Llicències retribuïdes per dur a terme treballs de recerca i estudis directament relacionats amb els llocs de treball durant el curs 2006-2007, destinades al funcionariat de carrera dels cossos docents i dels cossos d'inspecció.

Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya.

PROPOSTA D'INTERVENCIÓ AMB ELS ALUMNES QUE MOSTREN DIFICULTATS PER A ACCEDIR A L'APRENENTATGE INICIAL DE L'ESCRIPTURA I LA LECTURA.

Autor: Jordi Duch i Amenós

Supervisió: Dr. Gabriel Comes Nolla., de la URV.

Agraïments:

- **Al Dr. Gabriel Comes Nolla per haver assumit la tasca de supervisar el treball i per les seves oportunes consideracions.**
- **Al Sr. Josep Roig Pons pel seu interès i consells.**

ÍNDEX.

INTRODUCCIÓ.	**8**
CAPITOL I: SISTEMA ESCRIPTURA-LECTURA	**13**
1. Lectoescriptura.	**15**
2. Sistema escriptura-lectura.	**18**
2.1. Dades de la font científica.	**19**
2.2. Desenvolupament filogenètic del sistema alfabètic d'escriptura i lectura.	**23**
2.2.1. Procés filogenètic de construcció dels sistemes d'escriptura alfabètics.	**24**
2.2.2. L'escriptura, resposta a una necessitat vital.	**26**
2.2.3. La consciència fonètica, capacitat clau per al desenvolupament del sistemes d'escriptura-lectura alfabètics.	**28**
3. Automatització de processos.	**29**
4. Bibliografia.	**33**
CAPÍTOL II: EL PROCESSAMENT DE LA INFORMACIÓ EN L'ESCRIPTURA.	**34**
1. Saber escriure.	**37**
1.1. Saber escriure és saber produir textos.	**37**
1.2. Saber escriure és saber codificar.	**38**
2. Processament de la informació en l'escriptura.	**38**
3. Vies per a arribar a la representació escrita de les paraules.	**40**
3.1. Model dual d'escriptura.	**40**
4. Microhabilitats que possibiliten la codificació de les paraules en la ruta fonològica.	**44**
5. Algunes variables PSICOLINGÜÍSTIQUES Significatives que poden dificultat el processament de la informació en els estadis inicials de l'aprenentatge de l'escriptura.	**47**

5.1. Longitud de les paraules. 47
5.2. Estructura sil·làbica 48
6. Bibliografia 50

CAPÍTOL III: EL PROCESSAMENT DE LA INFORMACIÓ EN LA LECTURA. 52
1. Saber llegir. 54
1.1. Saber llegir és saber comprendre. 54
1.2. Saber llegir és saber descodificar. 54
2. Processament de la informació en la lectura. 57
2.1. Processos cognitius que intervenen en la lectura. 58
3. El reconeixement de les paraules. 60
3.1. L'anàlisi visual. 60
3.2. Rutes d'accés al lèxic. 61
4. Microhabilitats que possibiliten la descodificació de les paraules en la ruta fonològica. 66
5. Unitats de processament sublèxic. 69
6. Bibliografia 73

CAPÍTOL IV: L'ANÀLISI I LA SÍNTESI FONÈTIQUES. 75
1. L'anàlisi i la síntesi fonètiques en l'aprenentatge de l'escriptura i la lectura. 77
2. Què és l'anàlisi fonètica. 77
3. Què és la síntesi fonètica. 78
4. Què és la consciència fonològica. 79
5. Nivells de consciència fonològica. 82
6. Consciència fonètica i discriminació auditiva. 84
7. Elements que possibiliten la consciència fonològica. 84
7.1. La percepció acústica 84
7.2. L'articulació 86
8. Importància de la consciència fonològica en l'adquisició de l'escriptura i la lectura. 89
9. Les habilitats musicals i l'anàlisi i la síntesi fonètiques. 96
10. Desenvolupament de la consciència fonològica des del punt de vista evolutiu. 96

11. Aspectes a tenir en compte per a afavorir el desenvolupament de la consciència fonològica. 99
12. Programes per a desenvolupar la consciència fonològica. 103
13. Anàlisi de la influència de l'estructura sil·làbica de les paraules en l'anàlisi fonètica dels mots. 104
14. Ens trobem davant d'una moda nova? 107
15. Bibliografia 109

CAPÍTOL V: APRENENTATGE I ENSENYAMENT DE L'ESCRIPTURA I LA LECTURA. 112

1. Teories sobre el desenvolupament de l'aprenentatge de l'escriptura i la lectura. 115
1.1. Models d'aprenentatge per etapes. 115
1.1.1 Model de Frith 115
1.1.2. Model d'Ehri. 118
1.1.3. Model sociocultural de Ferreiro i Teberosky 119
1.2. Models continus 122
2. Algunes propostes d'ensenyament de l'escritura i la lectura. 124
2.1. Llenguatge integrat (whole language). 126
2.2. Enfocament constructivista de Ferrero i Teberoskyà. 129
2.3. Mètodes fònics. 131
2.4. Dades d'investigacions científiques sobre el tema. 132
3. La perspectiva del sistema escriptura-lectura: una alternativa didàctica que aporta lògica a la seva didàctica. 141
4. Bibliografia 144

CAPÍTOL VI. DIFICULTATS D'APRENENTATGE DE L'ESCRIPTURA I LA LECTURA 147

1. Aproximació històrica a l'enfocament de les dificultats d'aprenentatge del llenguatge escrit. 149
2- Les dificultats d'aprenentatge de l'escriptura i la lectura des de la perspectiva de les microhabilitats. 151
2.1. Escriptura: Dificultats en l'anàlisi fonètica. 151
2.2. Escriptura: Dificultats en les associacions fonema-grafema. 155
2.3. Escriptura: Dificultats en el traçat de grafemes. 157
2.4. Escriptura: Dificultats la coordinació de les microhabilitats. 159
2.5. Lectura: Dificultats en l'anàlisi ordenada de grafemes. 160
2.6. Lectura: Dificultats en les associacions de grafemes amb fonemes. 163

2.7. Lectura: Dificultats en la síntesi (unió) de fonemes. 164
2.8. Lectura: Dificultats la coordinació de les microhabilitats. 166
3. Anàlisi de casos. 167
3.1. La Mercè. 167
3.2. El Pere. 170
3.3. El Josep Maria. 174
3.4. El Marc. 177
3.5. La Sònia. 177
3.6. La Núria. 178
3.7. La Josepa 179
3.8. El Joan Pere. 179
4. Bibliografia 181

CAPÍTOL VII: PRINCIPIS PER A LA INTERVENCIÓ. 182

1. Basar-se en una teoria de l'ensenyament consistent. 185
2. Efectuar aprenentatges significatius. 186
3. Efectuar una programació adaptada i altament estructurada, que contempli un progrés a través de petites passes. 190
4. Avaluar els processos específics de l'escriptura i la lectura. 191
5. Separar l'aprenentatge inicial de l'escriptura i la lectura dels seus usos. 193
6. Prendre decisions basades en el sistema escriptura-lectura. 194
7. Centrar el treball en les microhabilitats i no en suposades capacitats maduratives. 196
8. Distingir les categories a les que pertanyen els continguts a treballar. 198
9. Seleccionar els paràmetres lèxics sobre els que es treballarà a partir de l'estructura fonètica de les paraules. 200
10. Emprar l'anàlisi articulatori dels mots per a afavorir el desenvolupament de l'anàlisi fonètica. 203
11. Associar el treball fonològic amb el treball de les associacions fonema-grafema i grafema-fonema. 204
12. Inserir les activitats en contextos de comunicació, aprofitant les característiques de la llengua catalana. 205
13. Resum dels principis d'intervenció 207
14. Bibliografia 208
ANNEX AL CAPÍTOL VII: LLISTAT DE PARAULES CATALANES CLASSIFICADES PER L'ESTRUCTURA FONÈTICA DE 209

CAPÍTOL VIII: PROCESSOS I INSTRUMENTS D'AVALUACIÓ. 215

1. Tipus d'avaluació a emprar. 217
2. Quan avaluar. 217
3. Què avaluar. 217
4. Instruments per a l'avaluació. 218
    4.1. Proves per a valorar la competència en les microhabilitats de implicades en l'escriptura. 219
        4.1.1. Prova d'identificació de fonemes 219
        4.1.2. Discriminació ordenada de fonemes. 219
        4.1.3. Reconeixement d'associacions fonema–grafema. 220
        4.1.4. Record de les associacions fonema-grafema 220
    4.2. Proves per a valorar la competència en les microhabilitats de implicades en la lectura. 221
        4.2.1. Discriminació ordenada de grafemes. 221
        4.2.2. Reconeixement d'associacions grafema-fonema. 221
        4.2.3. Evocació de les associacions grafema-fonema. 222
        4.2.4. Síntesi de fonemes. 222
5. Procés que es pot emprar per a avaluar les competències d'un alumne en relació a les microhabilitats implicades amb l'escriptura per la via indirecta. 223
6. Procés que es pot emprar per a avaluar les competències d'un alumne en relació a les microhabilitats implicades en la lectura per la via fonològica. 224

ANNEX AL CAPÍTOL VIII : INSTRUMENTS D'AVALUACIÓ. 226

Anàlisi fonètica 227
    Prova d'identificació de fonemes 228
    Discriminació ordenada de fonemes. 235
Associacions fonema-grafema 241
    Reconeixement d'associacions fonema–grafema. 242
    Record de les associacions fonema-grafema 246
Discriminació de grafemes. 252
    Discriminació ordenada de grafemes. 253
Associacions grafema-fonema. 257
    Reconeixement d'associacions grafema-fonema. 258
    Record de les associacions grafema-fonema. 262
Síntesi de fonemes. 266
    Prova de síntesi de fonemes. 267

CAPÍTOL IX: PROCÉS D'ENSENYAMENT–APRENENTATGE: DE LA TEORIA A LA PRÀCTICA. 272

1. Primera fase: Presa de consciència sobre els processos simbòlics. 274
    1.1. Justificació. 274
    1.2. Objectius. 274
    1.3. Orientacions per a la confecció d'activitats. 274
2. Segona fase: Descobriment que les paraules estan formades per fonemes. 275
    2.1. Justificació. 275
    2.2. Objectius. 276
    2.3. Orientacions per a la confecció d'activitats. 276
3. Tercera fase: Treball amb paràmetres progressivament més complexos. 278
    3.1. Justificació. 278
    3.2. Objectius. 278
    3.3. Orientacions per a la confecció d'activitats. 279
4. Bibliografia. 280

ANNEX AL CAPÍTOL IX: EXEMPLE D'UNA UNITAT DE PROGRAMACIÓ DE LA FASE II. 281

CAPÍTOL X: PROCEDIMENT D'ANÀLISI MODULAR (PAM): UNA EINA PER A L'ANÀLISI DE L'ENSENYAMENT DELS PROCESSOS DE CODIFICACIÓ (ESCRIPTURA) I DESCODIFICACIÓ (LECTURA). 302

1. Introducció. 304
2. Descripció del procediment. 305
3. Exemple d'aplicació a un procés d'ensenyament concret. 307
    3.1. Descripció de les tasques i determinació de les microhabilitats sobre les que incideixen. 307
    3.2. Classificació de les tasques per microhabilitats. 311
        3.2.1. Escriptura. Activitats en les que es treballa l'anàlisi fonètica. 311
        3.2.2. Escriptura. Activitats en les que es treballen les associacions fonema-grafema. 312
        3.2.3. Escriptura. Activitats en les que es treballa el traçat de grafemes. 312
        3.2.4. Escriptura. Activitats en les que es treballa processament sil·làbic. 313
        3.2.5. Escriptura. Activitats en les que es treballa la coordinació de totes les microhabilitats facilitadores de l'escriptura. 314
        3.2.6. Lectura. Activitats en les que es treballa l'anàlisi grafèmica 314
        3.2.7. Lectura. Activitats en les que es treballen les associa- 315

cions gafema-fonema.
3.2.8. Lectura. Activitats en les que es treballa la síntesi fonètica. 316
3.2.9. Lectura. Activitats en les que es treballa el processament sil·làbic. 316
3.2.10. Lectura. Activitats en les que es treballa la coordinació de totes les microhabilitats facilitadores de la lectura. 316
3.3. Síntesi. 317

EPÍLEG. VERS UN NOU PLANTEJAMENT. REFLEXIONS I PROPOSTES 320

Vers un nou plantejament. Reflexions i propostes 321

INTRODUCCIÓ.

Aprendre a llegir i a escriure és un dels primers reptes que el sistema escolar planteja als seus alumnes i presenta unes repercussions transcendentals per al futur acadèmic i personal de cada persona.

La professora U. Frith indica que hi ha tres grups d'alumnes: aquells en qui el procés es produeix tan fluidament i ràpidament que passa com una exhalació, després ve el grup dels "lents", per als quals el procés dura molt i finalment hi ha el grup dels què pateixen problemes que van més enllà de la simple lentitud. Entre la generalitat dels professionals de l'ensenyament hi ha la profunda convicció que el primer grup aprèn sense cap tipus de dificultat amb qualsevol mètode. El vertader repte de l'escola és com ensenyar a llegir i a escriure a la resta de l'alumnat.

En l'evolució de les pràctiques escolar es poden observar períodes amb tendències clarament diferenciades. Als anys setanta, es va imposar l'ensenyament de la lectura i l'escriptura emprant el sistema anomenat "Lletra per lletra". Es donaven arguments per a demostrar que l'anterior metodologia era nefasta i, en canvi, la nova proposta era meravellosa. Des de fa uns quants anys, ens trobem una altra vegada en aquesta tessitura. El "Lletra per lletra" estava plena de vicis i la nova proposta, basada en els excel·lents treballs de Ferrero y Teverosky, està adornada amb tot

tipus de virtuts. Però la realitat quotidiana posa les coses al seu lloc i ens demostra que, malgrat els canvis produïts, el nombre d'alumnes que mostren dificultats a per accedir al llenguatge escrit continua sent nombrós (o més nombrós?). El contacte diari amb professionals de l'ensenyament ens evidencia que, amb molta freqüència, aquests no disposen d'explicacions coherents sobre l'origen d'aquestes dificultats. Acostumen a efectuar atribucions que l'eximeixen de tota responsabilitat en la recerca de solucions:

- **Moltes vegades aquesta consisteix en fer "més del mateix" (mètode insistim).**
- **Altres vegades, la responsabilitat es passa a serveix extraescolars sota la creença que hi ha "peces" que funcionen malament i que han de ser uns experts exteriors els qui han d'arrenjar-les i que no cau dins de la seva competència el treballar per a millorar la situació (solucions meravelloses).**
- **S'atribueixen totes les dificultats a causes alienes al sistema d'aprenentatge: problemes familiars, la família no se'n preocupa, retard intel·lectual,.... (pobrets nens!).**
- **Alguns, encara estan amb les caducades creences d'atribuir les dificultats a problemes en l'orientació espacial, percepció, temporal, el ritme, ... i es passen hores i hores fent les famoses "Fichas para el tratamiento de la dislexia" (ancorats al passat).**
- **També es proposa solucionar el problema a partir de sessions d'activitats d'integració neurosensorial, i/o exercicis de teràpia visual optometrica, kinesiologia, etc. ... (solucions "alternatives").**

No ens sembla que les respostes hagin d'anar per aquests camins. Pensem que és l'escola qui ha de jugar el paper més important en aquesta problemàtica. Les ciències relacionades amb l'escriptura i la lectura, han acumulat durant les últimes dècades un volum important de dades que

aporten moltes informacions útils per a la presa de decisions didàctiques que ha d'efectuar el docent. No obstant, massa sovint aquestes informacions queden lluny del coneixement del professorat. Aquests és el cas, per exemple, de l'anomenada consciència fonològica, una de les variables més decisives per a explicar les dificultats per a aprendre a llegir i a escriure, investigada des de ja fa un bon nombre d'anys. No hi ha publicació sobre la lectura i l'escriptura que no en parli. Doncs bé, inexplicablement, la gran majoria del professorat desconeix aquesta variable (i el que es més greu, com hem pogut constatar personalment, fins i tot formadors en l'ensenyament de l'escriptura i la lectura del propi Departament d'Educació en tenien un desconeixement absolut !!!). Es com si un país modern, amb un sistema sanitari ben desenvolupat obviés que la SIDA està produït per un determinat virus. Seria un escàndol.

Mitjançant el present treball pretenem aportar coneixements, orientacions, i propostes que permetin al professorat implementar actuacions que, des d'una visió de processament de la informació al llegir a i a l'escriure, permetin als alumnes amb dificultats millorar els d'aprenentatges d'aquestes matèries, a partir d'un marc teòric consistent i, alhora, congruent amb les informacions que ens aporten les investigacions científiques. Proposem un marc teòric (entenem que amb elements innovadors) amb les premisses següents:

- **L'escriptura no està supeditada a la lectura i impliquen activitats mentals diferents però interrelacionades.**
- **És més congruent parlar de Sistema Escriptura Lectura o escriptolectura que no pas de lectoescriptura, perquè el sistema escrit neix amb l'escriptura.**
- **Hi ha diferents nivells de processament en l'escriptura i la lectura.**

- **Les activitats que s'efectuen a l'escriure i al llegir poden dividir-se en activitats més elementals, que són susceptibles d'analitzar-se de forma independent.**
- **Les activitats mentals que es desenvolupen a l'escriure i al llegir poden tractar-se de forma modular.**
- **La consciència fonètica és fonamental per a l'aprenentatge de l'escriptura i la lectura, atès que constitueix la facultat que possibilita el naixement dels sistemes alfabètics d'escriptura.**

La nostra experiència de més de vint anys treballant en aquest marc teòric ens ha proporcionat uns excel·lents resultats. S'han implementat experiències tant amb alumnes que mostren dificultats per a aprendre a escriure i a llegir, com amb alumnes nouvinguts que no dominaven el nostre sistema d'escriptura i, també, amb grups d'alumnes de classes ordinàries. La resposta sempre ha estat positiva.

El document està dividit en deu capítols que progressen de la teoria a la pràctica. A cada capítol hem intentat remarcar aquells aspectes que pensem que són nuclears per a facilitar la recuperació bàsica de la informació amb un cop d'ull. Al primer s'hi discuteixen les relacions entre l'escriptura i la lectura i es proposa la idea del Sistema Escriptura Lectura com el més idoni com a punt de partida per a definir el model teòric del que partim. Al segon i al tercer s'hi efectua un estudi del processament de l'escriptura i la lectura, respectivament. Al quart el dediquem a analitzar les qüestions relacionades amb la consciència fonològica, entenent que la capacitat per a analitzar fonèticament les paraules és el que possibilita el desenvolupament dels sistemes alfabètics d'escriptura. El cinquè el centrem en els processos d'aprenentatge, considerant el tema de les etapes, analitzem diferents propostes d'ensenyament i veiem què diu la literatura científica al respecte. Al sisè s'efectua un recorregut per les dificultats d'aprenentatge a partir de la consideració de les microhabilitats que inter-

venen en l'escriptura i la lectura. Al setè es descriuen els principis per a la intervenció amb alumnes que mostren dificultats per a accedir a l'escriptura i la lectura. Al vuitè es presenta una proposta d'avaluació i es mostren un conjunt d'instruments que hem dissenyat per a poder valorar la situació de cada nen/a en relació a les microhabilitats. Al novè mostrem una possible seqüència del procés ensenyament – aprenentatge per a aquells alumnes que no han aconseguit iniciar-se en l'aprenentatge d'aquestes habilitats. Al desè, a mode de prevenció, presentem un procediment que permet analitzar la pràctica de l'ensenyament de l'escriptura i la lectura, en base al model que emprem al llarg del treball.

En definitiva, pensem que aquest document permet acostar als/a les mestres un conjunt de coneixements bàsics per a facilitar-los la tasca d'ajudar els nens/es que presenten dificultats per a aprendre a llegir i a escriure, a partir de la comprensió adequada de l'origen dels problemes i de la presa de decisions didàctiques fonamentades i coherents.

CAPÍTOL I.

SISTEMA ESCRIPTURA-LECTURA.

"Veiem un indicador que assenyala "Museu de l'alfabet" i acordem, rient, que l'alfabet forçosament va ésser inventat pels seus irreductibles enemics, els analfabets".

José M. Gironella. "L'escàndol de Terra Santa"

BREU DESCRIPCIÓ DEL CONTINGUT DEL CAPÍTOL.

En aquest capítol discutirem qüestions relacionades amb la vinculació entre la lectura i l'escriptura. Tradicionalment s'ha considerat a aquesta com a un element subordinat a aquella, de tal manera que no era possible accedir-hi si, prèviament, no es dominava la lectura. Nosaltres pensem que aquesta és una premissa equivocada i intentem demostra-ho a partir de les dades provinents de les ciències experimentals i d'una reflexió lògica sobre la filogènesi dels sistemes de lectura.

1. LECTOESCRIPTURA.

No és un fet casual que quan hom es refereix a aquestes matèries instrumentals nomeni en primer lloc el terme lectura i quedi posposat a un segon pla el mot escriptura, o bé que en l'àmbit de l'educació, es parli de lecto-escriptura, amb l'arrel lectura situada en primer lloc. La terminologia prové d'una llarga tradició de molts anys durant els quals s'ha considerat el domini de l'escriptura com un element subsidiari de la lectura, de tal manera que no es podia accedir a aquella si prèviament no es dominava aquesta. El llenguatge escrit es conqueriria seguint un procés que, molt sintèticament, podríem descriure de la següent forma: es comença per la percepció visual dels mots o bé de les lletres, que s'associen a uns sons determinats, la qual cosa dóna lloc a la lectura. L'evocació posterior d'aquestes percepcions mitjançant el moviment correcte de la mà condueix a l'escriptura.

Tradicionalment, s'ha pensat que l'escriptura estava supeditada a la lectura.

Poden trobar un innombrable nombre de situacions on es fa palesa aquesta idea, àmpliament estesa però no sempre explicitada, que l'escriptura està supeditada a la lectura. Vegem-ne una petita mostra, a tall d'exemple:

- **En un manual que s'emprava a l'escola de mestres durant els anys setanta, "Didáctica de la Lengua Española", escrit per Castro, C.A. (1969) s'afirma que: ".. no s'han preocupat tants autors pel problema de l'escriptura com pel de la lectura. Dues poden ser les raons, diu Fernández Huerta: 1) La facilitat de copiar signes gràfics. 2) El supòsit que**

no s'ha de començar a escriure fins que s'entén el que s'escriu. I com que no s'entén el que s'escriu fins que se sap llegir, la maduració escribana queda condicionada per la lectora"

- **Si al cercador Google, un dels més potents d'internet, hi entrem els mots "aprenentatge lectura", hi trobarem 173.000 pàgines disponibles. Si fem el mateix amb les paraules "aprenentatge escriptura" els resultats són de 71.800. Les referències a l'aprenentatge de la lectura estan compreses entre el doble i el triple a les de l'escriptura.**
- **Hi ha un conjunt de dificultats en el domini del llenguatge escrit que romanen englobades sota el nom de "dislèxia", síndrome en la que s'hi troben tant dèficits en la lectura com en l'escriptura. Podem observar que la lectura està per damunt de l'escriptura atès que el mot que serveix per nomenar la síndrome prové de l'arrel llatina legere (llegir). Si emprem el Google, trobem que al terme dislèxia (sense accent) s'hi associen més de 700000 resultats i al terme disgrafia 96200, la qual cosa ens indica que per cada entrada del terme disgrafia n'hi ha vuit relacionades amb el terme dislèxia. Sembla una dada significativa.**
- **Entre els professionals de l'ensenyament es parla, quasi sempre, de mètodes d'ensenyament de la lectura o de lecto-escriptura i, rarament, es fa referència als mètodes d'ensenyament de l'escriptura. No s'empra mai el mot escripto-lectura.**
- **Viso (2003), en un manual titulat "Prevenir y reeducar la disgrafía", afirma que "donat que l'escriptura s'aprèn després de la lectura, moltes de les dificultats de la lectura es projecten en l'escriptura donant lloc a la disgrafia dislèxica o a errors disortogràfics".**
- **Rodríguez, (2007), en un document que publica la pàgina web del Ministerio de Educación y Ciencia de l'estat espanyol, que té com a objectiu orientar els pares en relació a l'ensenyament de l'escriptura, s'afirma el següent: "Sabem de la importància de l'escriptura com un**

instrument per al registre i comunicació de les idees. Bàsicament es tracta d'una destresa de tipus motor que es desenvolupa a mesura que el nen/a progressa en la seva vida escolar. L'escriptura s'ensenya en conjunció amb la resta d'aspectes del llenguatge. Amb la lectura, el nen aprèn a reconèixer paraules que després reprodueix i amb l'escriptura se'l faculta per a fer front a les seves necessitats gràfiques escolars i extraescolars". En consonància amb aquesta visió reduccionista, les fases per les que es passa en l'aprenentatge de l'escriptura son descrites de la següent manera: "1.- En el *Període Preparatori* com el seu nom indica, es va preparant el nen/a per a adquirir el control grafomotor precís per a l'estructura elemental. A més, és un període de prevenció d'alteracions en l'aprenentatge i que, generalment es fa coincidir amb l'etapa d'Educació Infantil. 2.-El *Període Cal·ligràfic* tracta de l'aprenentatge de l'escriptura pròpiament dita. No hi ha una data establerta per a l'aprenentatge de l'escriptura, però el que sí es recomana és que aquesta sigui simultània a l'aprenentatge de la lectura. Sol coincidir amb el final de l'Educació Infantil i el començament de la Primària (5 o 6 anys). 3.- En el *Període de Perfeccionament* s'ha de consolidar el que s'aprèn anteriorment així com perfeccionar i personalitzar l'escriptura".

- **Observant el manual de Sánchez i Rueda (1988) "Les dificultats d'aprenentatge de la lectura i l'escriptura", editat per la Universitat Oberta de Catalunya, es pot comprovar que, malgrat el títol del llibre fa referència a ambdós conceptes, a l'índex de l'obra no s'esmenta ni una sola vegada l'escriptura:**
    - **Quins són els alumnes amb dificultats en l'aprenentatge de la lectura.**
    - **Una teoria sobre la lectura.**
    - **Dificultats.**

- **Una teoria sobre l'adquisició: com ens convertim en lectors experts.**
- **L'avaluació.**
- **Intervenció.**

2. SISTEMA ESCRIPTURA-LECTURA.

Malgrat l'aclaparador volum de dades que donen suport a aquesta idea implícita que l'escriptura és una facultat lligada a la lectura, cal posar sobre la taula aquesta concepció perquè, una explicació alternativa, podria tenir importants conseqüències per a la implementació d' programes diferents per a l'ensenyament de l'escriptura i la lectura.

Malgrat l'aclaparador volum de dades que donen suport a aquesta idea implícita que l'escriptura és una facultat lligada a la lectura, cal posar sobre la taula aquesta concepció perquè, una explicació alternativa, podria tenir importants conseqüències per a l'ensenyament.

Un paper imprescindible en aquest procés reflexiu l'ha de jugar, sense cap mena de dubte, la informació provinent de diferents ciències relacionades amb l'escriptura i la lectura. Les dades que ens aporten no són pas coincidents amb la visió de l'escriptura com a capacitat dependent de la lectura.

Un altre element de reflexió el constitueix la consideració sobre quin va ser el desenvolupament filogenètic del sistema alfabètic d'escriptura, a

partir d'un raonament lògic. La conclusió, tampoc no apunta en la direcció que l'escriptura estigui supeditada a la lectura.

2.1. Dades de la font científica.

Les informacions que podem extreure de la neurologia, la neuropsicologia i la psicologia semblen desmentir la perspectiva de l'escriptura com a una activitat que depèn de la lectura. Veiem algunes de les proves que ens aporten en aquest sentit:

- **Al camp de la neurologia, hi ha descrita una patologia del llenguatge coneguda amb el nom d'alèxia sense agrafia que es caracteritza per una dificultat en la lectura, essent normals l'escriptura i el llenguatge oral. Es tracta d'un trastorn específic de la discriminació i del reconeixement dels estímuls visuals que constitueixen la llengua escrita. No hi ha dèficits significatius a nivell de paraula. El trastorn de la lectura afecta la comprensió del llenguatge escrit i la lectura en veu alta. Aquesta patologia pot implicar tant dificultats amb les lletres com amb les paraules o les frases. L'escriptura espontània i el lletreig estan conservats. Cáceres i altres (1998) descriuen el següent cas: "Pacient masculí de 55 anys d'edat, dretà i director de programes de televisió. El 1989 va presentar una amaurosi bilateral sobtada de dues hores de duració, després d'una forta discussió. Com a seqüela d'això va presentar una lleugera alteració de la memòria recent i impossibilitat per a la lectura, que el va inhabilitar per al seu treball. Va acudir a consulta d'oftalmologia en reiterades ocasions referint un dèficit per a la visió de prop i la lectura, que no va poder ser resolt amb la prescripció de vidres per a la correcció de la presbiopia ... En l'examen de la lectura es va observar que el pacient podia llegir lletres aïllades, síl·labes i paraules simples però tenia grans dificultats per a desxifrar paraules llargues o més complexes. La lectura dels paràgrafs era molt lenta, saltava línies a ve-**

gades, la qual cosa s'accentuava amb la lletra cursiva. No tenia dificultats per a escriure ni per al càlcul i era cridanera la impossibilitat que mostrava per a llegir la seva pròpia escriptura" .

.... La lectura dels paràgrafs era molt lenta, saltava línies a vegades, la qual cosa s'accentuava amb la lletra cursiva. No tenia dificultats per a escriure ni per al càlcul i era cridanera la impossibilitat que mostrava per a llegir la seva pròpia escriptura" .

- Des de la neuropsicologia, Cuetos, F. y Fernández, M.J.(2001), en un article en el que analitzen la relació entre les vies sublèxiques de la lectura i l'escriptura a partir de l'execució en pacients dislèctics i disgràfics adquirits, indiquen que la major part dels pacients que sofreixen trastorns en la lectura, a conseqüència d'una lesió cerebral, també presenten trastorns en l'escriptura (i a l'inrevés), essent en molts casos el tipus de trastorn molt similar. No obstant, assenyalen que hi ha pacients que mostren dissociació entre ambdues activitats. Fan referència a un pacient descrit per Beauvois i Derouesné que llegia bé les paraules irregulars i malament les pseudoparaules mentre que a l'escriptura escrivia malament les paraules irregulars i bé les pseudoparaules. En aquest article aborden la qüestió de si, en el processament sublèxic, els mecanismes que assignen a cada grafema el fonema corresponent en la lectura i el fonema al grafema en l'escriptura tenen idèntiques localitzacions cerebrals o bé si es tracta d'un únic mecanisme que actua en un sentit o en un altre en funció de la tasca a executar. Presenten el

cas d'un pacient afàsic que mostrava dificultats específiques en la conversió d'alguns fonemes en grafemes i, en canvi, executava correctament l'operació inversa. Atès que el pacient, abans de la lesió escrivia i llegia correctament, conclouen que les vies sublèxiques de lectura i d'escriptura són independents. Treuen com a conseqüència que, contràriament a la creença que aprenentatge d'una d'elles suposa l'aprenentatge automàtic de l'altra, en realitat, s'aprenen de manera independent i consideren que en la pràctica generalment aprenem ambdues activitats de forma simultània perquè moltes vegades les realitzem conjuntament.

... presenten el cas d'un pacient afàsic que mostrava dificultats específiques en la conversió d'alguns fonemes en grafemes i, en canvi, executava correctament l'operació inversa.

- Des de la psicologia, Bryant i Bradley (1998) mostraren que en els nens més petits –els que tenien menys de set anys- podia produir-se un desfasament entre la competència lectora i l'escriptora. Al presentar-los-hi una llista de trenta paraules que havien de llegir en unes ocasions i escriure en d'altres, comprovaren que n'hi havia que les podien llegir però que no sabien escriure i d'altres paraules que no sabien llegir però que podien escriure. Entre les primeres s'hi trobaven les paraules en les que la manca de regularitat fonèmica - grafèmica era evident, és a dir, les que no es podien llegir o escriure fàcilment lletra per lletra (schooll, light, people i egg). Entre les segones s'hi trobaven les que tenien una correspondència fonema-grafema unívoca (bun, leg, mat, pat).

Bryant i Bradley comprovaren que hi havia nens/es de menys de 7 anys que podien llegir determinades paraules però que no les sabien escriure i d'altres paraules que no sabien llegir però que podien escriure.

- **Cossu i Marshall (1985), descriuen el cas de dos nens deficients mentals en els que s'observaren un significatiu contrast entre la seva capacitat per a escriure i per a llegir. Van escriure correctament 80 de 212 pseudoparaules (38%), mentre que només en van llegir correctament 7 (3%). El mateix Cossu presenta el cas d'una nena de 7.3 anys, també deficient mental, que mostrava conductes inverses atès que fou capaç de llegir correctament 64 elements d'una llista de 120 paraules i pseudoparaules (53%), i no en va saber escriure cap, tot i que se li van presentar lletres mòbils de plàstic.**
- **Domínguez (1994) en un treball d'investigació sobre les habilitats d'anàlisi fonològic, indica que els resultats del seu estudi son concordants amb els de Soto i Cuetos segons els quals aprendre a llegir i aprendre a escriure son dos processos que, inicialment, segueixen desenvolupaments independents, per la qual cosa, no té massa sentit parlar d'aprenentatge de la lecto-escriptura i que en els seu lloc seria més exacte parlar d'aprenentatge de la lectura i d'aprenentatge de l'escriptura.**

Aprendre a llegir i aprendre a escriure son dos processos que, inicialment, segueixen desenvolupaments independents, per la qual cosa, no té massa sentit parlar d'aprenentatge de la lecto-escriptura.

- **En aquesta mateixa línia es manifesta Tolchinski, (1993) que considera l'escriptura i la lectura com a activitats diverses, cadascuna amb les seves particularitats i indica que l'aprenentatge de l'escriptura no és conseqüència de l'aprenentatge de la lectura ni l'aprenentatge d'aquesta és conseqüència de l'anterior.**

Les dades procedents de les ciències experimentals permeten afirmar que escriptura no està supeditada a la lectura.

2.2. Desenvolupament filogenètic del sistema alfabètic d'escriptura i lectura.

Una altra font que permet analitzar la dependència entre l'escriptura i la lectura és la font històrica. El desenvolupament filogenètic del sistema escrit ens aporta dades interessants al respecte.

2.2.1. Procés filogenètic de construcció dels sistemes d'escriptura alfabètics.

Els sistemes alfabètics d'escriptura-lectura són el resultat d'un perllongat procés constructiu, de molts segles de durada, que ha passat per diferents fases, cadascuna de les quals es caracteritza per emprar procediments que requerien de nivells més alts d'abstracció que el període anterior. Foren possibles gràcies al desenvolupament del llenguatge oral, l'ús de les imatges per a representar la realitat i la necessitat d'expandir la memòria de dades i fets en l'espai i en el temps. Aquestes circumstàncies possibilitaren el descobriment que les imatges podien servir per a satisfer aquesta necessitat.

A grans trets i de forma molt sintètica, podríem resumir les etapes de l'evolució dels sistemes d'escriptura de la següent manera:

- ***Sistemes pictogràfics:*** **En una primera fase, els missatges es representen emprant dibuixos dels propis objectes. És un sistema incomplert, atès que no permet explicitar totes les idees (per exemple els sentiments, noms propis,...)**
- ***Sistemes ideogràfics*****: En una fase posterior, aquests dibuixos s'estilitzen i es destaquen els elements fonamentals i distintius.**

  Permeten representar les idees amb major fluïdesa, però continua havent-hi limitacions per a escriure moltes idees.
- ***Sistemes sil·làbics*****: Es reconeixen l'existència d'entitats sublèxiques: els sons sil·làbic. Una paraula pot ser escrita emprant ideogrames que comencin amb les síl·labes que conté la paraula a representar (per a representar la paraula dreta podrien emprar els ideogrames de drecera i tapa)**

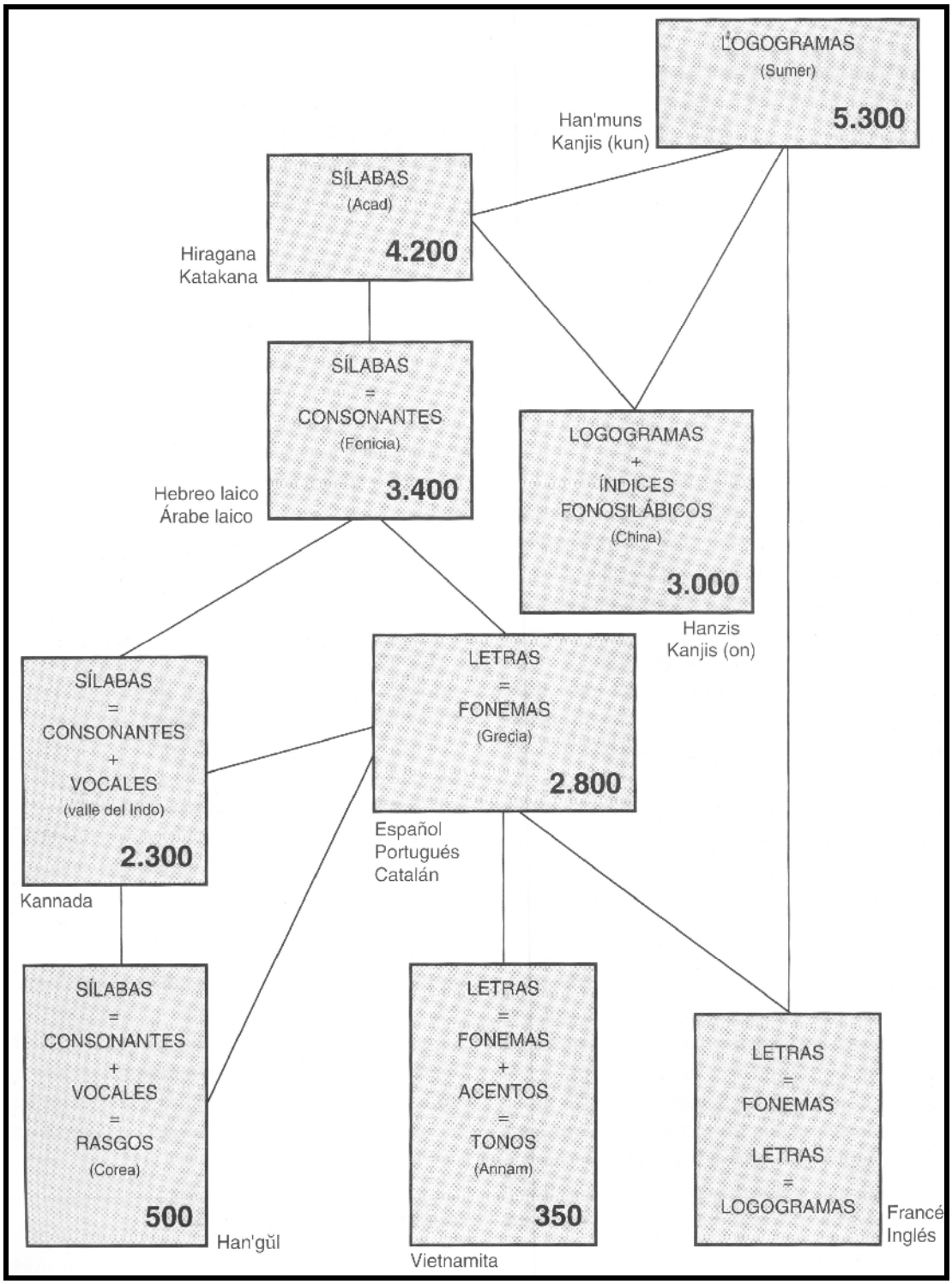


Figura: Orígens i evolució de l'escriptura (Roch, A.R i altres,1998). En aquest gràfic es pot observar com al període inicial s'empren procediments logogràfics i evoluciona fins a arribar als procediments fonètics. (Per a una interpretació acurada del gràfic anar a la font.)

- ***Sistemes alfabètics:*** **Finalment, amb el descobriment de l'estructura fonètica de la paraula es desenvolupen els sistemes alfabètics on els fonemes de la paraula són representats amb símbols abstractes.**

2.2.2. L'escriptura, resposta a una necessitat vital.

Una qüestió important a plantejar-se és si en el procés filogenètic de construcció del sistema de llenguatge escrit apareix primer la lectura o l'escriptura. Quan formulem la pregunta "Què va ser primer la lectura o l'escriptura?", a participants en grups de formació, podem observar que, en un primer moment, hi ha molts dubtes entre els assistents a l'hora de respondre. És tan fort el condicionament que hom té respecte a aquestes dues activitats que hi ha algunes persones que es decanten obertament per la lectura. No obstant, aviat se n'adonen que la lectura no era possible si, prèviament, no hi havia un text per a llegir. No els queda cap dubte que per a poder llegir era necessari que hi hagués un text escrit.

En el desenvolupament filogenètic del llenguatge escrit, l'escriptura és prèvia a la lectura, atès que si no hi ha escriptura no hi pot haver lectura.

De fet, quan hom parla de les grans fites que han suposat un significatiu pas endavant en la història de la humanitat, assenyala el descobriment del foc, la invenció de la roda, l'agricultura,... i l'escriptura. A ningú se li ocorreria dir: el descobriment del foc, la invenció de la roda, l'agricultura, ... i la lectura !!!.

Com hem dit anteriorment, s'han emprat diferents procediments per a re-presentar gràficament l'oral. Però, hagi estat quin hagi estat el sistema

utilitzat, sempre ha sorgit de la necessitat de comunicar dades o idees a un mateix o als altres a través de l'espai o del temps. És aquesta necessitat la que obligà al desenvolupament de les tècniques que permetien la representació gràfica de l'oral, és a dir, que possibilitaven l'escriure. Per tant, escriure no és només o principalment un acte motor, sinó que és un acte que implica capacitats cognoscitives d'alt nivell.

Escriure no és només o principalment un acte motor, sinó que és un acte que implica capacitats cognoscitives d'alt nivell.

No obstant, ser capaç de concebre un sistema que permetés deixar empremtes en un element físic per a expressar dades no tenia cap sentit si després no hi havia la possibilitat de recuperar el seu significat. Per tant, la lectura era un acte que anava inexcusablement lligat a la capacitat per a escriure, però, en tot cas, era conseqüència de l'escriptura i no el seu origen i requeria d'unes operacions mentals diferents: l'escriptura parteix d'elements fònics per a arribar a elements gràfics i la lectura parteix d'elements gràfics per a arribar a elements fònics.

Escriptura i lectura requereixen d'operacions mentals diferents, tot i que estan fortament interrelacionades.

Per tant, des d'aquest punt de vista tampoc no se sosté la tesi que l'escriptura estigui supeditada a la lectura. En tot cas, la lectura és la sub-

sidiària de l'escriptura!!!. Segons aquesta visió, l'expressió lecto-escriptura sembla poc adequada. Entenem que seria més adient parlar de Sistema Escriptura Lectura, perspectiva que nosaltres adoptarem al llarg del treball, o bé d' escripto-lectura

Sembla més adient parlar de Sistema d'Escriptura Lectura (o escripto-lectura) que no pas de lecto-escriptura o lectura-escriptura.

2.2.3. La consciència fonètica, capacitat clau per al desenvolupament del sistemes d'escriptura-lectura alfabètics.

Una vegada establerta la premissa que el motor del sistema escriptura - lectura és la necessitat d'escriure, la següent pregunta no pot ser altra que: i quin es el descobriment clau que possibilita les escriptures alfabètiques?.

Quan plantegem aquesta qüestió a participants en grups de formació, la resposta més immediata va en la direcció d'afirmar que és la invenció de les lletres la que possibilita el desenvolupament de l'escriptura alfabètica. No obstant, és evident que una lletra és un símbol i com a tal la seva existència només té sentit si hi ha algun element al qual pugui representar. Per tant hem d'esbrinar quina és la cosa que va donar lloc a les lletres. I com que les lletres representen fonemes, hem de concloure que el descobriment clau que possibilita l'escriptura alfabètica és que les paraules estan formades per fonemes. En conseqüència, l'escriptura alfabètica només es possible quan l'home desenvolupa la capacitat d'analitzar fonèticament les paraules. En terminologia actual, l'escriptura alfabètica només es possible quan es desenvolupa la consciència fonèmica o fonètica.

L'escriptura alfabètica només es possible quan l'home desenvolupa la capacitat d'analitzar fonèticament les paraules.

Una vegada s'havia descobert que les paraules estan formades per unitats més elementals i que aquestes unitats són numèricament limitades, es quan es podia pensar en emprar elements gràfics que permetessin recordar les unitats sòniques, es a dir, posteriorment es desenvolupen les associacions fonema-grafema per a fixar-les en un elements material.

El procés de lectura permetia recuperar el missatge. Començava amb la identificació del grafemes, per associar-los amb els seus corresponents fonemes i havia d'acabar amb una última activitat, cabdal per al procés de lectura, la síntesi o unió de fonemes, que permet la reconstrucció de la paraula inicial. Cal tenir en compte que el fet de tenir a la ment fonemes aïllats no comporta necessàriament que la seva unió sigui un procés automàtic, car els fonemes aïllats varien la seva sonoritat al posar-se en contacte amb altres fonemes.

3. AUTOMATITZACIÓ DE PROCESSOS.

L'espècie humana, com tots els sistemes naturals, té tendència a optimitzar els recursos disponibles i a economitzar energia amb la progressiva automatització dels processos que efectua. Una vegada construït un sistema té la capacitat per a operar amb ell de manera eficient, automatitzant els processos. Un exemple que il·lustra aquesta capacitat la tenim en la conducció de vehicles. Tots som conscients que, en la conducció de vehicles, quan hom és novell centra quasi tota l'atenció en els processos que està desenvolupant, de manera que el cervell no pot pensar en res més.

Quan hom es un conductor experimentat, s'oblida de pensar contínuament en els processos propis de la conducció i empra el cervell per a efectuar altres activitats: pensar en aquell problema de l'oficina, enraonar amb el veí del costat,.... En realitat, automatitza el procés de conduir i això lliura recursos mentals que poden emprar-se en altres activitats.

Això mateix passa en el processament de l'escriptura i la lectura. Una vegada creat el recurs, el sistema cognitiu humà ha estat capaç d'automatitzar els processos per tal de funcionar amb la màxima eficiència. En l'escriptura i la lectura aquesta possibilitat d'automatització dóna lloc a nivells diferents en el processament de la informació. Un senzill exercici ens farà conscients dels mateixos. Intentem llegir el següent paràgraf en veu alta:

> ***"Avui he entrat a internet per a cercar informació sobre un cèlebre escriptor polac de fantasia heroica. Entre les diferents pàgines disponibles n'he escollit una referida a la seva biografia que deia el següent: Andrzej Sapkowski jest absolwenem Uniwersytetu Łódzkiego, z wykształcenia i zawodu handlowiec zagraniczny. Karierę literacką zaczynał jako tłumacz, przekładając na język polski opowiadanie "Słowa Guru" w Fantastyce....."***

Podem observar que hi ha una primera fase de lectura ràpida que correspon al text en català, producte de l'automatització que hem efectuat com a lectors competents en aquesta llengua i una segona fase de lectura més lenta, que correspon al text en polac, que es processa per grafemes individuals o per fragments de paraula , en funció del material a llegir. Així per exemple, a la paraula SAPKOWSKI podem emprar un procediment sil·làbic per a llegir SAP, un procediment sil·làbic per a llegir KOW, un de fonètic per a llegir S i un altre de sil·làbic per a llegir KI.

Podem inferir l'ús de la doble ruta en aquest escrit. Es tracta d'un e-mail redactat per un francès fill de pares espanyols, nascut a França que coneix una mica la llengua espanyola a nivell oral. La primera part està escrita

tenint en compte com li sonen les paraules, a través d'una transcripció purament fonètica de la parla. La segona part, escrita en francès, està escrita d'acord amb les convencions d'aquesta llengua, cosa que només ha estat possible gràcies a la pràctica de l'escriptura en aquesta llengua.

- ***"Bonjour à vous,***

  El viaje de vuelta fue muy bien, mucha gente del otro lado, para las vacacionnes. El vérano empiessa mal, no acé calor, péhor, acé cassi frio. No conosco el email de Jo. Le daré el vuestro para que vos escriva. Si no era por la situation, se ver todos fue agréable[1].

  Vu que je ne dois écrire que des aneries, je continue ainsi, je vous souhaite de bonnes journées et un tas d'autres choses, je m'occupe de Jo.

  Bises à vous,

  ***Jacques*."**

L'espècie humana, com tots els sistemes naturals, té tendència a optimitzar els recursos disponibles i a economitzar energia amb la progressiva automatització dels processos que efectua. Aquesta característica l'ha emprada, també, en el sistema escriptura-lectura.

---

[1] **Ens havíem retrobat en un enterrament feia pocs dies i jo li demanava l'adreça d'un e-mail.**

Tant pel que fa a l'escriptura com a la lectura, aquests nivells de processament estan perfectament documentats en la literatura científica actual en els models d'escriptura i lectura. A les properes pàgines analitzarem les informacions que la literatura científica ens aporta sobre com es processa la informació a l'escriure i al llegir. Com podrem observar, el que hem indicat en els paràgrafs anteriors és del tot congruent amb les aportacions actuals de la ciència.

4. BIBLIOGRAFIA.

BRYANT I BRADLEY (1998): Problemas infantiles de lectura. Madrid . Alianza

CÁCERES M,. MÁRQUEZ, M, PÉREZ J. I CÁCERES O 81988): Alexia sin agrafia en el infarto cerebral occipital. Rev Cubana Salud Pùblica 37 . Obtingut el 10 de gener de 2007. http://bvs.sld.cu/revistas/med/vol37_2_98/med08298.htm

CASTRO, C.A. (1969): Didáctica de la Lengua Española. Madrid. Anaya.

COSSU, G. Y MARSHALL, J.C. (1985): Dissociation between reading and written spelling in two Italian children: Dyslexia without dysgraphia?, Neuropsychologia, 23.

CUETOS,F. I FERNÁNDEZ,M.J.(2001): "Las disociaciones en los pacientes afásicos como metodología de investigación de los procesos cognitivos. Un estudio sobre lectura y escritura" REMA.- 6(1). Obtingut el 12 de gener de 2007 . www3.uniovi.es/~Psi/REMA/v6n1/a2/

DOMINGUEZ, A.B. (1994): Importancia de las habilidades de análisis fonológico en el aprendizaje de la lectura y de la escritura. Estudios de Psicología, 51, 59-70.

ROCH, A; PEÑA-CASANOVA, J; DIÉGEUZ, F (1998): Disleixas i disgrafias. Teorías, formas clínicas y exploración. Barcelona.

RODRÍGUEZ, J (2007): "Así aprenden los hijos a escribir". Obtingut el 10 de juliol de 2007. http://www.cnice.mec.es/padres/apoyo_al_aprendizaje/aprender_escribir/

SANCHEZ, E, RUEDA,M.I. (1998):*Les dificultats de l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura*. UOC. Barcelona

TOLCHINSKY, Liliana (1993): Aprendizaje del lenguaje escrito : procesos evolutivos e implicaciones didácticas. . Anthropos. Barcelona.

VISO, R. (2003): Prevenir y reeducar la disgrafía. Madrid. Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación.

CAPÍTOL II.

EL PROCESSAMENT DE LA INFORMACIÓ EN L'ESCRIPTURA.

"Al principi va ser molt divertit. Va deixar de ser-ho quan vaig esbrinar la diferència entre escriure bé i escriure malament; i després vaig fer un altre descobriment més alarmant encara: la diferència entre escriure bé i l'art vertader; és subtil però brutal."

Truman Capote, prefaci de"Música per a camaleons"

BREU DESCRIPCIÓ DEL CONTINGUT DEL CAPÍTOL.

En el capítol anterior, hem emfasitzat la importància de l'escriptura com a motor de desenvolupament dels sistema escriptura-lectura. Malgrat que les investigacions son molt més nombroses en tot els relacionat amb la lectura que amb l'escriptura, en coherència amb aquesta postura exposarem, en primer lloc, conceptes bàsics del processament de la informació en l'escriptura, que han de servir-nos com a marc de referència per aprendre decisions didàctiques fonamentades i coherents.

Iniciem el capítol amb una breu referència a dues visions del que significa escriure. Normalment, quan parlem d'escriptura ens referim o bé a l'anomenada escriptura productiva, que es refereix als processos relacionats amb la redacció de textos, o bé a l'anomenada escriptura reproductiva, que es relaciona amb la còpia, el dictat o l'escriptura de paraules. Aquestes dues visions, malgrat poden contemplar-se com a complementaris, han donat lloc a plantejaments didàctics molt diferents.

Posteriorment, descrivim, molt breument, diferents processos implicats en l'escriptura productiva proposats per Hayes i Flower i Cuetos. Veurem com en la producció d'un text hi intervenen activitats mentals de molt diversa índole.

A continuació, analitzem amb més profunditat els processos relacionats amb la codificació del text, és a dir, com es produeix el pas de l'oral a l'escrit, a través de la consideració del model dual d'escriptura i de la consideració de les microhabilitats bàsiques que possibiliten aquesta codificació i que, des del nostre punt de vista, constitueixen els elements claus per a intervenir quan els alumnes mostren dificultats d'aprenentatge de l'escriptura.

Finalment, considerarem algunes variables significatives que poden dificultar l'aprenentatge inicial de l'escriptura i que, en conseqüència, cal tenir en compte a l'hora de dissenyar una proposta d'intervenció.

Volem palesar que exposarem, només aquells aspectes nuclears per al nostre propòsit i ho farem de forma sintetitzada. Els interessats en el tema, poden consultar l'abundant material bibliogràfic publicat al respecte.

1. SABER ESCRIURE.

1.1. Saber escriure és saber produir textos.

Des d'aquesta òptica, escriure suposa la mobilització d'una àmplia gamma de recursos per part de l'individu que li permetin afrontar amb garanties d'èxit els requeriments funcionals de la vida diària i les pròpies necessitats psicològiques d'expressió, la qual cosa implica la capacitat de desenvolupar un variat catàleg de comportaments. Cassany (1993) assenyala que sap escriure "qui és capaç de comunicar-se coherentment per escrit, produint textos d'una extensió considerable sobre un tema de cultura general". Cuetos (1991) assenyala que, "normalment, quan parlen de l'escriptura ens referim a la composició escrita o escriptura productiva, és a dir, a l'activitat mitjançant la qual expressem certes idees, coneixements, etc., a través de signes gràfics".

Aquesta visió ha donat a lloc al desenvolupament de corrents didàctics que propugnen el desenvolupament de l'escriptura i la lectura des d'una òptica funcional. Consideren que la pràctica pedagògica ha transmès als nens una idea errònia sobre l'escriptura atès que l'ha presentada oblidant la seva funcionalitat. Vygotsky (1978) afirmava que "el millor mètode (per a ensenyar a llegir i escriure és aquell en què els nens/es no aprenen a llegir i escriure sinó en el que ambdues activitats es troben en una situació lúdica. [...] De la mateixa manera que els nens/es aprenen a parlar, haurien d'aprendre a llegir i escriure". Des de l'anomenat "whole language", un moviment holístic, dinàmic i molt popular en nombroses escoles dels països anglosaxons, el llenguatge escrit s'aprèn millor des de contextos d'ús funcional i no té sentit ensenyar les habilitats de codificació. En capítols posteriors parlarem amb més profunditat d'aquesta perspectiva.

1.2. Saber escriure és saber codificar.

Des de la segona òptica, sap escriure aquella persona que és capaç de passar de l'oral a l'escrit qualsevol paraula del seu vocabulari. Sap escriure qui pot transcriure. A l'igual que en la lectura, es defensa la necessitat d'ensenyar i practicar des de ben petits les habilitats lligades a les habilitats de baix nivell (descodificació). Les habilitats lligades a la composició requereixen d'una sèrie de paràmetres diferencials que poden ser ensenyats posteriorment i de forma independent.

Per als defensors d'aquesta postura, es concedeix gran importància a l'ensenyament dels processos lligats a la codificació de les paraules.

2. PROCESSAMENT DE LA INFORMACIÓ EN L'ESCRIPTURA.

La perspectiva actual posa de manifest que la composició escrita o productiva és una activitat mental complexa, en la que hi intervenen diferents zones cerebrals. Les investigacions han identificat un conjunt de tasques que posa en marxa un individu mentre escriu i s'han proposat diversos models teòrics que intenten explicar els processos que es desenvolupen. Hayes y Flower (1980), consideren que se'n desenvolupen tres, cadascun dels quals pot ser subdividit en altres de nivell inferior:

- ***Planificació*, que implica la generació d'idees, a partir de diferents fonts, la seva organització, la selecció de les informacions més adequades, l'establiment d'objectius i la fixació de criteris per a la planificació del text.**
- ***Translació,* que consisteix en l'elaboració del discurs verbal a través del text escrit, d'acord amb el pla establert, tenint en compte**

que ha d'estar redactat d'acord amb les convencions gramaticals i formals adients.

