

logopèdia:

Per fer una avaluació funcional de la lectura (ens centrarem només en aquesta activitat) necessitem tenir clars alguns conceptes i poder analitzar algunes tasques realitzades pels infants.

És obvi que hi ha proves dissenyades per portar a terme l'avaluació funcional, però en aquestes línies no s'hi farà referència. La nostra intenció és que el mestre que porta anys treballant la lectura amb infants, que ha vist com molts dels seus alumnes aprenen a llegir sense gaire dificultat i realitzen amb èxit aquesta tasca, i que ha vist també el fracàs i la frustració que produeix la lectura a altres infants, prengui consciència del fet que ell és qui millor pot entendre per quin motiu llegir és una tasca tan difícil per a alguns infants.

El primer que necessitem és construir un model de processament de la lectura. També hem de disposar de diferents tipus de tasques resoltes pels infants, ja que ens ajudaran a veure aquest model en la pràctica. La valoració qualitativa d'aquestes tasques, guiada pel model de lectura que hem construït, ens ajudarà a entendre el procés que han seguit els infants, què fan bé i les dificultats amb què es troben, i això serà el que ens permetrà plantejar sessions d'intervenció amb els objectius clars i dirigits a resoldre les necessitats dels infants.

1. Model de processament de la lectura

La lectura exigeix coordinar una àmplia varietat d'activitats complexes. S'haurien de distingir els processos perceptius dels lexicals, és a dir, d'una banda els que portem a terme per assignar un significat a les paraules, i de l'altra els processos sintàctics i semàntics, que conjuguen aquests significats de les paraules per arribar al significat global del text.

Si detallem tot això, hem de fer referència a dos tipus d'activitats:

- **Activitats que els bons lectors automatitzen: el reconeixement dels signes gràfics i l'atribució d'un significat a les paraules.** Això ho podem fer utilitzant la via fonològica o la via lexical. Aquestes vies comporten dos camins diferents per donar significat a les paraules. Amb la fonològica posem en joc el "mecanisme de conversió grafema-fonema": recuperem els sons, consultem en el lèxic auditiu la representació corresponent a aquests sons i activem el seu significat; és a dir, que amb aquesta via es converteix la paraula en la versió parlada i després s'accedeix al seu significat. Aquesta ruta serveix per a totes les paraules que s'ajusten a les normes de conversió grafema-fonema, però els bons lectors l'activem per llegir paraules que no coneixem, almenys en la seva versió escrita, i per llegir pseudoparaules. Amb la via lexical portem a terme una anàlisi visual de la paraula que activa la corresponent unitat de significat (diccionari visual del sistema semàntic), i això permet accedir directament al significat de la paraula. Aquesta ruta només ens serveix per a les paraules conegudes en la seva versió escrita: com que les hem vist representades gràficament, ja podem fer-ne un reconeixement global.
- **Activitats que no s'automatitzen i que s'han de posar en joc per poder construir el significat global del text.** D'una banda, ens referim a activitats relacionades amb com manegem la informació del text (organització d'aquests significats en proposicions, establiment de relacions entre aquestes proposicions, construcció del significat general que organitza els significats locals, elaboració del context creat

CASOS PRÀCTICS DE DIFICULTATS DE LECTOESCRITURA: AVALUACIÓ FUNCIONAL I INTERVENCIÓ

M^a Ángeles Garrido Laparte

durant aquesta lectura); d'altra banda, ens referim als diferents coneixements previs que s'han d'activar (vivencials, curriculars, d'estructures textuais); en darrer lloc, és fonamental el coneixement metacognitiu (coordinació, autoregulació i conducta estratègica per arribar a la meta proposada).

Com podem portar a terme tanta activitat en el temps que llegim un text? Emilio Sánchez (1990) ho explica a través de dos principis: el principi d'immediatesa i el mode interactiu en què tenen lloc aquests processos.

2. Avaluació funcional de les tasques de lectura d'en Xabi i l'Ana


Per exposar aquest punt, comptem amb dos infants, en Xabi, que s'ho passa bé llegint, i l'Ana, que llegeix amb dificultat i evita llegir sempre que pot.

En Xabi és un nen de vuit anys i deu mesos que cursa tercer de primària. Tot i que la seva llengua materna és el castellà, està escolaritzat en eusquera.

Llegeix el text següent en veu alta i en acabar fes-ne un breu resum.