- ***Revisió,* que suposa la comparació de l'escrit amb el planificat, a través de freqüents relectures, i la modificació de tot allò que sigui necessari.**

Cuetos (1991) assenyala que per a efectuar una composició escrita cal que hi intervinguin els següents processos:

- ***Planificació* de les idees i conceptes que hom vol transmetre, idees que es troben representades originalment en un llenguatge abstracte de pensament.**
- ***Sintàctics* per a construir les estructures que composen les oracions .**
- ***Lèxics* que tenen la funció de emplenar aquestes estructures amb el vocabulari adient.**
- ***Motors* que tenen com a missió la transformació, mitjançant moviments musculars els signes lingüístics abstractes en signes gràfics.**

En canvi, el mateix Cuetos especifica que a l'anomenada escriptura reproductiva, (la còpia, el dictat o l'emplenat d'un imprès) hi intervé un nombre menor de processos. Ja no són necessaris els conceptuals ni els sintàctics. Només ho fan els lèxics i els motors, que constitueixen els anomenats processos de baix nivell.

En el nostre treball, quan parlem d'escriptura ens referirem a la capacitat per a escriure una paraula pensada per un mateix o dictada per un altre. Atès que l'alumnat al que va adreçada la nostra proposta mostra dificultat per a accedir a la transcripció de les paraules, centrarem la nostra atenció en els aspectes més significatius dels processos de faciliten la codificació del llenguatge oral en text escrit.

3. VIES PER A ARRIBAR A LA REPRESENTACIÓ ESCRITA DE LES PARAULES.

3.1. Model dual d'escriptura.

La majoria dels investigadors consideren que cal distingir dues vies o rutes per a transformar el codi oral en codi gràfic de tipus alfabètic, una de directa o i una altra d'indirecta. Al respecte, Cuetos (1991) indica que en "l'escriptura (com en la lectura, encara que en l'escriptura amb més raó) es postula l'existència de dues rutes per a arribar a traçar les paraules: la ruta lèxica o directa, en la que el subjecte recupera la representació ortogràfica directament del lèxic mental, i la ruta indirecta, que permet obtenir l'ortografia per aplicació de les regles de transformació de fonema a grafema (Ellis, 1982; Ellis i Young, 1988; Paterson y Shevwell, 1987)".

Les característiques que presenten ambdues rutes son les següents:

- **Ruta indirecta o fonològica:**
  - **Implica la descomposició de les paraules en els seus components sublèxics i en l'aplicació de les regles de conversió fonema – grafema corresponents als sistema de llengua adient.**
  - **Facilita l'escriptura de paraules poc familiars, noves o desconegudes a través de les regles de conversió fonema-grafema.**
  - **És la que s'empra durant les primeres etapes d'adquisició de l'escriptura alfabètica.**
- **Ruta directa, lèxica o ortogràfica:**
  - **El subjecte recupera la representació ortogràfica directament del lèxic mental.**
  - **Permet escriure les paraules familiars d'ús freqüent.**

- **És un procediment que només poden emprar funcionalment els escriptors competents.**

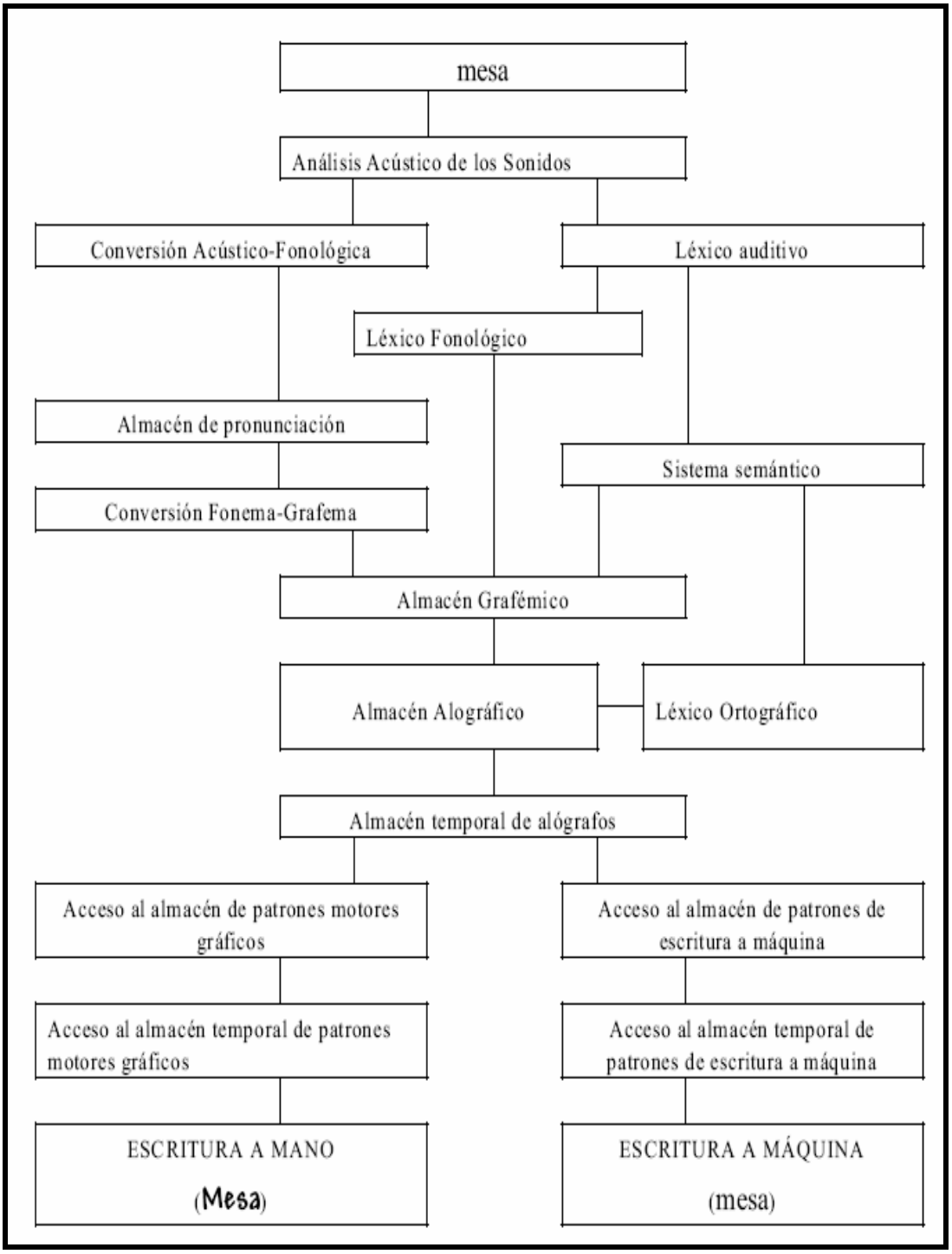


Figura: Procés d'escriptura de la paraula "mesa" al dictat (Mora, J. 2007)

L'escriptura de les paraules pot efectuar-se a través de dues vies: la lèxica, visual o directa que facilita un processament ràpid de les paraules familiars i la fonològica o indirecta que facilita el processament de les paraules noves o poc familiars a través de la descomposició d'aquestes en les seves unitats sublèxiques.

Hi ha nombroses evidències empíriques que sustenten el model dual:

- **Per exemple, en pacients que presenten desordres adquirits en l'escriptura, després d'alguna lesió neurològica, poden observar-se persones que poden escriure paraules però no pseudoparaules, un altres que poden escriure de manera correcta pseudoparaules, però cometen moltes errades ortogràfiques en l'escriptura de paraules i un altres que mostren dificultats per a escriure ambdues classes de mots.**

En pacients que presenten desordres adquirits en l'escriptura, després d'alguna lesió neurològica, poden observar-se persones que poden escriure paraules però no pseudoparaules, uns altres que poden escriure de manera correcta pseudoparaules, però cometen moltes errades ortogràfiques en l'escriptura de paraules i un altres que mostren dificultats per a escriure ambdues classes de mots.

- **Lúria (1974) explica que tractà pacients, amb ferides de bala, que havien perdut la capacitat d'escriure paraules que precisaven d'una anàlisi auditiva precisa, però conservaven la capacitat d'escriure ideogrames familiars com firmes, noms de ciutats conegudes o noms d'amics**
- **Tsvétkova (1977) assenyala que: "L'escriptura sorgeix i es desenvolupa com a activitat conscient i circumstanciada per l'estructura de les operacions. A les etapes inicials de l'escriptura cada operació és un acte aïllat i conscient. El procés figuratiu de la paraula ve a dissociar-se en una sèrie de tasques i operacions independents.... A mesura que evoluciona l'escriptura va canviant la seva estructura psicològica: desapareixen algunes operacions, s'associen les que queden i ve a reduir-se amb l'entrellat de tot el procés, automatitzant-se el flux de la mateixa..."**
- **Valle (1989) investigà la doble via en l'escriptura del sistema castellà, dictant paraules regulars i irregulars a nenes de 2n, 4 i 8è. Comprovà que les errades en l'escriptura evidenciaven l'ús d'ambdues rutes.**
- **Un grup investigador d'Osaka, Tokunaga i altres (1999), investigà el substrat neuronal subjacent als sistemes japonesos d'escriptura kanji i kana, que es basen en procediments ideogràfics i sil·làbics respectivament. En el kanji cada ideograma representa una paraula i en el kana s'empra un repertori d'unes dues síl·labes per a poder escriure qualsevol paraula. Mitjançant la tecnologia d'imatges cerebrals observarem quines zones cerebrals s'activaven a l'escriure paraules en una i altra llengua. Les comparacions entre les imatges d'ambdues escriptures revelaren que s'activaren zones cerebrals diferents quan s'escrivia amb kanji (sistema ideogràfic) o amb kana (sistema fonològic).**

Una qüestió important és dilucidar si els lectors novells i els experts empren les mateixes rutes per a escriure. Al respecte, per a Goswami (1994)

cal distingir entre els individus en els qui el sistema d'escriptura ja està desenvolupat i els individus en els qui el sistema està en desenvolupament. Els primers empren les dues rutes per a escriure. En canvi, els segons utilitzen, únicament, la via indirecta o fonològica, que els permet l'adquisició del coneixement ortogràfic.

Els nens/es que estan aprenent a escriure utilitzen, únicament, la via indirecta o fonològica, que els permet l'adquisició del coneixement ortogràfic.

4. MICROHABILITATS QUE POSSIBILITEN LA CODIFICACIÓ DE LES PARAULES MITJANÇANT LA RUTA FONOLÒGICA.

Escriure paraules per la ruta indirecta o fonològica és una tasca que implica l'acció mancomunada de diverses zones cerebrals que realitzen una sèrie de microoperacions independents, de tal manera que si n'hi ha alguna que no es domina impossibilita o dificulta el procés general.

Lúria (1974) considera que "psicològicament el procés de l'escriptura implica diverses etapes:

- Es descomposa el flux del llenguatge en sons individuals i s'identifica la significació fonèmica d'aquests sons.
- Es representa els fonemes per lletres.

- **Les lletres individuals s'integren amb objecte de produir la paraula escrita".**

Tsvetkova (1977) afirma que "a les etapes inicials assimiladores del l'escriptura cada operació és un acte aïllat i conscienciós, el procés figuratiu de la paraula ve a dissociar-se en una sèrie de tasques i operacions independents: desglossament dels sons verbals, actualització de les lletres corresponents, traçat dels grafemes, etc."

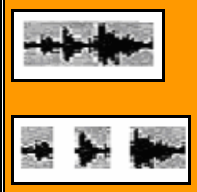
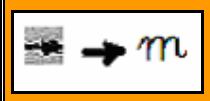
"A les etapes inicials assimiladores del l'escriptura cada operació és un acte aïllat i conscienciós, el procés figuratiu de la paraula ve a dissociar-se en una sèrie de tasques i operacions independents:

- **desglossament dels sons verbals,**
- **actualització de les lletres corresponents,**
- **traçat dels grafemes."**

Específica que els constituents de l'escriptura en aquest nivell de processament són els següents:

- **El component essencial del procés és l'anàlisi sònic de la paraula, que pressuposa la facultat de separar de la veu sonant els fonemes aïllats i transformar-los en fonemes estables. A més de separar i precisar els fonemes a la paraula, l'anàlisi d'aquesta comporta, així mateix, l'operació d'establir la seqüència i l'ordre dels fonemes a la mateixa.**

- **El segon component associat a la trama de l'escriptura és l'operació de correlacionar cada fonema desglossat de la paraula amb la lletra corresponent al mateix.**
- **Per últim, el tercer element implica el rexifrat de la representació visual de la lletra en traçats gràfics adequats a aquesta, el que s'aconsegueix mitjançant una sèrie de moviments successius de la mà".**

Microhabilitats que possibiliten la codificació (escriptura) de les paraules en la ruta fonològica. **(Lúria, 1974; Tsvetkova, 1977)**		
	ANÀLISI FONÈTICA DELS MOTS.	És la capacitat que permet identificar ordenadament els fonemes de les paraules.
	ASSOCIACIÓ DE FONEMES AMB GRAFEMES.	Implica la capacitat per a fer correspondre un grafema a cada fonema segons les regles de conversió pròpies de la llengua.
	TRAÇAT DELS GRAFEMES.	Implica l'acte motriu de plasmar en un suport material els diferents grafemes.

Podem inferir aquestes conductes en una situació típica d'escriptura en un nen que inicia el seu aprenentatge: el mestre li diu que escrigui, per exemple, la paraula *"pàgina".* Durant el procés, podem observar com realitza l'anàlisi fonètica quan, de forma perfectament perceptible, va pronunci-

ant la seqüència de fonemes que formen el mot (*/p/a/g/i/n/a/)*, mentre que va traçant les grafies corresponents al seu quadern. Quan arriba al fonema / *j* / el repeteix diverses vegades, sense aconseguir escriure la grafia corresponent. Aleshores es dirigeix al mestre tot dient: Quina és la / *j* / ? (no recorda l'associació del fonema amb el grafema). Una vegada se li assenyala la grafia "g", procedeix a concloure l'escriptura de la paraula.

5. ALGUNES VARIABLES PSICOLINGÜÍSTIQUES SIGNIFICATIVES QUE PODEN DIFICULTAT EL PROCESSAMENT DE LA INFORMACIÓ EN ELS ESTADIS INICIALS DE L'APRENENTATGE DE L'ESCRIPTURA.

Diferents investigadors han intentat esbrinar algunes variables rellevants que poden dificultar l'aprenentatge de l'escriptura de les paraules. Dues són particularment rellevants per al disseny d'un programa d'intervenció: la longitud de les paraules i la seva estructura sil·làbica.

5.1. Longitud de les paraules.

Investigadors com Temple (1985), Treiman (1993) o Cossu (1995) han efectuat diverses observacions tractant de determinar si la longitud de la paraula representa una variable que dificulta o no l'escriptura de paraules. Les conclusions de tots ells van en la línia d'afirmar que la longitud de les paraules sí que condiciona el nombre d'errades en l'escriptura, de manera que com més llarga és aquesta major és el nombre d'errades que es produeixen a l'escriure-la.

La longitud de les paraules condiciona el nombre d'errades en l'escriptura, de manera que com més llarga és la paraula major és el nombre d'errades que es produeixen a l'escriure-les.

5.2. Estructura sil·làbica.

Treiman (1991), en l'idioma anglès, suggerí que els nens/es semblen ometre la consonant de síl·labes amb estructura CCV, independentment de les característiques específiques de certs tipus de fonemes.

Jiménez, J.E. i Jiménez R. (1999), en l'àmbit castellanoparlant, efectuaren una investigació que tenia com a objectiu estudiar, des d'una perspectiva evolutiva, l'habilitat dels nens/es per a representar per escrit els grups consonàntics CCV i, alhora, analitzar si existia alguna relació entre la consciència fonològica i l'habilitat per a escriure grups consonàntics. Seleccionaren una mostra de 58 nens/es d'Educació Primària, distribuïts en tres grups diferents: 1) 20 de 1er curs; 2) 18 de 2n curs; i 3) 20 de 3er curs. Els resultats mostraren que els nens/s tenien dificultats notables amb els grups consonàntics, tant quan havien de produir per ells mateixos l'escriptura, com quan havien de decidir si una lletra forma part d'una paraula.

Observaren que l'escriptura de grups consonàntics no està mediatitzada pel fet que la consonant oclusiva que precedeix a la consonant líquida sigui un so sord o sonor. A més, comprovaren que les dificultats estan, sobretot, associades a deficiències en la consciència fonèmica en els primers nivells escolars i suggerien que l'increment del nivell de consciència fonològica podria ser un mitjà molt útil per a què els nens/es poguessin descobrir l'estructura interna del principi, és a dir, que poguessin prendre

consciència que està compost de dues consonants. Aconsellen que els professors haurien d'introduir en l'ensenyança inicial de l'escriptura paraules familiars que no incloguin grups consonàntics, i, una vegada que s'introdueixin, aquest treball es pot iniciar amb síl·labes en què tant un so oclusiu sord com sonor pot precedir a la consonant líquida.

Diversos treballs semblen mostrar que existeix major dificultat en l'escriptura de paraules en les quals la síl·laba inicial comença per CCV. Els professors haurien d'introduir en l'ensenyança inicial de l'escriptura paraules familiars que no incloguessin grups consonàntics

Els resultats d'un treball d'investigació, que efectuarem nosaltres i que explicarem en un capítol posterior,relacionat amb la capacitat que tenien els nens/es per a efectuar l'anàlisi fonètica del mots, van en la mateixa línia de mostrar que la longitud de la paraula i la presencia de grups de consonant en els mots, són variables que determinen una major o menor habilitat per a efectuar aquesta anàlisi.

6. BIBLIOGRAFIA

CASSANY, D. (1993); Ensenyar Llengua. Barcelona: Graó.

COSSU, G., GUGLIOTTA, M. Y MARSHALL, J.C. (1995). Acquisition of reading and written, spelling in a transparent orthography: Two non parallel processes? Reading and Writing.

CUETOS, F. (1991); Psicología de la escritura. Madrid: Escuela Española.

DOMINGUEZ, A.B. (1994); Importancia de las habilidades de análisis fonológico en el aprendizaje de la lectura y de la escritura. Estudios de Psicología, 51.

GOSWAMI, U. (1994); Rime-based in early reading development in english: Ortographic analogies and rime neighbourhoods. Paper precented at Cognitive and linguistic bases of reading and writing.NATO Advanced Study Institute. Algarve, Portugal.

GOUGH, P, JUEL C. I GRIFFITH, P. (1992). Reading, spelling and orthographic cipher. En Pgough, L Ehri i Treiman (eds). Reading Acquisition. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.

HAYES, J. R. I FLOWER, L.S. 1980 Identifying the organization of writing process. En Gregg. L. W. & E. R. Steimberg (Eds.) Cognitive process in writing. Lawewnce Erlbaum, Hillsdale, N.J.

JIMÉNEZ, J.E., JIMÉNEZ, R. (1999); "Errores en la escritura de sílabas con grupos consonanticos: un estudio transversal". Psicothema. Vol. 11, nº 1.

LURIA, A.R. (1974); El cerebro en acción. Martínez Roca. Barcelona,

MORA, J. (2007): Tratamiento Educativo de los Trastornos de la Lengua Escrita. Adquirit el 10 de setembre de 2007 a: http://barbacana.net/mora/system/files%3Ffile=Documentos%20TLE-1.pdf

RODRÍGUEZ, J. (2007); "Así aprenden los hijos a escribir". Obtingut el 10 de juliol de 2007 a http://www.cnice.mec.es/padres/apoyo_al_aprendizaje/aprender_escribir

SMITH, F. (1983); Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje. Trillas, México. pp. 13-22 y 67-80.

TEMPLE,C.M.(1985).Developmental surface dysgraphia:. A case report. Applied Psycholinguistics, 6,

TOKUNAGA, I ALTRES (1999); Differential neural substrates for Kanji and Kana writing: a PET study. NeuroReport 10,

TREIMAN, R. (1991); Children's Spelling Errors on Syllable-Initial Consonant Clusters. Journal of Educational Psychology, 83

TREIMAN, R. (1993); Beginning to spell: A study of first-grade children. Oxford, UK: Oxford University Press.

TSVETKOVA, L. S. (1977); Reeducación del lenguaje, la lectura y la escritura. Fontanella, Barcelona.

VALLE, A. F. (1989); Errores en lectura y escritura un modelo dual. Cognitiva, 2, 35-63

VYGOTSKY, L. (1978); Mind in society:The development of higher psychological processes. Cambridge MA, Harvard University Press

CAPÍTOL III.

EL PROCESSAMENT DE LA INFORMACIÓ EN LA LECTURA.

"Volia llegir. Estava a tercer de jardí d'infants i em coïen les ganes per llegir. Un dia, la mestra va preguntar qui sabia llegir i jo, tot cofoi, vaig aixecar la mà. Ens van posar en fila i ens van demanar, un per un, de llegir quelcom. Quan va arribar el meu torn, després de la Martha, no vaig saber llegir el que em van posar davant.

- Doncs, no sabies llegir?, em va dir la mestra.

- És que aquest no és el meu nom. Jo llegeixo, però el meu nom."

Blas Torillo

BREU DESCRIPCIÓ DEL CONTINGUT DEL CAPÍTOL.

Aquest capítol té com a objectiu descriure el marc teòric que ens serveixi de referència per a prendre decisions fonamentades en el disseny de les actuacions amb els alumnes que mostren dificultats per a prendre a llegir.

Segueix una estructura semblant al capítol anterior. S'inicia amb uns comentaris sobre dues visions del que significa llegir: una defensa que sap llegir qui comprèn i l'altra que sap llegir qui sap descodificar. Aquestes dues visions, han donat lloc, també, a plantejaments didàctics molt diferents. Després descrivim quins són, a grans trets, els processos que intervenen en la lectura comprensiva. Passem, a continuació, a veure amb més profunditat el model dual de lectura i a analitzar les microhabilitats que possibiliten la lectura de paraules. Finalment, analitzem quines són les unitats que intervenen en els processament sublèxic

1. SABER LLEGIR.

Parlar de lectura no hauria de suposar, a priori, la necessitat de referir-se a la seva conceptualització. Plantejar-se aquesta qüestió pot semblar una inconveniència perquè tots tenim una idea més o menys intuïtiva del que suposa saber llegir. No obstant, la visió que sobre el tema en tenen diversos investigadors no és unívoca: atès que per a uns implica necessàriament la comprensió del text i per a uns altres, suposa, simplement, la possibilitat de descodificar el text, és a dir, de reconèixer les paraules.

Aquesta disparitat de visions ha tingut una important repercussió en les pràctiques escolars, ja que ha originat metodologies contraposades en els processos d'ensenyament–aprenentatge de la lectura i, en alguns països, ha estat objecte d'intenses polèmiques. Durant els últims anys, alguns governs (EEUU i França, per exemple) han desenvolupat normes legals, després d'estudis rigorosos, amb prescripcions sobre la metodologia que han d'emprar les escoles per a l'ensenyament inicial de l'escriptura i la lectura.

1.1. Saber llegir és saber comprendre.

Per als defensors de la primera accepció del terme, sap llegir qui pot comprendre el text. Per a ells, saber llegir no és, només, poder desxifrar l'escrit, sinó que és donar-li sentit i significació. En una línia extrema, hi trobem els defensors del "whole language", al que hem fet referència anteriorment, per als quals l'elaboració de significats ha de tenir prioritat absoluta des del mateix moment en que s'inicia l'aprenentatge de la lectura. Consideren que els bons lectors no empren els processos de baix nivell quan llegeixen. Així, Frank Smith (1983), un important defensor d'aquest corrent, assenyala que el lector és capaç d'anticipar la intenció de l'autor. Remarca la importància de l'ús de la informació no visual al llegir, la utilit-

zació dels coneixements previs del lector i les claus contextuals per a confirmar o rebutjar les hipòtesis que va emetent durant la lectura. Com més gran és la informació no visual disponible, menor és l'atenció que ha de prestar el lector a l'imprès". En el nostre àmbit, per exemple, Cassany (1993) assenyala que "llegir és comprendre un escrit. Sigui com sigui que llegim, ràpid o a poc a poc, a batzegades, (...) el que és important és interpretar el que vehiculen les lletres impreses, construir un significat nou a la nostra ment a partir d'aquests signes". En la mateixa línia Solé (1992) considera que "llegir és el procés per mitjà del qual es comprèn el llenguatge escrit " i indica que en aquest procés hi juguen un paper fonamental tant el text com el subjecte que llegeix, que afronta la lectura amb unes determinades expectatives i un conjunt de coneixements previs que li permeten donar sentit al text.

1.2. Saber llegir és saber descodificar.

Per als defensors de la segona posició, sap llegir qui pot descodificar el text. Entre els investigadors partidaris d'aquest corrent, hi trobem, per exemple, Morais i altres (2003) que consideren que no s'han de confondre els conceptes de lectura i de comprensió: "Si hom reconeix, actualment, que la fita funcional de la lectura és la comprensió, està encara lluny d'entendre el que comporten els conceptes de lectura i comprensió i sobre les relacions que existeixen entre ambdues. Si és veritat que el lector competent pot llegir i al mateix temps comprendre, la situació es prou diferent en l'aprenent lector" i es taxatiu en afirmar que "el que és específic de la lectura és el reconeixement de la paraula escrita, és a dir, el conjunt de processos que van des del tractament de les lletres que la constitueixen fins a la seva identificació".

El que és específic de la lectura és el reconeixement de la paraula escrita, és a dir, el conjunt de processos que van des del tractament de les lletres que la constitueixen fins a la seva identificació.

Consideren que el fet de confondre la lectura amb la comprensió ha donat lloc al desenvolupament de sistemes didàctics basats en models d'adults competents, ignorant que la competència lectora és la resultant de una sèrie de processos cognitius molt complexos que obeeixen a constriccions cognitives i que passen per diferents etapes.

El fet de confondre la lectura amb la comprensió ha donat lloc al desenvolupament de sistemes didàctics basats en models d'adults competents, ignorant que la competència lectora és la resultant de una sèrie de processos cognitius molt complexos.

Per la seva part Alegria (2006) considera que la identificació de paraules escrites és la pedra angular de la lectura i afirma que "la diferència fonamental que distingeix el que sap llegir del que no en sap és la capacitat d'atribuir un sentit precís a cadascuna de les paraules escrites que composen la frase. La resta, els coneixements sintàctics i pragmàtics, són indis-

pensables per a llegir però no són "saber llegir" sinó conèixer la llengua en la que es llegeix. Sota aquest plantejament, aprendre a llegir és crear un mecanisme capaç d'identificar totes les paraules escrites que el lector coneix oralment, no més ni tampoc menys".

En una altra publicació, Alegria i altres, (2005) indiquen que ensenyar a llegir consisteix necessàriament en ajudar el nen/a a construir un processador de paraules escrites automatitzat, però que també implica la necessitat d'ensenyar-li a trobar estratègies que li permetin comprendre el text de forma intel·ligent. En tot cas, consideren que els defensors d'ambdues postures parlen d'ensenyar a llegir fent referència a qüestions diferents: "crear i automatitzar el processador de paraules escrites, per una part, i ensenyar el nen a servir-se amb intel·ligència del mateix, per una altra".

Perfetti (1985) assenyala la conveniència de diferenciar l'accés al lèxic de la comprensió del text. El primer inclou tots els processos que possibiliten la transformació de les paraules en els coneixements que tenim emmagatzemats sobre les mateixes. Reserva el terme descodificació per a referir-se a la transformació que permet passar del codi visual al codi fonològic i denomina codificació semàntica a l'activació del significat.

Alguns autors assenyalen la conveniència de diferenciar l'accés al lèxic de la comprensió del text.

2. PROCESSAMENT DE LA INFORMACIÓ EN LA LECTURA.

Durant les últimes dècades, l'anàlisi experimental de la lectura ha permès disposar d'un important volum de dades i ha facilitat l'elaboració de models teòrics explicatius d'aquest conjunt de processos mentals que tenen

lloc al llegir. En l'individu competent, la lectura, entesa en el sentit ampli d'activitat comprensiva, suposa l'actuació coordinada de diferents mecanismes cerebrals, relativament independents, cadascun dels quals és responsable d'efectuar determinades funcions específiques. Identificar lletres, fer-les correspondre amb fonemes, elaborar una representació fonològica del mot, accedir als possibles significats que pot tenir, seleccionant-ne l'adequat en funció de la resta de mots del text, cercar el significat global de la frase, efectuar inferències a partir del contingut del propi text i dels conjunt de coneixements que ha construït al llarg de la seva vida, entre d'altres, són activitats mentals que aquest lector competent efectua de forma automàtica i inconscient.

2.1. Processos cognitius que intervenen en la lectura.

Cuetos (1991) assenyala que per a llegir cal desenvolupar quatre tipus de processos cognitius que, a la vegada, poden subdividir-se en processos més elementals. Per a que els objectius de la lectura es puguin assolir, és imprescindible que els quatre processadors funcionin correctament. Si hi ha un defecte o es produeix alguna lesió, es presentaran dificultats en la lectura. Cal tenir en compte, però, que donat que tenen característiques modulars, és a dir, cadascun actua de forma independent de la resta, dèficits en un d'ells no implica necessàriament desajustaments en els altres, que poden continuar funcionant normalment. Els processos són els següents:

- Processos perceptius: Tenen com a objectiu extreure la informació dels signes gràfics i el reconeixement de les unitats lingüístiques, a través dels sentits i emmagatzemar-la durant un breu període de temps en un magatzem sensorial anomenat "memòria icònica". Part d'aquesta informació, la més rellevant, passa a la "memòria a curt

termini" on el patró gràfic es analitzat i reconegut com a unitat lingüística.

- **Processos lèxics:** Permeten aportar significat a les paraules una vegada estan identificades les lletres que les formen, fent ús del magatzem de conceptes existent a la memòria. Com veurem posteriorment, s'ha proposat l'ús de dos sistemes per a efectuar aquesta operació, un de directe i un d'indirecte.
- **Processos sintàctics:** Analitzen quin és el paper funcional de les paraules al ser agrupades en frases i oracions per a poder extreure el seu significat atès que les paraules, per sí mateixes, no aporten cap informació.
- **Processos semàntics:** Possibiliten el descobriment i la construcció del missatge i la seva incorporació a la memòria de l'individu a través de l'establiment de relacions entre els seus coneixements i la nova informació, tenint en compte que, sovint, aquesta no està explicitada al text i és el lector qui ha de inferir-la per a arribat a la comprensió completa. En conseqüència, com més amplis siguin els coneixements que té el lector en relació al tema, major serà la possibilitat de comprendre el text.

Atès l'objectiu del nostre treball, a continuació considerarem els processos implicats en el reconeixement de les paraules, ja que no hem d'oblidar que la nostra intenció és intervenir en alumnes que encara no han assolit mínimament aquesta capacitat.

3. EL RECONEIXEMENT DE LES PARAULES.

3.1. L'anàlisi visual.

El reconeixement de les paraules comença amb la fixació de la mirada en l'escrit. Morais i altres (2003) descriuen les dades més significatives en relació a l'anàlisi visual que efectuen els lectors competents, que podem sintetitzar en el següent:

- **Durant la lectura, els ulls no segueixen les línies impreses de manera uniforme i lineal, sinó que efectuen l'anàlisi del text a base de moviments i fixacions. L'ull va efectuant salts successius (moviments saccàdics) , curts i ràpids, sobre el text a llegir, seguint la direcció que el tipus d'escriptura determina culturalment i fixacions sobre determinats punts de la línia del text (quasi totes les paraules). L'anàlisi visual és efectuat durant el temps que duren les fixacions atès que en els salts no hi ha percepció de les dades. Una fixació pot durar al voltant dels 200-250 milisegons i un salt uns 30 milisegons. Un lector expert acostuma a efectuar 3 o 4 fixacions cada segon, encara que el ritme i la duració poden veure's afectats per diferents variables com el contingut del que es llegeix o les característiques de la llengua en la que està escrit el text.**
- **El tractament de les lletres al cervell presenta una gran especifitat, en el sentit que es formen xarxes neuronals especialitzades en tractar lletres.**
- **Els lectors competents, en la lectura, tracten les lletres de les paraules de forma simultània i no seqüencial, a diferencia de la llengua oral on el tractament sí que és seqüencial.**
- **Tota combinació de lletres no és acceptada pels lectors d'una llengua particular. Així, per a un català, la combinació de lletres de la pseudoparaula "polesta" podria ser potencialment considerada com a**

pertanyent a la seva llengua però, però, en canvi, la seqüència "sv-tras", no seria identificada com a tal.

3.2. Rutes d'accés al lèxic.

Una vegada s'ha efectuat l'anàlisi visual de la paraula cal connectar-la amb les seves representacions fonològiques, sintàctiques i/o semàntiques. Colthear (1978), neurofisiòleg britànic, proposà l'existència de dues rutes o vies possibles (model dual de lectura) per a explicar la manera com es pot efectuar aquesta connexió: una de ràpida o directa, que implica una associació directa entre l'escriptura i de la paraula la seva pronuncia i una de lenta o indirecta que requereix del processament dels segments del mot. Les característiques de cadascuna d'elles són les següents:

- Ruta fonològica o indirecta:
    - El processament es realitza a través de l'anàlisi de les unitats elementals, emprant les regles de conversió correspondències grafema fonema.
    - Facilita la lectura de paraules poc familiars, noves o desconegudes a través de les regles de conversió fonema-grafema.
    - El seu ús facilita l'adquisició de la ruta visual.

- Ruta lèxica, visual o directa o ortogràfica:
    - Consisteix en un reconeixement global i directe de les paraules emmagatzemades en el lèxic mental del lector. En aquest magatzem s'hi troben totes les paraules que el lector ha anat automatitzant des que ha iniciat l'aprenentatge de la lectura. Al lèxic mental s'hi troben les representacions de les paraules

però no els conceptes, per la qual cosa es fa necessari anar al sistema semàntic per a recuperar el significat de cada paraula.

- Permet llegir les paraules familiars d'ús freqüent.
- És producte de la pràctica de la lectura, per la qual cosa no-més pot ser emprada de forma funcional pels lectors competents.

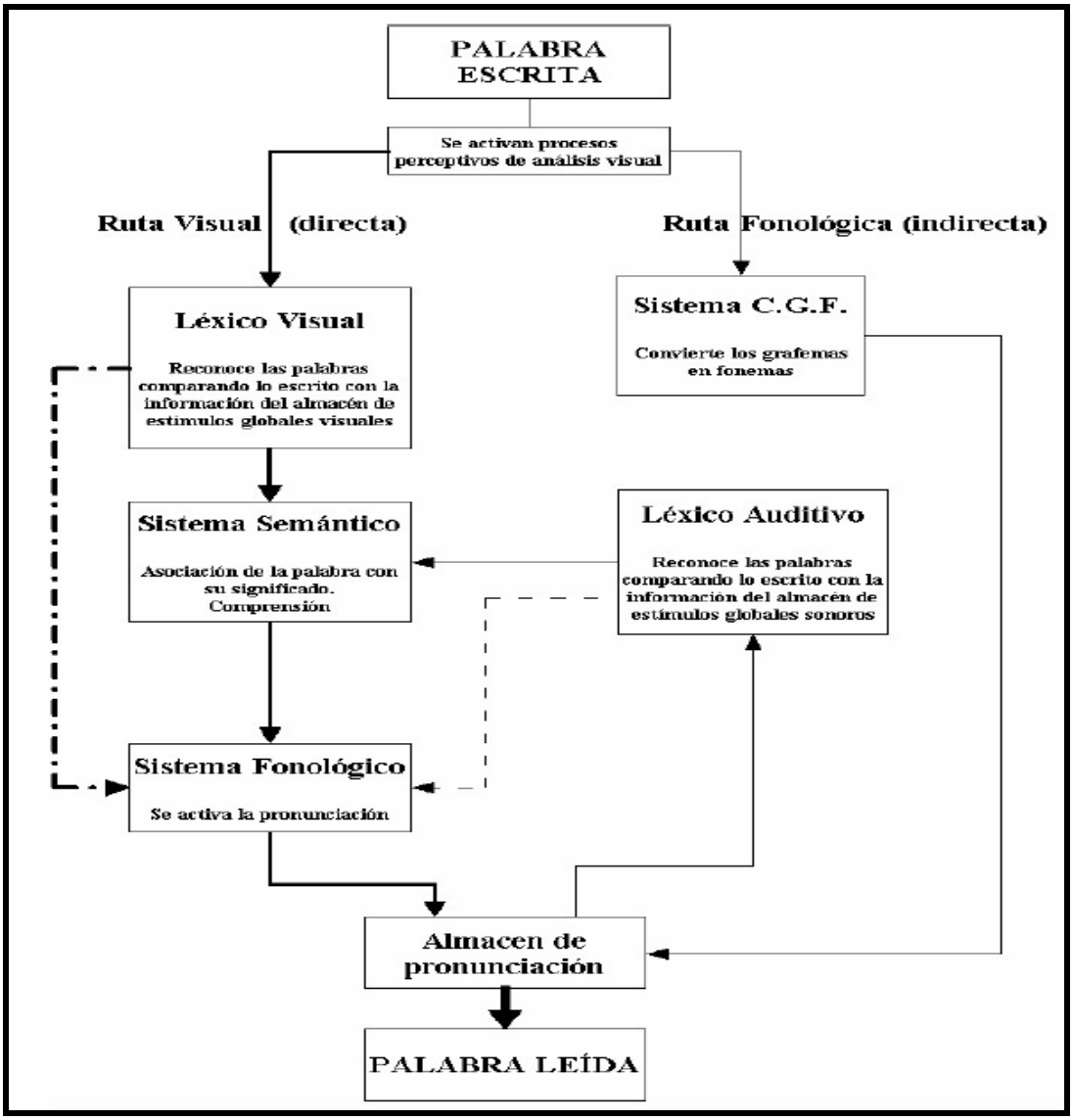


Figura: Esquema del model dual de lectura (Mora J., 2007).

Stuar i el propi Coltheart, (1988), investigaren aquest model en subjectes amb lesions cerebrals, arribant a la conclusió que els diferents coneixements que tenim de les paraules s'emmagatzemen en diferents àrees del cervell. Aquestes àrees, que actuen com a mòduls cerebrals, estan interrelacionades entre si, però poden operar de forma independent. Així, l'estructura acústica de la paraula s'emmagatzema en el mòdul fonològic, mentre que la informació sobre les lletres impreses s'emmagatzema en el mòdul visual-ortogràfic.

El reconeixement de les paraules pot efectuar-se a través de dues vies: la lèxica, visual o directa que facilita un processament ràpid de les paraules familiars i la fonològica o indirecta que facilita el processament de les paraules noves o poc familiars.

Un tema objecte de controvèrsia el constitueix la relació que hi entre les dues vies en el lector expert. Linnea Ehri (1998) després d'haver realitzat nombrosos estudis proposa que el reconeixement de la paraula és visual i fonològic alhora. Els nens/es van establint una ruta visual-fonològica al lèxic a través de les pistes visuals de la paraula escrita i la seva pronuncia guardada a la memòria.

En una línia semblant a l'anterior es manifesten Morais i altres (2003). Després d'analitzar diferents investigacions efectuades amb diverses tècniques consideren que hi ha prou elements per a pensar que els processos ortogràfics i fonològics formen part d'una xarxa neuronal comuna i que el

reconeixement de les paraules escrites pel lector expert es basa en representacions tant ortogràfiques com fonològiques.

Alegria (2006), considera que en el reconeixement de les paraules funcionen ambdues vies de manera paral·lela en funció de diverses variables com la familiaritat de la paraula o si hi ha una representació interna del mot, de tal manera que la ruta directa facilitaria la lectura de paraules habituals i la indirecta s'empraria per a paraules menys habituals o desconegudes. Assenyala, també, que la diferència principal entre els bons i els mals lectors se situa a nivell de la utilització de la via indirecta, que els bons lectors empren de forma més eficient que els altres.

La diferència principal entre els bons i els mals lectors se situa a nivell de la utilització de la via fonològica o indirecta, que els bons lectors empren de forma més eficient que els altres

Una dada fonamental per al nostre propòsit és que, des del punt de vista evolutiu, el desenvolupament del processament fonològic és anterior al processament visual, de tal manera que aquest només és possible per la pràctica continuada d'aquell. Les representacions ortogràfiques de les paraules es produeixen gràcies a la descodificació. Morais (1994) assenyalava que el processament alfabètic és el primer en l'aprenentatge de la lectura i que, aquest va essent substituït progressivament pel procediment ortogràfic, podent actuar ambdós conjuntament. Share i col·laboradors, citats per Alegria, (2006) després d'haver realitzat nombrosos experiments conclogueren que: "la descodificació fonològica (la traducció fonema-grafema) funciona com un mecanisme d'autoaprenentatge que

permet a l'aprenent adquirir les representacions ortogràfiques detallades per a reconèixer visualment les paraules de manera ràpida i eficient, així com per a escriure-les correctament". El propi Alegria assenyala que " la lectura visual es desenvolupa espontàniament pel simple fet de llegir i la millor manera d'ajudar el nen a arribar a aquest nivell és facilitant-li el treball de descodificació per a a que pugui llegir pel seu compte".

El desenvolupament del processament fonològic és anterior, al processament visual, de tal manera que aquest només és possible per la pràctica continuada d'aquell

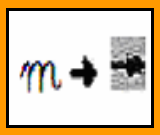
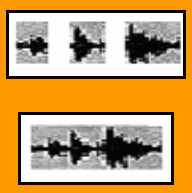
La lectura visual es desenvolupa espontàniament pel simple fet de llegir i la millor manera d'ajudar el nen a arribar a aquest nivell és facilitant-li el treball de descodificació per a a que pugui llegir pel seu compte.

Tenint en compte aquestes dades, des d'una perspectiva microscòpica, centrarem l'atenció en quines són les habilitats implicades en la descodificació de les paraules en ruta fonològica. Una vegada determinades, podrem esbrinar sobre quins elements cal incidir per tal d'ajudar els alumnes que mostren dificultats per a aprendre a llegir.

4. MICROHABILITATS QUE POSSIBILITEN LA DESCODIFICACIÓ DE LES PARAULES EN LA RUTA FONOLÒGICA.

Sabem que la ruta fonològica o indirecta és la que ens permet llegir paraules desconegudes o pseudoparaules i es fonamenta en la recuperació dels fonemes que es corresponen als grafemes mitjançant les regles de conversió grafema-fonema. Per a poder llegir per aquesta via, el lector ha d'emprar tres microhabilitats bàsiques (Lúria, 1974; Tsvetkova, 1977; Coltheart, 1978 i 1986; Morais i altres, 2003,) :

- **Anàlisi dels grafemes: Permet identificar quins són els grafemes que formen el mot. Aquesta és una tasca de processament eminentment visual .Cal distingir entre lletra i grafema. Un grafema fa referència a un fonema. Així, per exemple la paraula SOL té tres grafemes (S-O-L) i tres lletres i la paraula QUE té dos grafemes (QU-E) i tres lletres.**
- **Correspondència grafema-fonema: Permet traduir els grafemes en fonemes, atenent les regles de conversió pròpies de cada llengua.**
- **Fusió (o unió o síntesi) dels fonemes: Possibilita la reconversió dels fonemes aïllats en el valor sonor habitual de les paraules. Cal tenir en compte que els fonemes són unitats abstractes que adquireixen valor diferents en funció de la seva pronunciació conjunta amb altres fonemes.**

Microhabilitats que possibiliten la descodificació (lectura) de les paraules per la ruta fonològica. **(Lúria, 1974; Tsvetkova, 1977; Coltheart,1978; Morais i altres, 2003)**		
	ANÀLISI GRAFÈMICA DEL MOTS.	Implica la capacitat per a identificar de forma ordenada els diversos grafemes que formen un mot.
	ASSOCIACIÓ DE GRAFEMES AMB FONEMES.	Implica la capacitat per a fer correspondre un fonema a cada grafema segons les regles de conversió pròpies de la llengua.
	UNIÓ DE FONEMES.	Implica la capacitat de reconvertir els fonemes aïllats en el valor sonor propi de la paraula

En els nens/es que aprenen a llegir podem observar fàcilment dues d'aquestes conductes: les associacions fonema-grafema i la fusió de fonemes. El processament de la informació en l'anàlisi visual dels grafemes és més difícil de percebre si no s'efectuen algunes activitats específiques.

L'associació grafema-fonema la podem observar en una situació habitual a les classes de pàrvuls o primer. És el cas del nen que al llegir el mot "peça", escrit a la pissarra, pronuncia en primer lloc el fonema / p / i seguidament fa el mateix / e /. A l'arribar a la lletra "ç", després de pensar un moment, es dirigeix al seu professor/a i assenyalant-li aquesta grafia li pregunta "Quina és aquesta? ". El professor/a pronuncia el so / ss / i el nen prossegueix amb l'emissió del fonema / a /. Seguidament pronuncia correctament la paraula /pessa/.

La síntesi fonètica dels fonemes es fàcilment observable a la classe quan, per exemple, un nen/a ha de llegir el mot "poma", escrit a la pissarra. En primer lloc fixa la seva mirada a la paraula i, pausadament, va pronunciant en veu baixa, un a un, els diferents fonemes que formen la paraula (/ p // o // m // a /). Seguidament reflexiona un moment i pronuncia el mot /poma/. Per a efectuar aquest procés d'unió dels fonemes, els nens empren, habitualment, una de les estratègies següents:

- **La majoria la porten a terme pronunciant els fonemes un a un i després fan la síntesi global del mot.. Per via de l'exemple entendrem millor aquestes dues estratègies. Suposant que el mot a llegir és "roca", els primers ho faran de la manera següent:**

  /rr // o // k // a / ----------> /rroka /.

- **Uns altres, els menys, la realitzen de forma acumulativa, és a dir, cada fonema nou s'ajunta als ja emesos:**

  / rr /

  / o / ----------> / rro /

  / k / ----------> / rrok /

  / a / ----------> / rroka /

- **Finalment, una manera d'actuar molt més productiva és la que empren altres nens/es que realitzen la fusió dels fonemes a nivell de síl·laba, amb la qual cosa la lectura pot adquirir major velocitat.**

La consideració d'aquestes tres microhabilitats resulta fonamental per a entendre les dificultats d'aprenentatge inicial de l'escriptura i la lectura i possibiliten la presa de decisions coherent sobre la manera d'actuar. La dificultat més habitual que mostren els aprenents de lectors està en la capacitat per a unir els fonemes, és a dir, per a efectuar la síntesi fonètica. Tots els professionals de parvulari estan familiaritzats en el nen/a que per a llegir, per exemple, el mot "nas", diu /n/a/s/, però és incapaç de fer el pas següent i arribar a dir nas. Aquí trobem un escull que, molt sovint, impossibilita el progrés en l'adquisició de la lectura.

5. UNITATS DE PROCESSAMENT SUBLÈXIC.

Les investigacions sobre el processament sublèxic han posat de manifest que a més dels fonemes i els grafemes cal considerar altres unitats que faciliten el processament de la informació tot i que la importància de cadascuna d'aquestes unitats sublexicals, encara no està prou ben determinada.

Vega i altres (1990) consideren que" la unitat de segmentació visual en castellà és el "grafema sil·làbic", entenent per tal "el conjunt de caràcters que corresponen a síl·labes pronunciables" i que pot constituir tants patrons perceptius com posicions pot ocupar en una paraula (principi, mig o final). Els seus treballs han posat de manifest que la freqüència amb la que un grafema sil·làbic ocupa determinada posició en la paraula influeix en l'accés al lèxic. Aquest efecte demostra que la síl·laba es comporta com una variable unitat fonològica o ortogràfica, ja que quant major és la seva freqüència menys errades de reconeixement i menor és el temps de

reacció que requereix la seva lectura". Entenem que els que es aplicable a la llengua castellana, també ho es a la catalana, atès que també es tracta d'una llengua transparent.

Jiménez, Guzmán i Artíles (1997) assenyalen que les unitats sublèxiques, com les síl·labes, són processades pels nens/es durant la lectura. Per tant, el coneixement sil·làbic ha de ser útil per a llegir en una ortografia transparent, ja que el castellà té límits sil·làbics clars.

El coneixement sil·làbic ha de ser útil per a llegir en una ortografia transparent.

Pressley (1999) indica que "el procés de reconèixer les combinacions més freqüents de les lletres en la nostra llengua materna és automàtic en el cas de lectors competents. Aquests són capaços de reconèixer combinacions freqüents de lletres en espanyol com "–ando", "pre-" i "-gía". Suposadament perquè durant la lectura s'han trobat moltes vegades amb aquestes combinacions. Això els permet una descodificació molt més ràpida que la que té lloc quan es troben amb un mot que no conté una combinació de lletres familiar" . Aquesta observació està relacionada amb una altra modalitat de lectura proposada per alguns investigadors. Es tracta de la "lectura per analogia", que postula que la lectura de les paraules no es faria emprant les regles de correspondència grafema-fonema, sinó establint correspondències entre les paraules que comparteixen un conjunt de lletres idèntiques o semblants. Així el fet de conèixer la paraula *sal*, facilitaria la lectura d'altres com *mal, sal, pal,* . etc.

"Lectura per analogia".- Es postula que la lectura de les paraules no es faria emprant les regles de correspondència grafema-fonema, sinó establint correspondències entre les paraules que comparteixen un conjunt de lletres idèntiques o semblants. Així el fet de conèixer la paraula *sal*, facilitaria la lectura d'altres com *mal, tal, pal,* etc.

Morais i altres (2003) indiquen al respecte: "...el mecanisme de reconeixement típic del lector competent consisteixen en l'activació de representacions de distintes unitats del codi escrit: grafema-fonema, atac-rima, síl·laba, la importància del qual varia segons les característiques de la llengua parlada i escrita ... La utilització d'unitats més àmplies que la lletra, és a dir dels grafemes i síl·labes, és observable en les primeres etapes de l'aprenentatge, però segurament encara en el marc del procediment de desxifrat fonològic seqüencial i controlat ... Es demostra àmpliament la importància de la síl·laba en la definició de les paraules escrites. Una d'aquests demostracions és la següent: es presenta una paraula per grups de lletres, en primer lloc un grup, després un altre, després eventualment un tercer, d'un costat a un altre, respectant la posició espacial relativa d'aquests grups. Es té en compte que el lector defineix millor la paraula quan l'agrupació de les lletres és sil·làbica que quan no ho és (Mewhort et Beale, 1977). En un exemple fictici en francès, es reconeix millor CHIMPANZÉ, si es presenta en primer lloc CHIM, després PAN, després ZÉ que si es presenta CHI, després MPA, després NZÉ. Aquest avantatge de l'agrupació sil·làbica sobre l'agrupació no sil·làbica s'observa tant per a les pseudoparaules com en les paraules. Això vol dir que el procés de seg-

mentació sil·làbic no és condicionat pels coneixements lèxics sinó pel coneixement que té el lector de les síl·labes possibles en la seva llengua i de les fronteres probable entre aquests síl·labes".

El mecanisme de reconeixement típic del lector competent consisteixen en l'activació de representacions de distintes unitats del codi escrit: grafema-fonema, atac-rima, síl·laba, la importància del qual varia segons les característiques de la llengua parlada i escrita.

6. BIBLIOGRAFIA

ALEGRIA, (2006): Por un enfoque psicolingüistico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades : 20 años después. Infancia y aprendizaje, vol. 29, n 1

ALEGRÍA, J.; CARRILLO, M. i SÁNCHEZ, E. (2005): La enseñanza de la lectura. Revista Investigación y Ciencia: 340 – GENE 2005.

CASSANY, D.; LUNA, M.; SANZ, G.(1993): Ensenyar llengua, Barcelona: Ed. Graó.

COLTHEART, M. (1978): Lexical access in simple reading tasks. En G. Underwood (ed.) Strategies of information processing. London: Academic Press.

COLTHEART, M. (1986): Cognitive neuropsychology. In: M. Posner y O.S. Marin (eds.),

CUETOS, F (1991): Psicología de la lectura: Diagnóstico y tratamiento de los trastornos de lectura. Ed. Escuela Española. Madrid

EHRI, L. C. (1998): Grapheme-phoneme knowledge is essential for learning to read words in English. En L.C. Ehri y J.L. Metsala (Eds.), Word recognition in beginning literacy. Mahwah, NJ: Erlbaum.

JIMÉNEZ, J. E.; GUZMÁN, R. I ARTÍLES, C. (1997): Efectos de la frecuencia silábica posicional en el aprendizaje de la lectura. Cognitiva, 1, 3-27.

LURIA, A.R. (1974); El cerebro en acción. Martínez Roca. Barcelona,

MORA, J. (2007): Tratamiento Educativo de los Trastornos de la Lengua Escrita. Adquirit el 10 de setembre de 2007 a: http://barbacana.net/mora/system/files%3Ffile=Documentos%20TLE-1.pdf

MORAIS, J. (1994): L'Art de Lire. Paris: Editions Odile Jacob.

MORAIS, J ; PIERRE, R. I KOLINSKY, R. (2003): Du lecteur compétent au lecteur débutant: implications des recherches en psycholinguistique cognitive et en neuropsychologie pour l'enseignement de la lecture - Revue des sciences de l'éducation. Vol.29, n 1.

PERFETTI, C. A. (1985). Reading Ability. New York Oxford University Press.

PRESSLEY, MICHAEL (1999).Cómo enseñar a leer. Ed. Paidós, Barcelona

SMITH, F. (1983): Essays into Literacy. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.

SOLÉ, I.; (1992). Estrategias de lectura. Barcelona: GRAO.

STUART, M. i COLTHEART, M. (1988): Does reading develop in a sequence of stages? Cognition 30

TSVETKOVA, L. S. (1977): Reeducación del lenguaje, la lectura y la escritura. Fontanella, Barcelona.

VEGA M. DE, CARREIRAS, M., GUTIÉRREZ CALVO, M., Y ALONSO QUECUTY, M. L. (1990: Lectura y comprensión. Una perspectiva cognitiva. Alianza Editorial. Madrid.

CAPÍTOL IV.

L'ANÀLISI I LA SÍNTESI FONÈTIQUES.

"L'anàlisi i la síntesi acústiques (fonètiques) constitueixen els requisits més importants de l'escriptura i la lectura".

Alexander Lúria

BREU DESCRIPCIÓ DEL CONTINGUT DEL CAPÍTOL.

L'anàlisi i la síntesi fonètiques constitueixen dues modalitats de l'anomenada consciència fonològica, de la que s'han efectuat nombroses investigacions durant els últims anys per les implicacions que té en les dificultats per a aprendre a escriure i a llegir.

En primer lloc definirem l'anàlisi i la síntesi fonètiques i veurem la importància que tenen per a escriure i llegir.

Posteriorment, considerarem la relació que tenen l'anàlisi i la síntesi fonètiques amb el concepte, més general,de consciència fonològica. Centrarem l'atenció en aquesta i, després de definir-la, veurem els nivell que hi ha i els factors que la determinen.

Ens referirem, posteriorment, a algunes investigacions que posen de manifest la indubtable relació causa-efecte que hi ha entre la consciència fonològica i l'aprenentatge de l'escriptura i la lectura, el seu desenvolupament evolutiu i la consideració de diferents aspectes que cal tenir per a afavorir-lo. Tindrem en compte només algunes de les investigacions efectuades ja que la descripció exhaustiva depassa àmpliament el nostre objectiu. En tot cas, destacarem aquells aspectes que són importants per al nostre projecte.

Exposarem una experiència que desenvolupàrem, ja fa uns quants anys, que tenia per objectiu analitzar la influència de l'estructura sil·làbica de les paraules en l'anàlisi fonètica dels mots, a efectes de veure quin era el camí a seguir en el treball amb els nens/es.

Acabarem el capítol fent una breu reflexió de si ens troben davant d'una nova moda o bé estem davant de dades contrastades.

1. L'ANÀLISI I LA SÍNTESI FONÈTIQUES EN L'APRENENTATGE DE L'ESCRIPTURA I LA LECTURA.

L'escriptura alfabètica només és possible si hom comprèn quins són els mecanismes que permeten la representació de la seva llengua oral mitjançant lletres. A menys que hom sigui conscient que les paraules estan formades per segments de sons elementals a nivell de fonema, l'escriptura alfabètica no tindrà cap sentit per a l'individu. Desenvolupar la capacitat d'analitzar fonèticament les paraules és un requisit imprescindible per a poder progressar en el domini de l'escriptura.

Per a llegir, per altra banda, no n'hi ha prou amb conèixer les correspondències grafema – fonema. Es necessari saber combinar els diferents fonemes, resultat de l'anàlisi visual dels mots i de la corresponent conversió en elements sònics, de tal manera que la paraula oral quedi reconstituïda novament. Lúria (1974) ja reconeixia la importància d'aquestes capacitats indicant que "l'anàlisi i la síntesi acústiques (fonètiques) constitueixen els requisits més importants de l'escriptura i la lectura.

L'anàlisi i la síntesi acústiques (fonètiques) constitueixen els requisits més importants de l'escriptura i la lectura. (Lúria)

Les investigacions desenvolupades durant els últims vint anys han posat se manifest, com no podia ser d'una altra manera, l'estreta relació de causa-efecte que hi ha entre l'anomenada consciència fonològica (que inclou l'anàlisi i la síntesi fonètiques) i l'aprenentatge de l'escriptura i la lectura.

2. QUÈ ÉS L'ANÀLISI FONÈTICA.

L'anàlisi fonètica és la capacitat que permet adonar-se que el llenguatge oral està constituït per una seqüència d'unitats més elementals, que anomenem fonemes. Seguint Lúria (1974) l'anàlisi fonètica "és una activitat mental mitjançant la qual l'individu deixant de banda el significat del mot i atenent exclusivament les seves característiques sòniques, ha de percebre la paraula com un seguit de sons individuals que, malgrat tenir unes variants en funció del lloc que ocupen en la paraula, han de poder ser reconeguts com a pertanyents a unes determinades categories".