Nombre: _____
Fecha: _____

Un ratón con alas



Tito, el ratoncillo, se pasaba las horas muertas mirando al cielo. Sus padres estaban muy preocupados al ver que se olvidaba de jugar y de comer.
Aquella noche, Tito salió despacito de la madriguera y empezó a llamar al Hada-Rata.
El Hada-Rata acudió a la llamada de Tito, bajando por un rayo de luna, con su corona de estrellas y su manto de nubes.
-¿Qué quieres de mí, Tito? ¿Por qué me llamas? -preguntó el hada.
Tito le contó sus penas y le dijo:
-Tú, que todo lo puedes, Hada-Rata, dame alas como las de los pájaros.
El hada reflexionó un momento y luego dijo:
-Los ratones no tienen alas. Las cosas han sido así desde el principio del mundo. Pero si tú quieres volar, te convertiré en un animal especial.
El Hada-Rata tocó con su varita mágica a Tito y el ratoncillo sintió como si una corriente eléctrica atravesara su cuerpo. Unas amplias alas negras crecieron en sus hombros y se engancharon a sus patitas delanteras.
-Ya tienes alas -dijo el hada-. Ya puedes volar. Pero ya no eres un ratón. Desde ahora, te llamarás Tito el Murciélago.
Y Tito el Murciélago desplegó las alas y se elevó por los aires, muy contento, siguiendo el camino que le trazaba el rayo de luna.

ROSARIO FERNANDEZ DE LA CANCELADA

Resum:

Tito quería volar, por eso llamó al Hada-Rata. Esta lo convirtió en murciélago.

En aquest text en Xabi mostra una velocitat lectora de 126 p/m (superior al que s'espera d'un infant de tercer), pràcticament no comet errors, el ritme i la fluïdesa són excel·lents, l'entonació és adequada, no es mostra nerviós, li agrada llegir. Sense tornar a llegir el text, en fa un resum precís, i és capaç de respondre de forma correcta a preguntes literals, interpretatives i crítiques, és a dir, que quan respon a preguntes observem que no només recorda aspectes del text, sinó que també és capaç de fer inferències.

En el text de pseudoparaules en Xabi comet més errors, rectifica més vegades, i llegeix 76 p/m. Això vol dir que llegeix molt millor quan pot accedir al significat de les paraules per la

via lexical, ja que així pot anar construint distintes microestructures, un model mental, un context, i pot projectar coneixements previs, de manera que va obtenint la verificació que va pel bon camí, que la hipòtesi plantejada és l'adequada, etc.

En Xabi sap que ell ha d'aportar alguna cosa, que el significat no es troba només en el text

Segons el model de lectura que hem construït, podem dir que en Xabi:

- Fa un bon ús de la via fonològica perquè té clares i automatitzades les normes de conversió grafema-fonema. Té un diccionari visual extens, la qual cosa facilita l'ús habitual de la via lexical.
 - Organitza els significats en proposicions: “Tito el ratoncito quería volar”. Estableix relacions entre aquestes proposicions: “como Tito el ratoncito quería volar, le pidió al Hada-Rata que le diera alas”. Extreu el significat global: assigna aquest significat a una categoria, l'explica sota el context creat durant la lectura, i tot això li permet deduir que pel fet de voler volar i de demanar ales, en Tito deixa de ser un ratolí i es converteix en un ratpenat.
 - Recupera de la memòria coneixements previs (vivencials, curriculars, d'estructures textuals, etc.); sap que ell ha d'aportar alguna cosa, que el significat no es troba només en el text.
 - Porta a terme aquests processos de manera interactiva. Per exemple, vacil·la lleugerament quan llegeix “Hada-Rata” i, quan acaba la lectura, per explicar-nos el seu dubte, ens diu: “sí, ponía Hada-Rata, pero al principio me extrañó, ‘hada y rata’, nunca las había visto juntas, ¿a que no te imaginas que va a poner ‘rata’ unida a ‘hada’?”
- Ho fa de manera coordinada i estratègica. El que importa aquí no és que en Xabi s'enfronti a aquestes tasques amb èxit, sinó la consciència que presenta sobre la comprensió del que llegeix, sobre la seva pròpia construcció del significat. Li oferim l'oportunitat de llegir el text una altra vegada (aquest cop en silenci) si creu que així estarà més ben preparat per respondre a algunes preguntes, i contesta que no, que per a la història que ha llegit no li cal.

L'Ana té nou anys, està a quart, i des de la seva iniciació mostra dificultats i rebuig cap a la tasca de llegir.