El descobriment que la tira fònica està formada per aquestes unitats més elementals és el que va permetre a l'espècie humana desenvolupar els sistemes alfabètics d'escriptura com el nostre. Un individu que sigui incapaç de percebre els fonemes de la paraula es veurà impossibilitat per a accedir a l'escriptura alfabètica..

Un individu que sigui incapaç de percebre els fonemes de la paraula es veurà impossibilitat per a accedir a l'escriptura alfabètica.

3. QUÈ ÉS LA SÍNTESI FONÈTICA.

La síntesi fonètica implica la unió de tots els sons llegits, que de forma aïllada no tenen cap valor semàntic. El mateix Lúria assenyalava que suposa el decisiu moment que pot portar a la comprensió del missatge. Mitjançant la síntesi fonètica els sons individuals que formen el mot han de posar-se en contacte per tal de donar lloc a una unitat significativa més complexa. Per a la realització d'aquesta acció es fa necessari que a la memòria de l'individu hi siguin presents de forma clara els diferents fonemes que for-

men la paraula. En la síntesi fonètica es produeix una distorsió dels elements primaris, que està en funció de les característiques fonètiques dels components anteriors i posteriors.

4. QUÈ ÉS LA CONSCIÈNCIA FONOLÒGICA.

Ambdues activitats mentals, l'anàlisi i la síntesi fonètiques, constitueixen modalitats avançades de l'anomenada "consciència fonològica", terme relacionant de forma persistent amb el domini del llenguatge escrit des dels anys vuitanta.

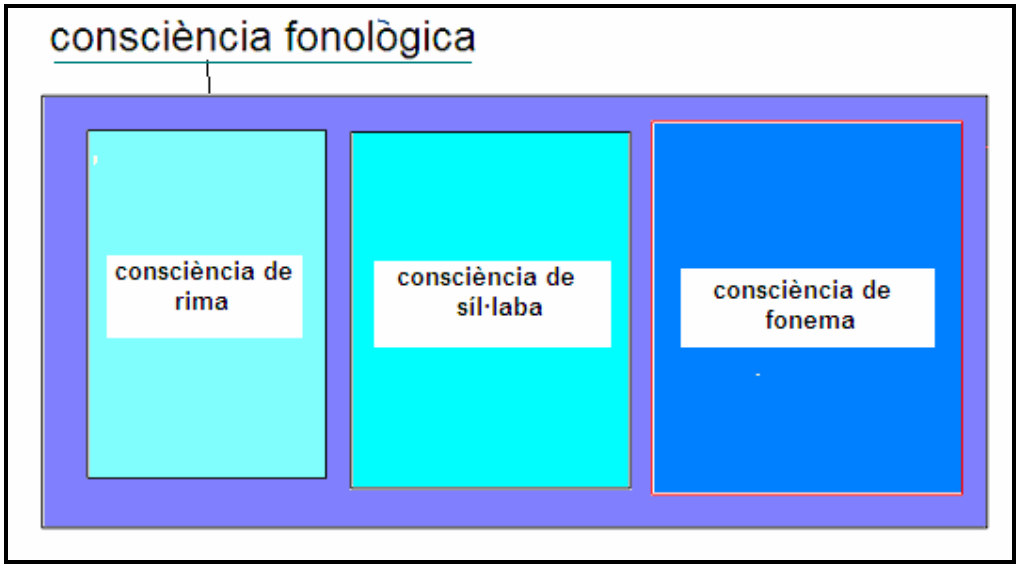
L'anàlisi i la síntesi fonètiques, constitueixen modalitats avançades de l'anomenada "consciència fonològica".

Jimenez i Ortiz (2000) defineixen la consciència fonològica com "la presa de consciència de qualsevol unitat fonològica del llenguatge parlat". És aquella capacitat que, obviant la funció comunicativa del llenguatge, permet a l'individu adonar-se que les paraules que hom pronuncia estan constituïdes per unitats més elementals i en facilita la seva manipulació. Suposa la possibilitat d'analitzar aquestes unitats i d'efectuar operacions complexes amb elles. Són activitats de consciència fonològica: determinar si dues paraules rimen, reconèixer la síl·laba en una determinada posició en una paraula, identificar si un mot té determinat fonema, ...

La consciència fonològica es aquella capacitat que, obviant la funció comunicativa del llenguatge, permet a l'individu adonar-se que les paraules que hom pronuncia estan constituïdes per unitats més elementals i en facilita la seva manipulació.

S'han emprat diversos termes per a referir-se a la consciència fonològica, atès que poden distingir-se diferents nivells en la mateixa, com veurem posteriorment, la qual cosa ha donat lloc a una certa confusió: coneixement fonològic, coneixement acústic, coneixement fonètic, anàlisi auditiu, consciència fonètica o consciència segmental, ... En general, el terme consciència fonològica abraça totes les modalitats. En canvi els termes consciència fonètica o fonèmica i consciencia segmental es refereixen a un coneixement més precís que està relacionat exclusivament amb el domini del fonema. Per a Hernández-Valle i Jiménez (2001) "la consciència fonètica és la capacitat que té un subjecte per a descobrir en una paraula una seqüència de fons o fonemes". Morais, Alegria y Content (1978) van proposar el terme "consciència segmental" per a descriure l'habilitat que han de tenir els nens per a descobrir i separar conscientment els fonemes que formen les paraules.

La consciència fonètica és la capacitat que té un subjecte per a analitzar els fons o fonemes d'una paraula i operar amb ells.



Cal esmentar que la consciència fonològica és una habilitat pròpia del llenguatge oral, que no es desenvolupa amb activitats de llapis i paper i que no és requisit imprescindible estar alfabetitzat ni conèixer les associacions entre els grafemes per a desenvolupar-la.

La consciència fonològica és una habilitat pròpia del llenguatge oral, que no es desenvolupa amb activitats de llapis i paper i que no és requisit imprescindible estar alfabetitzat ni conèixer les associacions entre els grafemes per a desenvolupar-la.

5. NIVELLS DE CONSCIÈNCIA FONOLÒGICA.

Hi ha diferents nivells de consciència fonològica: consciència de rima i al·literació, consciència sil·làbica, consciència intrasil·làbica i consciència fonètica:

- **<u>Consciència de rima:</u> Suposa la capacitat per a descobrir que dues o més paraules comparteixen un mateix grup de sons. Constitueix un bon predictor de possibles dificultats en l'aprenentatge del llenguatge escrit. Entre les tasques relacionades amb la consciència de rima podem assenyalar:**
    - **Reconèixer que dos mots rimen.**
    - **Agrupar mot que rimen.**
    - **Veure quin mot d'un grup no rima amb la resta**
    - **Produir una rima**
- **<u>Consciència de síl·laba:</u> Implica la capacitat per a operar amb conjunts de fonemes que son articulats de forma conjunta i independent. És també un bon predictor de possibles dificultats en l'aprenentatge del llenguatge escrit. Pot facilitar l'assoliment de la consciència fonètica. Tasques relacionades amb la consciència sil·làbica son:**
    - **Adonar-se de la primera/última síl·laba**
    - **Adonar-se d'una síl·laba al mig de la paraula.**
    - **Produir una paraula a partir de síl·labes donades.**
    - **Fer el recompte de les síl·labes.**
- **<u>Consciència intrasil·làbica:</u> Pressuposa la possibilitat de treballar amb els components intrasil·làbics de principi, atac u onset, (format**

per la consonant o grup consonàntic inicial) i la rima (format per la resta de la síl·laba). L'interès per aquesta unitat ha emanat de la complexitat estructural de les síl·labes de l'idioma anglès. Aquest nivell, que està entre la consciència sil·làbica i la fonètica, és objecte de desacord per part dels diferents investigadors sobre el tema. Tasques que impliquen la consciència intrasil·làbica poden ser:

- **Reconèixer que dues paraules comparteixen un atac determinat (ample i plaça).**
- **Dir dues paraules que comencin, tinguin, un atac determinat.**

- **<u>Consciència fonètica:</u> Fa referència a la habilitat per manipular els diferents fonemes de la paraula. El seu domini és necessària per a assolir el llenguatge escrit. Implica tasques com:**
  - **Identificar el primer/últim fonema d'un mot.**
  - **Indicar mots que comencin/acabin per un mot determinat.**
  - **Analitzar diferències fonètiques entre dos mots donats (sal/sol).**
  - **Donats el conjunt ordenat de fonemes d'un mot, dir de quina paraula es tracta.**
  - **Donada una paraula dir un a un els fonemes que la formen.**

Cadascuna d'aquestes activitats suposa un determinat nivell de dificultat, que es veu condicionat, alhora, per altres variables com el nombre d'unitats que componen el mot, la seva posició relativa i les característiques sòniques de les unitats.

6. CONSCIÈNCIA FONÈTICA I DISCRIMINACIÓ AUDITIVA.

És important no confondre aquest dos conceptes. Cal tenir en compte que la consciència fonètica no és una activitat de discriminació auditiva. La discriminació auditiva permet diferenciar les qualitats d'un so (per exemple, veure si sonen igual bota i gota), en canvi la consciencia fonètica implica la capacitat per a analitzar i operar amb els fonemes: afegir-ne a una parula, treure'n, idetificar-los, ...

No s'ha de confondre la consciència fonològica amb la discriminació auditiva de paraules.

7. ELEMENTS QUE POSSIBILITEN LA CONSCIÈNCIA FONOLÒGICA.

Ja hem dit anteriorment, que la capacitat d'analitzar els fonemes de les paraules que es volen escriure constitueix l'element més important per a poder escriure fonològicament. Les investigacions efectuades amb pacients amb lesions cerebrals han permès afirmar que els nivells més alts de consciència fonològica requereixen de la intervenció, si més no, de dos elements importants: la percepció acústica i l'articulació oral.

7.1. La percepció acústica

- **Lúria (1974) observà que els pacients que tenien lesions que afectaven la percepció acústica, tot i que podien reconèixer el significat de la pa-**

raula en el seu context, generalment eren incapaços de reconèixer l'estructura sonora i d'analitzar els seus components fonèmics. Podien substituir un so per una altre o creure que existia una distorsió on una persona normal percebia algun al·lòfon d'una consonant. A vegades hi havia dificultats per a conservar l'ordre dels sons. Aquests, una vegada escoltats desapareixien ràpidament de la consciència i no s'ajustaven a pautes de tipus general. Els pacients sovint confonien els sons que s'assemblaven entre sí. Quan havien d'efectuar la síntesi de diferents fonemes, amb freqüència tractaven de compensar aquest defecte endevinant la paraula basant-se en els fragments sonors que eren capaços de captar.

- Tsvétkova (1977), assenyala que les afectacions de la tercera circumvolució de l'hemisferi esquerre, comporten el trastorn de la gnòsis acústica i, en conseqüència, greus alteracions en els processos de discriminació auditiva, la qual cosa es reflexa en l'escriptura que requereix l'anàlisi precís i ordenat dels fonemes de la paraula.

Les afectacions de la tercera circumvolució de l'hemisferi esquerre, comporten el trastorn de la gnòsis acústica i, en conseqüència, greus alteracions en els processos de discriminació auditiva, la qual cosa es reflexa en l'escriptura que requereix l'anàlisi precís i ordenat dels fonemes de la paraula.

7.2. L'articulació

- **El citat Luria assenyala que els pacients amb lesions en els patrons articulatoris orals poden dir el nombre de fonemes que té un mot, però apareixen dificultats importants quan un pacient intenta identificar els fonemes que formen les paraules, confonent aquelles que tenen fonemes amb característiques articulatòries semblants i sorgeix una important dificultat en el reconeixement de les paraules en les que apareixen juntes vàries consonants. Només en els casos més greus l'anàlisi auditiu resulta impossible. L'observació dels moviments de la boca al pronunciar paraules és un dels millors mètodes per a compensar el defectes articulatoris. Els pacients incapaços de reconèixer un fonema aïllat amb els ull tancats, poden fer-ho, si observen la boca de l'examinador o la seva pròpia mitjançant un espill.**

-

L'observació dels moviments de la boca al pronunciar paraules és un dels millors mètodes per a compensar el defectes articulatoris. Els pacients incapaços de reconèixer un fonema aïllat amb els ull tancats, poden fer-ho, si observen la boca de l'examinador o la seva pròpia mitjançant un espill.

- **En la mateixa línia es manifesta Tsvétkova quan afirma que per a escriure correctament una paraula, no n'hi ha prou en precisar les característiques sòniques, sinó que, a més a més, els sons s'han de diferenciar pels seus fonaments cinestèsics, el lloc i el mètode de formació i que quan hi ha alteracions dels mecanismes cinestèsics del discurs, els**

pacients no són capaços d'esbrinar els fonemes que han d'escriure, tot i que el pacient pot escriure lletres aïllades. Al llegir, el pacient pot reconèixer paraules familiars de forma global i copsar el seu significat, però li costa molt emprar la via fonològica, la qual funciona a base de conjectures.

Els sons s'han de diferenciar pels seus fonaments cinestèsics, el lloc i el mètode de formació. Quan hi ha alteracions dels mecanismes cinestèsics del discurs, els pacients no són capaços d'esbrinar els fonemes que han d'escriure, tot i que el pacient pot escriure lletres aïllades

- Basil (1998) al parlar de les característiques del alumnes amb greus problemes de parla i motricitat i el seu entorn educatiu, citant Foley, indica que "la pròpia falta de producció de parla característica d'aquest alumnes sembla interferir directament en l'habilitat de descodificar els sons del llenguatge. S'ha trobat que els alumnes que poden parlar es basen en gran mesura en els propis moviments articulatoris (al principi de forma oberta i, progressivament, de forma encoberta) per a identificar i reconèixer els sons del llenguatge".
- Hi ha una altra circumstància que justifica aquesta perspectiva, l'efecte McGurk, que mostra que la percepció auditiva esta mediatitzada per la vista i la parla. McGurk i McDonald (1976), efectuaren un experiment consistent en presentar simultàniament i perfectament sincronitzats dos estímuls diferents, per un costat els llavis d'una persona pronunci-

ant una síl·laba /GA/ i per un altre un segment de la parla que s'escolta per un altaveu /BA/. Si un subjecte tanca els ulls sent /BA/. Si es treu la veu, intueix la síl·laba /GA/. Quan el subjecte rep els dos estímuls alhora, el subjecte experimental sent /DA/.

L'efecte McGurk mostra que la percepció auditiva esta mediatitzada per la vista i la parla.

- Morais, citat per Barboza (2002), ha experimentat amb èxit un mètode per a ajudar els nens/es amb dificultats per a adquirir el llenguatge escrit, basant-se en la presa de consciència dels moviments articulatoris del propi nen/a, establint relacions entre aquest i relacionant aquests gestos i la percepció dels sons del parla amb els seus símbols gràfics. El mètode consisteix en centrar l'atenció dels nens/es vers els gestos que fan per a produir els distints fonemes, per exemple fent que observin en un espill els seus propis moviments labials al produir-los. Cada so es pot representar per mitjà del dibuix de la boca o del conducte bucal i es poden utilitzar blocs pintats per a representar el número, l'orde i la identitat dels "sons" que constitueixen una paraula donada. Després, els blocs pintats se substitueixen per lletres. Investigacions en l'Estat de Florida amb nens/es que presentaven greus deficiències lectores, van revelar que després d'una mitjana de 65 hores amb aquest tipus de reeducació s'observaven progressos molt importants no només en les habilitats metafonológiques sinó també en la lectura de pseudoparaules i es va produir una certa generalització d'aquesta capacitat de descodificació fonològica a la lectura de paraules.
- Nosaltres mateixos, des de fa molt anys, venim aplicant l'anàlisi articulatòria per a ajudar els alumnes que mostren dificultats per a apren-

dre a escriure i llegir i els resultats han estat molt bons en tots els casos.

8. IMPORTÀNCIA DE LA CONSCIÈNCIA FONOLÒGICA EN L'ADQUISICIÓ DE L'ESCRIPTURA I LA LECTURA.

Durant les dues últimes dècades, s'han efectuat nombroses investigacions que han posat de manifest la importància capital que juga la consciència fonològica en l'aprenentatge de l'escriptura i la lectura. Descrivim a continuació alguns aspectes importants. En cada cas, citarem només algunes investigacions, atès que s que la literatura sobre el tema és molt abundant:

a. El desenvolupament de la consciència fonològica es una capacitat necessària per a l'adquisició del l'escriptura i la lectura escrit atès que mostra al nen l'estructura dels sons dels mots i els permet la transformació d'aquests en grafemes.

Hi ha un acord pràcticament unànime entre tots els investigadors en considerar que el desenvolupament de la consciència fonològica és fonamental per a assolir l'aprenentatge de l'escriptura i la lectura. A títol d'exemple, podem citar:

- Torgesen i Wagner (1992) indiquen que la consciència fonològica és la que permet realitzar la codificació del llenguatge oral al llenguatge escrit, ja que mitjançant aquesta ens podem adonar dels sons del llenguatge i manipular-los.
- Alegria (1998), en un estudi sobre l'adquisició de la lectura en el nen sord, indica que tant els arguments teòrics examinats com les dades

empíriques disponibles mostren que la lectura d'elevat nivell no és possible sense fonologia.

- **Clemente i Domínguez (1999) assenyalen que l'ensenyament de les habilitats d'anàlisi fonològica té un efecte facilitador de l'aprenentatge inicial de la lectura i de l'escriptura, observant-se majors efectes en aquest ensenyament si s'empren tasques que requereixin manipular fonemes.**
- **Gary A. Troia (1999), de la Universitat de Washington, afirma que la consciència fonològica constitueix la més crucial de les variables facilitadores de l'èxit en l'aprenentatge de la lectura i que la instrucció deliberada i sistemàtica en el coneixement fonològic beneficia a molts alumnes amb i sense habilitats per al llenguatge escrit. Ha efectuat una revisió de diverses investigacions sobre el tema.**

La consciència fonològica constitueix la més crucial de les variables facilitadores de l'èxit en l'aprenentatge de la lectura i que la instrucció deliberada i sistemàtica en el coneixement fonològic beneficia a molts alumnes amb i sense habilitats per al llenguatge escrit.

b. Hi ha una relació de causa – efecte entre el desenvolupament de la consciència fonològica i l'aprenentatge de l'escriptura i la lectura.

- **Bryan i Bradley (1985) assenyalen que la millora de la sensibilitat dels nens vers els sons de les paraules té una influència clara i específica en**

la seva lectura i escriptura. Realitzaren un estudi longitudinal de dos anys de durada amb un control exhaustiu de variables, amb l'objectiu de comprovar la relació causa-efecte entre la consciència fonològica i l'aprenentatge de l'escriptura i la lectura. Agafaren seixanta cinc nens, que tenien sis anys en el moment en que s'inicià l'estudi, i el dividiren en quatre grups. Al grup primer se'ls ensenyà rima i al·literació a partir de dibuixos; al segon el mateix que a l'anterior més treball específic amb lletres; al tercer a classificar els dibuixos per criteris conceptuals i al quart grup no se'ls ensenyà res. Demostraren que als dos grups de nens als que s'ensenyà a classificar paraules pels seus sons llegien i escrivien millor que els que s'ensenyà a assignar paraules a categories conceptuals. I la millora fou específica de la lectura i l'escriptura, ja que, a les proves de matemàtiques la diferència entre els dos primers grups i els altres fou molt menor. Un aspecte sorprenent del seu estudi va ser la bona actuació dels nens quan se'ls ensenyà a classificar sons juntament amb els fet de representar-los amb lletres. La seva conclusió és clara i contundent: tenir una consciència fonològica desenvolupada afavoreix l'aprenentatge del llenguatge escrit.

- Ehri, Nunes, Willows, Schuster, Yaghoub-Zadeh i Shanahan (2001) en una metaanàlisi sobre 52 estudis sobre d'efectivitat de programes la intervenció sobre les habilitats fonològiques, trobaren que l'entrenament en aquestes habilitats van ser significatiu en relació a l'aprenentatge de l'escriptura i la lectura, tant pel que fa la descodificació com a la comprensió lectora. Conclogueren que l'entrenament explícit en habilitats fonològiques era el més important dels ajuts que es podia donar als nens en el procés d'adquisició de l'escriptura i la lectura.

L'entrenament explícit en habilitats fonològiques era el més important dels ajuts que es podia donar als nens en el procés d'adquisició de l'escriptura i la lectura.

c. La consciència fonològica constitueix el més potents predictor sobre les possibilitats d'èxit en l'aprenentatge de l'escriptura i la lectura i permet identificar anticipadament els nens que presenten risc de mostrar dificultats en el seu l'aprenentatge.

- Un altre estudi longitudinal de Bryan i Bradley (1985), de quatre anys de durada, en el que analitzaren la correlació entre la capacitat per a efectuar tasques de rima i al·literació i l'aprenentatge del llenguatge escrit, ens aporta unes altres dades molt interessants: Les puntuacions que assoliren els nens de quatre anys en una prova de rima van predir amb molta exactitud el seu progrés en lectura i escriptura fins a tres o quatre anys després. Alhora, comprovaren que les tasques d'al·literació (diferenciar un so en una posició determinada de les paraules) eren molt més difícils que les de rima, tant als tres com als quatre anys. Les puntuacions dels nens en les proves inicials de rima van predir molt bé els seus progressos en lectura i escriptura tres o quatre anys després.
- Parrila, Kirby i McQuarrie (2004) , per mitjà de proves de memòria verbal, articulació de paraules, velocitat per a nomenar i consciència fonològica, efectuaren una investigació longitudinal des del Kindergarten fins al tercer curs de Primària. Observaren que entre el primer i tercer any de Primària la consciència fonològica va ser el predictor més potent de la lectura.

d. **Les habilitats que formen part de la consciència fonològica es poden ensenyar a través d'activitats convenientment planificades.**

Lligat amb l'anterior, és important destacar que davant del fet que es puguin detectar prematurament els alumnes que mostren dificultats en el processament fonològic hi ha diferents experiències que mostren que es possible efectuar una tasca preventiva:

- **Joanna Williams, citada per Bryant i Bradkey (1985) ensenyà a identificar els sons inicial, mitjans i finals de paraules monosíl·labes i a combinar sons. Demostrà que els nens als que havia ensenyat a manipular els sons de la parla, realitzaren millor les tasques de lectura que als que no se'ls havia ensenyat. Van aprendre a llegir abans paraules sense sentit i també paraules composades per sons i lletres de la llista original. (Bryan,1985-p64)**
- **Golstein (1976), en un experiment en el que s'efectuà un control exhaustiu de variables, demostrà, una vegada més, que els nens llegeixen molt millor després d'haver estat instruïts sobre els sons. També demostrà que aquells alumnes que millor havien efectuat l'avaluació inicial en relació a l'anàlisi i la síntesi fonètiques, foren els que progressaren més ràpidament en l'aprenentatge de la lectura.**
- **Clemente i Domínguez (1999) realitzaren diferents experiències, comprovant que les habilitats d'anàlisi fonològica podien ser desenvolupades durant l'etapa infantil.**

Cal indicar que s'han observat diferències individuals molt notables pel que respecta a l'aprofitament de les activitats efectuades per a desenvolupar aquesta capacitat, observant-se alumnes que progressen molt ràpidament i d'altres als que els costa molt assolir-la.

L'entrenament explícit en habilitats fonològiques hauria de formar part de les activitats habituals de la classe des del principi de l'escolarització dels nens/es.

e. **La consciència fonològica es desenvolupa en major grau quan l'entrenament s'efectua acompanyat de lletres i paraules.**

- **Al mencionat anàlisi de Ehri, Nunes, Willows, Schuster, Yaghoub-Zadeh i Shanahan (2001) comprovaren que la consciència fonològica es desenvolupava millor quan la instrucció no es va limitar a efectuar activitats dedicades a desenvolupar únicament aquestes habilitats sinó que també s'inclogueren activitats amb lletres. A les etapes prèvies a l'educació Primària fou on trobaren un major impacte de l'entrenament**
- **Bryan i Bradley (1985), a l'investigació citada anteriorment, mostraren unes dades extraordinàriament significatives: el grup de nens als que es va ensenyar a classificar sons i a representar-los amb lletres mostraren un nivell de lectura superior en sis mesos respecte als nens als que s'ensenyà només a classificar sons, en deu respecte dels que s'ensenyà a establir categories conceptuals i en catorze mesos en relació amb els que no reberen cap tipus d'instrucció.**

f. **El desenvolupament de la consciència fonològica es relaciona més positivament amb l'aprenentatge de l'escriptura i la lectura que altres variables com la intel·ligència o el nivell socioeconòmic.**

- **Lonigan, Burgess, Anthony i Barker (1998) indiquen que els nens que mostren millors habilitats per a manipular síl·labes o fonemes aprenen a llegir de forma més ràpida, independentment del seu quocient intel·lectual i el seu nivell socioeconòmic.**
- **Schatsneider, Fletcher, Francis, Carlson, i Foorman, (2004) efectuaren un estudi longitudinal par a avaluar el pes de diferents variables, mesurades a l'escola infantil, per a la predicció de l'aprenentatge del llenguatge escrit a primer i segon curs de Primària. Comprovaren que la consciència fonològica, el coneixement del so de les lletres i la velocitat de denominació correlacionaven positivament amb l'aprenentatge del llenguatge escrit, mentre que no ho feren les habilitats perceptives, el llenguatge oral i el vocabulari.**

g. L'anàlisi i la síntesi fonètiques no es desenvolupen espontàniament, com o poden fer el llenguatge oral o les habilitats motrius.

- **Morais, Cary, Alegria y Bertelson (1979) van agafar un grup d'analfabets adults i un altre grup d'ex-analfabets que havien adquirit la lectura essent adults per a comparar les habilitats que tenien per a efectuar tasques relacionades amb l'anàlisi i la síntesi fonètiques dels mots. Observaren que els analfabets tenien una competència semblant a la dels nens que encara no han après a llegir i, en canvi, els adults alfabetitzats havien desenvolupat unes competències semblants a les dels alumnes que ja havien iniciat l'aprenentatge de la lectura.**

9. LES HABILITATS MUSICALS I L'ANÀLISI I LA SÍNTESI FONÈTIQUES.

Les investigacions que hi ha sobre la influència de la preparació musical i el desenvolupament de la consciència fonològica indiquen que la primera no influeix sobre la segona.

- **El mencionat Luria (1974) diu que nombroses investigacions han assenyalat la incapacitat de demostrar que les lesions de les parts laterals del lòbul temporal esquerre porten com a conseqüència la disminució de la capacitat per a discriminar qualsevol nota de l'escala tonal, aportant, per altre costat, proves definitives de la producció d'alteracions de les funcions d'anàlisi i síntesi fonètiques.**
- **Morais, Cluytens i Alegria (1984) mostraren que els nens dislèxics no presenten diferències significatives a l'hora de segmentar notes musicals respecte dels nens considerats com a normals. En canvi trobaren diferències significatives entre ambdós grups en la tasca de segmentació de fonemes.**

10. DESENVOLUPAMENT DE LA CONSCIÈNCIA FONOLÒGICA DES DEL PUNT DE VISTA EVOLUTIU.

Malgrat la evidència empírica que la consciència fonològica afavoreix l'aprenentatge de l'escriptura i la lectura, el coneixement aprofundit sobre el desenvolupament evolutiu d'aquesta capacitat encara no està ben investigat, és possible fer-se una idea general a partir de dades d'alguns estudis.

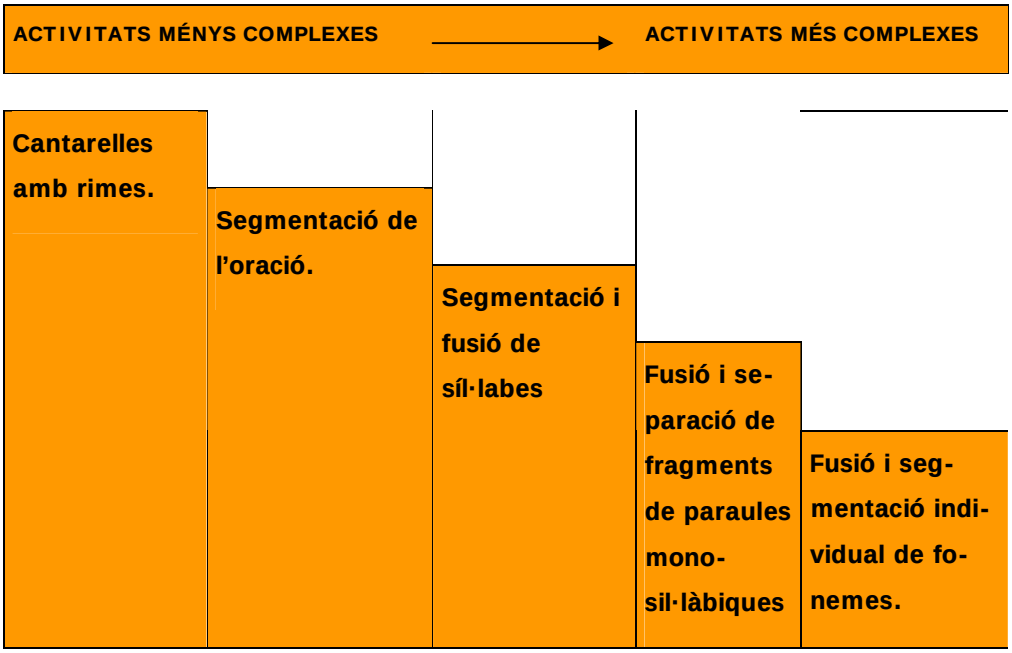
El fet que la consciència fonètica no es desenvolupi espontàniament com moltes altres capacitats humanes, sinó que sigui el resultat de processos d'entrenament específic o de l'ensenyament de la lectura i l'escriptura, di-

ficulta molt la investigació atès que el nivell d'un grup de persones sempre estarà totalment condicionat per les seves experiències prèvies.

No obstant l'anterior, les investigacions mostren que, en general, l'anàlisi i la síntesi fonètiques, enteses com la capacitat per a extreure de forma ordenada o combinar els fonemes d'una paraula, no es desenvolupaven plenament abans dels sis anys. En canvi la consciència de fonemes aïllats pot observar-se en nens de quatre.

- **Liberman, Shankweiler, Fischer i Carter (1974) van mostrar que els nens de quatre i cinc anys són capaços de separar les paraules en síl·labes, però no en fonemes. Un fet que remarquen aquests autors és que s'observa un notable increment precisament quan els nens comencen a aprendre a llegir i a escriure. En concret, els resultats de les seves investigacions mostraren que als quatre anys no hi havia cap nen que pogués comptar els fonemes de paraules curtes (un a tres fonemes), que als cinc anys aquesta tasca l'efectuaven un 17 % de la mostra i als 6 anys ho aconseguien el 70 %**
- **Morais i altres, (1989) consideren que a partir de l'edat de 3 o 4 anys, alguns nens són ja capaços de situar i distingir les rimes en jocs o cançons infantils. La identificació i la segmentació de les paraules en síl·labes apareix a l'edat de 4 o 5 anys. Sembla que aquesta habilitat de segmentació sil·làbica es desenvolupa de manera natural i quasi espontània. És només cap a 6 anys quan comencen a aparèixer els primers senyals de la consciència del fonema en els nens exposats a contactes sistemàtics amb l'escrit. La consciència fonològica precediria l'adquisició del sistema escrit. No obstant aquesta consciència fonològica no evolucionaria, en absència d'un aprenentatge específic, cap a una capacitat per a segmentar fonèticament la paraula. Aquesta capacitat és indispensable per a l'adquisició del principi alfabètic de la lectura i ella mateixa s'alimenta de l'aprenentatge de la llengua escrita.**

- **Chard, i Dickson (1999) consideren que les habilitats relacionades amb la consciència fonològica emergeixen de forma jeràrquica. Les primeres que es desenvolupen són les rimes i la segmentació de mots, que comporten un coneixement poc elaborat dels sons de la parla. Posteriorment, es desenvolupa la sensibilitat pels sons i s'aprèn que els mots estan formats per unitats menors i que aquests segments poden ser fusionats o separats. L'habilitat per a manipular aquests fonemes es la més complexa i la que es desenvolupa més tardanament. Gràficament aquest continuum es pot representar gràficament segons l'esquema de la figura següent:**



Torgesen i Mathes (1998) indiquen que, tot i haver-hi una àmplia variabilitat entre els individus en relació al desenvolupament de la consciència fonològica i davant la manca de dades sobre l'existència de determinats patrons normals de desenvolupament durant les edat escolars, es poden

perfilar algunes habilitats que poden desenvolupar els nens al principi de l'escolaritat:

Edat	El nen mitjà pot:
Inici de parvulari	• Dir si dues paraules rimen. • Generar una rima a partir d'un mot simple (com sol o nas). • O aprendre fàcilment aquestes tasques
Fi de parvulari	• Aïllar i pronunciar el so inicial d'un mot (com sopa o fanal. • Fusionar els sons de mots de dos fonemes com sí, ós
Mitjans de primer curs.	• Aïllar i pronunciar tots els sons en paraules de dos i tres fonemes. • Fusionar els sons en paraules de quatre mots que continguin grups consonàntics a l'inici de la paraula.
Fi del primer curs.	• Aïllar i pronunciar els sons en mots de a quatre fonemes contenint grups consonàntics a l'inici de la paraula. • Fusionar els sons de paraules de quatre i cinc fonemes que continguin grups consonàntics a l'inici i al final del mot.

11. ASPECTES A TENIR EN COMPTE PER A AFAVORIR EL DESENVOLUPAMENT DE LA CONSCIÈNCIA FONOLÒGICA.

A l'hora d'implementar actuacions que facilitin el desenvolupament de la consciència fonològica cal tenir en compte que no totes les tasques presenten la mateixa dificultat. Algunes qüestions a tenir en compte són:

- **Les activitats que afecten la síl·laba són, generalment mes fàcils que aquelles en les que el nen ha de manipular unitats menors i de més difícil percepció com són els fonemes.**
- **La posició de la síl·laba o el fonema en la paraula té influència en la dificultat de la tasca.**
- **Les tasques que impliquen el reconeixement d'un so al principi de paraula son més fàcils (situar un so a la fi d'un mot és mes difícil i situar un so en posició mitjana ho és mes encara). Només la tasca d'elisió de síl·laba o fonema constitueix una excepció a aquesta norma. En efecte, és mes fàcil suprimir un so que està situat al final de la paraula ja que en terme d'operació cognitiu-lingüístic, això constitueix la repetició interrompuda d'una paraula.**
- **Al contrari, ometre la síl·laba o el so del principi de la paraula és mes complex ja que el nen ha de silenciar el principi per produir només la part final del mot.**
- **Luria considera que no es necessiten els mateixos processos per a discriminar els fonemes oposicionals que per a fer-ho amb els disjuntius ja que aquests últims es diferencien per diferents trets.**
- **Content, Kolinsky i Morais (1984) diuen que les vocals són més fàcils d'aïllar que les consonants, perquè poden funcionar com a síl·labes i/o perquè poden ser pronunciades soles. En canvi les oclusives (b, d, g, p, k) són probablement, les més difícils d'aïllar atès que són les més sensibles al context vocàlic en el qual apareixen.**
- **És important considerar el context en que se situa un fonema, tant en l'anàlisi com en la síntesi dels fonemes. Així, per exemple, a la**

paraula POP, la primera /p/ és més difícil de reconèixer, fonèticament, que la última. En general, les oclusives són més difícils d'aïllar si estan van davant d'una altra lletra, però la dificultat disminueix si està col·locada en la última posició de la paraula. Els fonemes que s'aïllen més fàcilment son els que es poden allargar (/r/, /s/, /f/, /l/)..

- Es presenten moltes més dificultats quan hi ha dues consonants formant una síl·laba (p.e. en al mot "pla") que quan les consonants esdevenen separades (p.e. pala"). També es fa evident que la dificultat és major quan hi ha una síl·laba mixta davant d'una de directa (p.e. es major la dificultat per escriure "llesta" que per escriure "talles").
- La longitud de la paraula és, també, un factor a tenir en compte. Es constata que com més llarga és aquesta, més dificultats implica la seva anàlisi i/o la seva síntesi.

Això ens fa pensar que, en moltes ocasions, a parvulari i/o primer, des del punt de vista de fonètic, es proposa als nens l'escriptura o la lectura de paraules que per la seva complicada estructura fonètica són incapaços d'analitzar o sintetitzar. Sovint no hi ha concordança entre el que pot fer el nen i el que se li exigeix.

Cal preveure, doncs, aquestes contingències a l'hora d'iniciar el nen en el llenguatge escrit per tal d'establir programes en els que es graduï convenientment la dificultat de les paraules i textos que es presentin.

Una possible seqüència per a facilitar el desenvolupament de la consciència fonològica podria ser:

- Jocs d'escolta.
    - Fomentar en els nens l'atenció selectiva vers diferents sons.

- **Memòria auditiva.**
- **Treballar la memòria de frases, paraules, síl·labes i fonemes (per exemple, joc del telèfon).**

- **Consciència sil·làbica.**
  - **Utilitzar les rimes a fi de fer prendre consciència dels sons que componen una paraula (cantarelles, cançons, dites,..., reconèixer parelles de paraules, ...).Segmentació de paraules en síl·labes (Picar paraules, cantarelles per a comptar,..).**
  - **Fusió de les síl·labes de les paraules. (Endevina què és...).**
  - **Discriminació i evocació de la síl·laba inicial d'un mot (Veig, veig.... Una paraula que comenci per .. sa com sabata. Comencen igual....patata i paleta?. Amb què comença,...).**
  - **Reconeixement i evocació de la síl·laba final d'un mot (Acaben igual copa i sopa, ...).**
  - **Dir un mot ometent una síl·laba (Si a camisa no diem mi, quina paraula en surt?.....).**
  - **A l'efectuar les activitats, aprofitar per a explicar els conceptes de síl·labes, principi, mig, final, paraules, no paraules, frases.**

- **Consciència de fonemes.**
  - **Reconèixer de mots que comencen per un fonema determinat.**
  - **Reconèixer mots que acaben per un fonema determinat.**
  - **Dir mots que comencen per un fonema donat.**

- **Dir mots que acaben en un fonema donat.**
- **Canviar els fonemes vocàlics d'un mot.**
- **Reconèixer mots que contenen un fonema determinat en posició medial.**
- **Dir un mot ometent el fonema inicial.**
- **Dir un mot ometent el fonema final.**
- **Anàlisi i síntesi de la tira fònica.**
- **Segmentació de paraules en fonemes.**
- **Fusió de fonemes de les paraules,**

12. PROGRAMES PER A DESENVOLUPAR LA CONSCIÈNCIA FONOLÒGICA.

Atesa la constatació científica de la importància que la consciència fonètica adquireix per a aprendre a llegir i a escriure, s'han començat a desenvolupar programes que ajudin els nens a desenvolupar–la.

En llengua catalana, Garriga, E. (2002-03) a la memòria de la llicència d'estudis intitulada "L'adquisició de la lectura en el nen sord: cal saber parlar per poder llegir?" ha adaptat al català el programa:

- **"Phonemics Awareness in Young Children" de Mrylin J. Adams, Barbara R, Foorman, Ingvar Lundeberg i Terri Beeler"**

Comes (2005), recull alguns dels programes desenvolupats en llengua castellana per:

- **Programa para concienciar al alumno de un fonema aislado de Rodríguez (1984).**
- **Programa para la adición de fonos de Sánchez y altres (1989).**
- **Programa "Identificación de Fonos" de Sánchez, Rueda y Orrantía (1989).**

- **Programa de Supresión de un fonema en posición inicial de Calero i altres.**
- **Programa "Escribir una palabra" de Sánchez, Rueda y Orrantiía (1989).**
- **Altres programes en castellà son els de :**
- **Programa para la enseñanza de habilidades lingüísticas de Clemente y Rodríguez (1999).**

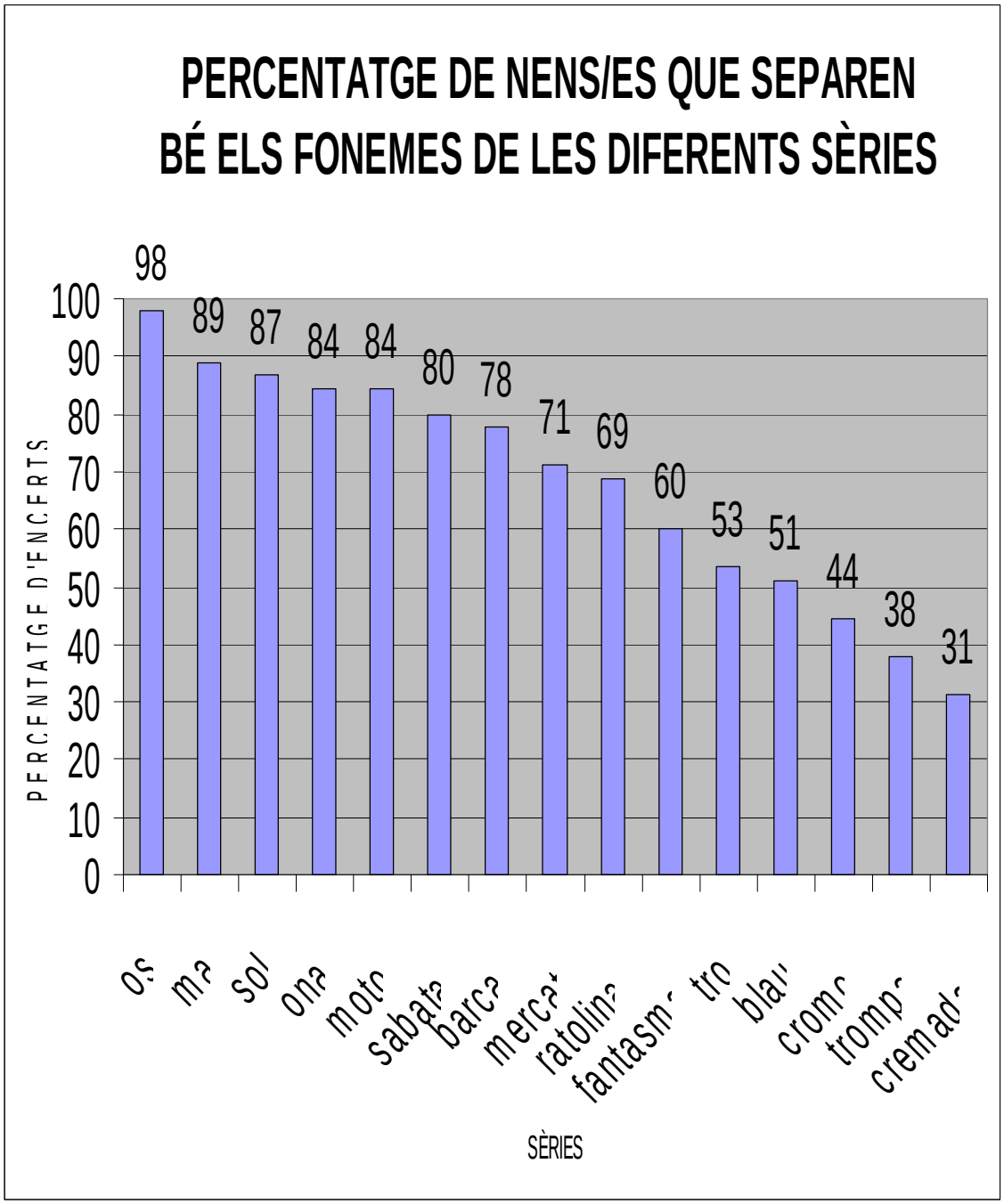
13. ANÀLISI DE LA INFLUÈNCIA DE L'ESTRUCTURA SIL·LÀBICA DE LES PARAULES EN L'ANÀLISI FONÈTICA DELS MOTS.

El curs 1985-86, treballant ja amb nens i nens que mostraven importants dificultats per a accedir a l'aprenentatge inicial de l'escriptura i la lectura, a partir dels paràmetres que hem anat desgranant a les pàgines anteriors, efectuàrem una experiència per a determinar la dificultat que presentaven les paraules per a ser dividides en fonemes, en funció de la seva estructura sil·làbica.

A l'efecte passàrem una prova a 62 nens i nenes que cursaven el segon nivell d'EGB, durant la part final del primer trimestre del curs. La prova consistia en demanar a 62 nens/es que, de forma individual, diguessin fonema a fonema una llista de 45 paraules dividides en 15 sèries, després d'una demostració de la tasca a desenvolupar. Els nens havien après a escriure i a llegir emprant el mètode conegut com a "Lletra per lletra", procediment de marxa sintètica. Les paraules presentades foren les següents:

SÈRIE	PARAULES	ESTRUCTURA
1	ós, or, un.	VC
2	mà, si, bé	VC
3	ona, illa, ala	VCV
4	moto, sopa, foca	CVCV
5	sabata, pilota, maleta	CVCVCV
6	ratolina, samarreta, botifarra	CVCVCVCV
7	sol, pal, fum	CVC
8	barca, fusta, conte	CVCCV
9	mercat, gandul, pastís	CVCCVC
10	fantasma, palmera, sardina	CVCCVCVC
11	gra, pla, ble	CCV
12	plat, groc, bloc	CCVC
13	cromo, ploma, premi	CCVCV
14	trompa, granja, planta	CCVCCV
15	Cremada, presentació, plasti-lina	CCVCVCV

A la gràfica següent es poden observar els resultats aconseguit en cada sèrie en percentatge d'encerts per cadascuna d'elles. Es pot comprovar com la longitud de les paraules constitueix una variable important, com també ho és la presència de dues consonantats juntes, ja sigui formant part de la mateixa síl·laba o de síl·labes diferents. La major part de les errades, amb paraules formades amb síl·labes directes era la omissió d'algun fonema. A les sèries amb síl·labes mixtes o la segona consonant és adjacent a una altra consonant, l'errada més repetida és la omissió de la segona consonant pertanyent a la síl·laba mixa (porta és partida com a /p//o//t//a/). A les paraules amb consonantats travades les errades consisteixen bé en la omissió de la segona consonant (Pla à /p//a/) o bé la consideració de les dues consonants com a un únic fonema (pla à /pl//a/).



14. ENS TROBEM DAVANT D'UNA MODA NOVA?

Hom pot caure en la temptació de pensar que estem davant d'una tendència o moda més de les que, sovint, es donen en el mon educatiu. És molt

fàcil pensar en la importància que es va donar fa anys al tema de la maduració de l'esquema corporal, l'orientació espacial, lateralitat, etc. per a explicar les dificultats d'aprenentatge del llenguatge escrit i el fracàs que se'n va derivar d'aquest plantejament o bé en el tombs radicals que sovint es donen en els procediments per a l'ensenyament del llenguatge escrit, amb arguments molt esbiaixats que, amb massa freqüència, estan buit de fonaments científics. Davant del desconcert que això provoca, és del tot lògic i legítim pensar si en parlar de consciència fonològica no estarem davant d'una altra d'aquestes situacions.

Nosaltres pensem que ens trobem davant d'un plantejament amb una base molt sòlida. Les investigacions efectuades durant les dues últimes dècades, han demostrat , com no podia ser d'altra manera, clarament i inequívocament la correlació de causa-efecte existent entre la consciència fonològica i l'aprenentatge del llenguatge escrit. Donem per suposat que aquesta correlació havia de ser necessàriament positiva perquè, com hem raonat anteriorment, l'existència dels sistemes d'escriptura alfabètica només són possibles per la presència d'uns mòduls mentals que possibiliten l'anàlisi i la síntesi dels fonemes dels mots.

15. BIBLIOGRAFIA

ALEGRÍA, J. (1998): "Adquisición de la lectura en el niño sordo: Reflexiones a partir del modelo cognitivo de la lectura". Comunicar

BARBOZA N. Y SANZ C (2002): "Estrategias de lectura". Contexto educativo. http://contexto-educativo.com.ar/2002/2/nota-06.htm. Obtingut el 25 de novembred de 2006

BASIL, C. I ALTRES (1998): "Técnicas de enseñanza de lectura y escritura en alumnos con problemas graves de motricidad y habla". Sistemas de signos y ayudas técnicas para la comunicación aumentativa y la escritura. Massson. Barcelona

BRYANT, P; I BRADLEY, L. (1985): Problemas infantiles de lectura. Alianza Editorial. Madrid

CHARD, D., i DICKSON, S. (1999): Phonological awareness: instructional and assessment guidelines. Intervention in School and Clinic, 34.

CLEMENTE, M. I DOMÍNGUEZ, A.M. (1999): La enseñanza de la lectura : enfoques psicolingüístico y sociocultural. Piràmide. Madrid.

COMES, G; (2005); Atención educativa al alumnado con dificultades ortográficas. Aljibe. Malaga.

EHRI, L., NUNES, S, WILLOWS, D, SCHUSTER, B, YAGHOUB-ZADEH, Z i SANAN, T. (2001): "Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis", Reading Research Quarterly 36.

GARRIGA, E.(2002-03); ""L'adquisició de la lectura en el nen sord: cal saber parlar per poder llegir?" Obtingut el 25 de novembre de 2006 a http://www.xtec.es/sgfp/llicencies/200203/resums/egarriga.html.

GOLDSTEIN,D.M. (1976): Cognitive-Linguistic Functioning snd Learning to Rad in Preschoolers", Journal of Child Psicology,68.

HERNÁNDEZ-VALLE i JIMÉNEZ, J.E. (2001). Conciencia fonémica y retraso lector. ¿Es determinante la edad en la eficacia de la intervención?. *Infancia y Aprendizaje,24,* 379-395.

JIMÉNEZ, J. E. i ORTIZ, M. R. (1995). Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: teoría, evaluación e intervención. Madrid: Síntesis.

LIBERMAN, I. Y.; SHANKWEILER, D.; FISHER, M. F. i CARTER, B. (1974): Explicit syllabe and phoneme segmentation in the young child. Journal of Experimental Child Psychology, 18,

LONIGAN, Ch., BURGESS, S, ANTHONY, J, BARKER, Th. (1998): "Development of phonological sensitivity in 2 to 5 year old children", Journal of Educational Psychology 90.

LURIA, A.R. (1974): El cerebro en acción. Martínez Roca. Barcelona,

MORAIS, J.; CLUYTENS, M. i ALEGRIA, J. (1984): "Segmentation abilities of dyslexic and normal readers'. Perceptual and Motor Skills, 58.

MORAIS, J., ALEGRIA, J. i CONTENT, A. (1987) : The relationships between segmental analysis and alphabetic literacy: An interactive view. Cahiers de psychologie cognitive, 7.

MORAIS, J.; CARY, L.; ALEGRÍA, J. i BERTELSON, P. (1979): Does Awareness of Speech as a Sequence of Phones Arise Spontaneusly?. Cognition, 7.

PARRILA, R.; KIRBY J.; MCQUARRIE, L. (2004): Articulation rate, namimg speed, verbal short-term memory and phonological awareness: Longitudinal predictors of early reading development? Scientific Studies of Reading.

SCHATSNEIDER, CH.; FLETCHER, J.; FRANCIS, D; CARLSON, C. i FOORMAN, B. (2004). Kindergarten prediction of reading skills: A longitudinal comparative analysis. Journal of Educational Psychology, 96.

TORGESEN, J. K.; MATHES, P.G. 1998. What every teacher should know about phonological awareness. Florida State University, Florida Dept. of Education.

TORGESEN, J.; WAGNER, R. (1992): Language Abilities, Reading Acquisition, and Developmental Dyslexia:Limitations and Alternative Views. Journal of Learning Disabilities. Vol. 25, Nº 9.

TROIA, G.A. (1999): Phonological awareness intervention research: A critical review of the experimental methodology. Reading Research Quartery, 34(1).

TSVETKOVA, L. S. (1977): Reeducación del lenguaje, la lectura y la escritura. Fontanella, Barcelona.

CAPÍTOL V.

APRENENTATGE I ENSENYAMENT DE L'ESCRIPTURA I LA LECTURA.

"... Les chercheurs, en France et l'étranger, en sont d'accord : l'apprentissage de la lecture passe par le décodage et l'identification des mots conduisant à leur compréhension...
Il est nécessaire que l'élève identifie les sons de la langue française ainsi que la relation qui les relie aux lettres et groupes de lettres correspondants. Il comprendra alors que les lettres codent du son et non du sens. Il apprendra à assembler les lettres pour constituer des syllabes prononçables, puis des mots qu'il rapprochera de ceux dont il a déjà l'image auditive dans sa mémoire. La syllabe est un point d'appui essentiel : savoir segmenter la parole en unités, retrouver les syllabes qui constituent un énoncé sont des premiers pas vers la prise de conscience des sons élémentaires de la langue. ..."

Gilles de Rober.
Le ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (France)

Circulaire N°2006-003 DU 3-1-2006

BREU DESCRIPCIÓ DEL CONTINGUT DEL CAPÍTOL.

L'estudi evolutiu de l'adquisició de l'escriptura i la lectura per part del nens/es ha estat un objecte d'estudi per part de diverses investigacions, durant els últims anys. Constitueix un camp controvertit degut, probablement, a que hi ha un conjunt ampli de variables que incideixen en l'aprenentatge de l'escriptura i la lectura que resulten difícils de controlar en les investigacions com poden ser les capacitats personals de cada individu, les experiències primerenques amb l'escrit, l'entorn cultural, els mètodes d'ensenyament, el moment en que s'inicia el seu aprenentatge o les característiques de cada sistema d'escriptura. Alguns autors consideren que l'adquisició de l'escriptura i la lectura es realitza seguint una sèrie d'etapes (models discrets o d'etapes) i uns altres, al contrari, qüestionen la necessitat de passar per totes elles per a assolir plenament aquestes habilitats (models continus). Aquesta és una qüestió important a tenir en compte donat que si acceptem el supòsit que l'escriptura i la lectura s'assoleixen seguin una sèrie d'etapes serà necessari esbrinar en quina d'aquestes etapes es troba el nen/a per tal de programar les estratègies didàctiques en funció de les competències assolides i la propera etapa a assolir. Si, en canvi, s'accepta el supòsit que no es necessari passar per totes les etapes per a assolir l'escriptura i la lectura, les estratègies podran variar substancialment ja que la programació de la seqüència didàctica no estarà condicionada per les conductes pròpies de cada etapa. A la primera part del capítol, fem una breu anàlisi d'aquestes dues visions, considerant les aportacions del investigadors més rellevants.

A la segona part, analitzarem tres perspectives metodològiques molt actuals, algunes des les quals han estat objecte, com no podia ser d'una altra manera, de controvèrsies intenses:

- **el whole language o llenguatge integrat o integral, un enfoca-**

ment que s'estengué força en els països anglosaxons,

- **perspectiva constructivista teberoskyana que, en els últims anys ha arrelat fortament a les nostres contrades i**
- **l'ensenyament centrat en el desenvolupament de les habilitats.**

Posteriorment analitzem les dades que aporten diferents estudis sobre els enfocaments metodològics de l'ensenyament de l'escriptura i la lectura, que ens aportaran pistes interessants sobre la direcció que hauria de tenir el nostre treball.

Finalment, des de la perspectiva del Sistema Escriptura Lectura proposem una visió alternativa en relació a l'enfocament que haurien de tenir els mètodes d'ensenyament de l'escriptura i la lectura, d'acord amb el marc teòric en el que ens movem. Pensem que aquesta visió aporta lògica a les decisions didàctiques que s'han de prendre.

1. TEORIES SOBRE EL DESENVOLUPAMENT DE L'APRENENTATGE DE L'ESCRIPTURA I LA LECTURA.

1.1. Models d'aprenentatge per etapes.

Els defensors de l'adquisició del llenguatge escrit per mitjà d'etapes consideren que els nens/es per a adquirir el llenguatge escrit han de passar ineludiblement per una sèrie successiva de fases, cadascuna de les quals presenta unes característiques qualitatives peculiars que les diferencien de les altres. Entre els defensors d'aquesta línia hi trobem autors investigadros com Frith, Seymour o Ehri o Ferreiro i Teberosky.

Els defensors de l'adquisició del llenguatge escrit per mitjà d'etapes consideren que els nens/es per a adquirir el llenguatge escrit han de passar ineludiblement per una sèrie successiva de fases.

1.1.1 Model de Frith

Per a Utha Frith (1985) s'han de considerar separadament l'aprenentatge de la lectura i el de l'escriptura. Considera que els infants durant l'adquisició de l'escriptura passen per tres etapes que apareixen en estricte ordre seqüencial, tot i que pensa que existeix una etapa simbòlica prèvia a l'adquisició de l'etapa logogràfica en la que el nen/a està adquirint alguna comprensió sobre termes complexos com paraules i frases.

- ***Fase fonològica:*** **escriure paraules de manera global; es dibuixa la grafia però no es distingeixen diferències entre ells. L'ordre de les lletres i els components fonètics no són tinguts en compte pel nen/a.**

- ***Fase alfabètica:*** **S'aprèn a aplicar les regles de conversió fonema-grafema. El nen/a ha d'adquirir la capacitat per a esbrinar la successió de fonemes de la parla. L'adquisició d'aquesta fase requereix d'un ensenyament explícit i sistemàtic de les regles. Permet al nen/a escriure paraules desconegudes i pseudoparaules. La ruta fonològica o indirecta és fonamental per a superar aquesta fase.**
- ***Fase ortogràfica:*** **Suposa aprendre a escriure d'acord amb les convencions ortogràfiques de la llengua. El nen ha d'aprendre que l'escriptura de totes les paraules no s'ajusta a una estricta correspondència biunívoca entre els fonemes i els grafemes. Hi ha paraules que poden escriure's de diferents maneres. però convencionalment , només és acceptada una de les formes. En aquesta fase hi ha una intervenció fonamental de la ruta visual o directa.**

Pel que respecta a la lectura, també es progressa a través de tres etapes:

- ***Etapa logogràfica*****: Es caracteritza perquè el nen/a reconeix un grup limitat de paraules de manera global, emprant claus contextuals o pragmàtiques. L'aprenentatge és de tipus associatiu. No és tracta realment d'una habilitat lectora en el sentit estricte, atès que si es modifica el context el nen és incapaç de llegir la paraula. Fritht realitzà una experiència en la que al mostrar embolcalls de caramels "Smarties", molt coneguts pels nens, aquests eren capaços d'indicar correctament que deia allí, però quan presentava les lletres sobre un altres embolcall, eren incapaços d'indicar-ho.**
- ***Etapa alfabètica: C*****orrespon al període en que el nen/a ha d'aprendre a aplicar les regles de conversió fonema-grafema. En**

aquesta etapa el nen/a ha d'adonar-se que les paraules estan formades per unitats més petites (grafemes-fonemes) que tenen un determinat ordre a la paraula. La dificultat per a dominar aquesta fase depèn, entre d'altres de les característiques pròpies de cada idioma, en el sentit que hi ha llengües en les que les correspondències entre els grafemes i els fonemes són quasi bé unívoques, com en el català o l'italià i n'hi a d'altres on aquestes correspondències són molt mes complexes (anglès o francès). La ruta fonològica o indirecta és l'emprada preferentment en aquesta fase.

- L'*etapa ortogràfica*: Les paraules son reconegudes globalment, a partir de l'anàlisi sistemàtic dels seus components. La via directa o visual es converteix en una eina funcional fonamental per a processar de manera eficient el text escrit. Suposa l'aprenentatge de l'escriptura d'acord amb les convencions ortogràfiques de cada llengua. El nen ha d'aprendre que l'escriptura de totes les paraules no s'ajusta a una estricta correspondència biunívoca entre els fonemes i els grafemes. Hi ha paraules que poden escriure's de diferent manera, però per raons convencionals, s'escriuen de determinada manera.

Cada etapa es divideix en dues fases o passes, la qual cosa permet distingir diferents nivells d'habilitat dins de cada fase. Així en el nivell 1 el nen/a té les habilitats bàsiques i en el nivell 2 les habilitats consolidades. Frith pensa que hi ha un desfasament cronològic entre l'aprenentatge de l'escriptura i la lectura. Al gràfic adjunt s'hi representen les relacions que s'estableixen entre el desenvolupament de la lectura i l'escriptura. Com pot observar-se, l'escriptura logogràfica només pot emprar-se quan la lectura logogràfica està plenament assolida. L'estratègia alfabètica s'adopta primer a l'escriptura i després a la lectura, on s'empra encara l'estratègia

logogràfica. Frith considera que les relacions entre els grafemes i els fonemes s'arriben a comprendre a través de l'escriptura, és a dir, és a partir de l'ús d'aquesta que es pot adquirir el principi alfabètic.

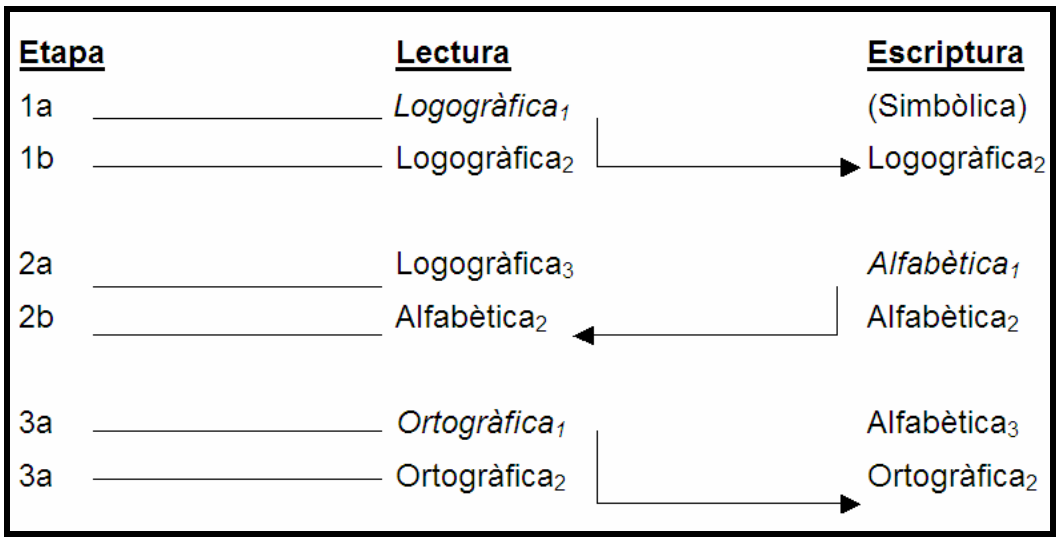


Fig.- Fases en l'adquisició de l'escriptura i la lectura. (Frith, 1985)

Frith considera que les relacions entre els grafemes i els fonemes s'arriben a comprendre a través de l'escriptura. És a partir de l'ús d'aquesta que es pot adquirir el principi alfabètic.

1.1.2. Model d'Ehri.

Ehri (1999) parteix de la mateixa terminologia emprada per Frith. Proposa un model evolutiu de quatre etapes, integrant la lectura i l'escriptura. Cada fase està definida pel tipus de connexions que s'estableixen entre la paraula escrita i la informació fonològica que el subjecte té sobre aquesta paraula. Les característiques de cada etapa són les següents:

- ***Nivell prealfabètic:*** **No hi ha les habilitats necessàries per a escriure o llegir. Actuen les habilitats logogràfiques que permeten el reconeixement instantani de paraules familiars a través d'una sèrie de formes visuals significatives que faciliten l'establiment de connexions arbitràries. L'escriptura s'efectua mitjançant el traçat de guarismes que volen imitar, de forma molt primària, les lletres.**
- ***Nivell alfabètic parcial o de lectura per claus fonètiques*****: Es comencen a emprar, de manera rudimentària i parcial, correspondències entre els fonemes i els grafemes. Els lectors recorden poques lletres. Hi ha dificultats per a efectuar l'anàlisi i la síntesi fonètiques. Les paraules amb les mateixes lletres poden ser confoses.**
- ***Nivell alfabètic complert:*** **S'empren les correspondències entre els grafemes i fonemes d'acord amb els seus valors convencionals. Això permet la lectura i l'escriptura de paraules noves i pseudoparaules.**
- ***Nivell alfabètic consolidat:*** **En aquesta fase s'estableixen les habilitats ortogràfiques. El lector processa les seqüències familiars de lletres com a unitats superiors, sense necessitat d'haver d'efectuar tot el processament fonològic.**

1.1.3. Model sociocultural de Ferreiro i Teberosky

Aquestes investigadores, prenent com a base les teories de Piaget, expliquen que l'escriptura i la lectura són processos interns que es desenvolupen a partir de les successives hipòtesis que els nens i les nenes van construint sobre el funcionament del'escrit, a partir del contacte amb am-

bients alfabetitzats. Alegria, Carrillo i Sánchez (2005), resumeixen la proposta amb aquestes paraules: "el seu fonament és que els nens/es que des de molt petits entren en contacte amb la llengua escrita desenvolupen espontàniament, es a dir, sense ensenyament formal, idees sobre el què representa l'escriptura en el pla formal i funcional: què distingeix l'escrit d'altres formes de representació gràfica, què representen els signes ortogràfics, per a què serveix l'escriptura. Els constructivistes han posat al descobert regularitats importants en l'evolució de les idees que el nen/a desenvolupa sobre la llengua escrita. A una edat primerenca, per exemple, distingeix entre el que és un dibuix i el que és una paraula escrita i, de manera progressiva, estableix relacions entre l'oral i allò que s'ha escrit fins a arribar a formular (implícitament) hipòtesis fonològiques. Per exemple, l'anomenada "hipòtesi sil·làbica" suposa que les síl·labes que componen les paraules han de tenir una representació gràfica diferenciada. Així /Cristina/ necessitarà tres signes gràfics i /Pere/ dos".

Ferreiro i Teberosky (1979) distingeixen les etapes següents en el desenvolupament de l'escriptura:

- ***Escriptures no diferenciades*: Constitueixen una imitació de l'acte d'escriure. Es tracen pseudolletres és a dir, s'empren signes propers als traços utilitzats per a dibuixar (ratlles sinuoses, cercles, ratlles, lletres conegudes ...)..Els nens/es no atribueixen significats a aquests símbol i, per tant, no s'estableixen relacions entre el llenguatge escrit i el llenguatge oral**
- ***Escriptures diferenciades:* Hi ha un acostament vers les grafies convencionals. Es comencen a diferenciar lletres i nombres. El nen descobreix el caràcter simbòlic de l'escriptura però no relaciona l'escrit amb la parla, atès que no aconsegueix entendre l'organització del sistema de la llengua. No hi ha correspondència de fonemes i grafemes. No hi ha consciència de l'estructura fono-**

lògica de la paraula. L'orde de les lletres no és important. Hi pot haver qualsevol lletra en qualsevol orde. La mateixa paraula pot canviar de significat en un lloc diferent. A objectes diferents els corresponen escriptures diferents: cal modificar la quantitat de grafies, la selecció, l'ordre o la grandària de les mateixes. S'atribueixen significacions a les pròpies produccions escrites.

- *Escriptures sil·làbiques;* S'avança vers la relació entre la parla i l'escriptura. Es comença a percebre la segmentació de la veu, per la qual cosa hi comença a haver correspondència entre el que es diu i el que s'escriu. La relació que s'estableix entre el codi oral i l'escrit passa per diferents moments: per a cada síl·laba del llengua oral s'escriu una lletra, primer sense valor convencional, posteriorment la vocal que correspon a la síl·laba de la paraula i finalment la vocal o consonant amb valor convencional. Algunes vegades, després d'escriure la paraula, col·loca més lletres només per a quedar "mes bonic
- *Fase sil·làbico-alfabètica:* Es una fase de transició vers la vertadera escriptura alfabètica en la que progressivament, els nen/es van analitzant més la seva veu i introdueixen més d'una grafia per a cada síl·laba de la parla. Hi conviuen les característiques de la fase sil·làbica però cada vegada hi ha més presencia de lletres que corresponen a la seqüència de fonemes de la paraula.
- *Fase alfabètica:* S'arriben a establir i generalitzar les regles d'escriptura alfabètica.

En la lectura poden distingir-se les etapes següents (extret de: FOPI de llengua escrita , Badalona, 1986-87):

- *Primera fase:* El nen/a imita l'acte de llegir, cercant la significació en el context extralingüístic. Efectua hipòtesis a partir d'indicis no

pertinents al conjunt dels signes convencionals gràfics, deduint la informació del dibuix o bé inventant-la. No hi ha relació entre l'oral i l'escrit, per la qual cosa els mots escrits encara no són portadors de significació.

- ***Segona fase:* Comença a utilitzar les hipòtesis que es deriven de reconeixement d'algun tipus d'unitat gràfica. No es sistemàtic en cercar aquesta informació del el text escrit. No comprova mai les seves hipòtesis.**
- ***Tercera fase:* El nen/a cerca informació en un text, sobretot quan el contingut li es més o menys conegut. Combina la informació que treu tant dels mots coneguts com de les lletres. Va cercant una certa correspondència entre allò que està escrit i allò que anticipa. Comença a verificar les seves hipòtesis però encara no és sistemàtic.**
- ***Quarta fase*: Els nens se centren en el desxiframent com a resultat de l'adquisició del domini d'establir correspondències entre sons i grafies.**
- ***Cinquena fase:* La combinació dels mecanismes d'anàlisi i de síntesi i les habilitats d'anticipació i verificació porten a la interpretació global i expressiva del text. En aquest moment els nens poden llegir de cop d'ull el conjunt de mots que els son coneguts i només desxifrar aquells la significació dels quals els és desconeguda.**

1.2. Models continus

Hi ha alguns investigadors que, tot i reconèixer l'existència d'etapes en l'adquisició del llenguatge escrit, sostenen que no totes les persones han de passar necessàriament per totes elles per a adquirir el seu domini. En

aquest sentit, consideren que el medi socio-cultural i l'enfocament dels processos d'ensenyament i aprenentatge poden condicionar l'evolució de la persona en relació a l'adquisició del llenguatge escrit. L'etapa logogràfica centra la major part de les crítiques.

- **Beech (1987) considera que molts nens podran accedir a 'aprenentatge del llenguatge escrit sense haver passat per l'etapa logogràfica.**
- **Stuart i Coltheart (1988) analitzaren les teories sobre l'aprenentatge de la lectura i conclogueren que tot i que l'adquisició de la lectura impliqui una sèrie d'etapes, no tots els individus passen per les mateixes. Pensen que els individus poden aprendre a llegir alfabèticament sense necessitat de passar per l'etapa logogràfica. El nen/a pot descobrir l'estructura fonològica dels mots sense necessitat d'un ensenyament institucional i accedir a la lectura alfabètica sense necessitat de tenir una experiència formal en l'escriptura. Els nens/es que tinguin desenvolupades les habilitats fonològiques i coneixement de les lletres quan comencen l'escolaritat, no passaran per la fase logogràfica i accediran directament a l'alfabètica.**
- **Goswami y Bryant (1990) en la mateixa línia que els anteriors, rebutgen la idea que tots els nens/es hagin de passar per una sèrie d'etapes predeterminades per a assolir el domini de l'escriptura i la lectura. Intenten explicar com es produeix el domini progressiu d'aquests habilitats. Consideren que hi ha tres factors que el determinen:**
    a. **Les habilitats fonològiques: la rima (capacitat per a identificar els fonemes finals de les paraules) i la al·literació (Identificació del sons inicials de les paraules).**
    b. **El coneixements de les correspondències entre els fonemes i els grafemes**
    c. **Les relaciones que s'estableixen entre lectura i escriptura.**

- **Wimmer y Hummer (1990) consideren que no es necessari suposar que hi ha una etapa logogràfica en sistemes d'ortografia transparent com l'alemany.**
- **Byrne (1992) considera que la lectura logogràfica només es realitzada pel nen/a si no és capaç d'accedir a una representació inicial de l'estructura fonològica de la paraula. La lectura pot iniciar-se per un procés associatiu entre les paraules parlades i les escrites, si no hi ha una altra possibilitat, però si el nen coneix associacions fonema-grafema pot accedir a la lectura alfabètica directament.**
- **Alegria (2006) es pronuncia en el mateix sentit. Indica que les dades existents demostren que no hi ha raons teòriques ni experimentals que permetin afirmar que l'adquisició de l'etapa logogràfica sigui indispensable per a accedir a l'aprenentatge de les estratègies alfabètiques.**

2. ALGUNES PROPOSTES D'ENSENYAMENT DE L'ESCRITURA I LA LECTURA.

Un professor entre dos mètodes.

L'Àlvar, un professor de primer cicle de Primària comparteix la seva experiència amb nosaltres. Porta diversos anys iniciant els seus alumnes en la lectura i encara es qüestiona quin mètode d'ensenyament és l'adequat. En el seu primer any de docència, l'Àlvar va reflexionar sobre com ensenyaria als seus alumnes a llegir i, així, va optar pel mètode fonològic.

Què el va moure a prendre aquesta decisió?.

L'Àlvar va pensar que era molt important que els/es nens/es reconeguessin les lletres i fossin capaços de codificar fonològicament els diferents grafemes, és a dir, associar el signe amb el seu so.

A través d'aquest mètode, els/es nens/es podrien reconèixer qualsevol paraula escrita, però al final de curs, en la seva avaluació final, l'Àlvar es va adonar que hi havia nens i nenes que no entenien el que llegien, i altres que presentaven certes dificultats a reconèixer el codi. Analitzant la situació i veient el possible problema que podia tenir

aquest mètode, va decidir insistir en el significat per al següent curs escolar.

Aquest plantejament el va portar a utilitzar el mètode globalitzat, perquè aquest desenrotlla en un primer moment la via lexical d'accés al significat, associant la paraula a la seva imatge visual. A pesar d'aquest canvi, L'Àlvar va continuar percebent que els/es alumnes continuaven presentant dificultats, sobretot en la comprensió de paraules polisèmiques dins d'un text, perquè només reconeixien el significat amb què s'havia treballat.

L'Àlvar no comprenia el que havia succeït, si havia utilitzat els dos mètodes més importants d'ensenyament de la lectura per què els/es nens/es continuaven tenint dificultats?.

On estava el problema?. Era el mètode o eren els/s alumnes?. L'Àlvar va arribar a pensar que la dificultat estava en els propis alumnes; no obstant això, les dificultats que van sorgir en cada un dels mètodes eren diferents. Cada un desenrotllava aspectes massa concrets sense tenir en compte tot el que la lectura implicava.

L'Àlvar va arribar a la conclusió que el problema no estava en els seus alumnes, ,,,,

Olivares,R.;Toledo, M.E. i Calero, A.P.¿"Mals" lectors o "mals" mètodes?

http://www.uco.es/~ed1ladip/revista/genios/N2/ART/Art86.htm

obtingut el 8 d'agost de 2007

Aquest relat reflexa l'etern dilema amb el que es s'enfronta el professorat quan ha de plantejar-se les estratègies per a ensenyar a escriure i a llegir als infants. És, també, una imatge dels desplaçaments temporals que s'han donat entre el col·lectiu docent al llarg dels anys. És el conte de mai acabar, el cercle viciós del que sembla impossible sortir-ne. La confrontació entre les suposades bondats/maldats d'uns mètodes i uns altres sol ser més producte d'experiències personals que magnifiquen qualitats i exageren defectes que no pas de plantejaments didàctics basats en teories que tenen una base científica contrastada.

La recerca de mètodes òptims per a facilitar l'aprenentatge de l'escriptura i la lectura per part dels infants ha estat una constant al llarg de tota la història de l'educació. Les propostes han estat nombroses però, en el fons, sempre han respost a una pugna entre els dos pols d'una línia de coordenades que representa la variable unitat de sortida. Alguns consideren que

els enfocaments basats en els grafemes i sons són els més indicats, i uns altres sostenen que s'ha d'ensenyar a partir de la frase o la paraula. Els primers, anomenats mètodes sintètics, es caracteritzen perquè el procés d'aprenentatge s'inicia amb les unitats més elementals –lletres, grafemes i síl·labes- per arribar a les paraules i les frases. Habitualment, s'ensenyen al nen/a les associacions dels sons de la llengua amb les seves corresponents grafies. S'acostumen a presentar, en primer lloc, les vocals i, posteriorment, es van introduint progressivament les diferents consonants. A més, és normal que s'aprengui a escriure la lletra al mateix temps que la seva lectura. Els segons, anomenats mètodes analítics, parteixen de les unitats significatives complexes (paraules, frases) per a arribar a les unitats simples (síl·labes, lletres). Els seus partidaris consideren que són més motivadors atès que es treballa a partir de realitats més naturals i concretes. Entre ambdós sistemes purs s'han desenvolupat tot un conjunt de procediments que posen l'èmfasi en major grau en uns o altres aspectes.

2.1. Llenguatge integrat (whole language).

Un dels enfocaments dels processos d'ensenyament i aprenentatge que durant els últims trenta anys ha tingut una forta incidència i que alhora ha estat objecte d'intensos debats als països anglosaxons (EEUU, Nova Zelanda, Austràlia, o Canadà, entre d'altres) ha estat el del llenguatge integrat o llenguatge integral (whole language).

Martín (1995) assenyala que "el llenguatge integrat és un moviment pedagògic que es presenta com un programa alternatiu d'alfabetització. El seu postulat fonamental és que el llenguatge s'ha d'ensenyar de forma global, és a dir, amb els seus sistemes semàntics, sintàctics, lingüístics i grafo-fonètics intactes i en situacions significatives en les que l'ús del llenguatge tingui un propòsit o meta determinada i es vegi recolzada per la

pragmàtica, que es composa del context situacional en el que s'usa el llenguatge, i pel coneixement previ de l'alumne activat en aquest context".

Es considera que els nens/es aprenen a llegir de la mateixa manera que aprenen a parlar. "Llegir, escriure, parlar i escoltar son diferents aspectes del llenguatge que han de considerar-se de forma integrada" (Lacasa, A-nula, Martin, 1995). Els nens/es aprenen a parlar de forma natural, quan estan envoltats d'estímuls que permeten el desenvolupament de les seves capacitats innates. De la mateixa manera el llenguatge escrit apareixerà de manera espontània i natural en resposta a les pròpies necessitats personals i socials si se submergeix el nen/a en un context ric en textos significatius i reals (llibres, diaris, cartells, notes,...) i l'escriptura ocupa el lloc que té en la vida quotidiana. Cal deixar de banda els llibres d'exercicis i els textos escolars, preparats artificialment.

Segons aquesta perspectiva, com ja hem indicat en capítols anteriors, llegir consisteix en elaborar significats i en apropiar-se de manera comprensiva del missatge imprès. Els bons lectors reconeixen les paraules sense necessitat d'emprar la via fonològica. La progressió textual es possible gràcies a la capacitat del subjecte per a efectuar prediccions i seleccionar i controlar la seva pròpia lectura per a comprovar la veracitat de les seves hipòtesis i modificar-les, si li cal, per a que tingui sentit el que llegeix.

L'aprenentatge del llenguatge escrit progressa del general al particular, del tot a la part. Els nens/es llegeixen a partir dels trets visuals i del reconeixement global dels mots. Quan no saben llegir quelcom, cal estimular-los per a que cerquin el possible significat del text emprant els recursos potencials que tenen a la mà: gràfics, dibuixos sobre el tema, paraules semblants, experiències prèvies, informacions sobre el tema. Smith (1983) assenyala que quan es dóna aquesta circumstància els lectors poden saltar-se la paraula, preferentment, o bé endevinar el seu significat i,

com a últim recurs, lletrejar la paraula. Routman (1991), indica que davant d'aquesta situació els nens/es poden emprar diferents estratègies: saltar-se la paraula i seguir llegint fins a la fi de la frase o el paràgraf, tornar al principi de la frase i rellegir el text, substituir-la per una altra paraula, localitzar una part de la paraula que es conegui, llegir només la primera i la última lletra de la paraula, llegir la paraula sense vocals, relacionar-la amb els coneixements previs, cercar indicis en els dibuixos o gràfics, etc.

Pensen que una excessiva atenció en els signes gràfics del text pot fer que la lectura esdevingui dificultosa. Les estratègies de descodificació només cal emprar-les com a últim recurs. En conseqüència, l'ensenyament de les microhabilitats bàsiques de la lectura i l'escriptura no són objecte d'un ensenyament prioritari, sistemàtic i prèviament planificat perquè distorsionen el processament del llenguatge. Només es treballen quan el nen/a les necessita i, sempre, dins del context funcional.

Els programes escolars de lectura i escriptura han de tenir en compte la funcionalitat del text i el nivell de desenvolupament del nen/a. Els materials didàctics, des dels inicis de l'escolaritat, han de ser textos complets, funcionals, significatius i rellevants, és a dir, han d'estar dotats de totes les característiques del llenguatge real i pràctic. No es necessiten textos especials per a ensenyar lectura o escriptura.

La funció del mestre, a més d'organitzar l'ambient, és engrescar el nen/a per a que participi en la planificació d'esdeveniments de lectura i escriptura, animar-lo per a que cerqui solucions els seus problemes o controlar el seu desenvolupament. Com assenyala Goodman (1990) "els mestres procuren crear ambients i interaccions socials apropiats i influir en la rapidesa i la direcció de l'aprenentatge personal. Estan totalment convençuts que el mestre guia, recolza, monitoritza, encoratja i facilita l'aprenentatge, però que no el controla.... Comprenen que cada alumne pot seguir camins dife-

rents. Esperen que els alumnes creixin i planifiquen prenent en compte el seu desenvolupament i no imposen normes arbitràries de rendiment.... Tracten de fer més rellevant el currículum, de proveir a la classe d'experiències lingüístiques tan autèntiques i importants com les que tenen lloc fora de l'escola, d'arribar a cada nen/a i ajudar-lo a ampliar la seva competència lingüística a mesura que continua aprenent a través del llenguatge... Són iniciadors, saben com crear situacions estimulants d'aprenentatge i contextos socials d'ús del llenguatge i inviten els nens/es a què s'uneixin a ells en l'aprenentatge. Són mediadors que subministren l'ajuda necessària en el moment necessari sense controlar el procés d'aprenentatge del nen/a".

2.2. Enfocament constructivista de Ferrero i Teberoskyà.

Una visió que ha tingut èxit en el món hispànic i s'ha estès àmpliament a les nostres contrades durant els últims anys, és l'anomenat enfocament constructivista. A partir de les investigacions de Ferreiro i Teberosky sobre la gènesi de l'escriptura i la lectura en el nen/a, a les que ens hem referit anteriorment, s'ha desenvolupat tot un sistema didàctic per a guiar el nen en el procés d'adquisició de l'escriptura i la lectura. Aquesta proposta té les seves arrels en el, ja comentat, "whole language" i en la teoria evolutiva constructivista de Jean Piaget, com ho indiquen les pròpies Ferreiro i Teberosky (1979) , impulsores de la proposta, "nosaltres no som els primers en assenyalar la necessitat de procedir a una revisió completa de les nostres idees sobre l'aprenentatge de la llengua escrita, a partir dels descobriments de la psicolingüística contemporània. El 1971 té lloc als EEUU una conferència sobre la "relació entre la parla i l'aprenentatge de la lectura... Des d'aleshores autors com Kenneth Goodman, Frank Smith, Charles Read i Carol Chomsky han produït diversos treballs importants sobre

aquest problema. La nostra originalitat resideix en ser probablement els primers en fer-ho en llengua espanyola i, principalment, els primers en vincular aquesta perspectiva amb el desenvolupament cognitiu". El propi Goodman reafirma clarament aquest parentiu quan indica que "*els mestres estan buscant i utilitzant idees provinents d'investigacions com les nostres i les realitzades per Emilia Ferreiro i els seus col·laboradors, i les estan transformant en noves perspectives de l'ensenyament*"

Els ja citats Alegria, Carrillo i Sánchez (2005) assenyalen que "la metodologia constructivista planteja l'ensenyament a partir de les "hipòtesi" del nen/a i afavoreix en els aprenents l'ús dels seus propis recursos per a escriure. És important subratllar que el progrés de l'alumne suposa un acostament progressiu al codi alfabètic, i que si bé les regles de transformació grafema-fonema, i viceversa, no s'ensenyen de manera sistemàtica, l'aprenent haurà, inevitablement, de descobrir-les o codescubrir-les amb l'ajuda de l'educador. Aquest crea situacions que afavoreixin l'evolució de les idees personals del nen/a sobre el llenguatge escrit."

Julià (1999), que elabora una proposta de treball en la línia constructivista teberoskyana, assenyala que "els continguts que s'han de treballar de llenguatge escrit poden tractar-se des del parvulari fins que els nens/es surten de l'escola" i indica que "és important que els infants, des de parvulari, vegin que el llenguatge escrit és una eina de comunicació, que pot tenir moltes utilitats i que hi ha diferents modalitats o tipologies de textos. No cal que els nens/es sàpiguen llegir i escriure per entendre i utilitzar el llenguatge.... els infants han de descobrir, a través de l'aprenentatge que fan a l'escola, les regles del sistema de representació alfabètica ..... els alumnes han d'aprendre estratègies i habilitats; per escriure han de pensar el que volen expressar, escriure-ho i revisar el seu escrit, i per llegir han de fer hipòtesis sobre el que deu posar el text que

tenen davant, avançar significat, verificar aquestes hipòtesis i poder, així, fer una lectura comprensiva i, per tant, eficaç".

Pel que fa al paper del mestre, Bonals (1994), en una publicació que tracta de la manera com es pot aplicar la proposta teberoskyana assenyala que "ens sembla molt adient que el mestre des de l'inici de l'escolarització, tingui cura d'ubicar els alumnes en una vida tan rica com sigui possible pel que fa als diversos usos de l'escriptura i de la lectura; que posi les condicions que els permetin estar en contacte amb la cultura escrita i que els facin sentir les enormes possibilitats que els ofereixen aquests recursos: que converteixi l'aula en una un lloc on la cultura escrita sigui una cosa viva, quotidiana, a l'abast de tots, i on els alumnes sentin la necessitat i el plaer de servir-se'n. No es tracta de fer present les escriptures, sinó com dirien Anderson, i Teale les raons vitals de la seva existència; s'ha de posar a l'abast de la vida que porta a situacions en les quals hi ha inclosos actes de lectura i escriptura".

En consonància amb tot l'anterior, no és d'estranyar que els objectius i activitats que es proposen (p.e. Díez de Ulzurrun i altres, 1999, Bonals,1994, Julià,1999) per a dinamitzar l'aula girin al voltant de tasques relacionades amb noms, llistes, notes, receptes, menús, dates,... i no hi hagi cap referència explicita ni implícitsa a les tasques relacionades amb el desenvolupament de la consciència fonològica.

2.3. Mètodes fònics.

Com a alternatives a les propostes anteriors hi ha aquelles que defensen la necessitat d'ensenyar habilitats, ja sigui a través de mètodes sintètics o de mètodes analítics. Els arguments que es posen al damunt de la taula van en la direcció d'afirmar que l'ensenyament específic de les habilitats

és absolutament necessària ja que en cas contrari és pot donar el cas que els nens/es no les desenvolupin adequadament.

Alegria (2006) i altres autores parlen de mètodes fònics, i els caracteritzen per ser aquells en els que "s'ensenya la lectura i l'escriptura a partir del principi alfabètic en el que es basa el nostre sistema d'escriptura. Aquest principi és exposat al nen/a de manera explícita, sistemàtica i primerenca. .... Explícita vol dir que la relació entre fonemes i grafemes és explicada al nen/a sense esperar que la descobreixi espontàniament,... Per sistemàtica s'entén que el programa de presentació del codi ha de tenir en compte les dificultats que plantegi aïllar les diferents unitats fonològiques... Primerenca vol dir que convé presentar el codi el més aviat possible".

2.4. Dades d'investigacions científiques sobre el tema.

Cuetos (1988) indica que en la polèmica entre mètodes d'ensenyament de la lectura, els defensors de l'analític argumenten que aquest mètode està basat en dos importants principis psicològics: a) el de globalització, segons el qual, el nen/a percep les paraules globalment sense haver d'identificar les seves lletres constituents, i b) el de reconeixement directe de les paraules sense mediació dels sons. En la seva investigació es revisen aquests dos principis des del marc del processament de la informació i es descobreix que en els primers estadis de l'aprenentatge lector, els nens/es reconeixen les paraules per identificació de les seves lletres i traducció d'aquestes en sons. Considera que a la llum d'aquestes dades i, donat que les regles de conversió grafema-fonema del castellà són molt regulars en aquest idioma, són els mètodes fonètics els més adequats per a ensenyar a llegir.

Stahl y Miller (1989), efectuaren un meta-anàlisi de treballs en els que es comparaven els plantejaments convencionals i de llenguatge integrat res-

pecte de l'ensenyament de la lectura. Una troballa important, per al nostre propòsit, és que els alumnes que presenten més dificultats d'aprenentatge són els que menys profit treuen dels avantatges del llenguatge integrat. En un altre sentit, conclogueren que el llenguatge integrat és més efectiu en tot allò relacionat amb qüestions funcionals y formals de la lectura però és un plantejament insuficient quan es pretén desenvolupar habilitats de reconeixement de paraules (coneixement fonològic i codificació alfabètica). Estem davant d'una qüestió nuclear, atès que, com han mostrat moltes investigacions, en desenvolupament dels processos lectors els mecanismes fonològics són els primers i els ortogràfics els segueixen. Ja hem fet referència a les investigacions de Dhare i col·laboradors, citats per Alegria, (2006), en les que conclouen que la descodificació fonològica facilita a l'aprenent l'adquisició de les representacions ortogràfiques de les paraules. És a dir, la pràctica de la lectura per la via fonològica (indirecta) és la que possibilita el desenvolupament de la via lèxica (directa).

La mateixa Routman, citada anteriorment, pensa que aquells alumnes que mostren dificultat per a llegir o escriure necessiten treball intencional d'habilitats fonològiques, en contra de les premisses dels defensors del llenguatge integrat, alguns dels quals consideren que aquest ensenyament és, precisament, la causa de les dificultats.

Defior (1996) assenyala que "l'avantatge dels mètodes fonètics per als nens/es amb dificultats o amb risc de tenir-les també ha estat posat de manifest en treballs com els de Brown i Felton (1990) i Williams (1980)". Indica, també, que "els lectors amb retards i els dislèctics tenen unes deficients habilitats de descodificació i les seves diferències amb els lectors normals s'aguditzen en situacions que requereixen el màxim d'aquestes habilitats".

Els lectors amb retards i els dislèctics tenen unes deficients habilitats de descodificació i les seves diferències amb els lectors normals s'aguditzen en situacions que requereixen el màxim d'aquestes habilitats"

Clemente (1997), en un treball en el que jutja el llenguatge integrat. Indica que "la lectura i l'escriptura són aprenentatges que van molt més enllà de l'apropiació de l'alfabet i que el seu complet domini requereix de procediments didàctics que no es redueixen a ensenyar lletres, a realitzar activitats metafonològiques, a conèixer l'alfabet com a única meta; però no trobem cap argument que, amb raons sèries ens porti a defensar que precisament aquestes tasques hagin d'ignorar-se, obviar-se o rebutjar-se".

Sánchez (1996) crítica les propostes del llenguatge integrat en la mateixa línia que aquest no té en compte que la capacitat per a comprendre la informació escrita requereix d'un considerable grau d'automatització en el reconeixement de paraules i que aquesta només és possible amb l'experiència repetida de llegir. Considera, també, la via fonològica com un poderós instrument per a crear representacions ortogràfiques.

Clemente i Domínguez (1999), al referir-se al llenguatge integrat, assenyalen que "existeixen fonaments de tipus empíric que ens mostren la dificultat que tenen els nens/es per a descobrir els fonemes de forma autònoma, dificultat que no tenen per a descobrir les paraules a la frase o les síl·labes a les paraules, el que converteix l'aprenentatge de l'alfabet, probablement, en el més difícil de tots els sistemes d'escriptura".

Rayner, Foorman, Perfetti, Pesetski i Seindenberg (2001) efectuaren una revisió dels estudis sobre l'ensenyament de la lectura inicial i arribaren a

la conclusió que el domini del principi alfabètic és essencial per a arribar a ser un lector competent. Indiquen que:

- **Aprendre a llegir paraules és l'element bàsic de l'ensenyament inicial de la lectura.**
- **El coneixement de les estructures fonològiques del llenguatge (fonemes i síl·labes) i la relació que hi ha entre les unitats escrites i les orals és fonamental per a aprendre a llegir.**
- **L'entrenament fonològic contribueix de forma estreta i directa a l'adquisició de la lectura. Els nens/es que tenen el llenguatge oral menys desenvolupat quan inicien l'aprenentatge de la lectura, obtenen majors beneficis d'aquesta instrucció.**
- **Hi ha nens que no han desenvolupat un nivell de consciència fonològica necessària per a iniciar l'aprenentatge de la lectura.**
- **Els millors lectors són aquells que comencen aviat a emprar les associacions entre les lletres i els sons i la descodificació com a mecanisme bàsic de lectura.**
- **La via fonològica és fonamental per a l'establiment de representacions ortogràfiques adients.**
- **Els lectors milloren la fluïdesa, l'exactitud i la velocitat lectora a mesura que augmenten el seu lèxic ortogràfic i milloren la qualitat de les seves representacions**
- **La fluïdesa lectora augmenta amb la practica, la qual afavoreix l'increment del coneixement lexical.**
- **Hi ha diferencies significatives en l'aprenentatge de la lectura en funció dels mètodes emprats. Aquesta diferencia és especialment remarcable en el cas d'alumnes amb dificultats per a aprendre a**

llegir, a favor dels mètodes que treballen les correspondències fonema-grafema i la consciència fonològica.

Hi ha diferencies significatives en l'aprenentatge de la lectura en funció dels mètodes emprats, a favor dels mètodes que treballen les correspondències fonema-grafema i la consciència fonològica. Aquesta diferencia és especialment remarcable en el cas d'alumnes amb dificultats per a aprendre a llegir.

Morais i altres (2003), després de mostrar les investigacions recents en psicolingüística cognitiva i en neuropsicologia sobre els processos de tractament de les paraules escrites que utilitza el lector competent, conclou, entre d'altres que: "El desxifrat fonològic exigeix el descobriment del principi alfabètic, el qual implica la presa de consciència de la paraula com una seqüència integrada de fonemes. Els entrenaments centrats en el principi alfabètic (entrenament de l'habilitat per aplicar les correspondències grafema - fonemes i per operar sobre representacions conscients de fonemes) tenen efectes positius sobre l'aprenentatge de la lectura. Els mals lectors i els dislèctics (en qualsevol cas en la seva majoria) presenten, a distints graus, dèficit de les capacitats fonològiques que es produeixen en l'aprenentatge de la lectura. Els mals lectors i els dislèctics arriben a atenuar, en una mesura prou limitada no obstant, els efectes negatius dels seus dèficit fonològics desenvolupant altres competències susceptibles de contribuir al reconeixement de les paraules".

Genard N., Alegria, J., Leybaert, J., Mousty, Ph. y Defior, S. (2005) realitzaren un estudi experimental en el que els participants van ser un grup de nens/es, tots els ells tenien 6;6 d'edat al començament de l'estudi, de llengua nativa francesa, que aprenien a llegir amb el mètode fonètic i un altre grup de nenes/es, igualment de llengua nativa francesa, que aprenien a llegir amb el mètode global. De forma general, els resultats indiquen que el mètode de lectura té un impacte en la velocitat d'adquisició dels processos cognitius implicats en la lectura i l'escriptura. S'observa que en totes les tasques de lectura i escriptura, els nens que aprenen a llegir amb un enfocament fonètic mostren un nivell d'execució superior a aquells que aprenen a llegir amb un enfocament global.

De forma general, els resultats indiquen que el mètode de lectura té un impacte en la velocitat d'adquisició dels processos cognitius implicats en la lectura i l'escriptura. S'observa que en totes les tasques de lectura i escriptura, els nens que aprenen a llegir amb un enfocament fonètic mostren un nivell d'execució superior a aquells que aprenen a llegir amb un enfocament global

També s'observen sistemàticament temps de reacció més baixos en els nens/es de l'enfocament fonètic. Durant el procés experimental s'observà una millora entre cada temps d'avaluació. Aquesta era molt major en el mètode fonètic que en el global. Conclouen que l'adquisició del procediment fonològic és més primerenca en els nens que aprenen a llegir amb

l'enfocament fonètic. Això es reforça pel fet que les millores en lectura són sistemàticament més observables en els nens/es del mètode fonètic, als que el domini del principi alfabètic sembla ajudar a desenvolupar una lectura autònoma. Per tant, es confirma el fet que hi ha variacions en la velocitat d'adquisició de la lectura i l'escriptura segons el mètode d'ensenyança que s'utilitza.

Alegria (2006) es decanta absolutament per l'ús dels mètodes fònics en l'ensenyament de la lectura quan afirma que "no és freqüent que un investigador, prudent per professió, es pronunciï de manera tant franca a favor d'una opció pedagògica" i assenyala "que els arguments tant teòrics com empírics ho autoritzen, "quasi que ho exigeixen". Cita el fet que les investigacions que comparen classes que ensenyen a llegir amb diferents mètodes, mostren que la instrucció fònica augmenta l'èxit en l'aprenentatge de la lectura si es compara amb els resultats dels mètodes que no la inclouen o que inclouen poques activitats fonològiques.

La instrucció fònica augmenta l'èxit en l'aprenentatge de la lectura si es compara amb els resultats dels mètodes que no la inclouen o que inclouen poques activitats fonològiques

En un treball de Lino (2006) s'indica que als EEUU les avaluacions estatals van mostrar reiteradament que els nens/es de Califòrnia se situaven en l'últim lloc en resultats de lectura. A rel d'aquesta constatació s'efectuaren diverses actuacions que desembocaren en la constitució de la National Reading Panel (NRP), grup de treball constituït per catorze científics experts que durant més d'un any (1998, prolongat fins a 1999) van efectuar

una metaanàlisi de les investigacions fetes sobre escriptura i lectura. Dels 115.000 estudis inclosos en les bases de dades estudis efectuats sobre el tema, se seleccionaren aquells que complien una sèrie de requisits (que fossin en anglès, que aportessin informació detallada del procés d'investigació, que complissin els estàndards més alts d'evidència científica,...). Només 38 estudis complien tots els requisits establerts. L'any 1999 es van publicar els resultats d'aquest treball, que foren assumits immediatament per la legislació federal. El programa estatal de suport a l'ensenyament de la lectura (Reading First) els va tenir en compte i van dictaminar, en conseqüència, que l'ensenyament de la lectura hauria d'articular-se entorn d'aquestes cinc àrees: Consciència fonològica, relació entre grafema i fonema, fluïdesa, vocabulari i estratègies per a la comprensió.

L'ensenyament de la lectura hauria d'articular-se a l'entorn d'aquestes cinc àrees:

- **Consciència fonològica.**
- **Relació entre grafema i fonema**
- **Fluïdesa.**
- **Vocabulari**
- **Estratègies per a la comprensió.**

(National Reading Panel)

La International Academy of Education (IAE) –organització sense ànim de lucre que promou la recerca, la divulgació i la implementació de pràctiques educatives que milloren l'educació, a través de la UNESCO, en la seva guia "Teaching reading" indica que l'enfocament fonètic, que està basat en l'ensenyament sistemàtic de les relacions entre sons i lletres així com sons i patrons de parla, és profitós per als nens/es que comencen a aprendre a llegir en anglès. Ensenyar-los a que associïn els fonemes amb els grafemes és un procediment eficaç.

> **L'enfocament fonètic, que està basat en l'ensenyament sistemàtic de les relacions entre sons i lletres així com sons i patrons de parla, és profitós per als nens/es que comencen a aprendre a llegir en anglès. Ensenyar-los a que associïn els fonemes amb els grafemes és un procediment eficaç.**
>
> **(International Academy of Education. UNESCO)**

En relació a la proposta constructivista Teberoskyana, nosaltres considerem que si hom analitza amb atenció els documents que la sustenten, se n'adona que hi ha algun principi del que parteix que no està d'acord amb els coneixement actuals. En aquests sentit, les citades Ferreiro i Teberosky (1979), en el manual on exposen les seves troballes, consideren que "*l'ensenyament tradicional ha obligat els nens/es a produir els sons de la parla, pensant que si no són adequadament distingits, no és possible escriure en un sistema alfabètic. Però aquesta premissa es basa en dues*

***suposicions falses: que un nen/a de 6 anys no sap distingir els fonemes de la seva llengua i l'escriptura alfabètica és una transcripció alfabètica de la llengua. El primer supòsit és fals, perquè si el nen/a, en el decurs de l'aprenentatge de la llengua oral, no hagués estat capaç de distingir fonemes entre sí, tampoc no seria capaç als 6 anys de distingir oralment parells de paraules com pal/mal, cosa que, per suposat sap fer*".** **Al respecte, com ja hem indicat en capítols anteriors, cal distingir entre discriminació fonètica dels mots i consciència fonètica. La primera es refereix a la capacitat per a distingir que dos mots sonen diferent. La segona és adonar-se que la paraula està formada per fonemes diferent i saber manipular-los. Sabem que aquesta última no es desenvolupa espontàniament com la parla. Evidentment, ens trobem davant d'una qüestió nuclear per l'aprenentatge del llenguatge escrit, atès que sabem que hi ha una relació causa-efecte mútua entre consciència fonològica i aprenentatge inicial de llenguatge escrit i que moltes dificultats en l'aprenentatge d'aquestes competències provenen, precisament, de deficiències en el processament fonològic.**

3. LA PERSPECTIVA DEL SISTEMA ESCRIPTURA-LECTURA: UNA ALTERNATIVA DIDÀCTICA QUE APORTA LÒGICA A LA SEVA DIDÀCTICA.

Hem comentat anteriorment que la variable fonamental que hom considera a l'hora de decantar-se per uns o altre dels mètodes o uns altres quan ha de plantejar-se l'ensenyament de l'escriptura i la lectura és la longitud de la paraula. Els que defensen que s'ha de començar per la unitat mínima es basen en el fet que es domini del sistema de correspondències posa a disposició del nen una eina que li permetrà escriure o llegir qualsevol paraula amb la que es trobi. Els que defensen els mètodes globals, defensen

que l'aprenentatge s'ha de centrar en unitats significatives, que milloren la velocitat lectora i afavoreixen la comprensió i l'expressió. Ja hem comentat en l'apartat anterior el que diu la ciència, amb dades experimentals, en relació a aquestes dues maneres d'enfocar l'ensenyament.

Nosaltres voldríem aportar una visió diferent. Pensem que hi ha un manera més lògica d'enfocar el tema que aporta llum sobre la manera en que s'hauria d'enfocar la qüestió dels mètodes per a ensenyar a llegir i a escriure. La idea del sistema escriptura-lectura ens resulta molt útil al respecte.

Al començar el treball hem aportat proves que indiquen que la lectura no està supeditada a l'escriptura, ni en el seu aprenentatge inicial ni en el seu ús posterior. Hem argumentat que en l'evolució filogenètica del sistema escrit, sorgeix l'escriptura com a necessitat vital d'expressar missatges i es desenvolupen procediments que permeten plasmar aquesta necessitat. L'escriptura alfabètica només és possible, hem indicat, quan es desenvolupa la capacitat per a analitzar fonèticament la paraula i és a partir d'aquí que es crea el sistema de signes per a representar aquests fonemes, que son traçats en un elements material. La lectura té sentit en quan permet recuperar el missatge escrit prèviament.

Atenent que la clau de volta del sistema escrit és la capacitat per a distingir els fonemes de les paraules, aquesta hauria d'ésser la variable central que determinés el procés a seguir en el procés d'adquisició de la lectura i l'escriptura. En realitat, com hem vist anteriorment, les investigacions modernes assenyalen la relació directa i de causa-efecte que hi ha entra la consciència fonològica i l'aprenentatge de l'escriptura i la lectura. Des de la perspectiva del Sistema Escriptura Lectura aquesta correlació queda perfectament explicada. També queda explicat perquè hi ha aquests vaivens entre uns i altres sistemes didàctics a l'hora d'afrontar l'ensenyament de inicial del llenguatge escrit. En realitat, no es considera la variable fo-

namental, per la qual cosa, es donen tombs sobre element més circumstancials. Tornarem sobre el tema en el capítol en el que expliquem els principis en els que pensem que s'ha de basar la intervenció amb els alumnes que mostren dificultats per a aprendre a llegir a escriure.

4. BIBLIOGRAFIA

ALEGRIA, (2006): Por un enfoque psicolingüistico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades : 20 años después. Infancia y aprendizaje, vol. 29, n. 1.

ALEGRIA, J.; CARRILLO, M. i SANCHEZ (2005): La enseñanza de la lectura. Investigacion y Ciencia, març, 6-14.

BONALS, J. (1994): Assessorar l'aprenentatge de l'escriptura, Consell Comarcal del Berguedà.

BYRNE, B. (1992): Studies in the unbiased acquisition procedure for reading: Rationale, hipotheses and data. En P.B. Gough, L.C. Ehri y R. Treiman (eds.), Reading acquisition,Hillsdale, N.J. LEA.

CLEMENTE, M. (1997): ¿Aprendemos a leer como aprendemosa hablar? Algunas objeciones al lenguaje integrado. Cultura y Educación 6/6.

CLEMENTE, M. i DOMÍNGUEZ, A.B. (1999): La enseñanza de la lectura. Pirámide. Madrid

CUETOS, F. (1988): "Los métodos de lectura desde el marco del procesamiento de la información. Bordón. Revista de orientación pedagógica, Vol. 40, Nº 4.

DEFIOR, S (1996): Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo. Aljibe. Archidona

DÍEZ DE ULZURRUN i ALTRES, (1999): El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructiva. Graó. Barcelona

EHRI, L. C. (1999): Phases of development in learning to read words. En J. Oakhill & R. Beard (Eds.), *Reading development and the teaching of reading* (pp. 79-108). Oxford: Blackwell.

FERREIRO, E. i TEBEROSKY, A. (1979): Los sistemas de escritura en el desarrollo. del niño. México. Siglo XXI.

FRITH, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In: Patterson, K., Marshall, J. & Colthert, M. *Surface dyslexia: neuropsychological and cognitive analyses of phonological reading*. London: Lawrence Erlbaum Associates.

GENARD, N., ALEGRIA, J., LEYBAERT, J., MOUSTY, PH. i DEFIOR, S. "La adquisición de la lectura y la escritura. Comparación translingüística. A http://www.fedap.es/IberPsicologia/iberpsi10/congreso_lisboa/genard/genard.htm. Obtingut el 12.02.2007

GOODMAN, K (1990): "El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje". Revista Lectura y Vida. Año 11,n. 2.

GOSWAMI, U. i BRYANT, P. (1990): Phonological skills and learning to read. Reino Unido: Lawrence Erlbaum Associates.

JULIÀ, T (1995): Encetar l'escriure, Barcelona, Rosa Sensat.

LACASA, E, ANULA, J. J. i MARTIN, E. (1995): «Leer y escribir: ¿cómo lograrlo desde la perspectiva del lenguaje integrado?», Comunicación, lenguaje y Educación, 25.

LINO BARRIO, José: «La querella dels mètodes: un final per decret». Articles de didàctica de la llengua i de la literatura, jul.-set. 2006, núm. 40.

MARTÍN, B.(1995): "Lenguaje integrado: sus creencias sobre la alfabetización." Comunicación, Lenguaje y Educación, nº 25,

MORAIS,J ; PIERRE, R. i KOLINSKY, R. (2003): Du lecteur compétent au lecteur débutant: implications des recherches en psycholinguistique cognitive et en neuropsychologie pour l'enseignement de la lecture - Revue des sciences de l'éducation. Vol.29, n 1.

RAYNER, K.; FOORMAN, B.R.; PERFETTI, C.A.; PESETSKY, D. i SEINDENBERG, M.S. (2001): How psychological science informs the teaching of

RAYNER, K.; FOORMAN, B.R.; PERFETTI, C.A.; PESETSKY, D. Y SEINDENBERG, M.S. (2001): How psychological science informs the teaching of reading. Psychological Science in the Public Interest, 2.

ROUTMAN (1991): Invitation: Changuin as teachers and learners K-12. Porstmouth, NH, Heinemann.

SÁNCHEZ, E.: (1996): El todo y las partes: una crítica a las propuestas del lenguaje integrado. Cultura y Educación 1.

SMITH, F. (1979): Reading without nonense, New York, Teachers College Press.

SMITH, F. (1983): Essays into Literacy. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.

STAHL, S.A. i MILLER, P.D. (1989): Whole language and language experience approaches for beginning reading: A quantitative research synthesis. Review of Educational Research, 59

STUART, M. I COLTHEART, M (1988): Does reading develop in a sequence of stages? Cognition, 30.

CAPÍTOL VI.

DIFICULTATS D'APRENENTATGE DE L'ESCRIPTURA I LA LECTURA.

"Em va costar molt aprendre a llegir. No em semblava lògic que la lletra m es digués ema, i no obstant això amb la vocal següent no es digués emea sinó ma. M'era impossible llegir així. ...".

Gabriel García Márquez.

BREU DESCRIPCIÓ DEL CONTINGUT DEL CAPÍTOL.

La possibilitat d'analitzar microscòpicament les activitats que efectua un aprenent d'escriptor i de lector, obre un camp interessant per a analitzar l'origen de les dificultats que poden esdevenir en el procés d'aprenentatge. La perspectiva que ens aporta la consideració de l'escriptura i la lectura com a activitats mentals independents i subdivisibles en microhabilitats constitueix, com ja hem dit anteriorment, una potent eina per a una presa de decisions didàctiques fonamentada i coherent, a partir de l'avaluació de la situació de cada individu respecte a les diferents microhabilitats. El deficient funcionament de qualsevol microhabilitat, originarà entrebancs en el processament de la informació a l'escriure i/o al llegir.

En aquest capítol, després de dur a terme una breu aproximació històrica a l'enfocament de les dificultats d'aprenentatge de l'escriptura i la lectura, efectuarem un recorregut per totes les microhabilitats i analitzarem les dificultats que es poden originar en cadascuna d'elles.

A la segona part, a través de diferents casos reals, veurem com es pot aplicar aquesta perspectiva per a comprendre la raó per la qual els nens/es mostren dificultats per a accedir aquests aprenentatges.

Cal tenir present que, com en la majoria d'activitats humanes, no podem parlar de conductes pures en termes digitals, sinó que cal fer-ho des d'una perspectiva analògica, que permet situar la diversitat de situacions en un continuum de possibilitats.

1. APROXIMACIÓ HISTÒRICA A L'ENFOCAMENT DE LES DIFICULTATS D'APRENENTATGE DEL LLENGUATGE ESCRIT.

Les primeres passes en la investigació de les dificultats per a aprendre a llegir i a escriure, cal cercar-les en el marc general del corrent positivista del segle XIX, quan es percep que les circumstàncies relacionades amb l'home, la vida i els fets poden ser explicats casualment a través de la raó, mitjançant l'estudi científic i la formulació de lleis generals i universals. En aquest ambient favorable a la investigació, es multipliquen les revistes científiques que faciliten la publicació de les recerques i les troballes i s'intensifiquen els debats intel·lectuals.

La preocupació per les qüestions relacionades amb la lectura y l'escriptura es fa patent amb la publicació en aquestes revistes de casos d'individus que presenten problemes en aquestes àrees, sempre sota un enfocament eminentment mèdic. Un dels primers treballs és el publicat per Morgan l'any 1896, descrivint el cas d'un noi de catorze anys que no havia aconseguit aprendre a llegir. En aquesta època, les dificultats en la lectura són atribuïdes a problemes en el sistema visual, per la qual cosa els oftalmòlegs es constitueixen en les màximes autoritzats sobre el tema. Un d'ells, Himnsvelwood, cirurgià òptic anglès, publicà nombrosos articles descrivint i analitzant diferents casos d'individus que no podien aprendre a llegir o bé la seva lectura era molt limitada, a pesar dels esforços que s'hi dedicaven. Els seus estudis el portaren a afirmar que els problemes en l'aprenentatge de la lectura eren deguts a dèficits en l'adquisició i emmagatzemant al cervell de les memòria visual de les lletres i paraules..

Als anys 20 emergeix la figura del metge nord-americà Samuel T. Orton, que rebutja l'explicació anterior. Després d'estudiar més de 3000 nens i adults amb problemes en la lectura i l'escriptura, preconitzà que aquestes

eren originades per disfuncions cerebrals. Descobrí que hi havia un nombre elevat d'ambidextres entre les persones amb dificultats en la lectura i trobà una correlació directa entre la dominància lateral d'ull, peu i mà, i les inversions de lletres en les paraules que apareixien en els lectors i escriptors amb problemes. Encunyà el terme "estrefosimbolia" (símbols torts) per a designar aquests dificultats. Pensava que els problemes en la lectura tenien el seu origen en una mala lateralització del llenguatge. Una persona tindria emmagatzemades imatges de les paraules en ambdós hemisferis. En el dominant les paraules estarien guardades de forma correcta i en el no dominant, aquestes imatges estarien representades en espill. Per a llegir bé, l'hemisferi dominant havia d'anular l'hemisferi no dominant. En el procés de desenvolupament de l'individu, les imatges en espill de l'hemisferi no dominant desapareixien o s'inactivarien, la qual cosa no passaria en les persones amb dificultats en la lectura. La causa d'aquestes dificultats es trobaria en un retard en l'establiment de la dominància cerebral.

A partir del anys 60 i 70, l'estudi de les dificultats en l'adquisició de la lectura i l'escriptura deixa de ser un problema eminentment mèdic i els psicòlegs i educadors comencen a intervenir amb força en les investigacions. La constatació que dèficits en determinades aptituds correlacionen positivament amb dèficits en l'aprenentatge del llenguatge escrit decanten l'explicació causal vers aquestes aptituds. El nivell de desenvolupament de l'esquema corporal, l'organització espacial, la percepció, la coordinació viso-motora, la lateralitat o el ritme passen a ocupar un lloc central. S'elaboren bateries (Inizan, Filho o Reversal Test) per a verificar la maduresa dels infants per a iniciar l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura i es desenvolupen programes per a millorar aquestes habilitats.

Als anys 80, les investigacions en el camp de la psicologia cognitiva i la neuropsicologia han possibilitat una comprensió cada vegada més acurada

dels processos implicats en la lectura i l'escriptura. Una sèrie d'investigacions molt ben controlades, descarten les hipòtesis anteriors i assenyalen que les dificultats en l'aprenentatge d'aquestes habilitats se centren, fonamental, en dèficits de tipus psicolingüístic. Insuficients habilitats en les tasques relacionades amb la consciència fonològica explicarien la majoria de les dificultats que mostren els infants per a aprendre a llegir i a escriure.

2- LES DIFICULTATS D'APRENENTATGE DE L'ESCRIPTURA I LA LECTURA DES DE LA PERSPECTIVA DE LES MICRO-HABILITATS.

2.1. Escriptura: Dificultats en l'anàlisi fonètica.

Davant d'un alumne que no aconsegueix aprendre a escriure o bé li costa molt, cal que ens plantegem la possibilitat que les seves dificultats derivin de una incapacitat per a efectuar un correcte anàlisi dels fonemes de la paraula. És l'origen més habitual dels problemes en l'adquisició de l'escriptura.