Llegeix el mateix text que en Xabi (a una velocitat de 60 p/m, la meitat de l'esperada), comet alguns errors, repeteix la primera síl·laba d'algunes paraules, té dificultats per llegir les paraules més llargues i les que tenen construccions sil·làbiques complexes. Si atenem al significat d'aquestes paraules, també podem constatar que són menys freqüents en contes i que requereixen un nivell d'abstracció més gran. Aquests errors afecten el ritme, la fluïdesa i l'entonació, i això, juntament amb el nivell d'ansietat excessiu que li comporta la lectura en veu alta, fa que sigui incòmode sentir llegir l'Ana, perquè el seu patiment i inseguretat són evidents. En el text de pseudoparaules en llegeix 20 per minut. Sil·labeja, repeteix, vacil·la, i substitueix algunes lletres per unes altres en més ocasions que en el text de paraules, i és que en aquest text només es pot recolzar en la via fonològica, no es pot ajudar reconeixent globalment cap paraula, ni identificant el significat de les paraules per assegurar-se que les està descodificant bé, ni construint petites proposicions. En aquesta lectura només podem fer servir les normes de conversió grafema-fonema, i l'Ana no és gaire hàbil fent-les servir.

Tot seguit veiem tres paràgrafs que ha llegit l'Ana. És evident que la necessitat de suport en la via fonològica és més gran en els paràgrafs dos i tres, i que quan necessita recolzar-se en aquesta ruta augmenta el nombre d'errors i el temps de lectura.

Tito, el ratoncillo, se pasaba las horas muertas mirando al cielo. Sus padres estaban muy preocupados al ver que se olvidaba de jugar y de comer.

Aquella noche, Tito salió despacito de la madriguera y empezó a llamar al Hada-Rata.

El Hada-Rata acudió a la llamada de Tito, bajando

ratoncillo sintió como si una corriente eléctrica atravesara su cuerpo. Unas amplias alas negras crecieron en sus hombros y se engancharon a sus patitas delanteras.

-Ya tienes alas -dijo el hada-. Ya puedes volar. Pero yo no eres un ratón. Desde ahora, te llamarás Tito el Murciélago.

Y Tito el Murciélago desplegó las alas y se elevó

Nus peolos, diden a lo cozo ne enisoles ^{eni gales come} ~~cdie~~ le típole, ^{ci da} le ~~cida~~ a le mene, di lo ~~pisco~~ e lon ^{repales repalios} ~~repolosion~~ le diel, ~~figmela~~, gares in ~~traso~~ ^{de} ~~clapos~~. Pere alles, ma sode in neroso ~~gios~~ ^{corpina} ~~sonal~~ qui lis ~~corpiona~~ ^{corpiona} do qui ~~ceniseton~~ ^{ceniston} ~~ceniston~~

Resum:

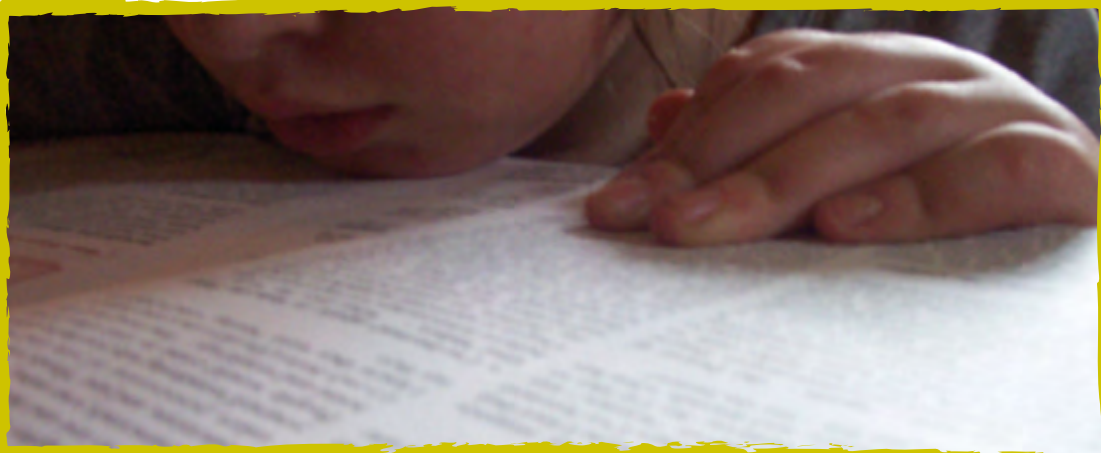
Tito era un ratón y quería ser un murciélago y por eso llamó a un hada. El hada le dijo qué quería y el ratón le dijo que quería ser un murciélago. Y por eso lo convirtió en un murciélago.

Seguint el mateix guió que amb en Xabi, observem que l'Ana:

- S'enfronta a construccions escrites que tarda temps a poder descodificar, que necessita repetir ("des despacito", "re fle reflexion").
- No sembla hàbil fent servir les vies d'accés al significat de les paraules, perquè si ho fos la seva lectura seria més fluida. Sembla que té les normes clares, però no les té automatitzades (necessita temps, repeteix, vacil·la...), i això afecta l'ús que fa de la via fonològica. La via lexical l'utilitza millor, però no la pot fer servir en gaires ocasions perquè el seu diccionari visual és reduït.
- És capaç de construir proposicions significatives però més aviat literals. Es queda amb significats parcials, perd informació

important. Per exemple, en el resum diu que "el ratón quiere ser murciélago", i passa per alt l'autèntic desig del ratolí. Per construir la macroestructura, per explicar-ho sota el context, s'ha de trobar una idea fonamental, una guia que ajudi a organitzar els continguts del text. Potser això no és tan fàcil de fer per l'Ana, i per aquest motiu no dedueix que pel fet de voler volar i de demanar ales, en Tito deixa de ser un ratolí i es converteix en un ratpenat; en comptes d'això, l'Ana organitza els continguts al voltant que el ratolí vol ser ratpenat i per això crida la fada i aquesta li dona unes ales.

- Li costa recuperar de la memòria coneixements previs (vivencials, curriculars, d'estructures textuais, etc.) perquè creu que el significat està en el text, i per aquest motiu no activa tot el que sap dels contes, de les fades, dels desitjos, etc.
- Intenta posar en joc els processos implicats en la lectura de forma interactiva: busca el significat, es fixa en el context (quan ha de llegir "contó", llegeix "contestó", que comença i acaba igual i que a més apareix després que la fada faci diverses preguntes a en Tito), fa inferències (llegeix "rayo de la luna" en lloc de "rayo de luna" o "y sintió" en lloc de "sintió"), però en fer-ho comet un error important.
- No s'ajuda mitjançant el coneixement metacognitiu. Quan ha resumit la lectura, li oferim l'oportunitat de llegir el text una altra vegada (aquest cop en silenci), perquè li farem algunes preguntes. L'Ana necessita que nosaltres li diguem si ho ha de llegir una altra vegada o no. Nosaltres insistim que és una cosa que pot fer si ella creu que li anirà bé per tenir més clara la història. Finalment, torna a llegir el text, però pensem que ho fa més perquè creu que així ens complau que no pas perquè cregui que una nova lectura millorarà res. Li donem el seu resum a veure si vol canviar alguna cosa, però es mostra d'acord amb el que ja ha escrit. Això és així



perquè per rectificar necessitem ser conscients que estem tenint dificultats.

3. Aspectes a considerar en el treball diari amb en Xabi i l'Ana

Tenir clar el model de lectura de què es par-teix ens facilita: decidir les dades rellevants que tindrem en compte i com interpretar-les, recollir tasques noves si és necessari, contemplar l'avaluació com un procés d'investigació, tenir clars els objectius que han de dirigir la nostra intervenció educativa, plantejar activitats coneixent quines són les competències lectores que ha adquirit el nen i quines són les que ha d'aconseguir, contrastar de forma continuada el model i el que fa el nen per tal de revisar objectius i sessions d'intervenció si sembla necessari.

Vegem ara què ens aporta l'avaluació funcional que hem fet de la lectura d'en Xabi i l'Ana. Hem vist que en Xabi és un bon lector, però això no vol dir que hagi acabat l'aprenentatge de la lectura, perquè estem parlant d'un aprenentatge que no s'acaba, en el qual cada vegada s'és més expert i que serà útil tota la vida.

En Xabi podrà aconseguir més automatització del codi de conversió grafema-fonema, augmentarà el seu diccionari visual, adquirirà coneixements nous que li permetran abordar altres textos i, coneixent altres aspectes de la seva

vida escolar (per exemple, que no li agrada escriure), ens hem d'esforçar perquè cregui que l'escriptura val la pena i que l'esforç que li comporta l'elaboració motora millora amb la pràctica. El nostre compromís ha de ser que en Xabi segueixi veient la lectura com una forma de comunicació, que aprengui llegint, que s'ho passi bé llegint, i això ens exigeix replantejar-nos cada dia la nostra pròpia concepció de la lectura, els nostres objectius, la coherència de les activitats que plantejgem, etc.