L'origen més habitual dels entrebancs per a prendre a escriure es troba en les diciultats per a efectuar l'anàlisi fonètica dels mots.

Ja hem fet referència a que les investigacions sobre els processos d'aprenentatge de l'escriptura estan abassegadorament d'acord en afirmar que un percentatge molt alt de nens no aprèn a escriure correctament per no tenir suficientment desenrotllada la consciència fonològica. Els més de vint anys de pràctica de treball amb alumnes amb dificultats d'aprenentatge de l'escriptura ens permeten estar absolutament d'acord amb aquesta perspectiva. No tenim dades que permetin quantificar el percentatge dels nens/es que presenten problemes en aquesta microhabilitat però, intuïtivament, ens atreviríem a dir que estan per damunt del noranta per cent.

A nivell escolar, ens trobem, paradoxalment, davant del fet que l'element més important per a accedir al sistema escriptura-lectura, és el més desconegut pels professionals que hi intervenen, la qual cosa comporta que sigui una microhabilitat absolutament descuidada.

A nivell escolar, ens trobem, paradoxalment, davant del fet que la microhabilitat més important per a accedir al sistema escriptura-lectura, és la més desconeguda pels professionals.

Ja hem indicat anteriorment, que la consciència fonològica pot desenvolupar-se tant a través del propi aprenentatge de l'escriptura i la lectura com mitjançant actuacions específiques. Però atès que aquesta microhabilitat no és objecte d'ensenyament específic, a les classes ens trobem davant de tres tipus d'alumnes:

Alguns nens/es, una minoria, exhibeixen una prematura maduració de l'escorça auditiva i són capaços d'escriure els mots passant per tots el mòduls de la ruta indirecta. A més, mostren facilitat per utilitzar la ruta directa i evoquen fàcilment l'associació de la imatge acústica amb la imatge motriu dels mots. Són aquells nens que aviat es destaquen en aquests aprenentatges, ostenten una clara facilitat per a escriure i deixen bocabadats els seus pares i mestres.

Un altre grup el formen aquells que, mitjançant les activitats que es realitzen diàriament a l'escola, són capaços d'anar desenvolupant la capacitat per a realitzar l'anàlisi fonètica dels mots. Segons la major o menor habilitat que van desenrotllant, presenten una major o menor velocitat en els seu aprenentatge.

Finalment, hi ha un altre bloc de nens que mostra greus problemes en l'aprenentatge. Desesperen els pares i mestres per la seva ineptitud en l'assoliment del sistema escriptura-lectura. Quan "escriuen" ho fan per mitjà del simple dibuix de les lletres per l'associació de la imatge visual i la imatge motriu, amb la qual cosa, sovint es pot observar una notable distorsió dels mots que han escrit ja que els fonemes no tenen valor discriminatiu per a aquests alumnes i, per tant, el fet que s'obviï o s'afegeixi alguna lletra no té cap transcendència per a ells. Alguns poden arribar a fer una anàlisi parcial fonètica i/o sil·làbica - més freqüentment aquesta última- i evocar alguna de les associacions sòniques/gràfiques que han aconseguit memoritzar. Així, per exemple, si han après l'associació sònica/gràfica de la síl·laba "sa", poden utilitzar-la, indistintament, per "sa", "as", "san", "sal", ..., per formar les diferents paraules que se'ls presenten, ja no són capaços de l'anàlisi fonètica acurada que l'escriptura requereix.

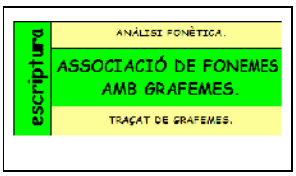
L'omissió del treball de l'anàlisi fonètica pot tenir conseqüències nefastes per a l'autoimatge del nen/a. En efecte, l'ensenyament de l'escriptura sol

estar centrat en el traçat de les lletres, ja sigui com a ens individual o formant part de paraules significatives. Al principi pot no haver-hi problemes perquè l'escriptura pot esdevenir un acte de còpia. El nen/a pot aprendre a escriure una sèrie de paraules de forma global. Però a mesura que avança el procés i augmenta el nombre de paraules que ha d'escriure, l'estratègia global resulta insuficient. Les demandes de l'entorn escolar són cada vegada mes altes. Si el nen/a no desenvolupa la capacitat per a analitzar fonèticament les paraules, es troba davant la impossibilitat de donar respostes adequades a aquests requeriments, ja que no comprèn la lògica del sistema d'escriptura. Això li crea una situació frustrant, ja des de l'inici de l'escolaritat, que el porta a desenvolupar una autoimatge negativa. A més de no aprendre a escriure, aprèn que no pot aprendre, la qual cosa condiciona, dramàticament, el seu futur.

Es pot lluitar contra les dificultats que presenten alguns nens/s en aquesta microhabilitat?. La resposta és que sí. A l'efecte, cal tenir en compte que, com ja hem indicat en capítols anteriors, les modernes investigacions han provat que:

- **En els mètodes globals d'ensenyament de l'escriptura en els que no es treballen específicament les microhabilitats, el nivell de desenvolupament de la consciència fonètica és molt inferior al que s'aconsegueix mitjançant mètodes en els que les microhabilitats es treballen intencionalment.**
- **És possible ajudar el nen/a a desenvolupar la capacitat per a analitzar fonèticament les paraules a través de programes que prevegin actuacions primerenques, específiques i intensives.**

2.2. Escriptura: Dificultats en les associacions fonema-grafema.



Un altre factor que determina problemes en l'aprenentatge de l'escriptura és la dificultat per recordar les associacions fonema/grafema que són els instruments que possibiliten la conversió d'un codi oral en un codi escrit.

Luria (1974) cita el cas de subjectes amb lesions que porten com a conseqüència que els significats de les lletres siguin oblidats tot i que les imatges de les lletres es conservin i es percebin de forma correcta, amb la qual cosa els emparellaments d'aquestes amb els fonemes són incorrectes. Aquesta alteració es dóna principalment en les lesions dels sistemes occipito-parietals de l'hemisferi esquerre, una zona que, ontogenèticament, madura més tard que la resta de zones i es denvolupa, durant la infància i l'adolescència.

Podem distingir dos tipus diferents de dificultats en aquest mòdul:

- **Per un costat hi ha la manca de capacitat per a memoritzar la majoria d'associacions sòniques/gràfiques que es presenten. Implica un greu handicap en l'aprenentatge escrit. Afortunadament el nombre de nens que mostren aquest problema és, quantitativament, molt petit i menys freqüent del que hom pensa. Davant de dificultats d'aquest tipus cal un treball escolar molt ben planificat, l'ús de tècniques específiques i una atenció constant del mestre vers aquests nens/es per a facilitar-los la memorització de les associacions.**
- **Hi ha un segon tipus de dificultat en les associacions esmentades. Es tracta d'una incorrecte aprenentatge de les correspondències degut a confusions entre els fonemes i/o els grafemes que presenten algun tret articulatori i/o gràfic comú. Un cas particular, és el dels nens/es**

amb alguna dislàlia, que plasmen al paper les errades de pronuncia. Així, per exemple, un nen afectat de pararotacisme pot escriure "cala per cara" al que pronuncien el fonema /l/ pel fonema /r/ suau .

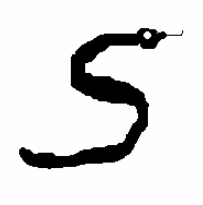
Les associacions entre fonemes i lletres són, sense cap mena de dubte, una de les habilitats que, tradicionalment, s'ha treballat més a l'escola, juntament amb el traçat de les lletres. Davant dels alumnes que mostren dificultats per a aprendre a escriure, és necessària una avaluació exhaustiva de les associacions fonema-grafema que el nen coneix, distingint entre aquelles que són patents (record) i per tant, útils, d'aquelles que són latents (reconeixement) i per tant no estan ben apreses i, si no es treballen suficientment, poden donar lloc a confusions posteriors.

Es important prevenir els possibles problemes a través de l'anàlisi dels trets articulatoris dels fonemes i l'estudi de les característiques dels grafemes. Cal efectuar el nombre suficients d'activitats per a aconseguir sobreaprenentatge de les associacions. Sovint, és més complicat "desprogramar" les correspondències mal apreses que adquirir-les correctament.

És important efectuar un nombre suficients d'activitats per a aconseguir sobreaprenentatge de les associacions fonema-grafema.

Ehri i altres (1984), proposaren una tècnica mnemotècnica per a facilitar el record d'aquestes associacions als alumnes amb dificultats. Es tracta d'associar cada lletra a un dibuix que té una forma semblant amb la lletra a aprendre i comença amb el fonema a recordar. Aquesta estratègia només podrà ser emprada si el nen és capaç de fer l'anàlisi fonètica el pri-

mer fonema del mot. Així, la lletra S es podria associar a l'objecte "SERP" o bé la lletra O es podria recordar a través de l'objecte "OU":



Els citats autors, efectuaren una experiència, amb control de variables i comprovaren que aquesta estratègia millorava el record de les associacions de sons amb lletres.

Erhi i altres (1984), proposaren una tècnica mnemotècnica per a facilitar el record d'aquestes associacions als alumnes amb dificultats. Es tracta d'associar cada lletra a un dibuix que té una forma semblant amb la lletra a aprendre i comença amb el fonema a recordar

Cal fer esment que les lletres no s'associen amb onomatopeies, atès que aquestes no són interpretades de la mateixa manera per tothom. Així, per exemple per a uns un ase pot fer "a!, a!" i per a uns altres "i!, i!"

2.3. Escriptura: Dificultats en el traçat de grafemes.

D'acord amb el model de les microhabilitats, el traçat de grafemes representa un altre camp que pot ser origen de problemes en l'escriptura. No obstant atès que actualment disposem de màquines que poden efectuar aquesta tasca a través de múltiples artilugis, les dificultats en aquesta microhabilitat no representen un factor discapacitant per a poder escriure. Curiosament, aquest, que és l'element més nomenat quan es parla d'escriptura i un dels que preocupen més a l'escola, és el factor menys crític per a poder escriure.

Una qüestió que tradicionalment s'ha associat a trastorns de l'escriptura i la lectura ha estat l'escriptura en espill que efectuen alguns nens/es, associada a dificultats en l'organització espacial o a trastorns en l'esquema corporal. S'ha demostrat que aquest tipus d'escriptura apareix en la majoria de nens que estan iniciant-se en l'aprenentatge de l'escriptura i es deguda a un domini deficient de les representacions ortogràfiques i no és la causa de les dificultats d'aprenentatge

Quan hi ha dificultats en el traçat de les lletres, poden aplicar-se programes d'intervenció com el d'Ajuriaguerra i col·laboradors (1964). Proposen les següents línies d'intervenció davant de les dificultats en el traçat de les lletres:

> **<u>Tècniques pictogràfiques</u>. Inclouen pintura i dibuixos lliures, arabescos i farciments de superfícies. Es treballa tenint en compte els diferents segments corporals que intervenen en l'acte gràfic, des dels moviments de gran amplitud fins als que requereixen de la motricitat fina i precisa.**
>
> **<u>Tècniques escriptográfiques</u>. Tenen com a objectiu millorar la forma gràfica concreta de cada lletra a través de l'estudi de les seves característiques de i la pràctica del seu traçat.**

2.4. Escriptura: Dificultats la coordinació de les microhabilitats.

Escriure suposa la capacitat d'esbrinar correctament la seqüència de fonemes de la paraula, associar els fonemes amb els grafemes i traçar les lletres al paper. No obstant, malgrat dominar les tres habilitats de forma independent, un individu pot mostrar dificultats per a coordinar les tres accions i aparèixer errades a l'escriure produïdes per aquesta.

Malgrat dominar les tres habilitats de forma independent, un individu pot mostrar dificultats per a coordinar-les i, en conseqüència, aparèixer errades a l'escriure.

Per exemple, podem veure aquesta dificultat en el nen que en l'intent d'escriure la paraula "/samarreta/" deixa grafiada la paraula "samrreta". Durant l'escriptura de la paraula, hem pogut observar com traçava la paraula i hem pogut comprovar com amb els òrgans fonedors emetia tots els fonemes /s/a/m/a/rr/e/t/a/. Per un altre costat, és evident que coneix la lletra "a" ja que apareix dus vegades més a la paraula. El que li ha passat és que el procés d'anàlisi fonètica ha anat més ràpid que el traçat de les lletres i no ha escrit la lletra "a". Per tant, l'omissió d'aquesta lletra a la paraula, és deguda, evidentment, a una manca de coordinació al realitzar les tres operacions.

2.5. Lectura: Dificultats en l'anàlisi ordenada de grafemes.

La lectura comença amb la fixació de la vista en el text que es vol llegir i l'anàlisi visual de les paraules. A través dels processos perceptius visuals extraiem la informació de les formes de les lletres i de les paraules. En el lector aprenent, aquesta operació implica la necessitat d'identificar de forma seqüencial cadascun dels grafemes que constitueixen el mot, una activitat que quasi tots els nens/es realitzen correctament amb la majoria de grafemes.

Per a Pino i Bravo (2005), "el reconeixement perceptiu visual i la memòria visual de figures complexes apareix com un procés cognitiu previ a l'aprenentatge formal de la lectura que està associat amb les habilitats per a discriminar signes gràfics, reconèixer lletres, paraules i nombres".

Morais i altres (2003) assenyalen que "el tractament de les lletres presenta una gran especificitat al cervell. En la nostra experiència de les lletres, que és enorme, apareixen generalment de manera homogènia, és a dir, amb altres lletres, i molt més rarament amb altres materials (figures, xifres). Aquest concurrència condueix a la formació de xarxes de neurones específicament afectades pel tractament de les lletres, és a dir, que no s'activen o que ho fan menys per altres tipus d'estímuls visuals. Al registrar l'activació cerebral, s'ha constatat que algunes superfícies neuronals responen més preferentment a la presentació de lletres que a la presentació de xifres o figures (Allison, McCarthy, Nobre, Puce et Belger, 1994 ; Polk et Farah, 1998)."

Fins fa pocs anys, la hipòtesi de dificultats perceptives visuals tenia una gran importància, per la qual cosa, les activitats adreçades a millorar

aquestes capacitats adquirí gran importància. No obstant, les investigacions dels últims anys no han trobat relacions de causa-efecte entre dèficits en la percepció viso-espacial i la correcta adquisició del llenguatge escrit. Actualment, els problemes perceptius visuals, a diferencia dels lingüístics, no es consideren fonamentals per a explicar aquestes dificultats. Per exemple, Vellutino (1987) comprovà que la capacitat de la memòria visual per a reproduir lletres d'un sistema d'escriptura desconegut com l'hebreu era igual per als nens/es amb dificultats lectores i normals. Els lectors amb retards copiaven lletres d'aquest idioma tan bé com els lectors que no mostraven dificultats i cometien la mateixa quantitat d'errades.

Artigas (2000) indica que "la revista Pediatrics (1992, 1998) a través d'editorials de consens insisteix reiteradament en la falta d'eficàcia dels mètodes d'entrenament visual. Respecte a aquestes formes de tractament afirma: " Les afirmacions de la millora de la lectura i l'aprenentatge després d'un entrenament visual, entrenament de l'organització neurològica o l'ús de lents tenyides es basen quasi sempre en estudis mal controlats que característicament estan recolzats per informació anecdòtica. Aquests mètodes no tenen validació científica".

En la mateixa direcció, a la Wikipedia s'hi inclou un "text modificat de la Revista de neurologia; 2000; 31 (4)" on s'especifica que "una postura clara i definida respecte a la no utilització de l'entrenament visual més enllà del maneig d'una disfunció visual bàsica es va expressar en una declaració conjunta emesa pel Comitè de Nens amb Incapacitats, de l'Acadèmia Americana de Pediatria i un grup de treball ad hoc de l'Associació Americana d'Oftalmologia Pediàtrica i Estrabisme i l'Acadèmia Americana d'Oftalmologia."

Les afirmacions de la millora de la lectura i l'aprenentatge després d'un entrenament visual, entrenament de l'organització neurològica o l'ús de lents tenyides es basen quasi sempre en estudis mal controlats que característicament estan recolzats per informació anecdòtica. Aquests mètodes no tenen validació científica.

Com indicàvem, no acostuma a ésser freqüent trobar individus que mostrin com a handicap principal la incapacitat per a discriminar la majoria de lletres de les paraules, però sí que sovintegen les situacions en que un nombre elevat de subjectes d'una classe pot mostrar dificultat per a reconèixer determinades formes literals quan es treballa amb la lletres minúscules lligades. Hi ha grafemes individuals o grups d'ells que si no estan prou assimilats poden conduir a situacions de confusió, sobretot quan es llegeix lletra lligada. Es el cas, per exemple de la lletra "b", que pot ser confosa amb una "l" més un afegitó "ɹ" o grups de lletres com "br" que també poden ser identificades incorrectament.

Per a comprovar si hi ha dificultats en la identificació de les lletres lligades, es pot efectuar una senzilla prova que consisteix en proporcionar al nen/a un full en el que hi ha escrites una sèrie de paraules que contenen grafemes que poden donar lloc a les errades abans esmentades. Amb dos colors, es demana al nen/a que vagi repassant les lletres amb un color i l'altre, alternativament, de manera que cadascuna aparegui pintada d'un color diferent a la del seu costat.

Amb l'escriptura amb lletra romana majúscula (lletra de pal) les possibles dificultats per a discriminar les diferents lletres quasi bé desapareixen, atès que la separació que hi ha entre les mateixes permet identificar fàcilment les lletres com a unitats gràfiques

No hi cap mena de dubte, no obstant, que per a poder efectuar l'anàlisi grafèmica dels mots, un bon funcionament del sistema visual és fonamental. Defectes de refracció (hipermetropia, miopia i astigmatisme), estrabisme, conjuntivitis al·lèrgica, entre d'altres, poden dificultar l'aprenentatge de l'escriptura i la lectura. Si s'observen dificultats molt significatives serà oportú efectuar una revisió oftalmològica i avaluar la capacitat de percepció i orientació per tal determinar possibles problemes importats de base.

Una bona acció preventiva, mitjançant la realització d'activitats específiques que facilitin el reconeixement de les diferents lletres pot resultar una tasca molt eficaç.

2.6. Lectura: Dificultats en les associacions de grafemes amb fonemes.

Les característiques d'aquesta microhabilitat són d'una naturalesa semblant a les associacions entre sons i grafies, a les que ens hem referit anteriorment. La majoria d'ocasions, els entrebancs en l'una microhabilitat estan correlacionats amb dificultats en l'altra. Malgrat tot, el fet de dominar un tipus d'associacions no implica necessàriament el coneixement de l'associació inversa. En el mateix sentit que a l'escriptura, hem de parlar de dos possibles orígens dels problemes:

- **Dificultats per a recordar les associacions dels grafemes amb els fonemes corresponents.**
- **Aprenentatge incorrectes de les associacions grafema – fonema.**
- **trets articulatoris i/o literals semblant que poden donar lloc a confusions.**
- **Tot el que hem dit anteriorment en relació a la prevenció i tractament és aplicable a aquesta microhabilitat.**

2.7. Lectura: Dificultats en la síntesi (unió) de fonemes.

Hi ha la creença generalitzada que quan un nena/a està aprenent a llegir només cal que domini les associacions dels grafemes amb els fonemes, seguin les normes de conversió pròpies de la llengua. Se suposa que el fet que un nen/a llegeixi, per exemple, els fonemes /p/ i /a/ de la paraula *"PA"*, implica que immediatament comprengui que el que ha llegit es el molt /pa/. Hom dóna per pressuposat que la unió dels dos fonemes constitueix una conducta automàtica que condueix indefectiblement a la producció de la síl·laba o a la paraula.

És cert que la majoria de nens/es, quan estan davant d'una paraula, poden llegir-la lletra a lletra i després dir el seu significat. No obstant els mestres de parvulari i dels primers cursos, estan acostumats a trobar-ne alguns/es que llegeixen correctament una a una les lletres de les paraules, però són incapaços d'arribar a esbrinar què signifiquen aquestes lletres en conjunt. Els mestres acostumen a descriuen aquesta situació en termes de: "Aquest/a nen/a sap llegir lletra per lletra, però no compren el que

llegeix". No saben explicar la causa d'aquests problemes i, per tant, no saben com afrontar-lo.

En realitat ens trobem davant d'una de les activitats més complexes de la lectura: la síntesi o unió de fonemes. Com ja hem comentat anteriorment, la síntesi de fonemes és una de les diferents habilitats que engloba la consciència fonològica. No cal que repetim que la importància que les investigacions actuals atorguen a aquest factor en l'aprenentatge de la lectura. Les dificultats en la síntesi de fonemes constitueix el principal entrebanc per a aprendre a llegir, de la mateixa manera que l'anàlisi fonètica ho és dels problemes en l'adquisició de l'escriptura. Paradoxalment, és una microhabilitat desconeguda, tot i que hi ha la possibilitat d'entrenar-la ben aviat i prevenir l'aparició de problemes. El dèficit en la realització de la síntesi de fonemes acostuma a estar correlacionada amb les dificultats en l'anàlisi fonètica dels mots, de tal manera que quasi sempre els individus que presenten problemes en un camp també els mostren en l'altre. Pressley (1999) indica que "el problema més destacat quan s'aprèn a llegir és el que planteja la descodificació. Està documentat que els mals lectors tenen dificultats per a dividir les paraules en els seu sons constitutius i ... per a associar els fonemes per a formar paraules. Hi ha innombrables estudis que han arribat a conclusions coherents amb aquests descobriments". Els interessats poden consultar en el mateix Pressley (pàg 71) una relació àmplia d'aquestes investigacions.

Malgrat això, no sempre la correlació és estricta, en el sentit que hem trobat alumnes als que hem reeducat l'anàlisi fonètica, però no hem treballat la síntesi, i amb el decurs del temps han mostrat, comparativament, més dificultats en el camp no exercitat.

El problema més destacat quan s'aprèn a llegir és el que planteja la descodificació. Està documentat que els mals lectors tenen dificultats per a dividir les paraules en els seu sons constitutius i ... per a associar els fonemes per a formar paraules.

Les diferents consideracions que hem efectuat al parlar de les dificultats en l'anàlisi fonètica valen per a als problemes en la síntesi dels fonemes, per la qual cosa no ens estendrem més.

2.8. Lectura: Dificultats la coordinació de les microhabilitats.

Malgrat que un individu pugui tenir desenvolupades les tres microhabilitats, poden presentar-se dificultats lectores en el moment de coordinar els tres processo. Això pot ser fàcilment explicable pel fet que quan intervenen els tres processos alhora la càrrega de treball del sistema cognitiu és molt més forta que quan ho fan les tres microhabilitats de forma individual. Aquesta sobrecàrrega pot ocasionar errades en una determinada microhabilitat per la dispersió dels esforços o bé ocasionar desincronització en alguna d'elles.

3. ANALISI DE CASOS.

3.1. La Mercè.

Analitzem, com a exemple de molts altres casos semblants, el de la Mercè una nena de set anys, que després d'haver cursat el parvulari i d'haver passat ja una bona part del primer nivell de Primària, havent assistit sempre amb regularitat a classe, mostrava una incapacitat total per a escriure paraules dictades pel professor o llegir en veu alta paraules molt simples. Es mostrava molt alegre i extravertida. Sempre estava disposada a treballar. No hi havia dèficit intel·lectual (QI verbal = 90; QI manipulatiu = 96). Presentava abundants dislàlies en la seva parla. Aquesta era un característica observada, també, en les seves germanes grans que, com la Mercè, havien tingut dificultats per a assolir el llenguatge escrit. Rebia ajut individualitzat a l'aula de suport d'educació especial de l'escola per tal de compensar les seves dificultats. Entre les conductes relacionades amb el llenguatge escrit que la caracteritzaven, podem assenyalar:

Conductes	Interpretació
• ***La mestra de l'aula de suport explicava que, ocasionalment, quan assistia a aquesta classe, escrivia a la pissarra, de forma espontània, alguna paraula sencera que havien escrit a la pissara de la seva aula, però mostrava incapacitat absoluta per a poder esbrinar el que deia.***	• **Bona capacitat visual.** • **No dificultats en el traçat de grafemes.**

• *Traçava, al dictat, les vocals i algunes consonants treballades a la classe (p, s, l, m), quan se li dictaven aïlladament.*	• **No dificultats en el traçat de grafemes.** • **Hi podria haver algunes dificultats en les associacions fonema grafema**
• *Podia llegir algunes paraules lletra per lletra, però no arribava a emetre la paraula sencera.*	• **Algunes associacions grafema-fonema assolides.** • **Dificultats importants en la síntesi fonètica.**
• *Era incapaç d'arribar a comprendre el significat de paraules senzilles, de les quals extreia correctament els fonemes. Així, davant de la paraula "sol" pronunciava de forma aïllada els tres fonemes del mot (/s/o/l/), però era incapaç d'arribar a ajuntar-los per a formar el mot sol.*	• **Dificultats en l'anàlisi fonètica.** • **Algunes associacions grafema-fonema assolides.**
• *No s'observava moviment dels òrgans fonedors a l'escriure.*	• **Dificultats en l'anàlisi fonètica**
• *Era capaç de copiar un text senzill al seu quadern, sense errades significatives.*	• **No dificultats visuals** • **No dificultats en el traçat de grafemes.**
• *No identifica un fonema donat*	• **Dificultats en l'anàlisi fonètica.**

en mots que se li proposen, en cap posició.	
• *No separa els fonemes dels mots senzills que se li proposen (sal, foc,..)*	• **Dificultats en l'anàlisi fonètica.**
• *Podia identificar, sense errades, els grafemes que havia treballat en paraules escrites en lletra lligada*	• **No dificultats en l'anàlisi de grafemes.**

Veiem clarament que la Mercè tenia dificultats molt importants en les habilitats fonològiques atès que:

- **No sabia extreure els fonemes de la paraula quan havia d'escriure,**
- **No sabia fusionar els fonemes quan havia de llegir.**
- **No reconeixia si un determinat fonema era present en cadascun dels noms d'una sèrie de dibuixos que se li mostraven.**

Poden sintetitzar les dades mitjançant les taules següents:

	MÒDUL	VALORACIÓ	DIFICULTATS
ESCRIPTURA	ANÀLISI FONÈTICA	• No l'efectua. Ni tants sol reconeix un fonema donat dins d'un mot.	Importants
	ASSOCIACIÓNS FONEMA-GRAFEMA	• Recorda les treballades a la classe.	No semblen importants

	TRAÇAT DE GRAFEMES	• Els traça tots bé a la còpia.	NO

	MÒDUL	VALORACIÓ	DIFICULTATS
LECTURA	ANÀLISI GRAFÈMICA	• Reconeix els diferents grafemes que formen un mot.	NO
	ASSOCIACIÓNS GRAFEMA-FONEMA	• Coneix les treballades a classe.	No semblen importants
	SÍNTESI FONÈTICA	• No és capaç de realitzar-la.	Importants

A la vista del perfil de la Mercè, s'inicià un treball per a desenvolupar l'anàlisi i la síntesi fonètiques que l'ajudaren a assolir el llenguatge escrit.

Recordem, una vegada més que la dificultat per a dominar les habilitats fonològiques és una de les principals causes que dificulten l'accés al llenguatge escrit als lectors principiants en el major nombre de casos.

3.2. El Pere.

Un cas diferent és el del Pere, un nen que, malgrat haver complert els vuit anys i estar a segon de Primària li costava molt consolidar l'aprenentatge del llenguatge escrit. Havia assistit regularment a les classes de pàrvuls de quatre i cinc anys. Vistes les seves dificultats per a seguir els aprenentatges bàsics, l'equip pedagògic de la seva escola havia considerat oportú que romangués un any més de l'habitual al parvulari de cinc anys. Mos-

trava un QI verbal baix (=70) i un QI manipulatiu normal (=97). Presentava significatives dificultats en l'aprenentatge de l'escriptura i la lectura. Entre les seves característiques destaquem:

Conductes	**Interpretació**
• ***Copiava textos.***	• **No dificultats en el traçat de grafemes.**
• ***La seva grafia no era excessivament correcta, però es podia entendre bé.***	• **No dificultats en el traçat de grafemes.**
• ***L'escriptura al dictat, sense ajuts, estava deformada de tal manera que era pràcticament inintel·ligible.***	
• ***A les activitats d'identificació de les paraules que tenen un fonema determinat, mostrava un bon índex d'encerts.***	• **Probablement, les dificultats no provenen de l'anàlisi i la síntesi fonètiques.**
• ***Als dictats anava dient en veu baixa els fonemes que formaven el mot, però contínuament preguntava: "..i la /x/ (x = qualsevol fonema) quina és". Mostrava unes grans dificultats per a recordar les associacions dels fo-***	• **El fet que a l'escriure els mots anés dient correctament la seqüència de fonemes, reforçava la idea que l'anàlisi fonètica funcionava bé.** • **Dificultats en les associacions fonema-grafema.**

nemes amb les seves grafies. Les que aconseguia aprendre les oblidava al cap de poc temps.	
• ***Era capaç d'enumerar amb una notable correcció la seqüència de fonemes que formaven les paraules que se li presentaven, quan aquestes no eren massa llargues o no tenien una estructura fonètica excessivament complexa.***	• **Anàlisi fonètica correcta.**
• ***Llegia paraules senzilles de forma sil·làbica, però constantment preguntava quina era el fonema que corresponia a la grafia que llegia.***	• **Síntesi de fonemes correcta.** • **Dificultats per a recordar les associacions grafema-fonema.**
• ***Reconeixia tots els grafemes quan se li donaven paraules amb lletra lligada i se li deia que pintés una lletra de cada color.***	• **Anàlisi grafèmica correcta.**
• ***Quan se li presentaven targes amb lletres aïllades per a que pronunciés el fonema que li corresponia amb prou feines reconeixia els corresponents a les vocal i poques consonants.***	• **Dificultats per a recordar les associacions grafema-fonema.**

• *Feia la combinació de fonemes en mots senzills, indicats pel professors, per a extreure la paraula corresponent.*	• **Síntesi de fonemes correcta.**

La síntesi de la valoració és la següent:

	MÒDUL	VALORACIÓ	DIFICULTATS
ESCRIPTURA	ANÀLISI FONÈTICA	Pot capaç d'efectuar-la en mots senzills.	NO
	ASSOCIACIÓNS FONEMA-GRAFEMA	En coneix algunes. Li costa molt recordar-les	SÍ
	TRAÇAT DE GRAFEMES	Els traça tots sense dificultat a la còpia.	NO

	MÒDUL	VALORACIÓ	DIFICULTATS
LECTURA	ANÀLISI GRAFÈMICA	Reconeix els diferents grafemes que formen els mots.	SÍ
	ASSOCIACIÓNS GRAFEMA-FONEMA	En coneix algunes. Li costa molt recordar-les.	NO
	SÍNTESI FONÈTICA	És capaç de realitzar-la en mots d'estructura senzilla	Alguns

Podem comprovar que el Pere no automatizava l'escriptura i la lectura degut, fonamentalment, a les dificultats per a recordar les associacions gra-

fema-fonema i fonema-grafema. Calia actuar prioritàriament sobre aquest punt.

3.3. El Josep Maria.

Analitzem la problemàtica d'en Josep Maria, un nen que cursava segon curs d'EGB. Havia nascut setmesó. D'intel·ligència normal, mostrava un aspecte físic feble i un cert retràs psicomotriu. Presentava estrabisme al seu ull dret, amb una visió notablement disminuïda. L'altre ull funcionava amb tota correcció. Els metges havien dit que no era possible corregir el defecte mencionat ni millorar la visió de l'ull. A nivell escolar s'observaven dificultats, sobretot en la lectura. S'encallava més del que es podia predir. A mitjans de segon, mostrava les conductes següents:

Conductes	**Interpretació**
• ***Si se li dictaven aïlladament els grafemes, recordava bé els fonemes que els corresponien.***	• **No dificultats en les associacions fonema-grafema.**
• ***Anava dient els fonemes de les paraules durant l'escriptura d'aquestes,***	• **Un senyal evident que efectuava l'anàlisi fonètica.**
• ***Identificava sons aïllats en paraules.***	• **No dificultats importants en anàlisi i síntesi fonètiques.**
• ***Quan se li deien paraules senzilles era capaç de dir un a un els fonemes que la formaven.***	• **No dificultats en l'anàlisi fonètica.**

• *S'observaven freqüents errades a la còpia de textos.*	• **Problemes en l'anàlisi de grafemes?**
• *Quan se li presentaven targes amb lletres aïllades per a que pronunciés el fonema el recordava bé.*	• **No dificultats en les associacions fonema-grafema.**
• *Podia escriure sense errades significatives els grafemes que corresponien als fonemes que li indicava el mestre,*	• **No dificultats en les associacions fonema-fonema.**
• *Davant de la presentació en un full d'un conjunt de paraules traçades amb lletra lligada en el que el nen havia de repassar amb colors diferents cadascuna de les lletres de les paraules, les respostes del Josep Maria posaven de manifest les dificultats per a identificar algunes de les lletres.*	• **Dificultats en l'anàlisi grafèmica.**

	MÒDUL	VALORACIÓ	DIFICULTATS
ESCRIPTURA	ANÀLISI FONÈTICA	És capaç d'efectuar-la.	NO
	ASSOCIACIÓNS FONEMA-GRAFEMA	En coneix algunes. Li costa molt recordar-les.	NO
	TRAÇAT DE GRAFEMES	Els traça tots sense dificultat a la còpia.	NO

	MÒDUL	VALORACIÓ	DIFICUL-TATS
LECTURA	ANÀLISI GRAFÈMI-CA	Dificultats per a reconèixer els grafemes que formen els mots.	NO
	ASSOCIACIÓNS GRAFEMA-FONEMA	Recorda bé les treballades a la classe.	SÍ
	SÍNTESI FONÈTICA	És capaç de realitzar-la.	No

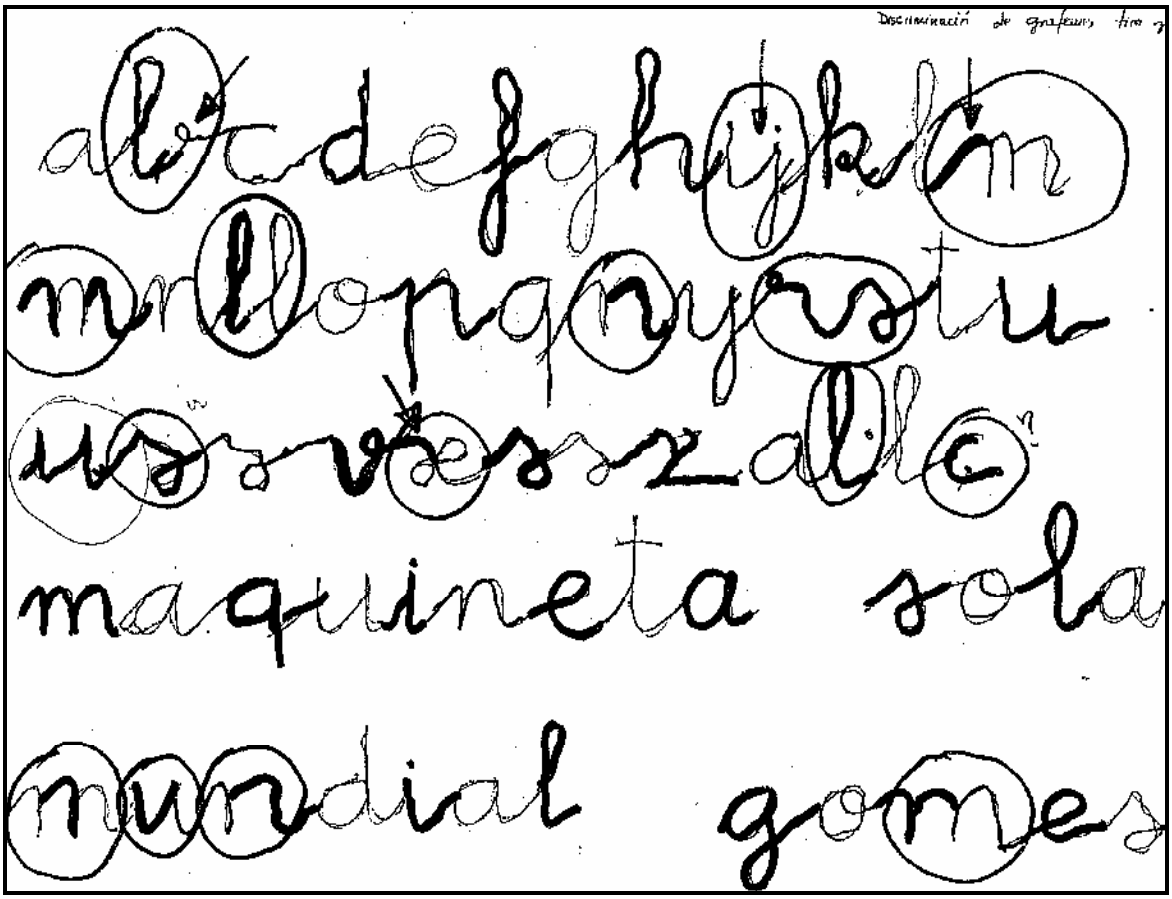


Fig: Prova d'anàlisi de grafemes corresponent al Josep M.

3.4. El Marc.

Al·ludirem al cas del Marc, com a exemple de dificultats puntuals, generals en la majoria de nens/es, que poden observar-se en els primers estadis de l'aprenentatge de l'escriptura i la lectura.

El Marc era un nen que estava cursant primer de Primària. Havia assistit a les classes de Pàrvuls. on s'havia iniciat en l'ús del llenguatge escrit. No era un nen excessivament brillant però tampoc no havia mostrat massa facilitat a l'hora d'enfrontar-se a aquests aprenentatge. Quan escrivia, pronunciava de forma ostentosa la seqüència de fonemes que formaven cada mot, alhora que anava traçant les grafies corresponents al seu quadern. Així, per a escriure la paraula /rajola/, com de costum, anava movent la boca tot pronunciant els fonemes mentre la seva mà dibuixava les grafies pertinents. Quan arribà al fonema / j / el repetí diverses vegades, sense aconseguir escriure la grafia corresponent, fins que a la fi es dirigí a la mestra tot dient: Quina és la / ʃ / ?. Una vegada se li assenyalà la grafia "J", procedí a concloure l'escriptura de la paraula. En el cas del Marc s'observa clarament que hi ha una anàlisi fonètica de la paraula - realitzada correctament -, que a l'hora de fer l'associació dels fonemes amb les grafies passa per un moment crític i que hi ha el traçat correcte d'aquestes últimes.

3.5. La Sònia.

Una altra conducta molt freqüent, és la de la Sònia, una nena que estava cursant primer nivell d'EGB. La Sònia havia d'escriure el mot "manta". Per a portar a terme tal acció, seguia un procediment similar al del Marc. Es pogué observar com anava dient / m / / a / /t / /a /, mentre escrivia les grafies corresponents. Al seu full apareixia escrita la paraula "mata", amb l'oblit de la lletra "n". Davant de la pregunta sobre què havia escrit con-

testà amb tota naturalitat "manta". Quant se li indicà que digués fonema a fonema la paraula manta, la seva resposta fou /m/a/t/a.

Una vegada més, podem observar la seqüència de les activitats que es duen a terme a l'escriure paraules. La nena va fent l'anàlisi fonètica del mot. Mou els òrgans fonatoris pronunciant la seqüència de fonemes que formen els mots i escrivint les lletres corresponents, però com que no identifica correctament el fonema /n/ de la paraula, no l'escriu. Ens trobem davant d'un cas en el que, probablement, l'anàlisi fonètica no està, encara, ben desenvolupada.

3.6. La Núria.

Es interessant, també, considerar el comportament de la Núria, que estava a la classe de primer. Havia d'escriure el mot "maleta". A l'observar atentament el moviment dels òrgans fonatoris i el traçat de les grafies es pogué veure que mentre pronunciava els diferents fonemes que formaven la paraula els anava escrivint, però a l'arribar a la síl·laba "le" es produí un fet significatiu. Digué el fonema /l/ i traçà la grafia pertinent. Mentre estava fent això, i sense haver acabat de dibuixar el traç de la lletra "l", emeté el fonema /e/. Posteriorment pronuncià el fonema /t/, grafiant la lletra "t", i acabà correctament amb la "a". Al quadern apareixia el mot "malta".

En aquesta situació es pot comprovar com, tot i que es fa una correcta anàlisi de la tira fònica, les associacions fonema/grafia es dominen i es tracen bé aquestes últimes, s'observen falles en l'escriptura, ocasionades per una deficient coordinació en el conjunt de totes les activitats.

3.7. La Josepa.

Presentem la paraula "sabata" a la Josepa, nena de primer de Primària, per a que la llegeixi. Podem observar que, en veu molt baixa va pronunciant, aïlladament i correlativament, els diferents fonemes que formen el mot. A l'acabar diu en veu alta /sabata**/. Hem pogut comprovar com ha anat fent les associacions dels grafemes amb els fonemes i al final ha fet la síntesi de tots els fonemes.**

3.8. El Joan Pere.

El Joan Pere era un nen simpàtic. A P5 presentava els seus treballs de forma molt extraordinàriament acurada, traçava les lletres amb molta precisió, però no era capaç d'aprendre cap associació fonema-grafema i grafema-fonema. Li era impossible esbrinar si un fonema donat, fos el que fos i estigués en la posició que estigués, formava part d'una paraula determinada. A primer, amb l'ajut d'un programa específic, aconseguí llegir i escriure mots senzills, emprant un procediment fonètic. A l'acabar primer podia llegir qualsevol paraula fonema a fonema. L'equip de mestres considerà convenient que romangués un any més a la classe de primer per a consolidar els seus aprenentatges, atès que el seu nivell de competències era molt baix en relació al que es treballa al segon curs de Primària. Es considerà que amb aquesta mesura es normalitzava la resposta educativa atès que d'aquesta manera podria participar com un més en les activitats de la classe i no requeriria de respostes específiques. Ja tenia les bases per a consolidar l'aprenentatge del llenguatge escrit. Passà tot aquest segons any a primer sense que el mestre tutor del nen fes cap tipus de comentari sobre l'evolució del nen. L'any escolar següent, adscrit a la classe de segon, tingué un canvi de mestre. Aquest observà que quelcom no acabava de funcionar bé. En el procés de valoració s'observà que havia

automatitzat un procediment purament fonètic a l'hora de llegir. Llegia una frase llarga fonema a fonema i al final sintetitzava tots els fonemes i deia la frase correctament, comprenent el seu significat. Així, si havia de llegir la frase: "Els meus companys de la classe són al pati", anava pronunciat en veu baixa, un a un, tots el fonemes de forma correcta:

" /e/l/s/m/e/u/s/c/o/m /p/a/ny/s/d/e/l/l/a/c/l/l/a/ss/e/s/ó/n/a/l/p/a/t/i/

A l'acabar deia en veu alta " Els meus companys de la classe són al pati", és a dir, feina la síntesi de tots els fonemes. Veiem aquí una situació en la que s'empra un procediment anti-econòmic, que indica la necessitat d'emprar estratègies més profitoses (sil·làbiques) per a processar la informació. Després d'un període d'entrenament en aquest tipus de processament, la seva productivitat escriptora i lectora augmentà notablement.

4. BIBLIOGRAFIA

AJURIAGUERRA, J i altres (1984): La escritura del niño. Barcelona. Laia.

ARTIGAS, J.(2000): Disfunción cognitiva en la dislexia..Revista de Neurologia Clinica, 2000; 1

EHRI, L. C., DEFFNER, N. D. i altres. (1984): Pictorial mnemonics for phonics. *Journal of Educational Psychology,* 76(5)

LURIA, A.R. (1974): El cerebro en acción. Barcelona. Martínez Roca.

MORAIS,J ; PIERRE, R. i KOLINSKY, R. (2003): Du lecteur compétent au lecteur débutant: implications des recherches en psycholinguistique cognitive et en neuropsychologie pour l'enseignement de la lecture - Revue des sciences de l'éducation. Vol.29, n 1.

PINO M. I BRAVO L. (2005): La Memoria Visual Como Predictor del Aprendizaje de la Lectura. Psykhe, mayo 2005, vol.14, no.1

VELLUTINO, F. (1987): La dislexia. *Investigación y Ciencia*, 128, 12-20.

CAPÍTOL VII.

PRINCIPIS PER A LA INTERVENCIÓ.

"Dies, setmanes i mesos, assegut en un pupitre, prop de la pissarra i una mestra que en els meus records era només meva. M'acompanyava la mà per a recalcar aquests traços del "fumet del tren" i del "salt del conill" i així m'ensenyà cada lletra ..."

Paul Brenes Cambronero.

"Els que s'enamoren de la pràctica sense la teoria són com els pilots sense timó ni brúixola, que mai podran saber a on van."

Leonardo da Vinci

BREU DESCRIPCIÓ DEL CONTINGUT DEL CAPÍTOL.

En aquest capítol descriurem un conjunt de principis que considerem que són fonamentals per a ajudar el nen amb dificultats per a accedir a l'aprenentatge de l'escriptura i la lectura, tot i que pensem que són aplicables a la resta de l'alumnat.

En primer lloc, fem referència a la necessitat de basar-se en una teoria de l'ensenyament consistent. Nosaltres optem pel marc constructivista, fent algunes precisions al voltant d'aquesta concepció. Incidim en la necessitat que els nens/es efectuïn aprenentatges significatius, emfasitzant la conveniència de incidir en els aspectes motivacionals, a través d'una programació adaptada i altament estructurada, que contempli un progrés a través de petites passes i garanteixi l'èxit dels aprenentatges del nen/a. Lligant amb la idea del aprenentatge significatiu, ens referim a l'avaluació dels processos específics de l'escriptura i la lectura, com a element clau del procés educatiu, atès que permet esbrinar el nivell actual de competències les competències del nen/a sobre el que caldrà construir la proposta didàctica. Analitzem diferents elements lligats al model teòric sobre el processament de l'escriptura i la lectura que hem descrit als primers capítols del treball. Així defensem la necessitat de separar l'aprenentatge inicial de l'escriptura i la lectura dels seus usos, de prendre decisions basades en el Sistema Escriptura-Lectura, de centrar el treball en les microhabilitats i no en suposades capacitats maduratives, de distingir les categories a les que pertanyen els continguts a treballar per a orientar correctament el tipus de treball a efectuar, de seleccionar els paràmetres lèxics sobre els que es treballarà a partir de la variable "estructura fonètica de les paraules". Remarquem la necessitat d'emprar l'anàlisi articulatori dels mots per a afavorir el desenvolupament de l'anàlisi fonètica i la conveniència d'associar el treball fonològic amb el treball de les associacions fonema-grafema i grafema-fonema, així com la inserció de les activi-

tats en contextos de comunicació, aprofitant les característiques de la llengua catalana.

Al proper capítol mostrarem com aplicar aquests principis exemplificant-los en una unitat de programació.

1. BASAR-SE EN UNA TEORIA DE L'ENSENYAMENT CONSISTENT.

Tota intervenció didàctica que pretengui ser coherent, ha d'inserir-se dins d'un marc teòric explicatiu dels processos ensenyament-aprenentatge, per tal de facilitar una presa de decisions fonamentada. En el nostre cas, assumim plenament els plantejaments constructivistes. Ara bé, parlar de constructivisme sense més pot donar lloc a equívocs. En efecte, l'any 1993 es va celebrar a Barcelona una trobada per a reflexionar sobre les relacions existents entre la psicologia i les didàctiques específiques. Tal com afirmen Granell i Coll (1994) en aquestes jornades es va posar de manifest que hi havia un ampli consens entre els participants en assumir que la concepció constructivista era una tendència compartida per psicòlegs de l'educació i didactes. No obstant, també es va posar de manifest que hi havia formes molt diferents d'entendre el constructivisme i que la diversitat d'enfocaments i propostes que s'autodefinien com a constructivistes feien que el constructivisme acomplís una funció de jòquer dins del qual hi cabia quasi tot.

És per això que cal que precisem que per a la nostre finalitat assumim la proposta de Coll (1992), quan indica que els plantejaments constructivistes s'organitzen al voltant de tres idees fonamentals:

- **L'alumne és l'últim responsable del seu procés d'aprenentatge i està mediatitzada per la seva activitat mental. L'alumne tant pot aprendre a partir de la manipulació, la exploració, el descobriment o la invenció, com a partir de lectures, o bé escoltant les explicacions del professor, és a dir.**
- **L'activitat mental constructiva de l'alumne s'aplica a continguts que ja posseeixen un grau considerable d'elaboració, és a dir, que són el resultat d'un procés de construcció a nivell social.**

- **La funció del professor, a més de crear les condicions òptimes per a que l'alumne desplegui una activitat mental constructiva rica i diversa, ha d'ésser la d'intentar orientar i guiar aquesta activitat amb la finalitat que aquesta la construcció s'acosti de forma progressiva al que signifiquen i representen els continguts com a saber culturals.**

Assumim plenament aquests trets fonamentals dels plantejaments constructivistes.

2. EFECTUAR APRENENTATGES SIGNIFICATIUS.

Un dels principis bàsics del constructivisme estableix que l'aprenentatge dels nous continguts s'efectua a partir dels esquemes de coneixements que la persona ha anat elaborant al llarg de la seva existència que, alhora, li permeten interpretar o "llegir" el material a aprendre. Si els nous continguts no entren en contradicció amb els ja existents, s'integren i enriqueixen les xarxes preexistents, però si hi ha contradiccions, obliguen l'individu a replantejar-se la situació i a modificar els seus esquemes (model equilibri-desequilibri de Piaget). És important remarcar que la interpretació que l'aprenent efectua dels nous continguts no sempre és correspon amb la versió culturalment compartida pel grup social, per la qual cosa, els esquemes de coneixement sovint esdevenen deformats inicialment. Correspon al professor l'anar aproximant el nen/a a les interpretacions correctes dels continguts que es treballen.

Ausubel (1983) incideix en aquesta idea al plantejar el concepte d'aprenentatge significatiu, diferenciant-lo de l'aprenentatge repetitiu. La distinció entre aprenentatge significatiu i aprenentatge repetitiu, estreba en la manera de relacionar-se els nous continguts d'aprenentatge i els co-

neixements que l'alumne ja té elaborats: si el nou material d'aprenentatge es relaciona de manera substantiva i no arbitrària amb el que l'alumne ja sap, és a dir, si les idees es relacionen amb algun aspecte existent específicament rellevant de l'estructura cognoscitiva de l'alumne, com una imatge, un símbol ja significatiu, un concepte o una proposició ens trobem en presència d'un aprenentatge significatiu. Si, pel contrari, l'alumne es limita a memoritzar-lo sense relacionar-lo amb els seus coneixements previs, ens trobem en presència d'un aprenentatge repetitiu, memorístic o mecànic.

La distinció entre aprenentatge significatiu i aprenentatge repetitiu, estreba en la manera de relacionar-se els nous continguts d'aprenentatge i els coneixements que l'alumne ja té elaborats.

El mateix Ausubel indica que per a que un aprenentatge sigui significatiu, s'han d'acomplir algunes condicions:

- L'alumne ha de manifestar una disposició per a relacionar substancialment i no arbitràriament el nou material amb la seva estructura cognoscitiva.
- El material que l'alumne ha d'aprendre ha d'ésser potencialment significatiu, és a dir, relacionable amb la seva estructura de coneixement sobre una base no arbitrària tant des del punt de vista de la seva estructura interna (significativitat lògica: no ha de ser arbitrari ni confús), com des del punt de vista de la seva assimilació (signifi-

cativitat psicològica: ha d'haver-hi en l'estructura psicològica de l'alumne, elements pertinents i relacionables).

En relació a aquestes condicions, un dels problemes que acostuma a tenir l'alumne amb dificultats d'aprenentatge inicial de l'escriptura i la lectura és que a l'entorn escolar es troba immers en un ambient lletrat que li efectua una sèrie de demandes que no pot assumir, atès que hi ha un conjunt de procediments relacionats amb el sistema de la llengua escrita que no comprèn. En realitat no es creen les condicions necessàries per a que l'alumne pugui fer un aprenentatge significatiu.

Un dels problemes que acostuma a tenir l'alumne amb dificultats d'aprenentatge inicial de l'escriptura i la lectura és que a l'entorn escolar es troba immers en un ambient lletrat que li efectua una sèrie de demandes que no pot assumir.

Sabem que, normalment, les dificultats principals es troben en una competència insuficient del nen/a en les habilitats fonològiques, que com ja hem indicat, són les més importants per a poder llegir i escriure (reiterem la idea que son les menys treballades a les escoles, incomprensiblement i paradoxalment). L'alumne amb dificultats, donat que no té la consciència fonètica mínimament desenvolupada, no pot descobrir les bases del Sistema d'Escriptura Lectura alfabètic que es fonamenta, precisament, en l'establiment de relacions entre els fonemes i els grafemes. Coneix algunes associacions fonema-grafema i grafema-fonema, però no li serveixen

de res perquè no pot aplicar-les al no ser conscient que els fonemes són els constituents de la paraula.

Aquesta situació va creant en el nen/a, ja des de petit, una agra sensació d'incompetència, la qual cosa deriva en una autoimatge negativa que pot afectar molts àmbits de la seva vida. Ens trobem davant d'una dramàtica situació: el nen/a a més de no aprendre el que hauria d'aprendre, aprèn que no pot aprendre. Com que les seves produccions lectores i escriptores estan abocades al fracàs, l'índex la motivació per l'aprenentatge cau als nivells més baixos i l'alumne, amb la incapacitat apresa a la motxilla, pren una actitud passiva davant de les activitats que se li presenten.

Ens trobem davant d'una dramàtica situació: el nen/a a més de no aprendre el que hauria d'aprendre, aprèn que no pot aprendre. Com que les seves produccions lectores i escriptores estan abocades al fracàs, l'índex la motivació per l'aprenentatge cau als nivells més baixos

Davant d'aquesta situació, és del tot necessari plantejar-se un treball que prioritzi per damunt de tot la recuperació de l'autoestima del nen/a, a través d'activitats en les que tingui altes possibilitats de sortir-se'n bé. El professor/a ha d'aconseguir que el nen/a se n'adoni que sí que és capaç d'aprendre, que l'esforç val la pena. Recuperar aquesta capacitat és tornar a posar en marxa el motor motivacional que possibilitarà l'afrontament, amb il·lusió renovada, de les tasques que se li proposin. No hi ha premi mes agradable per a un docent que observar la cara de felicitat que mostra un nen/a quan, després de molts fracassos, descobreix que ha estat

competent per a efectuar aquella activitat que era incapaç d'efectuar anteriorment. El sentiment de competència es fonamental per a l'equilibri personal de les persones i es el facgor motivacional més important.

És del tot necessari plantejar-se un treball que prioritzi per damunt de tot la recuperació de l'autoestima del nen/a... El sentiment de competència es fonamental per a l'equilibri personal de les persones i es el factor motivacional més important.

3. EFECTUAR UNA PROGRAMACIÓ ADAPTADA I ALTAMENT ESTRUCTURADA, QUE CONTEMPLI UN PROGRÉS A TRAVÉS DE PETITES PASSES.

Per a aconseguir l'objectiu anterior, com ja hem indicat, considerem que les tasques que el docent proposa a l'alumne/a han de garantir, més que mai, el seu èxit. Es podria optar per un model de treball obert, en el que la iniciativa partís del nen/a i, en conseqüència, el professor determines les activitats a partir dels interessos immediats d'aquell. No obstant, tenint en compte que la variable fonamental sobre la que han de pivotar els processos d'ensenyament aprenentatge ha d'ésser el desenvolupament de la consciència fonèmica, considerem que s'hauria de partir d'una programació escolar adaptada a cada nen/a, altament estructurada, que contempli un procés d'ensenyament-aprenentatge a través de petites passes, amb activitats que permetin lligar, en tot moment, els nous continguts a aprendre amb els esquemes de coneixement i les capacitats del nen/a.

Considerem que s'hauria de partir d'una programació escolar adaptada a cada nen/a, altament estructurada, que contempli un procés d'ensenyament-aprenentatge a través de petites passes, amb activitats que permetin lligar, en tot moment, els nous continguts a aprendre amb els seus esquemes de coneixement i les seves capacitats.

4. AVALUAR ELS PROCESSOS ESPECÍFICS DE L'ESCRIPTURA I LA LECTURA.

Ausubel, posava de manifest la importància de l'avaluació quan afirmava que "si hagués de reduir tota la psicologia educativa a un sol principi, diria que el factor aïllat més important que influeix en l'aprenentatge és allò que l'aprenent ja sap i, per tant, és necessari esbrinar-ho i plantejar els processos d'ensenyament d'acord amb l'avaluat". Efectivament, atès que els aprenentatges s'efectuen a partir del conjunt de procediments que l'alumne domina i dels conceptes i idees, que hom posseeix (nivell actual de competències), l'avaluació esdevé un element fonamental del procés educatiu ja que permet, per una part, conèixer els esquemes de coneixement que té l'individu en un moment donat sobre un contingut concret i, per una altra, comprovar fins a quin nivell l'assimilació s'acosta a la culturalment compartida per a poder determinar, si es necessari, el vector vers el que caldrà incidir.

L'avaluació esdevé un element fonamental del procés educatiu ja que permet, per una part, conèixer els esquemes de coneixement que té l'individu en un moment donat sobre un contingut concret i, per una altra, comprovar fins a quin nivell l'assimilació s'acosta a la culturalment compartida

En conseqüència, per a ajudar els alumnes que mostren dificultats per a accedir inicialment a l'escriptura i la lectura hem dissenyat una sèrie d'instruments que ens permeten esbrinar d'un manera objectiva i precisa l'estat de cada nen/a en relació a cadascuna de les microhabilitats que serveixen de guia al nostre plantejament. Volem ressaltar el fet que els instruments pretenen avaluar habilitats pròpies de l'escriptura i la lectura i no suposades capacitats neuropsicològiques que hi poden estar més o menys correlacionades.

Hem dissenyat una sèrie d'instruments que ens permeten esbrinar d'un manera objectiva i precisa l'estat de cada nen/a en relació a cadascuna de les microhabilitats.

5. SEPARAR L'APRENENTATGE INICIAL DE L'ESCRIPTURA I LA LECTURA DELS SEUS USOS.

Com hem vist al capítol II i III, el concepte de lectura i escriptura ve marcat per dues visions diferents: els que pensen que saber escriure/llegir és saber codificar/descodificar i els que defensen la idea més ampla que saber escriure/llegir es saber produir/comprendre textos.

Evidentment, hom ha d'escoltar i respectar els arguments a favor i en contra d'ambdues posicions. No obstant, a l'hora d'intervenir amb els alumnes que mostren dificultats per a l'aprenentatge inicial de l'escriptura i la lectura s'ha de prendre posició ver una o altra perspectiva, perquè poden condicionar poderosament els plantejaments didàctics. Atenent els arguments de Morais, que considera que saber llegir és diferent de saber comprendre, perquè les activitats de descodificació son pròpies i exclusives de la lectura i les activitats de comprensió estan relacionades amb molts altres aspectes del llenguatge i que confondre ambdues visions porta a errades didàctiques importants i tenint en compte, alhora, que les investigacions mostren, com hem assenyalat en un altre lloc, que l'aprenentatge de l'escriptura i la lectura per part del alumnes que mostren dificultats per a assolir-los inicialment és afavorit per l'enfocament de les habilitats, nosaltres ens decantem decididament per l'opció de separar els processos de codificació/descodificació dels usos funcionals d'ambdues activitats. Els requeriment mentals necessaris per a escriure/llegir són d'una determinada naturalesa i els requisits per a usar-los funcionalment i creativament són d'una altra condició. Una persona amb dèficit intel·lectual important por arribar a codificar/descodificar bé, però tindrà moltes dificultats per a usar funcionalment i creativament el llenguatge escrit.

Ens decantem decididament per l'opció de separar els processos de codificació/descodificació dels usos funcionals d'ambdues activitats.

Ensenyar a codificar/descodificar requereix de determinats procediments didàctics. Ensenyar a expressar-se en demanda uns altres. L'escolaritat és prou llarga com per voler incidir de forma primerenca en ambdós aspectes. Als primers anys, és bàsic que els programes docents afavoreixin un bon domini dels processos de codificació i descodificació. Queda prou recorregut per a proposar accions que fomentin els usos funcionals de l'escriptura i la lectura a través de procediments específics, que sovint no es contemplen, tampoc, a les aules.

6. PRENDRE DECISIONS BASADES EN EL SISTEMA ESCRIPTURA-LECTURA.

El Sistema Escriptura-Lectura que hem exposat anteriorment, ens porta a decisions didàctiques importants. El nostre plantejament parteix de la idea que hem d'ajudar els nens a descobrir que el sistema d'escriptura alfabètica sorgeix de l'anàlisi del llenguatge oral per a arribar a representacions simbòliques mitjançant el traçat d'elements gràfics. Allunyant-nos de la polèmica sobre si és millor ensenyar emprant mètodes sintètics o mètodes analítics, entenem que el bàsic és ajudar el nen/a a desenvolupar les diferents microhabilitats que possibiliten l'escriptura per la via fonològica, començant per l'anàlisi fonètica dels mots. L'estructura fonètica de les paraules serà la variable que determinarà els paràmetres lèxics sobre els que caldrà treballar.

El nostre plantejament parteix de la idea que hem d'ajudar els nens a descobrir que el sistema d'escriptura alfabètica sorgeix de l'anàlisi del llenguatge oral per a arribar a representacions simbòliques mitjançant el traçat d'elements gràfics.

Una dada a remarcar és que la síntesi fonètica implica molt més que reconèixer o aïllar un fonema donat. L'anàlisi fonètica és una operació complexa atès que s'ha de mantenir la paraula sencera a la memòria durant tot el procés i s'han d'anar destriant, de forma ordenada, els fonemes que la constitueixen. Per aquesta raó, considerem important treballar a partir de situacions d'escriptura de mots, amb activitats que permetin descobrir que les paraules de la parla es poden descompondre en fonemes i que aquest tenen un ordre determinat.

Considerem important treballar a partir de situacions d'escriptura de mots, amb activitats que permetin descobrir que les paraules de la parla es poden descompondre en fonemes i que aquest tenen un ordre determinat.

En paral·lel, i tenint en compte les estretes relacions que hi ha entre escriptura i lectura, anirem desenrotllant les microhabilitats que faciliten la

lectura per la via fonològica. Les afirmacions que hem fet i anirem fent sobre el treball de l'escriptura s'han d'aplicar al treball de la lectura.

En paral·lel, i tenint en compte les estretes relacions que hi ha entre escriptura i lectura, anirem desenrotllant les microhabilitats que faciliten la lectura per la via fonològica.

7. CENTRAR EL TREBALL EN LES MICROHABILITATS I NO EN SUPOSADES CAPACITATS MADURATIVES.

Com ja hem comentat, durant molts anys, un tema que va ocupar els investigadors en llenguatge escrit va ser el determinar quins eren els prerequisits necessaris per a poder iniciar i desenvolupar amb garanties d'èxit l'aprenentatge de l'escriptura i la lectura o, en una altra formulació, determinar el grau de maduresa que es necessitava en diferents aspectes per efectuar l'aprenentatge de la lectura. Moltes de les investigacionsindicaven que les dificultats d'aprenentatge de la lectura i l'escriptura estaven lligades a mancances en una sèrie d'habilitats neuroperceptives (orientació espacial, orientació temporal, psicomotricitat, esquema corporal, lateralitat...). En conseqüència amb aquesta idea, per a millorar l'aprenentatge d'aquestes eines es desenvoluparen programes que tenien com a objectiu afavorir la maduració d'aquestes habilitats neuroperceptives. La poca consistència dels resultats d'aquesta perspectiva i la constatació que les dificultats estaven molt més lligades a aspectes psicolingüístics i, particularment, a la consciència fonològica, han portat a abandonar aquesta línia de treball.

Plantegem la nostra intervenció tenint en compte l'assenyalat en diferents investigacions quan posen de manifest que l'aprenentatge de l'escriptura i la lectura es veu afavorit si es treballen les habilitats específiques. La nostra proposta va enfocada en el sentit que l'ensenyament de l'escriptura i la lectura s'efectuï a partir del treball de les microhabilitats específiques que permeten la codificació i descodificació de les paraules. Assumint la premissa que l'aprenent d'escriptor i de lector empra les vies indirectes per a processar la informació, centrarem els nostres esforços en desenvolupar els aspectes següents:

Escriptura:

- **Capacitat per a analitzar fonèticament les paraules (consciència fonèmica)**
- **Recordar totes les associacions fonema-grafema.**
- **Traçar els grafemes de forma correcta.**
- **Emprar el processament sil·làbic.**

Lectura:

- **Capacitat per a analitzar grafèmicament les paraules escrites.**
- **Recordar totes les associacions grafema-fonema.**
- **Capacitat per a sintetitzar fonemes (consciència fonèmica).**
- **Emprar el processament sil·làbic.**

La nostra proposta va enfocada en el sentit que l'ensenyament de l'escriptura i la lectura s'efectuï a partir del treball de les microhabilitats específiques que permeten la codificació i descodificació de les paraules.

8. DISTINGIR LES CATEGORIES A LES QUE PERTANYEN ELS CONTINGUTS A TREBALLAR.

El disseny dels processos d'ensenyament i aprenentatge en aquesta fase i inicial de l'aprenentatge de l'escriptura i la lectura ha de tenir com a objectiu el desenvolupament de la competència dels nens/es en relació a totes les microhabilitats indicades. Al programar activitats, és bàsic tenir en compte que no totes tenen la mateixa naturalesa:

ESCRIPTURA	*Microhabilitat*	*Naturalesa principal.*
	Anàlisi fonètica	Procedimental
	Associacions fonema-grafema	Factual
	Traçat de grafemes	Procedimental

LECTURA	*Microhabilitat*	*Naturalesa principal.*
	Anàlisi grafèmica	Procedimental
	Associacions grafema-fonema	Factual
	Síntesi de fonemes	Procedimental

Aquesta classificació és útil perquè la manera d'ensenyar els continguts factuals i els procedimentals pot ésser substancialment diferent.

La manera d'ensenyar els continguts factuals i els procedimentals pot ésser substancialment diferent.

Els continguts factuals s'aprenen, fonamentalment, per repetició verbal, per a afavorir-ne la memorització a llarg termini. Cal dir al respecte que es necessari contemplar que aquests emmagatzemament necessita temps per a consolidar-se. Es important establir intervals curts i freqüents al llarg del dia per a que els circuits de memòria a curt termini facilitin la memorització de les associacions fonema-grafema i grafema-fonema. L'aprenentatge de l'alumne és el que ha de marcar el ritme de treball i la programació temporal, efectuada a priori.

Els continguts factuals s'aprenen, fonamentalment, per repetició verbal. Es important establir intervals curts i freqüents al llarg del dia per a que els circuits de memòria a curt termini facilitin la memorització

L'aprenentatge de procediments suposa la realització d'activitats que comportin l'exercitació més o menys repetitiva d'un conjunt d'accions.

Valls (a Mauri i altres, 1993) assenyala que hi ha un principi general rector de l'ensenyament que sembla pensat per a ensenyar procediments: "primer ho faré jo, després ho farem junts, després ho fareu vosaltres sols" i indica que les principals tècniques que afavoreixen l'adquisició de continguts procedimentals són:

- **La imitació de models, a través de l'observació d'un expert.**
- **La instrucció directa per part del professor o d'altres, de com s'ha de realitzar una actuació determinada.**

- **Demanar a l'alumne que expliciti verbalment el seu coneixement sobre el procediment**
- **La inducció de l'anàlisi i de la reflexió sobre les actuacions personal de l'alumne, ajudant-los a comparar-los amb els les dels altres.**

Hi ha un principi general rector de l'ensenyament que sembla pensat per a ensenyar procediments: "primer ho faré jo, després ho farem junts, després ho fareu vosaltres sols".

En relació a la nostra proposta, per exemple, el mestre mostra com es pot partir una paraules en els seus fonemes i ajuda el nen/a per a què poc a poc vagi interioritzant l'acció, retirant poc a poc el seu ajut. Això es va repetint amb diferents paraules. La nostra experiència ens ha mostrat que després del treball d'algunes paraules amb estructura fonètica molt senzilla el nen/a és capaç d'efectuar aquestes operacions per si sol i pot generalitzar-la a altres paraules amb una estructura fonètica semblant.

9. SELECCIONAR ELS PARÀMETRES LÈXICS SOBRE ELS QUE ES TREBALLARÀ A PARTIR DE L'ESTRUCTURA FONÈTICA DE LES PARAULES.

Si una de les premisses bàsiques de partida és que la capacitat per a efectuar l'anàlisi fonètica és la base del Sistema Escriptura-Lectura i, alhora, constatem que les investigacions científiques han determinat que hi ha una relació de causa-efecte directa entre la consciència fonològica i la capacitat per a escriure i llegir paraules, l'estructura fonètica de les paraules

esdevé una variable fonamental a l'hora de decidir com s'ha de progressar en els processos d'ensenyament-aprenentatge.

L'estructura fonètica de les paraules esdevé una variable fonamental a l'hora de decidir com s'ha de progressar en els processos d'ensenyament-aprenentatge.

Quan parlem d'estructura fonètica ens referim a un conjunt de paràmetres que determinen la major o menor dificultat amb que les paraules poden ser dividides en fonemes. Entre ells hi trobem:

- Longitud de la paraula.
- Situació de les consonats i les vocals en unaa síl·laba.
- Juxtaposició de consonants i vocals en síl·labes continues.
- Característiques dels fonemes que formen la paraula.

La consideració conjunta de tots aquests paràmetres ens pot ajudar a prendre decisions sobre quin podria ser més oportú per a treballar les paraules. Atenen l'experiència que hem descrit al capítol IV i algunes dades aportades per diferents autors, s'hauria de tenir en compte que, en general:

- Els fonemes són més fàcils d'aïllar a les paraules curtes que a les llargues.
- Els fonemes consonàntics són més difícils d'aïllar quan estan junts, dins de la paraula.

- **Els fonemes fricatius són els més fàcils d'aïllar perquè es poden allargar.**
- **Els fonemes oclusius s'identifiquen millor quan estan a la part final de la paraula que a l'inici (per exemple, a la paraula "pop" la primera "p" es fusiona amb la "o", en canvi la segona "p" té una existència més independent de la resta).**

Tenint en compte l'anterior, es podria començar treballant paraules, com "os", "or", "sal", "fil", "ram", ... i seguir amb paraules de dificultat progressiva. Per tal de facilitar la tasca de la selecció de paraules, hem efectuat una classificació de les paraules del vocabulari bàsic infantil en català que pot trobar-se a l'annex d'aquest capítol. Hem considerat les estructures següents:

GRUP	ESTRUCTURA FONÈTICA	EXEMPLE
1	VC - CV - CVC	OS - PI- SAL
2	VCV	ACÍ
3	CVCV	BALA
4	VCVC	AMIC
5	VVCV	AIRE
6	VCVV	ADÉU
7	CVVC	BAIX
8	VCVCV	ABELLA
9	CVCVV	CAMIÓ
10	CVCVCV	BADOCA
11	CVCVC	BADALL
12	CVCVCVCV	BOTIFARRA
13	VVCVCVC	AUTOBÚS
14	CVCC	PART
15	VCCV	ACTE

16	VCCVCV	ALGUNA
17	CVCV	BALCÓ
18	VCCVC	ÀLBUM
19	CVCCVC	BITLLET
20	CVCCVCV	BALDUFA
21	CVCVCCV	BUFANDA
22	VCVCCVV	ACORDIÓ
23	VCCVCVCV	ENDARRERA
24	VCVCVCCVC	ANIVERSARI
25	VCCVCVCVCV	ENCARREGADA
26	CCV	FRE
27	CCVV	BLAU
28	CCVC	BLAT
29	CCVCV	BROMA
30	VCCVC	ABRIC
31	VCCCV	ALTRE
32	(Estructures més complexes).	No llistades

10. EMPRAR L'ANÀLISI ARTICULATORI DELS MOTS PER A AFAVORIR EL DESENVOLUPAMENT DE L'ANÀLISI FONÈTICA.

Ja hem comentat que l'articulació juga un paper fonamental en les tasques d'anàlisi i la síntesi fonètiques (així ho mostren, per exemple, les observacions de Lúria, l'efecte McGurk o l'experiència de Morais) per la qual s'han d'efectuar activitats específiques a l'efecte. La presa de consciència dels propis òrgans fonedors, l'observació directa de com diuen les paraules els altres, l'anàlisi de la pròpia articulació dels mots emprant un

espill, el dibuix de la seqüència de boques, són activitats que ajuden notablement a desenvolupar la capacitat per a efectuar l'anàlisi i la síntesi fonètiques dels mots.

La presa de consciència dels propis òrgans fonedors, l'observació directa de com diuen les paraules els altres, l'anàlisi de la pròpia articulació dels mots emprant un espill, el dibuix de la seqüència de boques, són activitats que ajuden notablement a desenvolupar la capacitat per a efectuar l'anàlisi i la síntesis fonètiques dels mots.

11. ASSOCIAR EL TREBALL FONOLÒGIC AMB EL TREBALL DE LES ASSOCIACIONS FONEMA-GRAFEMA I GRAFEMA-FONEMA.

D'acord amb l'indicat en relació a diferents investigacions, la consciència fonètica es desenvolupa millor quan s'associa al treball específic de les lletres. Per aquest motiu, proposem que es projectin activitats que facilitin el treball conjunt d'aquestes microhabilitats.

Proposem que es projectin activitats que facilitin el treball conjunt d'aquestes microhabilitats.

12. INSERIR LES ACTIVITATS EN CONTEXTOS DE COMUNICACIÓ, APROFITANT LES CARACTERÍSTIQUES DE LA LLENGUA CATALANA.

Hem optat per un ensenyament centrat en desenvolupar les habilitats específiques de l'escriptura i la lectura. Ara bé, aquest treball podíem enfocar-lo a través de la presentació descontextualitzada de les activitats o cercar estratègies que permetessin trobar-les-hi sentit. Podíem optar per treballar les habilitats fonològiques, per un costat, a través de programes específics, i les associacions fonema-grafema i grafema-fonema per un altre i el traçat de grafemes per un altre. No obstant, i en conseqüència amb la visió que hem desenvolupat anteriorment, que el Sistema Escriptura Lectura parteix de la necessitat de comunicar missatges, pensem que és important inserir, dins del possible, les activitats en un context de comunicació lingüística.

Es important inserir, dins del possible, les activitats en un context de comunicació lingüística.

Una de les moltes característiques de la llengua catalana és la presencia en el seu vocabulari d'un bon nombre de monosíl·labs significatius amb una estructura fonètica senzilla com podem veure a la llista següent:

all, any, ball, bany, bar, cap, cau, cel, col, coll, cop, cor, cos, cuc, cul, dau, deu, déu, dit, dos, fil, fill, full, fum, gall, gall, gas, gat, gel, gol , gos, llac, llaç, llei,

llet, llit, llop, llum, lluny, mal, mar, mas, mel , mil, món, nan, nas, nau, neu, nit, niu, noi, nom, nou, nus, os, ós, ou, pa, pal, pam, pany, pas, pau, pell, pes, pet, peu, pi, pic, pis, pit, poll, pop, pot, pou, puny, ram, rei, rem, ric, riu, ros, sac, sal, set, si, sol, son, suc, te, tall, tap, tos, ull, vell, vi.

Aquesta circumstància facilita la tasca d'incardinar el treball de les diferents microhabilitats en situacions comunicatives significatives que facilitin al nen el seu assoliment a través del progrés des de tasques senzilles a tasques complexes.

Una de les característiques de la llengua catalana és la presencia en el seu vocabulari d'un bon nombre de monosíl·labs significatius amb una estructura fonètica senzilla. Aquesta circumstància facilita la tasca d'incardinar el treball de les diferents microhabilitats en situacions comunicatives significatives

Nosaltres, a les primeres unitats de treball, emprem contes en els que hi ha alguna situació en la que, en algun moment, és necessari escriure una paraula. A partir d'aquí, cada activitat està pensada per a ajudar a desenvolupar alguna microhabilitat-diana.

13.RESUM DELS PRINCIPIS D'INTERVENCIÓ

1. Basar-se en una teoria de l'ensenyament consistent.

2. Efectuar aprenentatges significatius.

3. Efectuar una programació adaptada i altament estructurada, que contempli un progrés a través de petites passes.

4. Avaluar els processos específics de l'escriptura i la lectura.

5. Separar l'aprenentatge inicial de l'escriptura i la lectura dels seus usos.

6. Prendre decisions basades en el Sistema Escriptura-Lectura

7. Centrar el treball en les microhabilitats i no en suposades capacitats maduratives.

8. Distingir les categories a les que pertanyen els continguts a treballar.

9. Seleccionar els paràmetres lèxics sobre els que es treballarà a partir de l'estructura fonètica de les paraules.

10. Emprar l'anàlisi articulatori dels mots per a afavorir el desenvolupament de l'anàlisi fonètica.

11. Associar el treball fonològic amb el treball de les associacions fonema-grafema i grafema-fonema.

12. Inserir les activitats en contextos de comunicació, aprofitant les característiques de la llengua catalana

14. BIBLIOGRAFIA

AUSUBEL-NOVAK-HANESIAN (1983)Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo .2° Ed.TRILLAS México.

COLL, C. I ALTRES (1992): Desarrollo psicológico y educación. Vol II. Psicología de la educación . Madrid. Alianza editorial.

VIGOTSKY, S. L. (1988): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica

GÓMEZ GRANELL, C. Y COLL, CÉSAR (1994): "¿De qué hablamos cuando hablamos de constructivismo?" en Cuadernos de Pedagogía. Núm. 221

MAURI, T. I ALTRES, (1993): Els continguts escolars. Barcelona.Graó.

ANNEX AL CAPÍTOL VIII :

Llistat de paraules catalanes classificades per l'estructura fonètica de les síl·labes.

1

all
any
ball
bany
bar
cap
cau
cel
col
coll
cop
cor
cos
cuc
cul
dau
deu
déu
dit
dos
fil
fill
full
fum
gall
gall

gas
gat
gel
gol
gos
llac
llaç
llei
llet
llit
llop
llum
lluny
mal
mar
mas
mel

mil
món
nan
nas
nau
neu
nit
niu
noi
nom
nou
nus
os
ós
ou
pa
pal
pam
pany
pas
pau
pell
pes
pet
peu
pi
pic
pis
pit
poll
pop
pot
pou
puny
ram
rei
rem
ric
riu
ros
sac
sal
set
si
sol
son
suc

tall
tap
tos
ull
vell
vi

2

ací
ala
allà
allí
allò
amo
apa
ara
ase
avi
ella
hola
hora
illa
oca
oli
olla
ona

3

bala
banya
balla
barra
barri
bassa
bata
bava
bena
boca
boda
boja
bola
bona
bossa

bóta
botó
burro
butà
caca
cada
cafè
cama
camí
canó
canya
cara
carro
casa
cega
cella
cine
coca
colla
coma
comú
copa
cosa
cosí
cotó
cova
cove
cuca
data
demà
dona
dura
duro
fada
ferro
figa
fila
filla
fina
fira
foca
fogó
fora
gana
gata
gerro
goma

gossa
guerra
guilla
joia
jova
jove
lila
luxe
llana
llavi
llenya
lliçó
llimó
lliri
lloba
lloro
llumí
lluna
mala
mapa
mare
marró
massa
matí
meló
mena
meva
mica
mico
mida
mina
moda
molla
mona
morro
mossa
mosso
moto
muda
mula
nena
neta
nina
noia
nora
nota
nova

nuvi
paga
pala
palla
papa
pare
pati
patí
peça
pena
pepa
pera
però
petó
pica
piga
pila
pinya
pipa
pipí
poca
poma
porró
pota
taló
rata
rica
roba
roca
roda
roja
rosa
rossa
russa
sabó
sala
savi
seca
seda
seré
serra
seva
sinó
soci
sola
sopa
sorra

sota
suma
suro
taca
taló
tapa
tassa
tassó
taxi
terra
teva
tipa
toro
torre
torró
tova
vaca
vagó
vela
vella
veta
vida
dinya
viva
vora
xica
xopa
zero

4

amic
amor
ànec
anell
aquell
arrel
arròs
atac
avall
avís
equip
èxit
hotel
ocell
únic

5

aire
així
això
auto
eina

6

adéu
avió
avui
idea
unió

7

baix
boig
buit
coet
coix
cuit
lleig
maig
moix
país
peix
quan
quiet
raïm
raig
roig
vuit

8

abella
àguila
agulla
amiga
anella
anima
aquella
aranya
arena
assassí
ofici
oliva
òliba
onada
orella
ovella
única

9

camió
còpia
correu
dinou
fideu
gàbia
guineu
milió
motiu
nació
núvia
palau
ràbia
regió
sàvia
mania
baixa
boira
buida
caixa
caixó
coixí
cuina
cuiro
cuixa
deure
diari
duana
faixa
feina
gaire
llauna
lliura
lliure
lleona
lluita
neula
paella
piano
quasi
queixa
quieta
reina
reixa
riera
taula
teula
violí
viudo
veïna

10

badoca
balena
banyera
barana
barata
barraca
barreja
batalla
beguda
besada
bonica
botiga
butaca
cabina
cadena
cadira
camisa
canari
canyella
capità
carassa
càrrega
carretó
carrossa
casada
cassola
català
catifa
cinema
cirera
col·legi
collita
corona
cosina
cullera
cunyada
darrera
dòmino
farina
femella
femení
ferida
figura
fireta
galeta
galleda
gallina
ganyota
gerani
girafa
gitano
guitarra
jaqueta
joguina
judici
jugada
lavabo
llimona
madura
maleta
manera
maneta
màniga
màquina
marina
mirada
moneda
moreno
mullada
música
neboda
negoci
nevera
novel·la
número
pagesa
pàgina
paleta
pallasso
parada
parella
patata
pelada
penyora
peresa
pesseta
petita
pijama
pilota
pirata
pissarra
pomada
poruga
pujada
química
rajola
ràpida
ratolí
rodona
sabata
salada
saliva
segona
seguida
segura
senyora
serena
sòlida
taquilla
titella
tomaca
topada
tovalló
vedella
vegada

visita
vorera
xinesa
xiqueta

11

badall
badoc
barat
barret
betum
bolet
bonic
bunyol
cabell
camell
canal
canell
capaç
capell
càrrec
casat
cavall
colom
conill
corral
cunyat
davall
dèbil
desig
disset
fàcil
fanal
favor
feliç
fesol
final
follet
forat
gelat
genoll
gotes
líquid
llapis
llegum
mànec
marit
metall
minut
mirall
model
moral
motor
mudat
mullat
músic
nebot
ninot
només
pagès
paquet
paret
passat
perill
pessic
petit
pilot
pinyol
pitet
poruc
químic
ràpid
resum
revés
salat
salut
segell
segon
seguit
senyal
sòlid
soroll
seguit
tabac
terrat
terreny
total
túnel
vedell
volum
wàter
xerif
xinès
parell

12

botifarra
botiguera
bufetada
camiseta
carabassa
carretera
catòlica
domadora
gasolina
japonesa
maquineta
masovera
mecànic
medecina
mossegada
necessari
papallona
paperera
pel·lícula
política
regadora
samarreta
senyoreta
tapadora
tovallola
venedora
xicoteta
xocolata

13

autobús
autocar
capital
caramel
caragol
catòlic
cigarret
collaret
difícil
dipòsit
general
japonès
mallorquí
matalàs
mecànic
natural
passadís
patinet
polític
semàfor
telèfon
tobogan
verinós
veritat
xicotet.

14

part
pols
porc
port
sang
serp
tard
test
text
torn
tort
verb
verd
vers
vint

15

acte
algú
alta
apte
arma
herba
horta
indi
onze
urbà

16

alguna
ampolla
antena
antiga
armari
encara
enveja
escala
escola
espasa
espessa
espina
esquena
esquerra
estona
estora
estudi
estufa
última

17

balcó
barba
barca
bastó
bomba
cançó
cantó
canvi
capsa
carbó
carta
certa
cinta
colze
conte
corba
corda
cordó
costa
cotxe
culpa
cursa
curta
dolça
dotze
dutxa
falda
falta
firma
fitxa
fondo
forca
força
forta
fusta
ganxo
germà
jardí
justa
junta
jutge
lenta
llança
llarga
lletja
llesca
llesta
llista
manta
marca
marxa
metge
mitja
mitjó
molta
morta
mosca
nervi
ningú
pansa
panxa
pasta
patge
perdó

perla
perquè
pesca
pinta
pista
porta
punta
punxa
ratlla
recte
rotllo
santa
selva
sense
sorda
tarda
tenda
tinta
torta
tothom
totxo
verda
vista
volta
vostè

18

àlbum
algun
antic
enlloc
escut
espai
espès
estel
estiu
últim

19

bitllet
calçat
calces
cargol
carnet
cartell
castell
càstig
cèntim
cérvol
cistell
cognom
confit
consell
cordill
costat
costum
dictat
futbol
gandul
jornal
llampec
llençol
martell
mercat
partit
pastís
permís
pernil
pinces
pinzell
portal
postal
raspall
tampoc
tècnic
timbal
vermell
xampany

20

baldufa
bandera
benzina
bombolla
butllofa
butxaca
caldera
campana
carpeta
cartera
castanya
castellà
cervesa
cintura
cinturó
companya
corbata
cortina
cultura
dotzena
faldilla
filferro
formiga
forquilla
gandula
llàstima
mantega
masculí
mentida
mongeta
motxilla
muntanya
palmera
pantera
partida
pastilla
pastora
persona
petxina
pintora
pintura
pistola
pólvora
portera
rascada
sardina
senzilla
setmana
soltera
submarí
targeta
tècnica
tercera
tortuga
verdura
vergonya
vermella

21

bufanda
calenta
caputxa
caserna
catorze
columna
comarca
defensa
directe
dissabte
dolenta
modista
noranta
parenta
revista
setanta
silenci
taronja
taxista
turista
valenta

22

acordió
advocat
afecció
aigüera
alcalde
alcohol
almenys
alumne
ametlla
anunci
artista
assaig
aviació
aviram
embolic
empenta
encàrrec
enciam
enemic
espanyol
espatlla
especial
esperit
esponja
espurna
esquirol
estació
estàtua
europeu
examen
excursió
exercici
exèrcit
igual
injecció
insecte
interès
inútil
italià
oficial
ulleres

23

endarrera
escopeta

24

aniversari
amagatall
ambulància
artificial
aventura
encarregat

25

encarregada
endevinalla
esgarrapada

26

fre
gra
pla
ple
tro

27

blau
brau
clau
creu
cria
graó
grau
greu
grua
preu
prou
trau

28

blat
braç
brut
clot
crit
drac
drap
dret
fred
gran
gras

grip
gris
groc
grup
plat
prat
prim
prop
tres
tros
glaç
clip

29

broma
brossa
brusa
cabra
cigró
doble
febre
litre
lladre
llebre
lletra
llibre
metre
metro
moble
padrí
patró
pedra
poble
pobre
regla
regle
sobre
sogre
tigre
vidre
clara
classe
dreta
frase
placa
plaça
plata
ploma
pluja
premi
presó
pressa
prova
trena

30

abric
abril

31

altre
ample
angle
arbre
entre
ombra
oncle
ordre
ungla

CAPÍTOL VIII.

PROCESSOS I INSTRUMENTS D'AVALUACIÓ.

"Si hagués de reduir tota la psicologia educativa a un sol principi, diria que el factor aïllat més important que influeix en l'aprenentatge és allò que l'aprenent ja sap i, per tant, és necessari esbrinar-ho i plantejar els processos d'ensenyament d'acord amb l'avaluat"

David Ausubel

BREU DESCRIPCIÓ DEL CONTINGUT DEL CAPÍTOL.

Tot procés d'intervenció ha d'iniciar-se amb una avaluació de la situació de cada nen/a en relació a les diferents microhabilitats que faciliten l'escriptura i la lectura. Sempre en consonància amb el nostre marc teòric, analitzem diferents qüestions relacionades amb l'avaluació: tipus que es convenient emprar, en quins moments cal efectuar-la, en què cal centrar-la i quins instruments podem emprar per a determinar les capacitats que cada nen/a té assolides. Efectuarem una descripció del procés que es pot emprar per a avaluar les competències d'un alumne en relació a les microhabilitats implicades amb l'escriptura i la lectura per la via fonològica o indirecta.

Al capítol hi annexem una completa explicació de cadascun dels instruments que hem dissenyat per a efectuar l'avaluació.

1. TIPUS D'AVALUACIÓ A EMPRAR.

Cal emprar, fonamentalment, l'avaluació qualitativa i formativa, atès que el que ens interessa és veure quin és el nivell real de competències del nen en relació a les diferents microhabilitats implicades en l'escriptura i el reconeixement de paraules.

Quan el procés avanci, emprant els diferents instruments d'avaluació que hem dissenyat es poden anar fent, també, balanços quantitatius dels progressos que poden ajudar a valorar si el conjunt global de la intervenció és adient o no.

2. QUAN AVALUAR.

Una avaluació s'ha d'efectuar al principi del procés (avaluació inicial). A mesura que aquest avanci, caldrà efectuar una avaluació contínua (formativa) per a esbrinar quins ajuts s'han de proporcionar a cada nen/a i decidir les accions que cal prendre. No cal dir que l'avaluació final ens indicarà fins a quin punt s'han aconseguit els objectius proposats.

3. QUÈ AVALUAR.

S'ha d'avaluar la situació de cada nen/a en relació a les microhabilitats que possibiliten l'escriptura i el reconeixement de les paraules, és a dir:

<u>Escriptura de paraules:</u>

- **Capacitat per a analitzar fonèticament les paraules (consciència fonèmica)**
- **Recordar totes les associacions fonema-grafema.**
- **Traçar els grafemes de forma correcta.**

- **Emprar el processament sil·làbic.**
- **Capacitat per a escriure les paraules.**

Reconeixement de paraules:

- **Capacitat per a analitzar grafèmicament les paraules escrites.**
- **Recordar totes les associacions grafema-fonema.**
- **Capacitat per a sintetitzar fonemes (consciència fonèmica).**
- **Emprar el processament sil·làbic.**
- **Capacitat per a llegir les paraules.**

4. INSTRUMENTS PER A L'AVALUACIÓ.

Podem emprar qualsevol instrument que ens permeti obtenir informació fiable sobre el nivell de competències que té el nen en relació a les diferents microhabilitats implicades en l'escriptura i el reconeixement dels mots.

L'observació acurada i rigorosa del treball del nen/a ens pot oferir dades molt valuoses sobre com processa la informació. Cal, però, tenir molt clars quines qüestions han de ser objecte d'observació perquè, en cas contrari, les dades obtingudes no seran significatives.

Caldrà, lògicament, veure quin tipus de lletra es convenient emprar per a cada alumne.

Resulta obvi que l'aplicació de les proves que presentem a continuació i la seva anàlisi s'han d'integrar plenament en el procés d'ensenyament – aprenentatge.

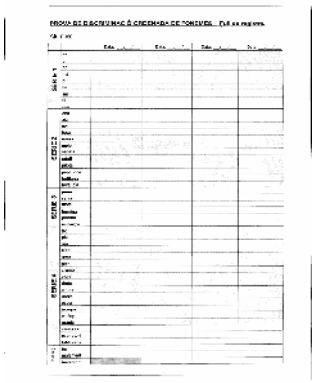
4.1. Proves per a valorar la competència en les microhabilitats implicades en l'escriptura.

4.1.1. Prova d'identificació de fonemes

Pretén comprovar la capacitat de l'alumnat per a reconèixer fonemes aïllats de les paraules. Consisteix en que els nens/es assenyalin els dibuixos que acompleixin algunes condicions que indica el professorr.

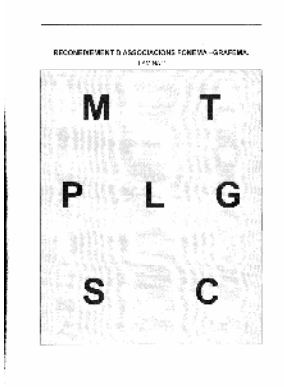
4.1.2. Discriminació ordenada de fonemes.

Es tracta d'una prova que permet esbrinar la competència del nen per a dir ordenadament els fonemes que formen els mots. Consisteix en presentar-los paraules, ordenades per dificultat progressiva, per a que les digui fonema a fonema.



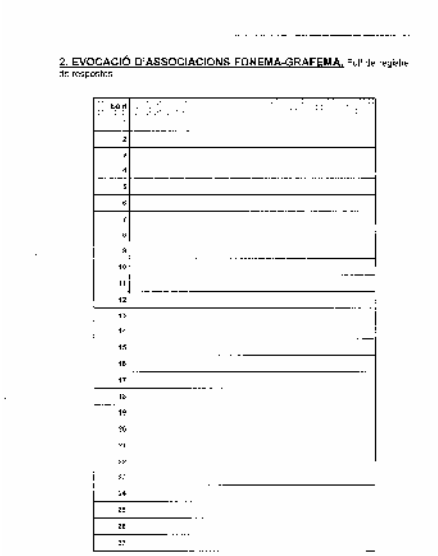
4.1.3. Reconeixement d'associacions fonema–grafema.

El nen/a ha d'assenyalar en una làmina els grafemes que corresponen als fonemes que indica l'avaluador de forma oral.



4.1.4. Record de les associacions fonema-grafema

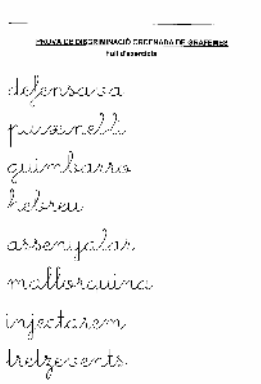
Es tracta que el nen/a escrigui en un full tots els grafemes que recordi que corresponguin al fonema que pronuncia l'avaluador.



4.2. Proves per a valorar la competència en les microhabilitats implicades en la lectura.

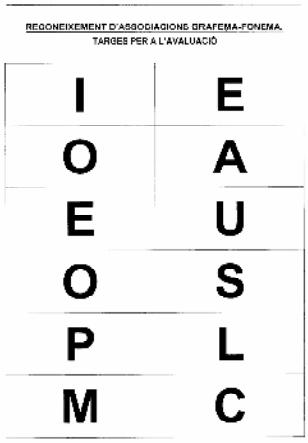
4.2.1. Discriminació ordenada de grafemes.

Permet conèixer les formes gràfiques, corresponents als grafemes, que té ben assolides el nen/a. Només és aplicable si es treballa amb lletra lligada. Permet esbrinar si hi ha algun problema important en la percepció visual de les lletres.



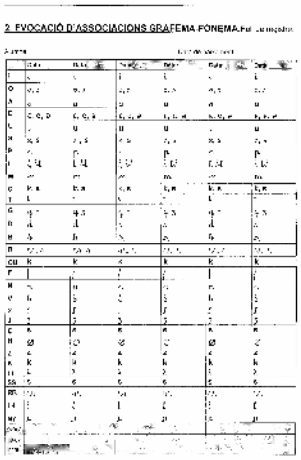
4.2.2. Reconeixement d'associacions grafema-fonema.

L'avaluador presenta un grafema al nen/a i li pronuncia diferents fonemes. Aquest/a ha d'indicar el que correspon al grafema que li han mostrat.



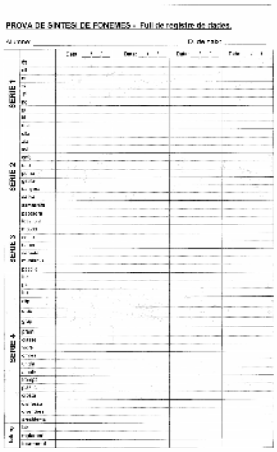
4.2.3. Evocació de les associacions grafema-fonema.

L'avaluador va presentant al nen una sèrie de grafemes. El nen ha d'emetre els fonemes que representa aquest grafema.


2. EVOCACIÓ D'ASSOCIACIONS GRAFEMA-FONEMA

4.2.4. Síntesi de fonemes.

Ens permet determinar la capacitat que té el nen/a per a unir fonemes, L'avaluador diu un a un els fonemes d'una sèrie de mots i aquell/a ha d'indicar quina paraula formen. Els mots estan ordenats per sèries de dificultat progressiva.


PROVA DE SÍNTESI DE FONEMES - Full de registre de dades.

5. PROCÉS QUE ES POT EMPRAR PER A AVALUAR LES COMPETÈNCIES D'UN ALUMNE EN RELACIÓ A LES MICROHABILITATS IMPLICADES AMB L'ESCRIPTURA PER LA VIA INDIRECTA.

Per als alumnes que mostren trobar-se en un estat molt inicial de l'aprenentatge de l'escriptura (no són capaços d'escriure res o molt poques paraules), en primer lloc, s'hauria de determinar si el nen/a té una mínima competència en l'escriptura de paraules. Podríem procedir de la següent forma:

- **Utilitzar l'instrument "Evocació de les associacions grafema-fonema" per a determinar quines correspondències entre les lletres i els sons coneix el nen.**
- **Si es dóna el cas que el nen coneix algunes d'aquestes associacions, es podria continuar dictant-li alguns mots senzills, (V+V, V+C, C+V o C+V+C) per a veure si a l'escriure empra l'anàlisi fonètica dels mots. Així, per exemple, si coneix les associacions dels fonemes vocàlics i alguns consonàntics com /m/, /s/, /p/, /l/ seria adient demanar-li que escrivís, al dictat, algun/s del/s següent/s mot/s:**

UI, AI, OU, OUS, SI , EP, MÉS, SUA, PEU, PÈL

I també algunes pseudoparaules com:

AP, IS, SIM , MEP , POS,....

Una atenta observació de com resol aquesta activitat permetrà observar si el nen/a escriu mots efectuant l'anàlisi fonètica o no. Si l'efectua, quasi que amb tota seguretat mourà els llavis i pronunciarà els sons de les paraules mentre les escriu. Si no efectua aquesta acció el més probable és que no sàpiga escriure les paraules que li diguem o bé ho faci emprant la

via global, recordant les paraules que ha après de memòria. El dictat de les pseudoparaules ens permetrà obtenir informació oportuna al respecte. Tindrem unes primeres dades sobre la seva capacitat per a efectuar l'anàlisi fonètica. Si aquestes ens indiquen que hi ha una certa capacitat per a efectuar l'anàlisi fonètica dels mots podríem completar la informació emprant l'instrument "Discriminació ordenada de fonemes".

Si ja demostra un nivell una mica més avançat, es podrien passar directament els diferents instruments d'avaluació per a determinar el nivell de competències i veure quina és l'estratègia a seguir.

6. PROCÉS QUE ES POT EMPRAR PER A AVALUAR LES COMPETÈNCIES D'UN ALUMNE EN RELACIÓ A LES MICROHABILITATS IMPLICADES EN LA LECTURA PER LA VIA FONOLÒGICA.

Al l'igual que l'indicat al paràgraf anterior per a l'escriptura, cal distingir entre aquells alumnes que no saben llegir o encara estan en una fase molt preliminar en la que només poden llegir algunes paraules molt senzilles (paraules de 2 o 3 grafemes) i aquells que ja han desenvolupat una certa habilitat.

En el primer cas, es podria seguir el procediment següent:

- Utilitzar l'instrument "Evocació de les associacions grafema-fonema" per a determinar quines correspondències entre les lletres i els sons coneix el nen.
- Dir-li fonema a fonema paraules d'estructura fonètica senzilla (V+V, V+C, C+V o C+V+C) per a que ell fes la unió dels fonemes.
- Si coneix algunes associacions grafema-fonema, escriure-li alguns mots i alguns pseudomots amb les estructures anteriors formats

pels grafemes que coneix per veure si fa algun tipus de síntesi en la lectura d'aquests mots.

Amb aquells nens que hem pogut comprovar que ja tenen una certa habilitat podríem aplicar directament els instruments que ens indicaran amb bastant precisió els nivells de competències.

ANNEX AL CAPÍTOL VIII :

INSTRUMENTS D'AVALUACIÓ.

escriptura

ANÀLISI FONÈTICA.

ASSOCIACIÓ DE FONEMES AMB GRAFEMES.

TRAÇAT DE GRAFEMES.

JUSTIFICACIÓ	• **Escriure una paraula per la ruta indirecta o fonològica, implica la capacitat per a identificar ordenadament, la sèrie de fonemes que la formen. Si aquesta capacitat no està desenvolupada, l'escriptura esdevé impossible o deformada. Conèixer quin és el nivell actual de competències dels nostres alumnes és important per a poder dissenyar actuacions que els facilitin l'adquisició d'aquesta habilitat a partir de la proposta d'activitats que estiguin situades en la zona de desenvolupament proper**
OBJECTIUS.	• **Esbrinar quin és el nivell de desenvolupament dels nens i de les nenes respecte de la microhabilitat que possibilita l'anàlisi fonètica de les paraules.**
PROVES	• **Per a avaluar aquesta microhabilitat, hem dissenyat dues proves:** . **La primera, anomenada "PROVA D'IDENTIFICACIÓ DE FONEMES", permet comprovar si els nens/nenes poden reconèixer fonemes aïllats que formen part d'un mot.** . **La segona, denominada "PROVA DE DISCRIMINACIÓ ORDENADA DE FONEMES". pretén determinar la capacitat dels subjectes per a discriminar ordenadament els fonemes de les paraules.**

PROVA D'IDENTIFICACIÓ DE FONEMES.

OBJECTIUS DE LA PROVA.

Comprovar la capacitat de l'alumnat per a reconèixer fonemes aïllats de les paraules.

APLICACIO.

Individual.

TEMPS APROXIMAT D'APLICACIÓ.

10 minuts.

MATERIAL.

Full amb dibuixos.

Full de recollida de dades.

DESCRIPCIÓ DE LA PROVA.

L'avaluador presenta al nen/a una làmina amb 25 dibuixos, distribuïts segons la matriu següent:

	C1	C2	C3	C4	C5
F1	aixeta	flauta	abric	llit	avió
F2	cama	taula	drac	gàbia	nas
F3	dòmino	sol	galetes	sofà	sabata
F4	lleó	cullera	foc	balcó	meló
F5	camisa	gelat	xocolata	dau	pala

El nen/a ha d'indicar si determinats dibuixos en determinada posició, el fonemes que li diu l'avaluador. Aquest pren nota de les respostes del nen/a al full preparat a l'efecte. S'han d'identificar els fonemes següents dels dibuixos de les següents files o columnes:

Fila F1: Fonema /a/ en posició inicial.

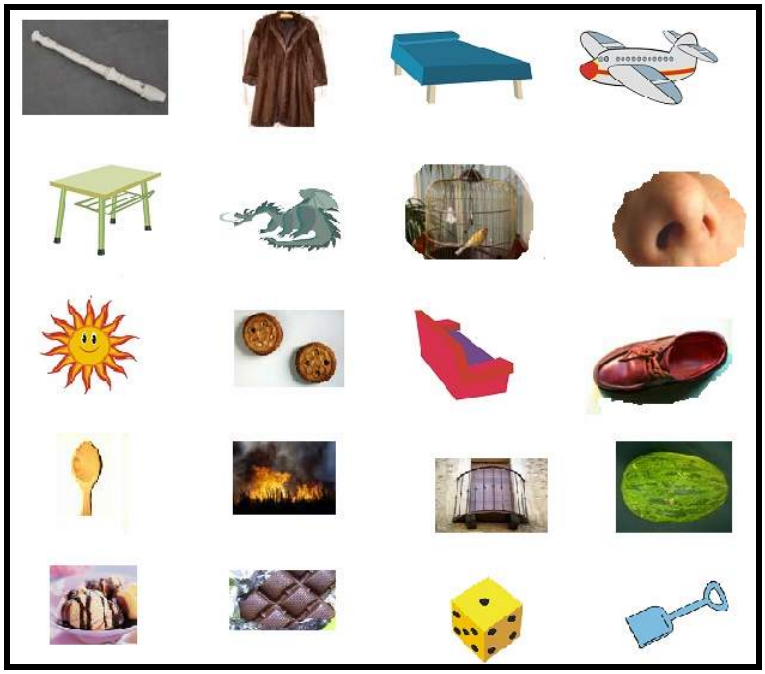
Fila F3: Fonema /ss/ en posició inicial.

Fila F4: Fonema /o/ en posició final.

Columna C3: Fonema /k/ en posició final.

Columna C1: Fonema /m/ en posició medial.

Columna C2: Fonema /u/ en posició medial.



NORMES D'APLICACIÓ

L'aplicació de la prova es farà en una habitació lliure de sorolls ambientals que puguin distorsionar la comunicació entre l'avaluador i el subjecte.

Ambdues persones estaran assegudes en una taula amb el full de dibuixos davant del nen/a. Es procurarà que no vegi el full de respostes.

Avaluació dels fonemes en posició inicial:

Es pot indicar al nen/a: "*Ara mirarem els dibuixos que hi ha en aquesta fila (s'assenyala la primera fila). Què és això (s'assenyala l'aixeta) i això (s'assenyala la flauta), …*

> **Se segueix dient: *"A veure si saps assenyalar les coses d'aquesta fila que el seu nom comença per /a/…o.. la primera lletra que se sent al seu nom és la /a/."***

Es fa el mateix per a la fila F3 i el fonema /ss/.

Avaluació dels fonemes en posició final:

Se segueix amb la identificació dels fonemes que es troben en posició final, /o/ (fila F4) i /k/ (columna C3), indicant que "… *la /o/ es l'última lletra que se sent*" "… *la /k/ es l'última lletra que se sent*", respectivament.

Avaluació dels fonemes en posició medial:

A continuació es procedeix a la identificació dels fonemes que es troben en posició medial, /u/ (columna C2) i /m/ (columna C1), indicant que "*les paraules en les que se sent la /u/ "* i que "*les paraules en les que se sent la /m/ ".*

Totes les respostes s'anoten al full de registre de dades.

REGISTRE DE DADES I VALORACIÓ.

El full de recollida de dades consisteix en una taula amb una sèrie de caselles en les que hi figuren escrits els noms dels objectes que apareixen als dibuixos amb la mateixa distribució que a la làmina,

Respecte a les files, a la part superior esquerra hi ha una lletra a les caselles corresponents als dibuixos que el nen/a ha d'assenyalar i un petit requadre a les caselles corresponents als dibuixos que no ha de fer-ho En relació a les columnes, la lletra i el requadre estan ubicats a la part inferior dreta de cada casella.

Quan la resposta sigui correcta s'encerclarà la lletra de la casella corresponent. Quan el nen/a assenyali un dibuix que no correspon es traçarà una creu al requadre que calgui. Els dibuixos que havien de ésser assenyalats, però no ho han estat, es marcaran al full de registre de dades amb una línia horitzontal sobre la lletra de la casella corresponent..

Es tracta d'una avaluació qualitativa i, per tant, no requereix cap tipus de mesures tipificades. Un estudi de les respostes donades per l'alumnat en cada sèrie ens pot indicar possibles fonts de problemes a l'escriptura.

Mostrem un exemple amb una taula emplenada. Podem observar el següent:

IDENTIFICACIÓ DE FONEMES. Full de registre de dades

Alumne: NÚRIA [redacted] Nivell 1r Data: 25.11.06

	C1	C2	C3	C4	C5	
F1	AIXETA A ☒	FLAUTA ☒ U	ABRIC A K	LLIT ☒	AVIÓ A	A= /a/ inicial
F2	CAMA M	TAULA U	DRAC K	GABIA	NAS	
F3	DOMINO ☒ M	SOL S ☒	GALETES ☒ ☒	SOFÀ S	SABATA S	S=/s/ inicial
F4	LLEÓ O ☒	CISTELLA ☒ U	FOC ☐ K	BALCÓ O	MELÓ O	O= /o/ final
F5	CAMISA M	GELAT ☒	XOCOLATA ☒	DAU	PALA	
	M=/m/ medial	U=/u/ medial	K=/k/ final			

Observacions: _____

A la fila F1, en la que s'han d'assenyalat els dibuixos que comencen amb /a/, la Núria ha encertat *aixeta* i *avió* (la A encerclada en verd), però ha assenyalat incorrectament *flauta* i *llit* (el requadre superior esquerra figura marcat amb una creu vermella). El dibuix de l'*abric* no l'ha assenyalat, i havia de fer-ho, per la qual cosa, la A de la part superior dreta figura amb una línia.

A la fila F3, en la que ha d'assenyalar els dibuixos el nom dels quals comenci pel fonema /ss/ ha encertat sol i sofà (lletra A encerclada amb verd) i ha assenyalat erròniament dòmino i galetes (requadres superior marcat amb una creu). La paraula sabata que havia d'haver estat assenyalada, no ho ha estat, per la qual cosa la lletra ha figura marcada amb una línia.

A la fila F4, s'havien d'assenyalar les paraules que acaben en /o/. La Núria ha encertar lleó i balcó i ha assenyalat incorrectament cullera. No ha assenyalat meló, que havia de ser indicada.

A la columna C3, que correspon a les paraules que acaben amb el fonema /k/, ha encertat abric, ha assenyalat incorrectament galetes i xocolata i no ha assenyalat foc, que havia de ser-ho. En aquest cas, al tractar-se d'una columna, la lletra K i els requadres figuren a la part inferior dreta d les caselles.

A la columna C2, que correspon a les paraules que tenen el fonema /u/ a l'interior del mot, no ha assenyalat cap paraula que li correspongués fer-ho i ha indicat incorrectament sol i gelat.

Finalment, a la columna C1, on s'han d'assenyalar les paraules que tenen el fonema /m/ a l'interior, ha indicat, correctament, cama (K de la part inferior dreta), ho ha fet incorrectament amb aixeta i lleó i no ha assenyalat dòmino.

Per tal de tenir una visió global de la situació, és interessant repassar les marques correctes amb color verd i les incorrectes amb color vermell.

Si constatem que la majoria de respostes són correctes indicarà que, probablement, hi ha algun nivell de consciència de fonema. Per a determinar aquest nivell en relació a l'escriptura, caldrà procedir a passar la "Prova de discriminació ordenada de fonemes", que trobem a continuació.

Si el nombre de respostes correctes i errònies és semblant, serà convenient completar l'avaluació amb preguntes sobre els mateixos o altres fonemes en diferents posicions, emprant qualsevol dibuix de la làmina (per exemple) (Se sent la /i/ en el nom d'aquest dibuix? I la /rr/? I en aquest, quin és l'últim so que se sent? I el primer?; etc.

Un nombre majoritari de respostes negatives, indica que, probablement, no hi ha consciència fonèmica. Es pot completar l'avaluació emprant el procediment descrit anteriorment. Si realment hi ha la seguretat que la consciència fonèmica no està desenvolupada, no té massa sentit passar la "Prova de discriminació ordenada de fonemes".

Podem interpretar les dades corresponents a la Núria en el sentit que les dades semblen apuntar clarament a que la consciència fonètica no està mínimament desenvolupada. Moltes de les respostes correctes són producte, probablement, de l'atzar. Es pot aprofundir en l'avaluació a través del plantejament de més qüestions del mateix tipus, que l'examinador ha d'anar creant espontàniament.

PROVA DE DISCRIMINACIÓ ORDENADA DE FONEMES.

OBJECTIUS DE LA PROVA.

Comprovar la capacitat del subjecte per a discriminar ordenadament els fonemes que formen un mot.

APLICACIO.

Individual.

TEMPS APROXIMAT D'APLICACIÓ.

15 minuts.

MATERIAL.

Full de recollida de dades.

DESCRIPCIÓ DE LA PROVA.

La prova consisteix en que el nen/a ha de dir un a un els fonemes que formen cadascuna de les 45 paraules-control que li indica l'avaluador. Aquestes estan reunides en grups de 3 i el conjunt de grups està dividit, alhora, en 4 sèries, segons la distribució següent:

Sèrie 1. Mots monosíl·labs de dos i tres fonemes amb síl·labes directes, indirectes i mixtes.

Sèrie 2. Mots formats exclusivament per síl·labes directes.

Sèrie 3. Mots que contenen consonants, pertanyents a síl·labes diferents, en contacte i no hi ha síl·labes travades.

Sèrie 4. Mots que contenen síl·labes travades.

A les sèries 2, 3 i 4 cada grup es diferencia de l'anterior per l'increment en el nombre de síl·labes.

SÈRIE	GRUP	PARAULES
1	1	OS, ULL, OR
	2	MÀ, PI, BE
	3	SAC, FIL, NUS
2	1	ONA, ALA, AVI
	2	FOCA, BOSSA, MELÓ
	3	SABATA, RATOLÍ, PILOTA
	4	MEDECINA, BOTIFARRA, TOVALLOLA
3	1	PORTA, SELVA, FUSTA
	2	FORMIGA, PINTURA, CASTANYA
4	1	TRO, PLA, GRA
	2	CLOT, GRUA, FLAM
	3	CROMO, PLUJA, DRETA
	4	AMPLE, UNGLA, OSTRA

	5	**TROMPA, ESCLOP, GRANJA**
	6	**CREMADA, ESCRIPTORI, BIBLIOTECA**

NORMES D'APLICACIÓ

L'aplicació de la prova es farà en una habitació lliure de sorolls ambientals que puguin distorsionar la comunicació entre l'avaluador i el subjecte.

Ambdues persones estaran assegudes en una taula, lliure d'objectes que puguin distorsionar l'atenció del nen/al. Es procurarà que aquest no tingui la possibilitat de veure les paraules escrites al full de recollida de dades, ja que en casos especials es podria desvirtuar la prova.

L'avaluador donarà la següent consigna al subjecte:

> ***Ara farem el joc de parlar a poc a poc, per sons. S'hi juga així: Jo et diré el nom d'una cosa i tu, després, em diràs a poc a poc el sons que se senten. Ho farem així: Si jo et dic la paraula "cel", tu diràs /s/e/l/ (fer unes pauses ben marcades I fer repetir els tres sons al nen). Si jo dic la paraula "riu", tu em /rr/i/u/ (el nen ho repeteix). Si jo dic "ep", tu diràs /e/p/. Ho entens?***

Si la resposta és afirmativa es passa a aplicar la prova, dient les paraules en l'ordre establert al full de recollida de dades. Si el nen/a no respon correctament a una paraula i s'observen indicis que ho sap fer, pot repetir-se una segona vegada la paraula.

Quan a una sèrie de paraules el nen/a contesta incorrectament totes les paraules d'un grup es passa a la sèrie següent sense necessitat d'acabar tots els grups de la sèrie que s'està treballant.

REGISTRE DE DADES I VALORACIÓ.

Per cada paraula ben resolta es farà un signe positiu (+) al full de recollida de dades. En cas contrari, és convenient que s'escrigui la forma en que el nen/a ha dit la paraula.