Per treballar amb l'Ana, necessitem tenir clar en quins aspectes de la seva lectura té dificultats:

- Té un diccionari visual reduït, la qual cosa li permet reconèixer per la via lexical menys paraules de les que resultaria convenient.
- No té automatitzades les normes de conversió grafema-fonema, la qual cosa li fa difícil utilitzar la via fonològica.
- Tot i que construeix petites microestructures i fa algunes inferències, arriba a idees globals errònies, la qual cosa indica que té dificultats a l'hora de construir la macroestructura del text.
- No és hàbil en la utilització interactiva de la informació que prové dels distints processos.
- No sembla que activi el coneixement metacognitiu.

A més, hem de considerar:

- Els aspectes emocionals. L'Ana ha tingut experiències repetides de fracàs, la qual cosa disminueix la percepció de la seva competència i la motivació, genera conductes d'evitació, etc.
- La motivació, la voluntat d'aprendre, l'esforç, etc., són el motor que pot portar l'Ana a una altra situació, i per fer-ho ha de canviar les atribucions que fa. Hem d'aconseguir que cregui que els resultats estan relacionats amb el seu esforç.
- Si les dificultats que té per utilitzar la via fonològica tenen a veure amb dificultats en el processament successiu. Això comporta que, quan els nens realitzen tasques, hem de prendre consciència no només del que impliquen quant a coneixements, sinó que també hem de prestar atenció al procés subjacent a la realització d'aquestes. Si les dificultats de l'Ana ens criden molt l'atenció, si el fracàs en alguns aspectes de la lectura és molt evident, si obté bons resultats en altres matèries, etc., podríem estar davant una nena amb dificultats específiques en la lectura (derivades, almenys en part, de dificultats en el processament successiu), i en aquest cas la nostra missió seria també fer que l'Ana sigui més hàbil en aquesta forma de processar la informació. En aquests casos s'ha de contactar amb l'equip d'orientació.
- En darrer lloc, és important comptar amb la col·laboració d'altres components del context escolar i intentar implicar el context familiar.

Das (2001), pel que fa a les dificultats de lectura, parla de dos perfils lectors: un d'ells s'ajusta a un grup poc nombrós que està format pels nens que tenen dificultats específiques en la codificació fonològica (es refereix a ells com a nens amb dificultats dislèctiques); l'altre pertany a un grup més nombrós de nens que presenten dificultats menys específiques i

que poden fracassar també en altres aprenentatges escolars que no impliquin en gran mesura la lectura. Els nens dels dos grups són semblants en el fet que no llegeixen tant com s'espera pel seu nivell i curs. Ambdós grups es poden beneficiar del programa PREP. Convé tenir en compte les aportacions que fa el model PASS (que proposa que la Planificació, l'Atenció, i els processaments Simultani i Successiu són els quatre processos bàsics que integren el funcionament cognitiu humà) al tema de la lectura. Si estudiem els processos que conformen el model i la relació que estableixen els autors entre aquests processos i la lectura, podem entendre millor les dificultats que presenten alguns nens en la tasca de llegir i, sobretot, podem entendre millor les seves necessitats.

Es pot trobar una explicació més extensa d'aquests aspectes, així com del programa PREP, basat en aquest model i dissenyat per als nens amb dificultats de lectura, dins Garrido, 2004.

Alguns dels apartats que s'exposen en aquest article es fan servir com a material de suport per a alumnes de la Facultat d'Educació de la Universitat de Saragossa. En aquests moments els casos d'en Xabi i l'Ana estan pendents de publicació en un llibre de casos coordinat per un grup de professors d'aquesta universitat.

M^a Ángeles Garrido Laparte

Facultat d'Educació, Universitat de Saragossa
garridoa@unizar.es



Bibliografia

- SÁNCHEZ, E. *El aprendizaje de la lectura y sus problemas*, dins A. Marchesi, C. Coll i J. Palacios, **Desarrollo Psicológico y Educación** vol. 3. Madrid: Alianza Psicología (1990).
- DAS, J. P.; GARRIDO, M. A.; GONZALEZ, M.; TIMONEDA, C.; PÉREZ-ÁLVAREZ, F. **Dislexia y Dificultades de lectura**. Barcelona: Paidós (2001).
- GARRIDO, M. *La lectura y el modelo PASS: perfiles lectores e intervención educativa*, dins M. Deaño [ed.], **Inclusión social y educativa. Modelos para la inclusión social, educación social inclusiva y aprendizaje escolar colaborativo**. Orense: Aedes (2004).