S'ha de tenir en compte que es tracta d'una avaluació qualitativa i, per tant, no requereix cap tipus de mesures tipificades. Un estudi de les respostes donades per l'examinand en cada sèrie ens pot indicar possibles fonts de problemes a l'escriptura.

A la part baixa del costat dret del full de recollida de dades hi ha la possibilitat d'establir un balanç de millora en el cas que la prova s'apliqui en diverses ocasions al llarg d'un procés didàctic. En tal cas es compten les paraules encertades, les errades en cada avaluació i s'estableix la diferència (increment +/-*)*, restant les respostes correctes respecte de l'avaluació anterior. Així si a la primera aplicació les respostes "bé" eren 25 i les "malament" eren 20, i a la segona aplicació les "bé" eren 35 i les "malament" eren 10, l'increment ha estat de +10. Es a dir, hi ha hagut un aprenentatge de 10 "paraules".

Veiem com podem interpretar les dades d'en Joan, que cursa segon de Primària:

La prova s'ha aplicat, al llarg del temps, en tres ocasions: el primer passi s'efectuà el dia 10 d'octubre, el segon el 28 de novembre i el tercer el 30 de gener. Després de donar les oportunes instruccions al nen del què havia de fer, s'ha aplicat la prova i s'han anat anotant les respostes a les caselles pertinents, com es pot observar a la figura.

Les caselles marcades amb una (+) indiquen que la resposta ha esta correcta. Les caselles amb una (-) indiquen que la paraula no estat objecte d'avaluació, perquè es considerava que no tenia sentit seguir amb la sèrie

ateses les respostes anteriors. Quan les respostes eren incorrectes, s'ha anotat a la casella corresponent la resposta del nen.

Podem observar que al primer passi, el del 10 d'octubre, el Joan és capaç de separar, de forma correcta, totes les de la sèrie 1 i comet alguna errada en els primers grups de la sèrie 2. A partir d'aquí ja hi ha dificultats per a efectuar l'anàlisi fonètica. A la vista d'aquests resultats decidirem treballar amb l'objectiu que millorés la capacitat de discriminar paraules més llargues amb síl·labes directes.

Al segon passi, del 28 de novembre, es pot veure que el Joan ha evolucionat positivament. Analitza bé totes les paraules amb síl·labes directes, amb una única errada a la paraula papallona. Ha millorat també amb les paraules de la sèrie 3 atès que ara ja se n'adona de la majoria de fonemes individuals, però obvia la segona consonant de la síl·laba mixta. Amb les síl·labes travades del tercer bloc també mostra dificultats, atès que no pot separar, encara, les dues consonants inicials dels mots tot i que separa bé la resta del mot. Sal quantificar les respostes correctes i les incorrectes, podem comprovar que hi ha hagut un increment positiu de 8 grups. Cal tenir en comte que en aquesta dada no cal cercar-hi paràmetres estandarditzats o comparatius. Són valor absoluts, sense més significació. Tenint en compte l'anàlisi qualitativa que hem efectuat de les dades obtingudes, el proper objectiu és avançar en el sentit d'ajudar el nen a que, quan hi ha una síl·laba mixta i una de directa, descobreixi la segona consonant de la síl·laba mixta.

Quan es torna a passar la prova al gener, s'observa que l'objectiu ha estat aconseguit i que persisteixen dificultats per a descobrir la segona consonant de les síl·labes travades, per la qual cosa, el proper objectiu de treball queda clar.

PROVA DE DISCRIMINACIÓ ORDENADA DE FONEMES - Full de registre.

Alumne: JOAN [redacted] Nivell: 2n. Pri.

		Data: 10/10/06	Data: 28/11/05	Data: 30/01/07	Data: __/__/__
SERIE 1	os	+	+	+	
	ull	+	+	+	
	or	+	+	+	
	mà	+	+	+	
	pi	+	+	+	
	be	+	+	+	
	sac	+	+	+	
	fil	+	+	+	
	nus	+	+	+	
SERIE 2	ona	/o/a/	+	+	
	ala	+	+	+	
	avi	+	+	+	
	foca	/f/k/a/	+	+	
	bossa	+	+	+	
	meló	+	+	+	
	sabata	/s/a/ba/ ta/	+	+	
	ratolí	/r/a/ to/ lí/	+	+	
	pilota	/pi/lo/ ta/	+	+	
	papallona	/pa/pa/ o/ na/	/p/a/p/o/n/a/	+	
	botifarra	/bo/ ti/ fa/ rr/a/	+	+	
	tovallola	/to/vo/ lla/ a/	+	t/o/v/a/ll/o/a/	
SERIE 3	porta	/po/ ta/	/p/o/t/a/	+	
	selva	/se/va/	/s/e/v/a/	+	
	fusta	/fu/ ta/	/f/u/t/a/	+	
	formiga	/fo/mi/ ga/	–	+	
	pintura	–	–	p/i/t/u/r/a/	
	castanya	–	–	+	
SERIE 4	tro	/tr/o/	/tr/o/	/t/r/o/	
	pla	/pla/	/pl/a/	/~~pl~~ +	
	gra	/gra/a/	/gr/a/	gr/a.	
	clot	/clo/ot/	/cl/o/t/	k/l/o/t/	
	grua	/gru/a/	/gr/u/a/	/gr/u/a/	
	plat	/pla/at/	/pl/a/t/	/pl/a/t/	
	cromo	–	/cr/o/m/o/	+	
	pluja	–	/pl/u/m/a/	/p/u/ma/	
	dreta	–	/dr/e/t/a/	dr/e/t/a/	
	ample	–	–	a/m/pl/e/	
	ungla	–	–	/u/n/g/a/	
	ostra	–	–	/o/s/tr/a/	
	trompa	–	–	/tr/o/m/p/a/	
	esclop	–	–	/e/s/kl/o/p/	
	granja	–	–	/gr/a/n/j/a/	
	cremada	–	–	–	
	escriptori	–	–	–	
	biblioteca	–	–	–	
balanç	bé	12	20	27	
	malament	33	25	18	
	increment		+8	+7	

escriptura

ANÀLISI FONÈTICA.

ASSOCIACIÓ DE FONEMES AMB GRAFEMES.

TRAÇAT DE GRAFEMES.

OBJECTIUS.	• **Esbrinar quines correspondències fonema-grafema coneixen els nens i les nenes.**
PROVES	• **S'estableixen dues proves diferents per tal de detectar les associacions fonema-grafema que tenen assolides.** **a. La primera "RECONEIXEMENT D'ASSOCIACIONS FONEMA – GRAFEMA" pretén comprovar si reconeixen el grafema que correspon a un determinat fonema, d'entre diferents possibilitats. Vindria a indicar tes associacions latents que el subjecte té assolides, les que encara no estan ben apreses.** **b. Amb la segona, "RECORD D'ASSOCIACIONS FONEMA – GRAFEMA" volem comprovar quines correspondències recorda el nen/a. Determinaria les associacions que és fan patents per part del subjecte, que són útils.**

RECONEIXEMENT D'ASSOCIACIONS FONEMA – GRAFEMA.

OBJECTIUS DE LA PROVA.

Comprovar quines associacions fonema – grafema reconeix el nen/a.

APLICACIO.

Individual

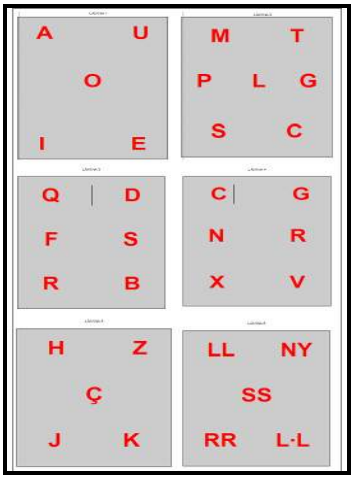
TEMPS APROXIMAT D'APLICACIO.

15 minuts.

MATERIAL.

Full de registre de dades.

Làmines de lletres.



DESCRIPCIO DE LA PROVA.

Es tracta que el nen/a assenyali en una làmina els grafemes que corresponen als fonemes que indica l'avaluador. Ets fonemes són emesos oralment per aquest i els grafemes estan traçats en làmines diferents, distribuïts de tal forma que un determinat fonema no tingui dues possibles representacions a la mateixa làmina. Els fonemes a emetre i la distribució dels grafemes és l'especificada a la taula següent:

(1)	(2)	(3)	(4)
Làmina 1	/i/	rei	**I**
	/e /	bé	**E**
	/O/	ós	**O**
	/a/	amo	**A**
	/ɛ/	be	**E**
	/U/	un	**U**
	/O/	or	**O**
	/ə/	pipa	**A/E**
Làmina 2	/z/	ase	**S**
	/p/	pa	**P**
	/l/	ala	**L**
	/m/	ma	**M**
	/k/	casa	**C**
	/t/	teu	**T**
	/g/	gos	**G**
Làmina	/d/	dau	**D**
	/b/	Bo	**B**
	/rr/	Rei	**R**
	/k/	Que	**Q**
	/f/	Fi	**F**
	/s/	Si	**S**
Làmina 4	/n/	No	**N**
	/b/	Vi	**V**
	/S/	Cep	**C**
	/J/	Guix	**G**
	/r/	Cara	**R**
	/S/	Xai	**X**
Làmina 5	/J/	Joc	**J**
	/s/	Llaç	**Ç**
	/∅/	Ha	**H**
	/z/	Zero	**Z**
	/k/	Kurd	**K**
Làmina	/L/	All	**LL**

	/ s /	tassa	**SS**
	/ rr /	carro	**RR**
	/ l /	til·la	**L·L**
	/ N /	canya	**NY**

(1) Número de làmina.

(2) Fonemes a emetre

(3) Exemple de com sona el fonema

(4) Lletra que cal assenyalar al full.

NORMES D'APLICACIO.

El nen/a avaluat estarà assegut en una taula davant del mestre/a, amb el quadern que conté les làmines dels grafemes. La taula restarà lliure de qualsevol objecte que pugui distreure l'atenció del nen/a. Serà convenient que la sala on s'aplica la prova estigui lliure de sorolls ambientals que dificultin la percepció dels sons per part del nen/a avaluat i que no hi hagi a la vista murals o altres representacions que incloguin lletres aparellades amb onomatopeies, objectes que fan soroll, etc. que facilitin el treball del nen/a avaluat i, conseqüentment, desvirtuïn l'objectiu de la prova.

El mestre/a tindrà al seu davant el full de recollida de dades de la prova.

L'avaluador posarà al davant del nen/a la primera làmina i li explicarà el funcionament de la prova. Pot dir-li: "*Aquest és el joc d'endevinar lletres. Aquí al teu davant hi ha un full que té escrites unes lletres. Jo diré com sona una lletra i tu em diràs quina lletra és. Si no veus la lletra dius que no hi és. Després farem el mateix amb altres lletres. D'acord*?" (L'avaluador pot canviar l'explicació al seu gust. L'important és que el nen/a entengui el que se li demana).

Quan el nen/a comprengui què ha de fer es començarà la prova. No és necessari seguir l'ordre de les làmines. Convé començar per alguna lletra que conegui el nen/a.

REGISTRE DE DADES I VALORACIO.

Cal recordar que el que ens interessar és saber realment quins grafemes reconeix el nen/a. Per tant, l'avaluació ha de ser qualitativa.

RECONEIXEMENT D'ASSOCIACIONS FONEMA – GRAFEMA. Full de registre de dades

Alumne: JOSEP [redacted] Nivell: 1r

			Data→	1.10.06	15.12.06	1.02.07
Làmina 1	I	i	rei	+	+	+
	E	e	bè	+	+	+
	O	o	ós	+	+	+
	A	a	amo	+	+	+
	E	ɛ	be	+	+	+
	U	u	un	+	+	+
	O	ɔ	or	+	+	+
	[redacted]					
Làmina 2	S	z	ase	–	–	–
	P	p	pa	+	+	+
	L	l	ala	–	+	+
	M	m	ma	+	+	+
	C	k	casa	–	–	+
	T	t	teu	–	–	+
	G	g	gos	–	–	–
Làmina 3	D	d	dau	–	–	–
	B	b	be	–	–	–
	R	ɾ	rei	–	+	+

Observacions:

			Data→			
Làmina 3	Q	k	que	–	–	–
	F	f	fi	–	+	+
	S	s	si	+	+	+
Làmina 4	N	N	no	–	–	+
	V	B	vi	–	–	–
	C	S	cep	–	–	–
	G	ʒ	guix	–	–	–
	R	R	cara	–	–	–
	X	ʃ	xai	–	–	–
Làmina 5	J	ʒ	joc	–	–	–
	Ç	s	llaç	–	–	–
	H	∅	ha	–	–	–
	Z	z	zero	–	–	–
	K	k	kurd	–	–	–
Làmina 6	LL	ʎ	all	–	–	+
	SS	s	tassa	–	–	–
	RR	ɾɾ	carro	–	–	–
	L·L	l	til·la	–	–	–
	NY	ɲ	canya	–	–	–
Balanç	Bé			6+4	13	17
	Malament			26	23	19
	Increment				+7	+4

Per cada resposta correcta es marcarà una creu(+) al full de recollida de dades. Si la resposta es incorrecta s'anotarà la lletra assenyalada. Si no hi ha resposta s'indicarà aquesta circumstancia al full.

Quan s'hagi aplicat tota la prova es farà una valoració, tot observant possibles grups fonètics o gràfics en els que se centren les principals dificultats.

Quan es fa una aplicació posterior, després d'un procés d'aprenentatge pot comprovar-se l'increment quantitatiu d'associacions assolides. Només cal emplenar els quadres que hi ha a la part inferior dreta del full de recollida de dades.

RECORD D'ASSOCIACIONS FONEMA-GRAFEMA.

OBJECTIUS DE LA PROVA.

Saber quines associacions fonema - grafema recorda el nen/a.

APLICACIO.

Individual

TEMPS APROXIMAT D'APLICACIO.

10 minuts.

MATERIAL.

Full de recollida de dades.

Full per a l'alumne.

DESCRIPCIO DE LA PROVA.

La prova consisteix en l'escriptura per part del nen/a dels diferents grafemes que es poden associar a cada fonema de la llengua catalana, que són emesos per l'avaluador, un darrera l'altre. L'ordre de presentació dels fonemes serà et següent:

Núm	Fonema		Grafemes que el poden representar
1	i	rei	I
2	e	bé	E
3	o	ós	O
4	*a*	Amo	A
5	ɛ	be	E
6	u	un	U
7	O	or	O
8	ə	pipa	A - E
9	s	si	S - C - SS - Ç
10	p	pa	P
11	l	ala	L - L·L
12	f	fi	F
13	m	ma	M
14	k	casa	C – QU - K
15	t	teu	T
16	g	gos	G
17	d	dau	D
18	b	be	B - V
19	rr	rei	R - RR
20	z	ase	S - Z
21	n	no	N
22	J	guix	G - GU
23	r	cara	R
24	S	xai	X
25	∅	ha	H
26	L	all	LL
27	N	canya	NY

NORMES D'APLICACIO.

El nen/a avaluat estarà assegut en una taula davant de l'avaluador, amb el quadern que conté les làmines dels grafemes. La taula restarà lliure de qualsevol objecte que pugui distreure l'atenció del nen/a. Serà convenient que la sala on s'aplica la prova estigui lliure de sorolls ambientals que dificultin la percepció dels sons per part del nen/a examinat, i que no hi hagi a la vista murals o altres representacions que incloguin lletres aparellades amb onomatopeies, objectes que fan soroll, etc. que facilitin el treball del nen/a avaluat i, conseqüentment desvirtuïn l'objectiu de la prova.

El mestre tindrà al seu davant el full de recollida de dades de la prova.

El mestre indicarà al nen/a la tasca a fer. Pot emprar les indicacions següents o qualsevol altre que consideri adients per a que el nen/a entengui l el que ha de fer:

> **"*Aquí al teu davant hi tens un full amb uns requadres. Jo t'aniré dient sons de lletres i tu escriuràs al requadre que jo et diré totes les lletres que sonin com el que ja digui. Recorda que hi ha alguns sons que només es representen per una lletra i n'hi ha d'altres que poden ésser representats per més d'una lletra. "***

Es pronuncia el primer so i sindica al nen/a que escrigui lletra o lletres que corresponen a aquest so al primer requadre.

Si no entén el que cal fer se li donen orientacions per a que resolgui la tasca. En última instància l'avaluador li dibuixa la lletra.

Se segueix de la mateixa manera amb els sons segon i tercer. A partir del quart so ja no es dóna cap mena d'ajut.

2. RECORD D'ASSOCIACIONS FONEMA-GRAFEMA. Full de respostes

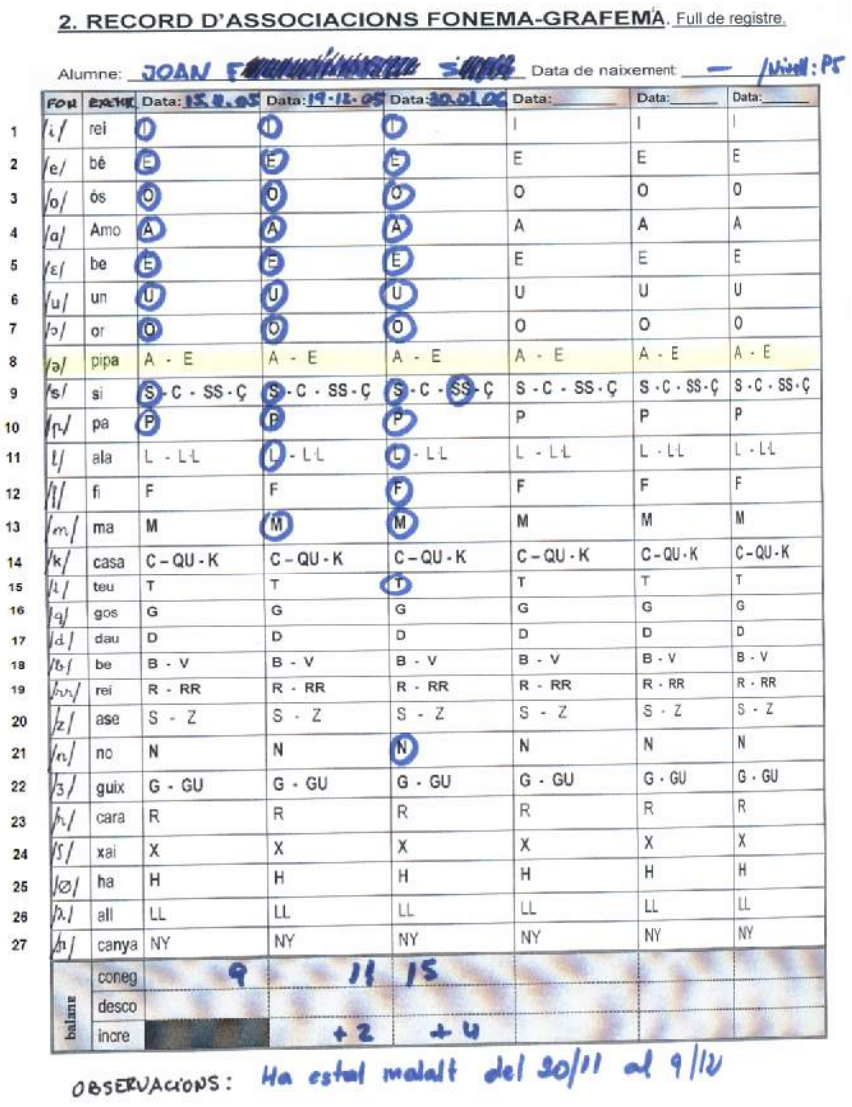
Nom: JOAN F. S. Data: 15.11.05

Núm	
1	I
2	E
3	O
4	A
5	E
6	U
7	O
8	-
9	S
10	P
11	M
12	-
13	-
14	-
15	-
16	R
17	-
18	-
19	-
20	-
21	-
22	-
23	-
24	-
25	-
26	-
27	-

REGISTRE DE DADES I VALORACIO.

Les respostes del nen/a es registren en un full acumulatiu que permet veure l'evolució

L'avaluació ha de ser qualitativa. Ens interessa conèixer quines són les associacions fonema - grafema que coneix realment el nen/a.



2. RECORD D'ASSOCIACIONS FONEMA-GRAFEMA. Full de registre.

Alumne: JOAN [redacted] Data de naixement: — /Nivell: P5

	FON	EXEM	Data: 15.9.05	Data: 19-12-05	Data: 30.01.06	Data:	Data:	Data:
1	/i/	rei	I	I	I	I	I	I
2	/e/	bé	E	E	E	E	E	E
3	/o/	ós	O	O	O	O	O	O
4	/a/	Amo	A	A	A	A	A	A
5	/ɛ/	be	E	E	E	E	E	E
6	/u/	un	U	U	U	U	U	U
7	/ɔ/	or	O	O	O	O	O	O
8	/ə/	pipa	A - E	A - E	A - E	A - E	A - E	A - E
9	/s/	si	S - C - SS - Ç	S - C - SS - Ç	S - C - SS - Ç	S - C - SS - Ç	S - C - SS - Ç	S - C - SS - Ç
10	/p/	pa	P	P	P	P	P	P
11	/l/	ala	L - LL	L - LL	L - LL	L - LL	L - LL	L - LL
12	/f/	fi	F	F	F	F	F	F
13	/m/	ma	M	M	M	M	M	M
14	/k/	casa	C – QU - K	C – QU - K	C – QU - K	C – QU - K	C – QU - K	C – QU - K
15	/t/	teu	T	T	T	T	T	T
16	/g/	gos	G	G	G	G	G	G
17	/d/	dau	D	D	D	D	D	D
18	/b/	be	B - V	B - V	B - V	B - V	B - V	B - V
19	/r/	rei	R - RR	R - RR	R - RR	R - RR	R - RR	R - RR
20	/z/	ase	S - Z	S - Z	S - Z	S - Z	S - Z	S - Z
21	/n/	no	N	N	N	N	N	N
22	/ʒ/	guix	G - GU	G - GU	G - GU	G - GU	G - GU	G - GU
23	/ɾ/	cara	R	R	R	R	R	R
24	/ʃ/	xai	X	X	X	X	X	X
25	/ø/	ha	H	H	H	H	H	H
26	/ʎ/	all	LL	LL	LL	LL	LL	LL
27	/ɲ/	canya	NY	NY	NY	NY	NY	NY
balanç		coneg	9	11	15			
		desco						
		incre		+2	+4			

OBSERVACIONS: Ha estat malalt del 30/11 al 9/12

Les respostes del nen/a es registren en un full acumulatiu que permet veure ràpidament l'evolució del nen/a.

El full de registre consta d'una primera columna en la que hi ha el nombre d'ordre en que s'han emès els fonemes i que correspon a la taula del full de respostes. A la segona columna hi ha el fonema que s'ha emès. A la tercera hi ha exemples de paraules que porten el fonema emès, que està remarcat en negreta, per a facilitar el record de la seva pronúncia. A la quarta columna i següents s'hi registren les respostes que dóna el nen/a. Cada columna correspon a una data diferent. Contenen els grafemes als quals poden associar-se els fonemes emesos per l'avaluador En funció de les respostes del nen/a s'hi encerclen els grafemes corresponents. Així, per exemple, el fonema /s/, pot ser representat per quatre grafemes S – C – SS – Ç. Si quan el mestre emet el fonema /s/ el nen/a escriu al full de respostes, els grafemes S i Ç, al full de registre emmarcar aquests grafemes a la fila 9.

Si observem el full emplenat que es mostra a la figura podem comprovar que en data 15.11.05, en Joan recordava totes les associacions de les vocals, el grafema S associat al fonema /s/ i el grafema P associat al fonema /p/. En data 19.12.05, a més de les anteriors, recordava L associat a /l/ i M associat a /m/. En data 30.01.06 es pot observat que hi ha un increment del record de noves associacions

L'avaluació ha de ser qualitativa ja que ens interessa quin és el nivell real de competències del nen/a, per a planificar de manera acurada la nostra intervenció. No obstant, pot efectuar-se un valoració quantitativa de la seva progressió (en valors absoluts).

lectura	ANÀLISI GRAFÈMICA.
	ASSOCIACIÓ DE GRAFEMES AMB FONEMES.
	SÍNTESI DE FONEMES.

OBJECTIUS.	• **Esbrinar si hi ha algun tipus de dificultat en el reconeixement dels grafemes dels mots quan estan escrits en lletra manuscrita ("lletra lligada).**
PROVES	• **Hi ha un única prova consistent en repassar amb colors diferents una sèrie de paraules.**

PROVA DE DISCRIMINACIÓ ORDENADA DE GRAFEMES.

OBJECTIUS DE LA PROVA.

Amb aquesta prova es pretén comprovar la capacitat del subjecte per a reconèixer els diferents grafemes que formen les paraules quan estan escrites amb lletra manuscrita ("lletra lligada") alhora que observar si la direccionalitat durant el treball es correcta i ordenada.

APLICACIO.

Individual o en grups iguals o inferiors a 4 subjectes.

TEMPS APROXIMAT D'APLICACIO.

15 minuts.

MATERIAL.

Full d'exercicis.

Full de recollida de dades.

Dos retoladors (o llapis de color) de colors diferents.

DESCRIPCIO DE LA PROVA.

La prova consisteix en que el nen/a ha de repassar amb els retoladors o (llapis de colors) tots els grafemes de les paraules que se li mostren, al-

ternant els colors, és a dir, ha de repassar un grafema d'un color i el següent de l'altre color i així consecutivament. Les paraules són

- **defensava**
- **putxinel·li**
- **guimbarro**
- **hebreu**
- **assenyalar**
- **mallorquina**
- **injectarem**
- **tretzevents**

NORMES D'APLICACIO.

El nen/a avaluat estarà assegut en una taula davant del mestre/ra, amb el full que conté les paraules i els dos retoladors de colors diferents. Si la prova s'aplica a un grup, en lloc de fer-ho individualment, es procurarà que els diferents nen/as que el formen no puguin veure el treball dels altres.

En tot cas, serà convenient que la sala on s'apliqui estigui lliure de murals o altres objectes que tinguin representades les lletres de forma aïllada a fi i efecte que això no faciliti la tasca del nen/a i desvirtuï la prova.

L'avaluador donarà les següents consignes al(s) nen/a(s):

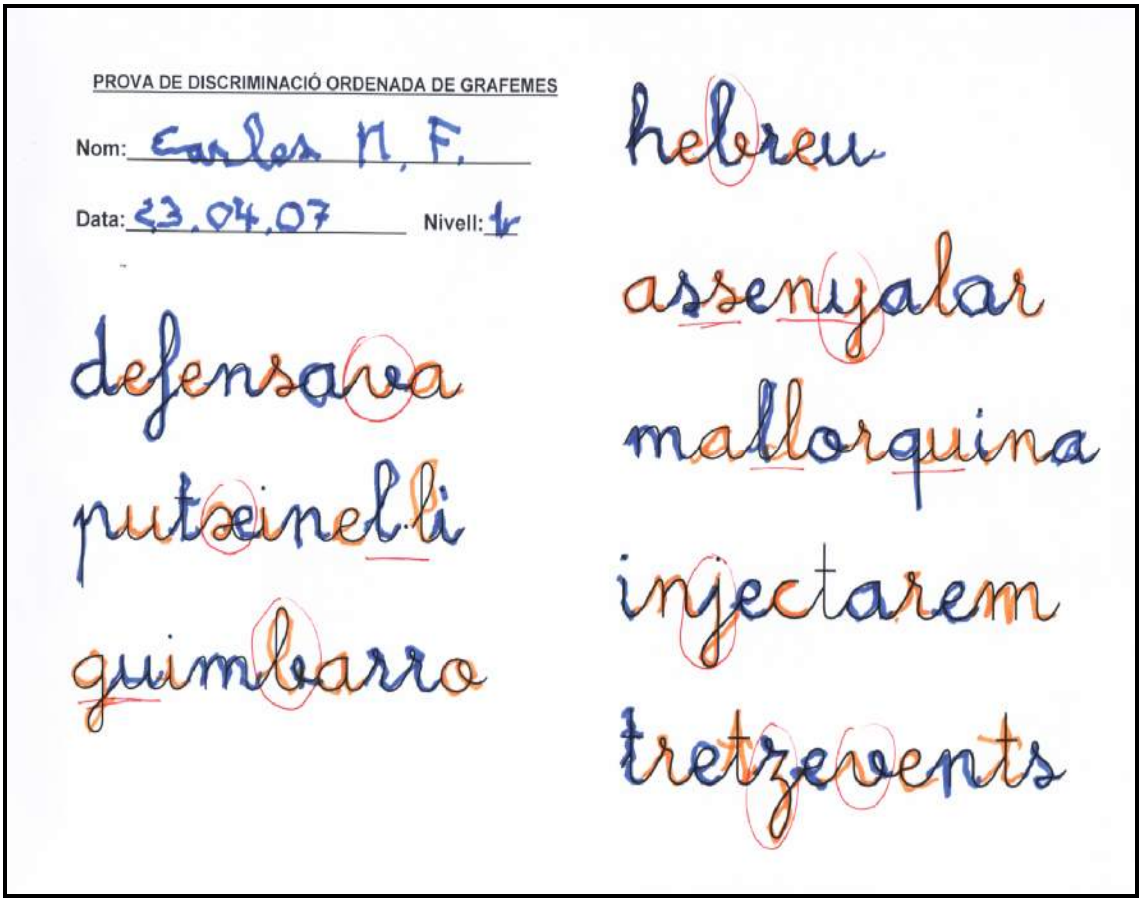
> ***"En aquest full hi ha escrites unes quantes paraules. Vosaltres haureu de pintar cada lletra d'un color diferent, començant per la primera paraula i seguint amb totes les altres sense deixar-ne cap, procurant que les lletres que es toquen tinguin diferents colors. Si veieu***

***dues lletres juntes que representen un sol so pinteu-les totes dues del mateix color. Ara us mostraré un exemple de com s'ha de fer*.”**

S'anota a la pissarra (grup) a en un foli (individual) la paraula “sal” i es va repassant una lletra de cada color. Seguidament s'esborra o es retira el paper.

Si els nens/es han comprés la tasca es comença la prova. En cap cas s'han de donar pistes quan el treball està començat.

Durant la prova s'observarà si el nen/a guarda la direccionatitat correcta, si segueix l'ordre esquerra dreta i dalt-baix a l'hora de repassar les, tot anotant-ho al full de recollida de dades.



REGISTRE DE DADES I VALORACIO.

Durant la realització de la prova, el mestre/a observarà l'ordre en que es pinten les paraules, anotant-ho a la columna 1 del full de recollida de dades

A la columna 2 s'hi traçarà + o -, segons que la direccionalitat sigui correcta o incorrecta. En aquest últim cas, a l'apartat d'observacions es podrà indicar si segueix un ordre consecutiu començant per la dreta, per l'esquerra o bé repassa lletres indiscriminadament.

Una vegada el nen/a hagi acabat la prova s'examinarà el treball fet. Si es incorrecte, a la columna 3 s'hi especificaran les errades. S'observarà si s'han reconegut els dígrafs o no. En aquest últim cas es farà notar a les observacions.

A partir de les dades obtingudes es farà una valoració de les dificultats que el nen/a pugui presentar en aquesta microhabilitat.

PROVA DE DISCRIMINACIÓ ORDENADA DE GRAFEMES.- Full de registre.

Nom: _____ Data: _____ Nivell: _____

Paraula	(1)[1]	(2)	(3)		OBSERVACIONS SOBRE LA PARAULA
defensava	1	+	v		
putxinelli	2	+	x	(l.l)	
guimbarro	3	+	b	(gu)	
hebreu	4	+	b		
assenyalar	5	+	Mej	(ss, nyj)	
mallorquina	6	+		(ll, qu)	
injectarem	7	+	j		
tretzevents	8	+	z, v		

OBSERVACIONS GENERALS: ordre i direccionalitat correcte. Treballar prioritàriament b/v

[1] (1) Número d'ordre en l'anàlisi . (2) Escriure + o - segons la direccionalitat sigui correcta o no.(3) Lletres separades incorrectament

OBJECTIUS.	• **Esbrinar quines correspondències grafema –fonema coneixen els nens i les nenes.**
PROVES	• **S'estableixen dues proves diferents per tal de detectar les associacions fonema-grafema que el nen/a té assolides.** **a. La primera "RECONEIXEMENT D'ASSOCIACIONS GRAFEMA-FONEMA" pretén comprovar si el nen/a reconeix el grafema que correspon a un determinat fonema, d'entre diferents possibilitats. Vindria a indicar tes associacions latents que el nen/a té assolides.** **b. Amb la segona, "RECORD D'ASSOCIACIONS GRAFEMA-FONEMA" volem comprovar quines correspondències recorda el nen/a. Determinaria les associacions que és fan patents per part del nen/a.**

RECONEIXEMENT D'ASSOCIACIONS GRAFEMA-FONEMA.

OBJECTIUS DE LA PROVA.

Comprovar si el nen/a reconeix el fonema que correspon a un determinat grafema, d'entre diferents fonemes possibles.

APLICACIÓ.

Individual.

TEMPS APROXIMAT D'APLICACIÓ.

15 minuts.

MATERIAL.

Full descriptiu.

36 targes amb lletres.

Full de recollida de dades.

TARGES					
I	E	T	G	F	S
O	A	D	B	N	V
E	U	R	QU	C	G
O	S	K	LL	R	X
P	L	SS	RR	J	Ç
M	C	L·L	NY	H	Z

DESCRIPCIO DE LA PROVA.

La prova consisteix en la presentació d'una sèrie de targes amb un grafema dibuixat. El nen/a emet una sèrie de fonemes i quan n'identifica un que es correspongui amb la tarja, l'assenyala.

Els grafemes i els fonemes aplicables a la prova són els indicats a la taula següent:

N.	Tarja	Fonema	Exem	Fonemes a emetre
1	**I**	/i/	rei	p o e u i
2	**E**	/e/	bé	o e u a i
3	**O**	/o/	ós	u a o i e
4	**A**	/ɑ/	amo	ɛ o e u a
5	**E**	/ɛ/	be	a ɛ i e u
6	**U**	/u/	un	o e u l s
7	**O**	/O/	or	i u a ɛ o
8	**A / E**	/ə/	pipa	----------
9	**S**	/z/	ase	l t g rr z
10	**P**	/p/	pa	d p m b n
11	**L**	/l/	ala	g m l t n
12	**M**	/m/	ma	f p m b S
13	**C**	/k/	casa	g rr z f k
14	**T**	/t/	teu	d m l t n
15	**G**	/g/	gos	p m b g f
16	**D**	/d/	dau	rr s f k d
17	**B**	/b/	be	p m b n d
18	**R**	/rr/	rei	d m l rr b
19	**QU**	/k/	que	f rr z g k

N.	Tarja	Fonema	Exem	Fonemes a emetre
20	**F**	/f/	fi	m rr s f d
21	**S**	/s/	si	m b s N L
22	**N**	/n/	no	rr n s f d
23	**V**	/b/	vi	m b l t n
24	**C**	/s/	cep	d m l S s
25	**G**	/J/	guix	J m s b g
26	**R**	/r/	cara	d r m l N
27	**X**	/S/	xai	rr s f d S
28	**J**	/J/	joc	m l J t n
29	**Ç**	/s/	llaç	s m N b g
30	**H**	∅	ha	d m s ∅ l
31	**Z**	/z/	zero	rr z s f d
32	**K**	/k/	kurd	d s m l k
33	**LL**	/L/	all	m S N L g
34	**SS**	/s/	tassa	m l s t n
35	**RR**	/rr/	carro	rr d S m l
36	**L·L**	/l/	til·la	s f d l N J
37	**NY**	/N/	canya	m b g N r

NORMES D'APLICACIO.

El nen/a avaluat estarà assegut en una taula davant de l'avaluador, amb les targes o cartrons que contenen els diferents grafemes. Aquestes estaran apilades segons l'ordre indicat al full descriptiu, col·locades de manera que només sigui visible el grafema corresponent al treballat en un moment concret.

La taula estarà lliure de qualsevol objecte que pugui distreure l'atenció del nen/a. Serà convenient que la sala on s'aplica la prova estigui lliure de sorolls ambientals que dificultin la percepció dels fonemes per part del nen/a examinat, i que no hi hagi a la vista murals o altres representacions amb lletres aparellades amb onomatopeies, objectes, etc. que facilitin el treball del nen/a, i conseqüentment desvirtuïn l'objectiu de la prova.

L'avaluador indicarà al nen/a la tasca a fer amb les paraules següents:

> ***"Aquí al teu davant hi ha una tarja que té una lletra escrita. Jo diré diferents sons. Quan tu sentis un so que pot correspondre a aquesta lletra aixecaràs la ma. Recorda que hi ha lletres que poden representar diferents sons.***
>
> ***Després d'aquesta lletra ho farem amb altres de diferents. Pot ser que alguna vegada no sentis cap so que correspongui a la lletra que estàs veient.***

Si el nen/a ha entès la tasca a fer es passa a aplicar la prova següent seguint l'ordre indicat al full descriptiu. Si no ho ha comprés se li aclareixen els dubtes.

Es pot ajudar el nen a les tres primeres targes. Si a partir de la tercera tarja no comprèn la mecànica es conclou la prova.

REGISTRE DE DADES I VALORACIÓ.

La prova es passarà dues vegades en sessions diferents amb la finalitat de disminuir la influència de l'atzar. L'avaluador tindrà al seu davant el full de recollida de dades. Si la resposta es correcta es marcarà amb una + la casella corresponent. Si la resposta es incorrecta s'especificarà (a resposta donada pel nen/a. Durant l'aplicació de la prova no es donarà la resposta correcta al nen/a en cas d'omissió o d'errades, fora de les tres primeres targes en la primera aplicació.

RECONEIXEMET D'ASSOCIACIONS GRAFEMA-FONEMA- FULL DE REGISTRE DE DADES

Alumne:_____ Curs: _____

NU	GR	FON	EXE	__-__-__	__-__-__	__-__-__	__-__-__	__-__-__	NU	GR	FON	EXE	__-__-__	__-__-__	__-__-__	__-__-__	__-__-__
1	I	/i/	rei						20	F	/f/	fi					
2	E	/e/	bé						21	S	/s/	si					
3	O	/o/	ós						22	N	/n/	no					
4	A	/a/	amo						23	V	/b/	vi					
5	E	/s/	be						24	C	/s/	cep					
6	U	/u/	un						25	G	/J/	guix					
7	O	/O/	or						26	R	/r/	cara					
8	A/E	/ə/	pipa						27	X	/S/	xai					
9	S	/z/	ase						28	J	/J/	joc					
10	P	/p/	pa						29	Ç	/s/	llaç					
11	L	/l/	ala						30	H	/Ø/	ha					
12	M	/m/	ma						31	Z	/z/	zero					
13	C	/k/	casa						32	K	/k/	kurd					
14	T	/t/	teu						33	LL	/L/	all					
15	G	/g/	gos						34	SS	/s/	tassa					
16	D	/d/	dau						35	RR	/rr/	carro					
17	B	/b/	be						36	L·L	/l/	til·la					
18	R	/rr/	rei						36	NY	/N/	canya					
19	QU	/k/	que														

Observacions:

bé					
malament					
increment	X				

Quan es fa un aplicació posterior, durant un procés d'aprenentatge pot ser interessant comprovar l'increment (o decrement) del nombre de respostes correctes del nen/a. En aquest cas només cal emplenar el quadre que hi ha a la part inferior dreta del full de recollida de dades.

RECORD D'ASSOCIACIONS GRAFEMA-FONEMA

OBJECTIUS DE LA PROVA.

Saber quins fonemes són evocats per un determinat grafema.

APLICACIO.

Individual.

TEMPS APROXIMAT D'APLICACIO.

10 minuts.

MATERIAL.

Targes amb tots els grafemes escrits (un a cada tarja).

Full de recollida de dades.

DESCRIPCIÓ DE LA PROVA.

La prova consisteix en presentar una sèrie de targes en les que hi ha dibuixats els diferents grafemes i dígrafs que es poden trobar al codi de la llengua catalana. Els nen/as han de pronunciar els diferents fonemes que pot representar cada grafema. L'ordre de presentació dels grafemes serà el següent:

NUM	GRAFE-MA	FONEMES
1	I	/i/
2	O	/o/, /O/
3	A	/a/
4	E	/ɛ/, /e/, /ə/
5	U	/u/
6	S	/Z/, /s/
7	P	/p/
8	L	/l/, /l-l/
9	M	/m/
10	C	/K/, /s/
11	T	/t/
12	G	/g/, /J/
13	D	/d/
14	B	/b/
15	R	/rr/, /r/

NUM	GRAFEMA	FONEMES
16	QU	/k/
17	F	/f/
18	N	/n/
19	V	/b/
20	X	/S/
21	J	/J/
22	Ç	/s/
23	H	/∅/
24	Z	/z/
25	K	/k/
26	LL	/L/
27	SS	/s/
28	RR	/rr/
29	L·L	/l/
30	NY	/N/

NORMES D'APLICACIO.

El nen/a avaluat estarà assegut en una taula davant del mestre/a, amb les targes o cartrons que contenen els diferents grafemes. Aquestes estaran amuntegades segons l'ordre indicat al full descriptiu, col·locades de manera que només sigui visible el grafema corresponent al treballat en un moment concret.

La taula estarà lliure de qualsevol objecte que pugui distreure l'atenció del nen/a. Serà convenient que la sala on s'aplica la prova estigui lliure de sorolls ambientals que dificultin la percepció dels fonemes per part del nen/a examinat, i que no hi hagi a la vista murals o altres representacions amb lletres aparellades amb onomatopeies, objectes, etc. que facilitin el treball del nen/a, i conseqüentment desvirtuïn l'objectiu de la prova.

L'avaluador indicarà al nen/a la tasca a fer amb les paraules següents:

> **"*Aquí davant teu hi ha una tarja que té una lletra escrita. Com molt be ja saps, cada lletra representa un o més sons. Tu has de dir el so o sons que representa cada lletra de les targes que jo t'aniré ensenyant. D'acord ?'.***

Es mostra la primera tarja al nen/a i se li pregunta: Quin so representa aquesta lletra?". Si el nen/a ho encerta se segueix amb la segona tarja. En cas contrari se li repeteix la pregunta. Si no dóna resposta o aquesta és negativa, se li indica la resposta correcta.

Se segueix de la mateixa manera amb les targes segona i tercera. A partir de la quarta tarja ja no es dóna cap mena d'informació.

REGISTRE DE DADES I VALORACIÓ.

L'avaluador tindrà al seu davant el full de registre de dades i encerclarà les respostes correctes d'entre les escrites al full i anotarà les incorrectes. S'examinarà la qualitat de les respostes per tal de poder establir les pautes didàctiques pertinents.

Pot ésser interessant fer una comparació amb les respostes donades a la prova n. 1 d'associació grafema-fonema per tal de veure la capacitat d' record del nen/a respecte de la de reconeixement.

RECORD D'ASSOCIACIONS GRAFEMA-FONEMA. Full de registre.

Alumne: MARTA. S. P. Nivell : 1r

n.	grafema	Data: 27.09.05	Data: 20.12.05	Data:	Data:	Data:
1	I	/i/	/i/	/i/	/i/	/i/
2	O	/o/ /O/	/o/ /O/	/o/ /O/	/o/ /O/	/o/ /O/
3	A	/a/	/a/	/a/	/a/	/a/
4	E	/ɛ/ /e/ /ə/	/ɛ/ /e/ /ə/	/ɛ/ /e/ /ə/	/ɛ/ /e/ /ə/	/ɛ/ /e/ /ə/
5	U	/u/	/u/	/u/	/u/	/u/
6	S	/z/ /s/	/z/ /s/	/z/ /s/	/z/ /s/	/z/ /s/
7	P	/p/	/p/	/p/	/p/	/p/
8	L	/l/ /l·l/	/l/ /l·l/	/l/ /l·l/	/l/ /l·l/	/l/ /l·l/
9	M	/m/	/m/	/m/	/m/	/m/
10	C	/K/ /s/	/K/ /s/	/K/ /s/	/K/ /s/	/K/ /s/
11	T	/t/	/t/	/t/	/t/	/t/
12	G	/g, / /J/	/g, / /J/	/g, / /J/	/g, / /J/	/g, / /J/
13	D	/d/	/d/	/d/	/d/	/d/
14	B	/b/	/b/	/b/	/b/	/b/
15	R	/rr/ /r/	/rr/ /r/	/rr/ /r/	/rr/ /r/	/rr/ /r/
16	QU	/k/	/k/	/k/	/k/	/k/
17	F	/f/	/f/	/f/	/f/	/f/
18	N	/n/	/n/	/n/	/n/	/n/
19	V	/b/	/b/	/b/	/b/	/b/
20	X	/S/	/S/	/S/	/S/	/S/
21	J	/J/	/J/	/J/	/J/	/J/
22	Ç	/s/	/s/	/s/	/s/	/s/
23	H	/∅/	/∅/	/∅/	/∅/	/∅/
24	Z	/z/	/z/	/z/	/z/	/z/
25	K	/k/	/k/	/k/	/k/	/k/
26	LL	/L/	/L/	/L/	/L/	/L/
27	SS	/s/	/s/	/s/	/s/	/s/
28	RR	/rr/	/rr/	/rr/	/rr/	/rr/
29	L·L	/l/	/l/	/l/	/l/	/l/
30	NY	/N/	/N/	/N/	/N/	/N/
Recorda		6	12			
No recorda						
Increment		XXXXXXXXXXXXXX	+6			

lectura	ANÀLISI GRAFÈMICA.
	ASSOCIACIÓ DE GRAFEMES AMB FONEMES.
	SÍNTESI DE FONEMES.

OBJECTIUS.	• **Esbrinar si hi ha algun tipus de dificultat en la capacitat per a efectuar la unió dels fonemes del mot.**
PROVES	• **Hi ha un única prova consistent en unir els fonemes que indica el professor per a formar paraules.**

PROVA DE SINTESI (UNIÓ) DE FONEMES.

OBJECTIUS DE LA PROVA.

Comprovar la capacitat del nen/a per a fer la síntesi dels fonemes que formen una paraula.

APLICACIO.

Individual.

TEMPS APROXIMAT D'APLICACIO.

15 minuts.

MATERLAL.

Full de recollida de dades.

DESCRIPCIO DE LA PROVA.

La prova consta de 45 paraules-control, reunides en grups de 3. El conjunt de grups està dividit, alhora, en 4 sèries, segons la distribució següent:

- **Sèrie 1. Mots monosíl·labs de dos i tres fonemes amb síl·labes directes, indirectes i mixtes.**
- **Sèrie 2. Mots formats exclusivament per síl·labes directes.**

- **Sèrie 3. Mots que contenen consonants, pertanyents a síl·labes diferents, en contacte i no hi ha síl·labes travades.**
- **Sèrie 4. Mots que contenen síl·labes travades.**

A les sèries 2, 3 i 4 un cada grup es diferencia de l'anterior per l'increment en el nombre de síl·labes.

SÈRIE	GRUP	PARAULES
1	1	ÓS, ULL, OR
	2	VI, PI, NO
	3	GOS, FIL, MAR
2	1	OLLA, ALA, AVI
	2	CAFE, RATA, POMA
	3	GIRAFA, BANYERA, SALIVA
	4	SAMARRETA, PAPERERA, SENYORETA
3	1	MOSCA, CONTE, BARCA
	2	CARPETA, MUNTANYA, PASTILLA
4	1	FRE, PLA, TRO
	2	CLIP, DRAC, GRUP
	3	PREMI, CLASSE, VIDRE
	4	OMBRA, UNGLA, AMPLE
	5	TRAMPA, PLASTIC, CROSTA
	6	DISFRESSA, DIVENDRES, PRESIDENTA

Al full de recollida de dades s'ha previst la possibilitat que el mestre/ar inclogui, si ho creu necessari, algunes paraules més per a ésser avaluades, a l'apartat altres.

NORMES D'APLICACIO.

L'aplicació de la prova es farà en una habitació lliure de sorolls ambientals que puguin distorsionar la comunicació entre el mestre/a i el nen/a.

Ambdues persones estaran assegudes en una taula lliure d'objectes que puguin distreure l'atenció de l'examinand. Es procurarà que aquest no tingui la possibilitat de veure les paraules escrites al full de recollida de dades, ja que en casos especials es podria desvirtuar la prova.

El mestre/a donarà la següent consigna al nen/a:

> **"*Ara farem el joc d'endevinar paraules. S'hi juga així: Jo et diré molt a poc a poc el nom d'una cosa i tu hauràs d'endevinar de quina cosa es tracta. Ho farem així: Si jo dic /s/o/l/ (fer unes pauses ben marcades), aleshores la paraula que hi ha amagada i que s'ha d'endevinar és "sol", perquè els sons /s/o/l/ ajuntats, diuen "sol". Si jo /r/i/u/, la paraula que s'ha d'endevinar és "riu" perquè si ajuntem /r/i/u/ dit surt "riu". Ho entens?.***

Si la resposta és afirmativa es passa a aplicar la prova, dient les paraules en l'ordre establert al full de recollida de dades.

Si la resposta és negativa cal aclarir els dubtes, amb més exemples.

Els fonemes es diran en una cadència aproximada d'un per segon. En cap cas s'han de dir agrupats de manera que es faciliti la tasca del nen/a.

Si el nen/a no respon correctament a una paraula, pot repetir-se una segona vegada la sèrie de fonemes que formen el mot.

Quan a una sèrie de paraules el nen/a contesta incorrectament totes les paraules d'un grup es passa a la sèrie següent sense necessitat d'acabar tots els grups de la sèrie.

REGISTRE DE DADES I VALORACIÓ.

PROVA DE SÍNTESI DE FONEMES - Full de registre de dades.

Alumne: JOSEP [redacted] D. de naix: 10.10.99

		Data: 21/11/05	Data: 19/01/06	Data: __/__/__	Data: __/__/__
SERIE 1	ós	+	+		
	ull	+	+		
	or	+	+		
	vi	+	+		
	pi	+	+		
	no	+	+		
	gos	tom	+		
	fil	+	+		
	mar	cama	+		
SERIE 2	olla	sopa	+		
	ala	la	+		
	avi	+	+		
	cafè	saffato	+		
	rata	racato	+		
	poma	troma	+		
	girafa	–	grafa		
	banyera	–	+		
	saliva	–	salva.		
	samarreta	–	–		
	paperera	–	–		
	tovallola	–	–		
SERIE 3	mosca	mosaca	moca		
	conte	cotona	+		
	barca	ramato	baca		
	carpeta	a	∅		
	muntanya	–	∅		
	pastilla	–	pacillo		
SERIE 4	fre	foca	fere		
	pla	pala	pala		
	tro	torre	toro		
	clip	–	colina		
	drac	–	daraca		
	grup	–	∅		
	premi	–	–		
	classe	–	–		
	vidre	–	–		
	ombra	–	–		
	ungla	–	–		
	ample	–	–		
	trampa	–	–		
	plàstic	–	–		
	crosta	–	–		
	disfressa	–	–		
	divendres	–	–		
	presidenta	–	–		
balanç	**bé**	8	17		
	malament	37	28		
	increment		+9		

Per cada paraula ben resolta es farà un signe positiu (+) al full de recollida de registre. En cas contrari, és convenient que s'escrigui la resposta donada pel nen/a.

S'ha de tenir en compte que es tracta d'una avaluació qualitativa i, per tant, es tipifiquen les dades. Un estudi de cada sèrie ens pot indicar possibles fonts de problemes a l'escriptura.

A la part baixa del costat dret del full de registre de respostes, s'ha previst la possibilitat d'establir un balanç de millora, en el cas que la prova s'apliqui en diverses ocasions al llarg d'un procés didàctic. En tal cas es compten les paraules encertades i les errades en cada avaluació i s'estableix la diferència (increment +/-) restant les correctes respecte de l'avaluació anterior. Així si a la primera aplicació les respostes "bé" eren 25 i les "malament" eren 20, i a la segona aplicació les "bé" eren 35 i les "malament" eren 10, l'increment ha estat de +10. Es a dir, hi ha hagut un aprenentatge de 10 "paraules".

CAPÍTOL IX.

DE LA TEORIA A LA PRÀCTICA: PROCÉS D'ENSENYAMENT–APRENENTATGE.

"Els contes van romandre en la memòria de l'autor, com les fulls seques que, a la tardor, entapissen les sendes dels jardins abandonats i ombrívols"

.

Eliane Lavaud-Fage,

BREU DESCRIPCIÓ DEL CONTINGUT DEL CAPÍTOL.

Malgrat que el procés d'ensenyament-aprenentatge forma part d'un continuum del que no es poden deslligar parts, a efectes de remarcar algunes circumstàncies que considerem importants, l'hem dividit en tres fases:

La primera té com a objectiu fer prendre consciencia al nen/a que l'escriptura és un procés simbòlic més dels molts en els que es veu envoltat a la vida quotidiana. Pretenem que se n'adoni, si no té desenvolupat aquest coneixement, que l'escriptura representa un substitut de l'oral.

A la segona fase, pretenem que el nen/a descobreixi que les paraules es poden descompondre en fonemes i que hi ha una correspondència entre els fonemes que diem i les lletres que escrivim. Alhora, volem aconseguir que comenci a adquirir autonomia en la capacitat per a efectuar l'anàlisi i la síntesi fonètica de paraules molt simples.

A la tercera fase, amb els conceptes anteriors apresos, l'objectiu es ampliar progressivament la capacitat per a efectuar l'anàlisi i la síntesi fonètica dels mots, aprendre totes les correspondències fonema-grafema i grafema-fonema del sistema, automatitzar els processos i aconseguir una escriptura més dinàmica amb el treball intensiu de la síl·laba, com a unitat més eficient de processament.

Al llarg del capítol es justifiquem la raó de ser de cada fase, s'especifiquen els objectius que es pretenen aconseguir i es proporcionen unes orientacions per al disseny d'activitats. S'annexa un exemple de programació de la fase II.

1. PRIMERA FASE: PRESA DE CONSCIÈNCIA SOBRE ELS PROCESSOS SIMBÒLICS.

1.1. Justificació.

- **Entendre que les persones empren maneres alternatives a l'oral per a representar accions i expressions és important per a arribar a comprendre que l'escrit és una representació d'aquell. Si el nen/a no comprèn que amb l'escriptura i la lectura entrem en un procés de substitucions, difícilment podrà entendre la lògica del sistema escrit. Per aquesta raó, pensem que, abans d'iniciar el treball sistemàtic de l'escriptura i la lectura cal assegurar-se que els nens/es tenen aquesta idea formada. Cas que no fos així, proposem algunes activitats per a apropar-nos a aquest objectiu.**

1.2. Objectius.

- **En aquesta fase pretenem que els nens i les nenes prenguin consciència que el llenguatge escrit és un sistema substitutiu de l'oral, que permet representar paraules mitjançant signes gràfics.**

1.3. Orientacions per a la confecció d'activitats.

- **A partir d'una avaluació inicial, es pot seguir un procés progressiu seguint el següent guió:**
    - **Revisió dels coneixements previs que tenen els nens sobre el mon de l'escrit, basats en Ferreiro i Teberosky (1979): què son les lletres, per a què serveixen, en què es diferencien les lletres dels dibuixos, per a que serveix escriure el seu nom, ...**
    - **Consideració de situacions de la vida quotidiana en que s'empren simbolismes gestuals per a per a representar accions o expressions, (vine, si-**

lenci, ràpid, si, no, ..) o significats de simbolismes gràfics diversos (semàfors, senyals de trànsit, no fumar, fletxa en un passadís ...).

- De la realització d'activitats en les que hi hagi situacions en les que calgui representar algun so. Es poden emprar activitats com les que descriu Leal (1987). Així podem demanar als nens que representin al paper dues situacions que es diferenciïn perquè en una hi ha algun so i en una altra no (un xiulet que sona i un que no sona, un vaixell que avisa amb un so als passatgers i un altre que no,...).
- Jocs en els que emprarem alguna paraula per a substituir una expressió (joc del sí i del no).

2. SEGONA FASE: DESCOBRIMENT QUE LES PARAULES ESTAN FORMADES PER FONEMES.

2.1. Justificació.

- Una vegada que els nens/es comencen a tenir consciència que l'escrit està relacionat amb l'oral, iniciem el treball sistemàtic de l'escriptura i la lectura. En aquesta fase considerem prioritari començar a desenvolupar la capacitat del nen/a per a efectuar l'anàlisi fonètica dels mots, que com ja hem anat repetint, és l'element que possibilita l'escriptura alfabètica. Alhora, es pretén que aprenguin una sèrie d'associacions fonema-grafema i grafema-fonema, que faciliten l'escriptura d'una sèrie de partícules que podran ser emprades per a construir fases significatives sobre el propi nen.

2.2. Objectius.

- Descobrir que els mots es poden descompondre en partícules més elementals, els fonemes.

- **Aprendre les associacions fonema-grafema i grafema–fonema de les cinc vocals i les següents consonants:**
    - **S à /s/**
    - **L à /l/**
    - **F à /f/**
    - **R à /rr/**
    - **M à /m/**
    - **T à /t/**
    - **P à /p/**
    - **Aprendre el traçat de les lletres anteriors.**

2.3. Orientacions per a la confecció d'activitats.

- **L'elecció de la seqüència a treballar en aquesta fase ve determinada, fonamentalment, per tres condicions:**
    - **Iniciar el treball amb paraules monosíl·labes amb estructura V+V, V+C, C+V o C+V+C., d'acord amb les consideracions que hem efectuat anteriorment sobre les variables que incideixen en l'índex de dificultat per a efectuar l'anàlisi fonètica dels mots.**
    - **Partir de paraules formades per fonemes amb trets articulatoris ben diferenciats, que es puguin allargar força al pronunciar-los en la paraula, la qual cosa els fa més fàcilment perceptibles pels nens i nenes.**
    - **Disposar de partícules que permetin construir frases senzilles amb el nom del nen/a (EL, LA, ÉS, AL, FA, TÉ) per crear activitats significatives.**
    - **D'acord amb aquests paràmetres, considerem que un possible seqüència a seguir seria la següent:**

SAL, SOL, REI, FIL, MEL, OU, TAP

- **Cada unitat es pot articular al voltant de cadascuna d'aquestes paraules, a partir d'una situació narrativa amb continguts comunicatius, en la que es provoca la necessitat d'escriure la paraula i dir-la lentament, fonema a fonema. Les unitats es poden estructurar seguint el següent patró bàsic:**
  - **Narració de la història.**
  - **Observació i dibuix dels propis òrgans articulatoris al pronunciar la paraula.**
  - **Treball de les associacions fonema-grafema i grafema-fonema.**
  - **Activitats per a facilitar el correcte traç de les lletres.**
  - **Consideració de la paraula com a globalitat (via directa de lectura).**
- **A partir d'aquestes paraules-clau se'n van introduint altres amb la mateixa estructura fonètica i els fonemes-grefemes ja treballats, com poden ser RIU, REI, OS, ÓS, ROS, MA, MAL, MIL, MAR, TOS, TEU, MEU, FUM,… Es faran activitats del tipus: veure si dues paraules comencen igual, acaben igual, tenen un fonema determinat, dir la paraula fonema a fonema, ajuntar els fonemes que el mestre diu aïlladament per e endevinar la paraula, … dibuixar la seqüència de boques que resulta a l'emetre-les fonema a fonema, escriure les paraules al dictat, llegir-les, …**
- **A partir d'aquest moment i de forma paral·lela, cada nen/a construeix un llibret on el protagonista és ell mateix. Entre el nen/a i el mestre escriuen una senzilla frase a cada full que porti el nom del nen/a i alguna acció. Val la pena aprofitar altres associacions fonema-grafema que conegui el nen per a ampliar el ventall de frases a escriure. Aquests llibre podrà ser llegit pel propis nen, pels pares, pels companys, … Algunes frases a escriure, poden ser:**
  - **El Miquel seu.**
  - **El Miquel sua.**
  - **El Miquel riu.**

- **El Miquel té tos.**
- **El Miquel té son.**
- **El Miquel fa fum.**
- **El Miquel …….**
- **…….**

3. TERCERA FASE: TREBALL AMB PARÀMETRES PROGRESSIVAMENT MÉS COMPLEXOS.

3.1. Justificació

- **Una vegada s'hagin treballat aquestes paraules, el nen/a, probablement podrà anar generalitzant la capacitat per efectuar l'anàlisi fonètica de mots a altres paraules amb estructura semblant. És convenient anar introduint, progressivament paraules amb estructura fonètica cada vegada més complexa.**
- **En aquesta tercera fase, contemplem, com a bàsic, la introducció del treball de síl·laba, per tal d'evitar que el nen/a es quedi enquistat en el processament fonema a fonema. Amb això aconseguirem proporcionar una major dinamisme a l'escriptura i la lectura.**

3.2. Objectius:

- **Augmentar progressivament la capacitat per a efectuar l'anàlisi i la síntesi fonètiques.**
- **Aprendre totes les associacions fonema-grafema i grafema-fonema.**
- **Practicar el treball de la síl·laba com a unitat més funcional.**

- **Ampliar, de forma progressiva, el tipus d'activitats a les que el nen/a es pot anar enfrontant.**

3.3. Orientacions per a la confecció d'activitats.

- **Cada unitat d'aquesta fase la dividim en dues parts: Iniciació i ampliació.**
  - **Iniciació:**

    - Té com a objectiu ensenyar totes les associacions fonema-grafema i grafema-fonema, a partir de paraules amb estructura semblant a les de l'etapa anterior. L'elaboració seguiria les mateixes pautes que les de la fase anterior.
  - **Consolidació:**

    - Es pretén ampliar el domini de les microhabilitats, amb paraules que, progressivament, tinguin una estructura fonètica més complexa, emprant els nous fonemes-grafemes que es vagin aprenent junt amb els ja coneguts. Alhora, amb el progressiu domini del sistema que el nen/a va adquirint, s'amplia la gamma d'activitats.

4. BIBLIOGRAFIA.

FERREIRO, E. i TEBEROSKY, A. (1979): Los sistemas de escritura en el desarrollo. del niño. México. Siglo XXI.

LEAL, A. (1987): Construcción de sistemas simbólicos. La lengua escrita como creación. Barcelona. Gedisa.

ANNEX AL CAPÍTOL IX:

EXEMPLE D'UNA UNITAT DE PROGRAMACIÓ DE LA FASE II.

Aquesta unitat està pensada per a un nen/a que no té cap domini de l'anàlisi i la síntesi fonètiques i no coneix les associacions fonema–grafema i grafema–fonema del mot SAL. S'articula al voltant d'un conte on es presenta una situació comunicativa en la que, un moment donat, s'ha d'escriure la paraula SAL com a recurs per a resoldre un problema. La història està pensada per a què en el decurs de la mateixa es produeixi la necessitat d'allargar i marcar els tres fonemes dels mot. Davant d'aquesta conjuntura, el mestre actua de model per a que els nenes/es vegin com es descompon la paraula de forma integrada en el conte.

Hi ha un conjunt d'activitats que permeten treballar totes les microhabilitats. En cadascuna d'elles s'han detallat els objectius que es persegueixen, les microhabilitats en les que incideixen, el material necessari i, si és pertinent, algunes observacions,

Les fitxes de treball, tenen una estructura determinada. A la part superior esquerra, per a reforçar el desenvolupament de la capacitat per a efectuar l'anàlisi i la síntesi fonètiques, si ubiquen fotografies de l'objecte que es treballa i de cadascuna de les posicions que va adquirint la boca quan es pronuncia el mot. A la part superior dreta, per a facilitar les associacions fonema-grafema i grafema-fonema, si ha col·locat la fotografia de la boca que es correspon a la lletra que es treballa a la fitxa.

1. TITOL DE LA UNITAT: "A COMPRAR SAL"

2. OBJECTIUS DE LA UNITAT.

1. **Descobrir que les paraules poden descompondre's en fonemes.**
2. **Adonar-se que l'escriptura està relacionada amb la pronuncia dels mots.**
3. **Efectuar l'anàlisi fonètica del mot *SAL***
4. **Aprendre les associacions fonema – grafema i fonema – grafema:**

/S/ à s

/A/ à a

/L/ à l

5. Aprendre a traçar els grafemes *S-A-L.*

3. Microhabilitats que es treballen a cada activitat.

Activitat n. à / Microhabilitat	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Anàlisi fonètica	X	X														
Assoc. fonema-grafema	X	X	X	X			X	X			X	X				
Traçat de grafemes		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Anàlisi grafèmica		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Assoc. grafema-fonema	X	X	X	X			X	X			X	X				
Síntesi de fonemes.	X	X														
Processament sil·làbic																
Processament global															X	X

4. DETALL DE LES ACTIVITATS

Activitat 1

DESCRIPCIÓ DE L'ACTIVITAT:

- **Lectura i escenificació del conte: "A COMPRAR SAL".**

OBJECTIUS:

- **Adonar-se que la paraula SAL es pot dividir en tres fonemes.**
- **Adonar-se que a cada fonema li correspon un grafema.**

MICROHABILITATS SOBRE LES QUE ES PRETÉN INCIDIR:

- **Anàlisi fonètica**
- **Associacions fonema-grafema**
- **Associacions grafema–fonema**
- **Síntesi de fonemes.**

MATERIAL:

- **Làmines del conte.**
- **Text del conte.**

A COMPRAR SAL.

La Maria, que és una nena de cinc anys, viu en una casa d'un poble petit de muntanya, amb la seva mare, que es diu Mercè, el seu pare, el Pep i el seu germà petit, el Pauet.

Un dia d'hivern, el pare estava preparant el dinar. De primer plat volia cuinar una sopa de verdura amb fideus. Estava preparant els ingredients: l'aigua, unes fulles de col, una pastanaga, unes quantes mongetes, una patateta, mitja ceba, un puny de pasta de fideus, oli i ..... de sobte , el Pare, se n'adonà que no tenia sal:

-Vaja. Ara si que l'hem feta bona. No tinc sal i no puc pas fer la sopa sense la sal. Em sortirà dolça.

La Maria, que estava jugant per allí, sentí el seu pare i li digué: - Pare, si vols, jo puc baixar a la botiga de cal Cosme i comprar-ne un paquet.

Al Pare, li va semblar molt bé. La botiga era a prop de casa seva i pel carrers d'aquell poble quasi que no hi passaven mai cotxes i no hi havia perill.

-Oh, molt bé, em faràs un favor i t'ho agrairé molt- va dir el Pare.

-Dóna'm diners. Mentrestant agafo la jaqueta - va dir la Maria .

A la botiga hi havia, com sempre, el senyor Cosme. El senyor Cosme és un home amb una gran bigoti. És simpàtic i una mica despistat. Es sort i per això no hi sent bé. A vagades porta un aparell a l'orella per a sentir-hi millor. Sempre va vestit amb una bata de color blanc, per no embrutar-se la camisa i els pantalons mentre treballa.

Quan la Maria va arribar a la botiga, el senyor Cosme, com sempre, la va saludar molt amablement:

-Hola Maria. Com estàs?.

-Molt bé, senyor Cosme, i vostè?

-Que necessites alguna cosa? –preguntà el senyor Cosme

-Sí, va – dir la Maria – El meu pare necessita sal i no en té . Vull un paquet de sal.

La Maria va veure que aquell dia el senyor Cosme no portava l'aparell i, és clar, no sentia res.

-Què dius, que no et sento, va dir el senyor Cosme.

La Maria ja sabia que havia de fer per a entendre's amb el senyor Cosme. Posar-se davant d'ell per a que li veiés la boca mentre anava dient a poc a poc el què volia i després escriure-li-ho en un paper.

La Maria es va posar al davant del senyor Cosme i li va dir molt a poc a poc:

-Ssssss aaaaaa lllllllll - Ssssss aaaaaa lllllllll - Ssssss aaaaaa lllllllll

-Ssssss aaaaaa lllllllll - Ssssss aaaaaa lllllllll - Ssssss aaaaaa lllllllll

-Torna-m'ho a dir, va dir el senyor Cosme:

-Ssssss aaaaaa lllllllll - Ssssss aaaaaa lllllllll - Ssssss aaaaaa lllllllll

-Ssssss aaaaaa lllllllll - Ssssss aaaaaa lllllllll - Ssssss aaaaaa lllllllll - va tornar a dir la Maria- Esperi's que li ho escric en un paper.

Aleshores la Maria va agafar un llapis i un paper i va pensar: Per escriure una paraula he de fixar-me en com la boca va dient les lletres i escriure-les. A veure:

-Ssssss aaaaaa lllllllll - Ssssss aaaaaa lllllllll.

-/s/ i escric S,

- /a/ i escric A i

-/l/ i escric L. (S'escriu a la pissarra ,mentre s'explica)

-Miraré si està bé – va pensar la Maria.

-/s.../ S, /a.../ A i /l..../ i L. (Es va assenyalant el que s'ha escrit)

-Senyor Cosme, això és el que vull.

-Ah, ja m'ho semblava que volies SAL, per què havies fet S.. A... L... . Espera que te la vaig a buscar.

El senyor Cosme li anà a buscar el paquet de sal. El va donar a la Maria i li va dir: - Val 1 euro. La Maria li va pagar amb els diners que li havia donat el seu pare i va tornar cap a casa.

A l'arribar a casa, la Maria va donar el paquet de sal al seu pare, que va estar molt content pel seu ajut.

Gràcies a la Maria va poder fer una sopa de verdura tan bona que tots se'n van llepar els dits.

I conte contat, ja està acabat.

OBSERVACIONS:

- **És molt important que el mestre tingui cura de dir molt lentament els tres fonemes del mot SAL quan la nena demana aquest producte al botiguer. S'ha de fer participar els nens per a que ells també diguin el mot sal fonema a fonema durant el conte.**
- **Una vegada s'hagi llegit algunes vegades, seria interessant representar-lo amb els nens.**
- **No s'ha de passar a l'activitat següent fins que els nens no siguin capaços de dir el mot SAL fonema a fonema.**

Activitat 2

DESCRIPCIÓ DE L'ACTIVITAT :

- **Dibuixar algun motiu relacionat amb la paraula SAL (un paquet de sal, un saler, ...).**
- **Dibuixar les diferents posicions de la pròpia boca al dir el mot SAL, mirant-se en un espill.**

OBJECTIUS:

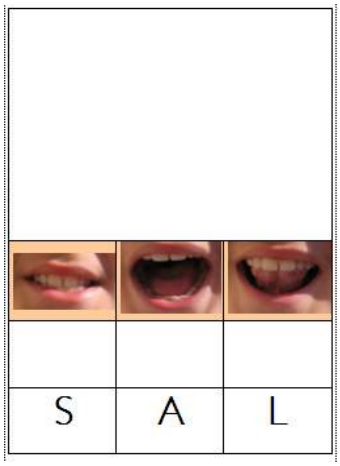
- **Adonar-se que la paraula SAL es pot dividir en tres fonemes.**
- **Adonar-se que a cada fonema li correspon un grafema.**
- **Associar els grafemes als corresponents fonemes del mot SAL**

MICROHABILITATS SOBRE LES QUE ES PRETÉN INCIDIR:

- **Anàlisi fonètica.**
- **Síntesi fonètica.**
- **Associacions grafema/fonema.**
- **Associacions fonema/grafema.**
- **Traçat de grafemes.**
- **Anàlisi de grafemes.**

MATERIAL:

- **Espill petit.**
- **Fitxa de treball.**



Activitat 3

DESCRIPCIÓ DE L'ACTIVITAT

- **Repassar la lletra S amb llapis/colors/retoladors.**
- **Emetre el fonema /s/ mentre es repassa la lletra.**

OBJECTIUS

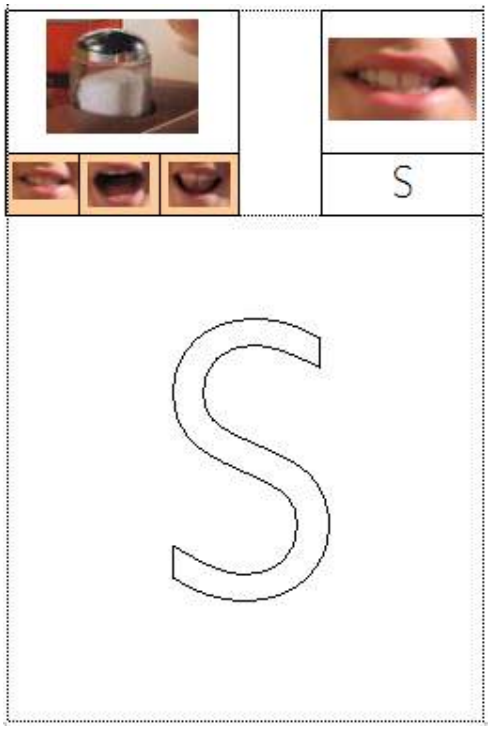
- **Aprendre el traçat de la lletra S**
- **Recordar el fonema /s/ associat a la lletra S**

MICROHABILITATS SOBRE LES QUE ES PRETÉN INCIDIR

- **Associacions grafema/fonema**
- **Associacions fonema/grafema.**
- **Traçat de grafemes.**
- **Anàlisi de grafemes.**

MATERIAL

- **Fitxa de treball.**



Activitat 4

DESCRIPCIÓ DE L'ACTIVITAT:

- **Repassar la lletra S amb llapis/colors/retoladors.**
- **Emetre el fonema /s/ mentre es repassa la lletra.**

OBJECTIUS:

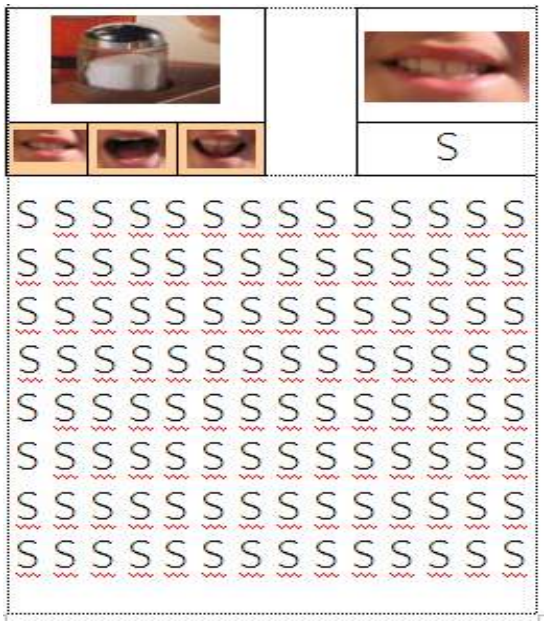
- **Aprendre el traçat de la lletra S**
- **Recordar el fonema /s/ associat a la lletra S**

MICROHABILITATS SOBRE LES QUE ES PRETÉN INCIDIR:

- **Associacions grafema/fonema**
- **Associacions fonema/grafema.**
- **Traçat de grafemes.**
- **Anàlisi de grafemes.**

MATERIAL:

- **Fitxa de treball.**



Activitat 5

DESCRIPCIÓ DE L'ACTIVITAT:

- **Repassar la lletra S amb llapis/colors/retoladors. Marcar amb una creu la resta.**

OBJECTIUS:

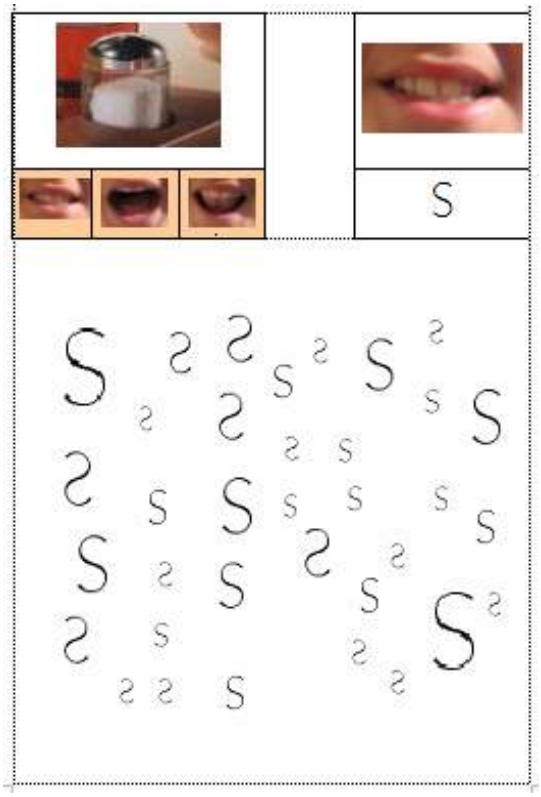
- **Aprendre el traçat de la lletra S**

MICROHABILITATS SOBRE LES QUE ES PRETÉN INCIDIR:

- **Traçat de grafemes.**
- **Anàlisi de grafemes.**

MATERIAL:

- **Fitxa de treball.**



Activitat 6

DESCRIPCIÓ DE L'ACTIVITAT:

- **Traçar la lletra S sense ajut.**

OBJECTIUS:

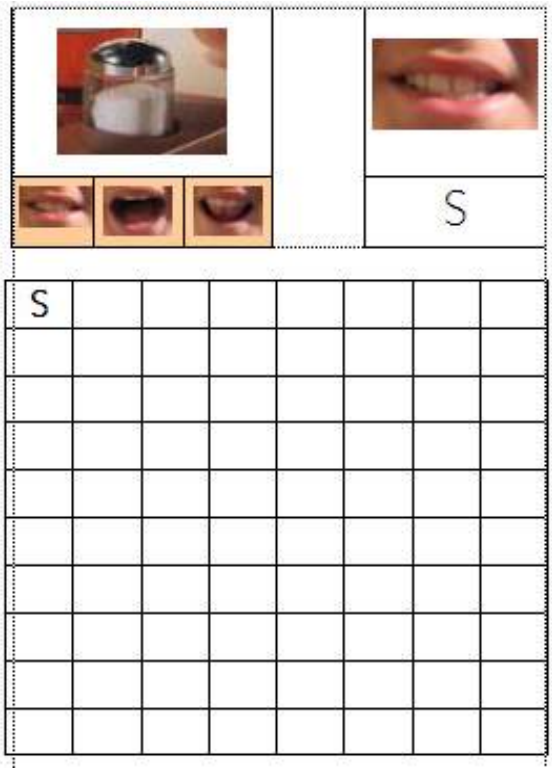
- **Aprendre el traçat de la lletra S**

MICROHABILITATS SOBRE LES QUE ES PRETÉN INCIDIR:

- **Traçat de grafemes.**
- **Anàlisi de grafemes.**

MATERIAL:

- **Fitxes de treball.**



Activitat 7

DESCRIPCIÓ DE L'ACTIVITAT:

- **Repassar la lletra A amb llapis/colors/retoladors.**
- **Emetre el fonema /a/ mentre es repassa la lletra.**

OBJECTIUS:

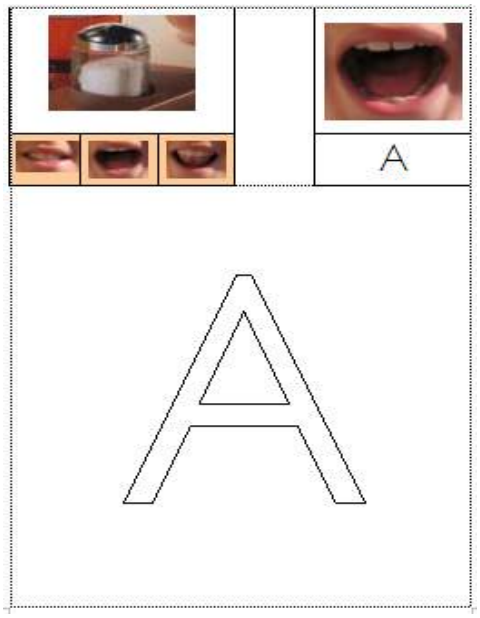
- **Aprendre el traçat de la lletra A**
- **Recordar el fonema /a/ associat a la lletra A**

MICROHABILITATS SOBRE LES QUE ES PRETÉN INCIDIR:

- **Associacions grafema/fonema**
- **Associacions fonema/grafema.**
- **Traçat de grafemes.**
- **Anàlisi de grafemes.**

MATERIAL:

- **Fitxa de treball.**



Activitat 8

DESCRIPCIÓ DE L'ACTIVITAT:

- **Repassar la lletra A amb llapis/colors/retoladors.**
- **Emetre el fonema /a/ mentre es repassa la lletra.**

OBJECTIUS:

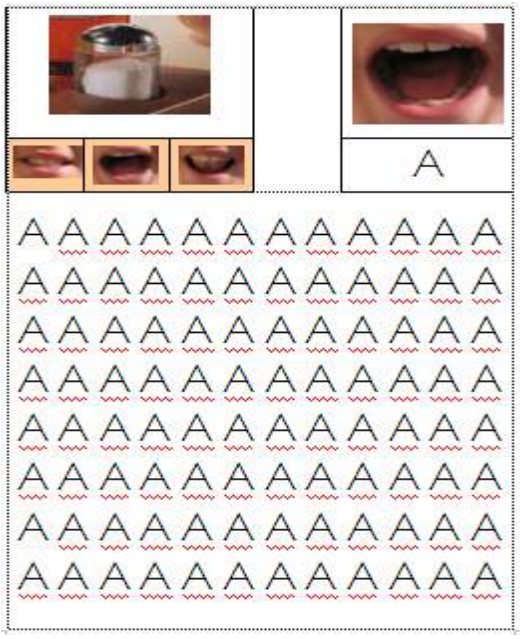
- **Aprendre el traçat de la lletra A**
- **Recordar el fonema /a/ associat a la lletra A**

MICROHABILITATS SOBRE LES QUE ES PRETÉN INCIDIR:

- **Associacions grafema/fonema**
- **Associacions fonema/grafema.**
- **Traçat de grafemes.**
- **Anàlisi de grafemes.**

MATERIAL:

- **Fitxa de treball.**



Activitat 9

DESCRIPCIÓ DE L'ACTIVITAT:

- **Repassar la lletra A amb llapis/colors/retoladors. Marcar amb una creu la resta.**

OBJECTIUS:

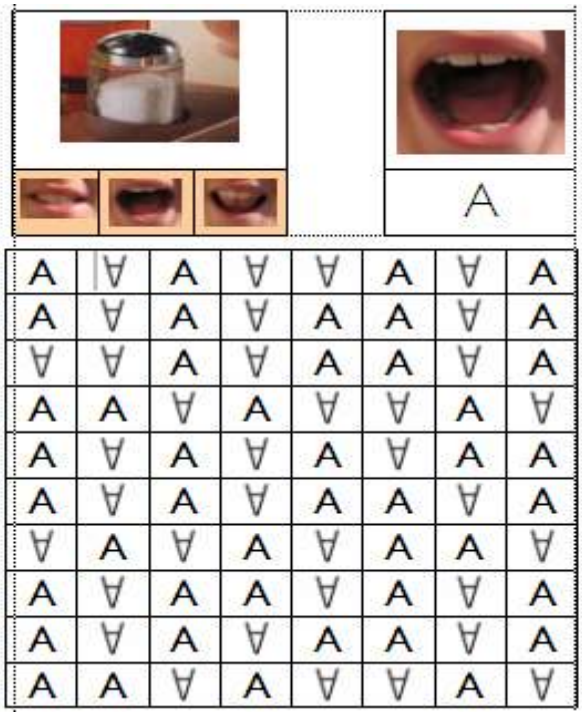
- **Aprendre el traçat de la lletra A**

MICROHABILITATS SOBRE LES QUE ES PRETÉN INCIDIR:

- **Traçat de grafemes.**
- **Anàlisi de grafemes.**

MATERIAL:

- **Fitxa de treball.**



Activitat 10

DESCRIPCIÓ DE L'ACTIVITAT:

- **Traçar la lletra A sense ajut.**

OBJECTIUS:

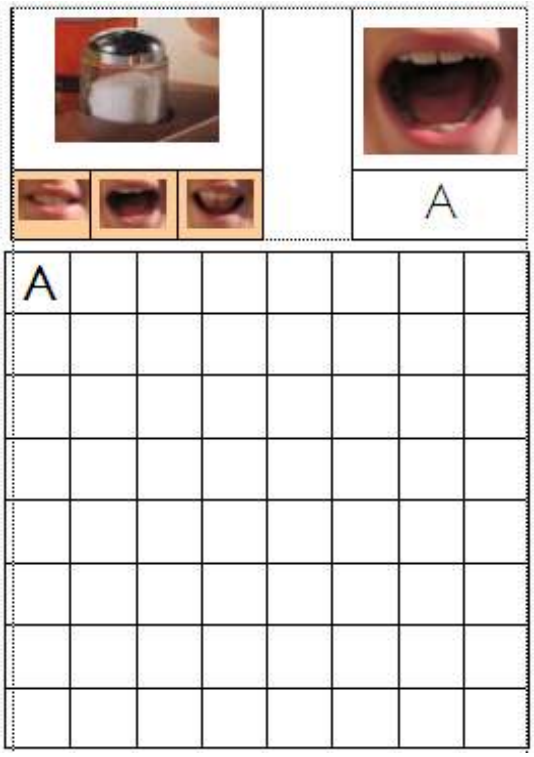
- **Aprendre el traçat de la lletra A**

MICROHABILITATS SOBRE LES QUE ES PRETÉN INCIDIR:

- **Traçat de grafemes.**
- **Anàlisi de grafemes.**

MATERIAL:

- **Fitxes de treball.**



Activitat 11

DESCRIPCIÓ DE L'ACTIVITAT:

- **Repassar la lletra L amb llapis/colors/retoladors.**
- **Emetre el fonema /l/ mentre es repassa la lletra.**

OBJECTIUS:

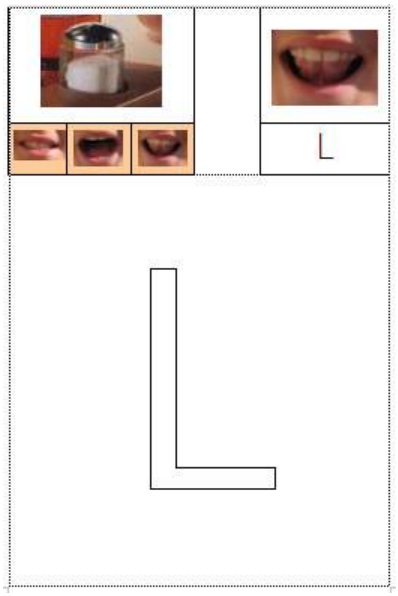
- **Aprendre el traçat de la lletra L**
- **Recordar el fonema /l/ associat a la lletra L**

MICROHABILITATS SOBRE LES QUE ES PRETÉN INCIDIR:

- **Associacions grafema/fonema**
- **Associacions fonema/grafema.**
- **Traçat de grafemes.**
- **Anàlisi de grafemes.**

MATERIAL:

- **Fitxa de treball.**



Activitat 12

DESCRIPCIÓ DE L'ACTIVITAT:

- **Repassar la lletra L amb llapis/colors/retoladors.**
- **Emetre el fonema /l/ mentre es repassa la lletra.**

OBJECTIUS:

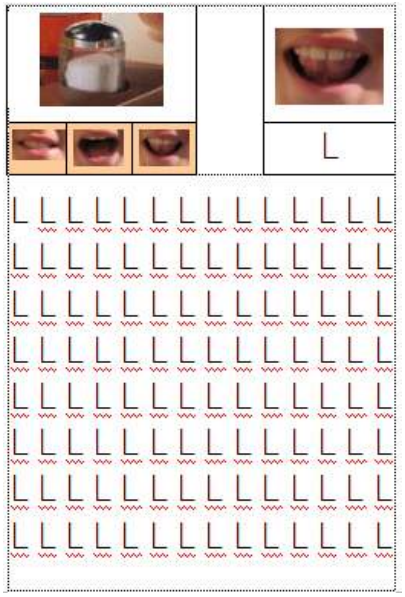
- **Aprendre el traçat de la lletra L**
- **Recordar el fonema /l/ associat a la lletra l**

MICROHABILITATS SOBRE LES QUE ES PRETÉN INCIDIR:

- **Associacions grafema/fonema**
- **Associacions fonema/grafema.**
- **Traçat de grafemes.**
- **Anàlisi de grafemes.**

MATERIAL:

- **Fitxa de treball.**



Activitat 13

DESCRIPCIÓ DE L'ACTIVITAT:

- **Repassar la lletra L amb llapis/colors/retoladors. Marcar amb una creu la resta.**

OBJECTIUS:

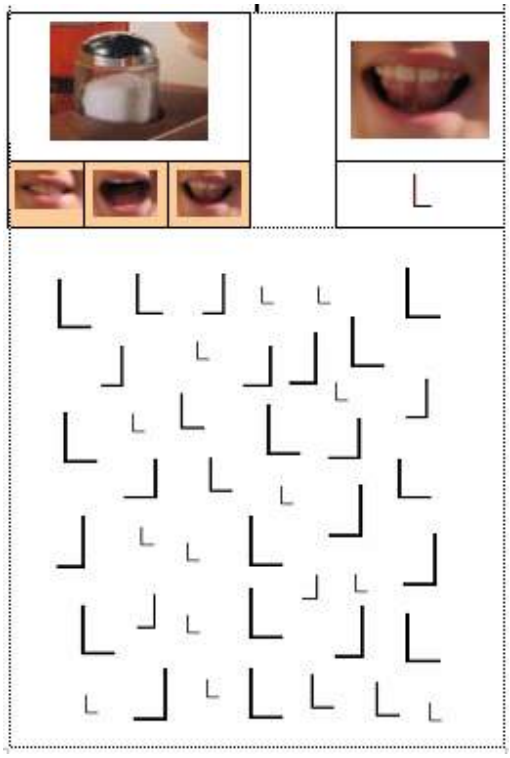
- **Aprendre el traçat de la lletra L**

MICROHABILITATS SOBRE LES QUE ES PRETÉN INCIDIR:

- **Traçat de grafemes.**
- **Anàlisi de grafemes.**

MATERIAL:

- **Fitxa de treball.**



Activitat 14

DESCRIPCIÓ DE L'ACTIVITAT:

- **Traçar la lletra L sense ajut.**

OBJECTIUS:

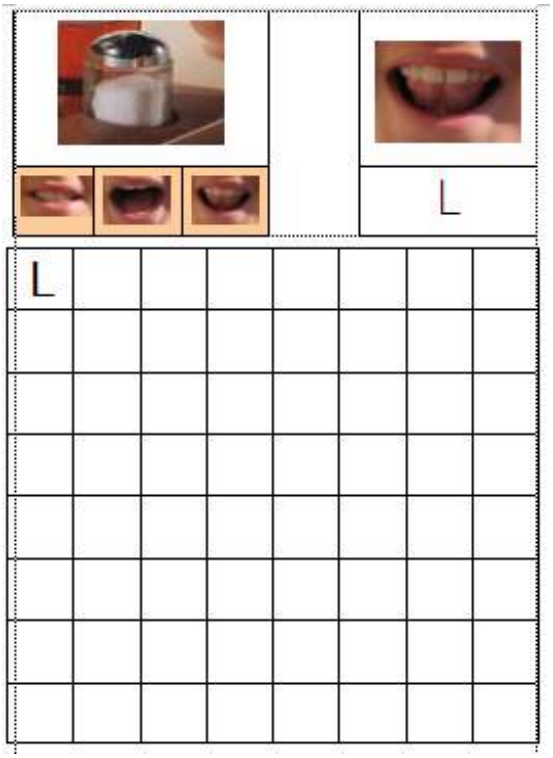
- **Aprendre el traçat de la lletra L**

MICROHABILITATS SOBRE LES QUE ES PRETÉN INCIDIR:

- **Traçat de grafemes.**
- **Anàlisi de grafemes.**

MATERIAL:

- **Fitxes de treball.**



Activitat 15

DESCRIPCIÓ DE L'ACTIVITAT:

- **Repassar el mot SAL amb colors/retoladors. Marcar amb una ratlla les altres combinacions de lletres.**

OBJECTIUS:

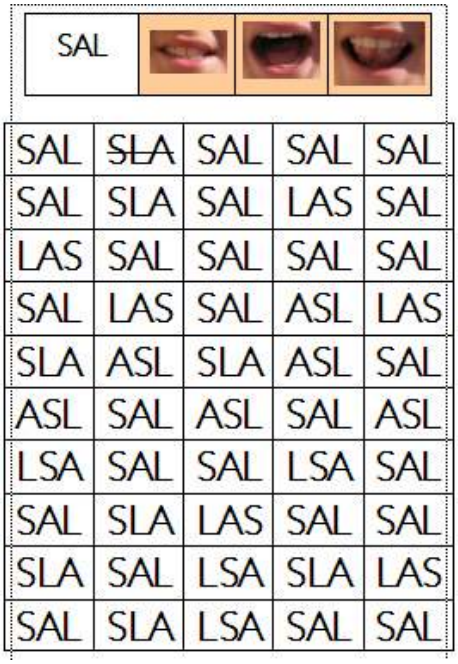
- **Adonar-se que l'ordre de les lletres al formar les paraules no es arbitrari.**

MICROHABILITATS SOBRE LES QUE ES PRETÉN INCIDIR:

- **Traçat de grafemes**
- **Anàlisi de grafemes.**
- **Escriptura i lectura ortogràfiques.**

MATERIAL:

- **Fitxes de treball.**



SAL			

SAL	~~SLA~~	SAL	SAL	SAL
SAL	SLA	SAL	LAS	SAL
LAS	SAL	SAL	SAL	SAL
SAL	LAS	SAL	ASL	LAS
SLA	ASL	SLA	ASL	SAL
ASL	SAL	ASL	SAL	ASL
LSA	SAL	SAL	LSA	SAL
SAL	SLA	LAS	SAL	SAL
SLA	SAL	LSA	SLA	LAS
SAL	SLA	LSA	SAL	SAL

Activitat 16

DESCRIPCIÓ DE L'ACTIVITAT:

Escriure el mot SAL

OBJECTIUS:

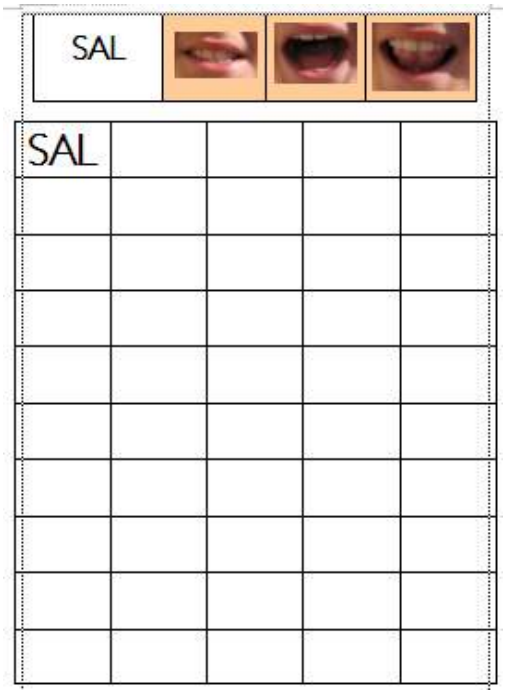
- **Desenvolupar la via directa en la lectura i escriptura**

MICROHABILITATS SOBRE LES QUE ES PRETÉN INCIDIR:

- **Traçat de grafemes**
- **Anàlisi grafèmica**
- **Escriptura i lectura ideogràfiques**

MATERIAL:

- **Fitxes de treball.**



CAPÍTOL X.

PROCEDIMENT D'ANÀLISI MODULAR (PAM): UNA EINA PER A L'ANÀLISI DE L'ENSENYAMENT DELS PROCESSOS DE CODIFICACIÓ (ESCRIPTURA) I DESCODIFICACIÓ (LECTURA).

" La resolució dels problemes que planteja la pràctica educativa exigeix l'ús d'uns referents que permetin interrogar-la, alhora que proporcionen els paràmetres per a les decisions que calgui prendre"

Antonio Zabala

BREU DESCRIPCIÓ DEL CONTINGUT DEL CAPÍTOL.

La millora contínua dels processos productius és un objectiu bàsic de tota empresa moderna. Això s'aconsegueix a través de l'anàlisi de les diferents variables que incideixen en aquests processos i la conseqüent implementació d'accions correctores.

En el món de l'educació, els processos d'ensenyament i aprenentatge, constitueixen camps particularment difícils per a ser analitzat. No obstant això, l'anàlisi de la pràctica educativa esdevé un exercici necessari per a aconseguir optimitzar els aprenentatges dels alumnes.

En aquest capítol mostrem un instrument que facilita la tasca d'anàlisi dels punts forts i els punts febles dels processos que hom empra a l'aula per a ensenyar la codificació (escriptura) i la descodificació (lectura), en la seva fase inicial i un exemple de com es pot aplicar. Com no podia ser d'una altra manera, en el nostre cas partim del marc teòric de referència que hem emprar al llarg de tot el document. L'ús o el judici d'aquest instrument des d'una altra visió de l'escriptura i la lectura no tindria cap sentit.

1. INTRODUCCIÓ.

Com ja hem comentat a la primera part del treball, les investigacions experimentals han mostrat que es hi ha diferències significatives en l'aprenentatge de la lectura en funció dels mètodes emprats, a favor dels mètodes que treballen les correspondències fonema-grafema i la consciència fonològica i que aquesta diferencia és especialment remarcable en el cas d'alumnes amb dificultats per a aprendre a llegir. Si acceptem aquesta superioritat, haurem de convenir que és bàsic el garantir que els procediments o mètodes que s'empren per a ensenyar a escriure i a llegir afavoreixin el desenvolupament de totes les habilitats.

La consideració del Sistema Escriptura Lectura junt amb la descomposició d'aquestes dues activitats en blocs independents i la perspectiva de les microhabilitats, facilita la tasca d'esbrinar quines son les que estan desateses o insuficientment estimulades, quin tractament rep cadascuna, etc., i posteriorment, efectuar els ajustaments necessaris per a que en el tractament educatiu de l'escriptura i la lectura no es produeixin buits o llacunes que dificultin el seu aprenentatge.

Hem anomenat modular al procediment perquè el conjunt d'operacions que s'efectuen per a llegir i escriure, tenen el caràcter de mòduls, en el sentit que cadascun d'ells és una unitat que funciona de forma independent de la resta.

Per tal d'evitar equívocs, és necessari deixar molt clar que el procediment que proposem només és útil si s'accepta el marc teòric del que he partit i les seves premisses. Si hom parteix d'un altre model teòric, evidentment, serà necessari dissenyar un instrument que estigui en consonància amb els supòsits dels que es parteix. En tot cas, el que cal demanar és congruència.

Cal dir, també, que no es tracta d'avaluar mètodes d'ensenyament de l'escriptura i la lectura en general. Aquests, en la pràctica són aplicats de diverses maneres. Malgrat respectar-se alguns principis que hi són sempre presents, cada mestre/a o escola els concreta de manera diferent.

2. DESCRIPCIÓ DEL PROCEDIMENT.

Per a efectuar l'anàlisi d'un determinat procediment d'ensenyament de l'escriptura i la lectura caldrà seguir les passes següents:

a. Descriure de forma detallada del tipus de tasques (activitats) que s'efectuen durant el procés d'ensenyament de l'escriptura i la lectura. Com més minuciós sigui el detall, més validesa tindrà l'anàlisi.

b. Determinar sobre quines microhabilitats incideix cadascuna de les tasques i anotar-ho en una graella de doble entrada, com la següent, en la que, per un costat, s'hi col·loquen les tasques i, per un altre, les microhabilitats.

DESCRIPCIÓ DE LES ACTIVITATS	ANÀLISI FONÈTICA	ASSO. FONEMA - GRAFEMA	TRAAÇAT DE GRAEMES	PROCESSAMENT SIL·LÀBIC	PROCESSAMENT GLOBAL	COORDINACIÓ TOTEL PROCÉS	ANÀLISI GRAFÈMICA	ASSO. GRAFEMA - FONEMA	SÍNTESI DE FONEMES	PROCESSAMENT SIL·LÀBIC.	PROCESSAMENT GLOBAL	CORDINACIÓ TOTEL PROCÉS
1. aaaaaa		X	X									
2. bbbbbb			X								X	
3. ccccc									X			
4. ddddd		X										
5.											X	

c. Llistar les activitats agrupades en funció de les microhabilitats en les que inicideixen. Aquesta tasca, pot venir facilitada per la utilitat "ordenar" que porten integrada la majoria de processadors de text.

d. Efectuar una anàlisi de les activitats que s'efectuen en relació a cadascuna del es microhabilitats i emetre'n un judici. Aquesta anàlisi hauria de ponderar el valor que té cada activitat per a l'adquisició de la competència en la microhabilitat concreta, atès que hi pot haver casos en els que s'efectuïn moltes activitats però amb poc potencial formatiu i, en canvi, hi pot situacions on el nombre d'activitats sigui relativament reduït, però el valor educatiu sigui elevat.

e. Plasmar el judici anterior en unes taules. A mode de síntesi, en aquestes taules, si pot situar una columna final en la que es faci un judici qualitatiu del treball de la microhabilitat en el sentit de si es considera un punt for (+), un punt feble (-) o bé que és un aspecte francament millorable (+/-). Per a fer més visible els resultats, les caselles d'aquestes taules es poden pintar amb tres colors. Verd per als punts forts, taronja per als punts francament millorables i vermell per als punts febles.

E S C R I T U R A		
	COMENTARI	PUNTS FORTS I PUNTS FEBLES.
ANÀLISI FONÈTICA	Aaaaa	+
ASSOCIACIÓ DE FONEMES AMB GRAFEMES.	Bbbbb	-
TRAÇAT DELS GRAFEMES.	Ccccc	+/-
PROCESSAMENT SIL·LABIC.	Ddddd	-
COORDINACIÓ DE TOTS ELS PROCESSOS.	Eeeee	+

L E C T U R A		
	COMENTARI	PUNTS FORTS I PUNTS FEBLES.
ANÀLISI GRAFÈMICA.	Aaaaa	+/-
ASSOCIACIÓ DE GRAFEMES AMB FONEMES	Bbbbb	-
SÍNTESI DE FONEMES.	Ccccc	+
PROCESSAMENT SIL·LÀBIC.	Ddddd	+/-
COORDINACIÓ DE TOTS ELS PROCESSOS.	Eeeee	+

3. EXEMPLE D'APLICACIÓ A UN PROCÉS D'ENSENYAMENT CONCRET.

Hem demanat a una mestra, ja jubilada, que ens expliqués, de la forma més detallada possible, com desenvolupava a la seva classe l'ensenyament de l'escriptura i la lectura. Ens ha dit que ella emprava, bàsicament, un mètode de tipus sintètic, en el que s'anaven introduint, a poc a poc, les diferents lletres. Ens ha fet un llistat de totes les activitats que s'efectuaven durant el procés.

Nosaltres hem aplicat el P.A.M., explicat anteriorment. En conseqüència, a continuació mostrem :

- **Taula en la que hi ha la descripció de les tasques i la determinació de les microhabilitats sobre les que incideixen.**
- **Classificació de les tasques per microhabilitats.**
- **Taula de síntesi.**

3.1. Descripció de les tasques i determinació de les microhabilitats sobre les que incideixen.

DESCRIPCIÓ DE LES ACTIVITATS	ANÀLISI FONÈTICA	ASSO, FONEMA - GRAFEMA	TRAAÇAT DE GRA-EMES	PROCESSAMENT SIL·LÀBIC	PROCESSAMENT GLOBAL	COORDINACIÓ TO-TEL PROCES	ANÀLISI GRAFÈMI-CA	ASSO. GRAFEMA - FONEMA	SÍNTESI DE FONE-MES	PROCESSAMENT SIL·LÀBIC.	PROCESSAMENT GLOBAL	CORDINACIÓ TOTEL PROCES
1. Activitats psicomotrius diverses.			X									
2. Resseguir.			X									
3. Retallar (amb els dits, amb estisores).			X									
4. Punxar.			X									
5. Pintar.			X									
6. Treball de bucles.			X									
7. Dir el nom dels objectes que hi ha en una làmina.												
8. Dir el so que han sentit més fort.	X								X			
9. Ensenyar el dibuix d'una boca amb la lletra a aprendre.	X								X			
10. Els nens han de pensar i dir paraules que tinguin un so determinat.	X								X			
11. Els nens han de posar la boca per a dir la lletra a aprendre.	X								X			
12. El mestre dibuixa a la pissarra la grafia de la lletra a treballar i emet el fonema que representa.		X						X				
13. Els nens fan la lletra a l'aire, al terra amb guix, caminant, amb plastilina, ..., mentre la diuen.		X	X				X	X				
14. Els nens repassen el grafema a la pissarra amb el dits que utilitzen per a escriure mentre emeten el so corresponent al mateix.		X	X				X	X				

DESCRIPCIÓ DE LES ACTIVITATS	ANÀLISI FONÈTICA	ASSO, FONEMA - GRAFEMA	TRAAÇAT DE GRA-EMES	PROCESSAMENT SIL·LÀBIC	PROCESSAMENT GLOBAL	COORDINACIÓ TO-TEL PROCES	ANÀLISI GRAFÈMI-CA	ASSO. GRAFEMA - FONEMA	SÍNTESI DE FONE-MES	PROCESSAMENT SIL·LÀBIC.	PROCESSAMENT GLOBAL	CORDINACIÓ TOTEL PROCES
15. El mestre explica el conte de la lletra a aprendre (treball auditiu). S'associa el so de la lletra a una onomatopeia per a una posterior utilització.		X						X				
16. El mestre dibuixa la lletra a aprendre en una cartolina i els nens la repassen, pinten, ... mentre emeten el fonema corresponent.		X	X				X	X				
17. El mestre dibuixa la lletra en una cartolina i els nens la punxen i la treuen.			X				X					
18. El mestre fa la lletra en un foli i els nens la repassen dife-rents vegades, mentre emeten el so corresponent.		X	X				X	X				
19. Es presenta als nens una fitxa que mostra dibuixos d'-objectes que tenen el so a tre-ballar al seu nom. Han d'en-cerclar els dibuixos que tenen aquest so.	X								X			
20. Es presenta al nen un foli en el que està dibuixada, de forma puntejada i gran, la lle-tra a aprendre i l'ha de repas-sar després d'haver emès el fonema corresponent.		X	X				X	X				
21. Es presenta al nen un full semblant a l'anterior, però amb la lletra traçada en un grandària més reduïda. El nen l'ha de repassar mentre pro-nuncia el fonema que repre-senta.		X	X				X	X				
22. Donat un foli amb pauta grossa, el nen ha de traçar la lletra per sí mateix.			X				X					
23. Es repassa la lletra amb un color determinat i es diu el		X	X				X	X				

DESCRIPCIÓ DE LES ACTIVITATS	ANÀLISI FONÈTICA	ASSO, FONEMA - GRAFEMA	TRAAÇAT DE GRA-EMES	PROCESSAMENT SIL·LÀBIC	PROCESSAMENT GLOBAL	COORDINACIÓ TO-TEL PROCES	ANÀLISI GRAFÈMI-CA	ASSO. GRAFEMA - FONEMA	SÍNTESI DE FONE-MES	PROCESSAMENT SIL·LÀBIC.	PROCESSAMENT GLOBAL	CORDINACIÓ TOTEL PROCES
fonema corresponent												
24. Es presenta el nen una fitxa en la que hi ha escrites paraules que contenen la lletra a aprendre en diferents posicions. El nen ha de pintar aquesta lletra.							X					
25. Donada una sèrie de dibuixos acompanyats del seu nom, en el que manca la lletra que es treballa, els nens han d'emplenar el buit amb aquesta lletra.			X				X					
26. El nen ha de dir paraules que tinguin el fonema estudiat en determinades posicions (inicial, final,...).	X								X			
27. El nen ha de llegir la lletra (acompanyada de dibuix, amb color, sense color, ...).								X				
28. El nen ha de llegir diferents lletres -ja treballades- que se li presenten.								X				
29. Presentació per part del mestre d'un dibuix acompanyat amb el seu nom escrit.						X						X
30. Donats una sèrie de dibuixos -quatre o cinc- en una columna i els seus noms escrits en una altra, el nen ha d'aparellar-los.												X
31. Donada una sèrie de mots, ja treballats anteriorment, sense el dibuix corresponent, el nen ha de llegir-los.												X
32. Donada una sèrie de dibuixos, ja associats anteriorment amb el seu significant gràfic, els nens han d'escriure aquest.						X						

DESCRIPCIÓ DE LES ACTIVITATS	ANÀLISI FONÈTICA	ASSO, FONEMA - GRAFEMA	TRAAÇAT DE GRA-EMES	PROCESSAMENT SIL·LÀBIC	PROCESSAMENT GLOBAL	COORDINACIÓ TO-TEL PROCES	ANÀLISI GRAFÈMI-CA	ASSO. GRAFEMA - FONEMA	SÍNTESI DE FONE-MES	PROCESSAMENT SIL·LÀBIC.	PROCESSAMENT GLOBAL	CORDINACIÓ TOTEL PROCES
33. Donada una sèrie de mots, ja treballats anteriorment, el nen ha de llegir-los i fer-ne el dibuix corresponent.												X
34. Donada una paraula, el nen ha de picar de mans cada vegada que pronuncia una síl·laba.	X											
35. El mestre diu paraules al nen i aquest les confegeix amb targes que tenen dibuixats els diferents fonemes.						X						

3.2. Classificació de les tasques per microhabilitats.

3.2.1. Escriptura. Activitats en les que es treballa l'anàlisi fonètica.

8. Dir el so que han sentit més fort.

9. Ensenyar el dibuix d'una boca amb la lletra a aprendre.

10. Els nens han de pensar i dir paraules que tinguin un so determinat.

11. Els nens han de posar la boca per a dir la lletra a aprendre.

19. Es presenta als nens una fitxa que mostra dibuixos d'objectes que tenen el so a treballar al seu nom. Han d'encerclar els dibuixos que tenen aquest so.

26. El nen ha de dir paraules que tinguin el fonema estudiat en determinades posicions (inicial, final,...).

34. Donada una paraula, el nen ha de picar de mans cada vegada que pronuncia una síl·laba.

3.2.2. Escriptura. Activitats en les que es treballen les associacions fonema-grafema.

12. El mestre dibuixa a la pissarra la grafia de la lletra a treballar i emet el fonema que representa.

13. Els nens fan la lletra a l'aire, al terra amb guix, caminant, amb plastilina, ..., mentre la diuen.

14. Els nens repassen el grafema a la pissarra amb el dits que utilitzen per a escriure mentre emeten el so corresponent al mateix.

15. El mestre explica el conte de la lletra a aprendre (treball auditiu). S'associa el so de la lletra a una onomatopeia per a una posterior utilització.

16. El mestre dibuixa la lletra a aprendre en una cartolina i els nens la repassen, pinten, ... mentre emeten el fonema corresponent.

18. El mestre fa la lletra en un foli i els nens la repassen diferents vegades, mentre emeten el so corresponent.

20. Es presenta al nen un foli en el que està dibuixada, de forma puntejada i gran, la lletra a aprendre i l'ha de repassar després d'haver emès el fonema corresponent.

21. Es presenta al nen un full semblant a l'anterior, però amb la lletra traçada en un grandària més reduïda. El nen l'ha de repassar mentre pronuncia el fonema que representa.

23. Es repassa la lletra amb un color determinat i es diu el fonema corresponent.

3.2.3. Escriptura. Activitats en les que es treballa el traçat de grafemes.

1. Activitats psicomotrius diverses.

2. Resseguir.

3. Retallar (amb els dits, amb estisores).

4. Punxar.

5. Pintar.

6. Treball de bucles.

13. Els nens fan la lletra a l'aire, al terra amb guix, caminant, amb plastilina, ..., mentre la diuen.

14. Els nens repassen el grafema a la pissarra amb el dits que utilitzen per a escriure mentre emeten el so corresponent al mateix.

16. El mestre dibuixa la lletra a aprendre en una cartolina i els nens la repassen, pinten, ... mentre emeten el fonema corresponent.

17. El mestre dibuixa la lletra en una cartolina i els nens la punxen i la treuen.

18. El mestre fa la lletra en un foli i els nens la repassen diferents vegades, mentre emeten el so corresponent.

20. Es presenta al nen un foli en el que està dibuixada, de forma puntejada i gran, la lletra a aprendre i l'ha de repassar després d'haver emès el fonema corresponent.

21. Es presenta al nen un full semblant a l'anterior, però amb la lletra traçada en un grandària més reduïda. El nen l'ha de repassar mentre pronuncia el fonema que representa.

22. Donat un foli amb pauta grossa, el nen ha de traçar la lletra per sí mateix.

23. Es repassa la lletra amb un color determinat i es diu el fonema corresponent

25. Donada una sèrie de dibuixos acompanyats del seu nom, en el que manca la lletra que es treballa, els nens han d'emplenar el buit amb aquesta lletra.

3.2.4. Escriptura. Activitats en les que es treballa processament sil·làbic.

Cap.

3.2.5. Escriptura. Activitats en les que es treballa la coordinació de totes les microhabilitats facilitadores de l'escriptura.

29. Presentació per part del mestre d'un dibuix acompanyat amb el seu nom escrit.

32. Donada una sèrie de dibuixos, ja associats anteriorment amb el seu significant gràfic, els nens han d'escriure aquest.

35. El mestre diu paraules al nen i aquest les confegeix amb targes que tenen dibuixats els diferents fonemes.

3.2.6. Lectura. Activitats en les que es treballa l'anàlisi grafèmica.

17. El mestre dibuixa la lletra en una cartolina i els nens la punxen i la treuen.

22. Donat un foli amb pauta grossa, el nen ha de traçar la lletra per sí mateix.

24. Es presenta el nen una fitxa en la que hi ha escrites paraules que contenen la lletra a aprendre en diferents posicions. El nen ha de pintar aquesta lletra.

25. Donada una sèrie de dibuixos acompanyats del seu nom, en el que manca la lletra que es treballa, els nens han d'emplenar el buit amb aquesta lletra.

13. Els nens fan la lletra a l'aire, al terra amb guix, caminant, amb plastilina, ..., mentre la diuen.

14. Els nens repassen el grafema a la pissarra amb el dits que utilitzen per a escriure mentre emeten el so corresponent al mateix.

16. El mestre dibuixa la lletra a aprendre en una cartolina i els nens la repassen, pinten, ... mentre emeten el fonema corresponent.

18. El mestre fa la lletra en un foli i els nens la repassen diferents vegades, mentre emeten el so corresponent.

20. Es presenta al nen un foli en el que està dibuixada, de forma puntejada i gran, la lletra a aprendre i l'ha de repassar després d'haver emès el fonema corresponent.

21. Es presenta al nen un full semblant a l'anterior, però amb la lletra traçada en un grandària més reduïda. El nen l'ha de repassar mentre pronuncia el fonema que representa.

23. Es repassa la lletra amb un color determinat i es diu el fonema corresponent.

3.2.7. Lectura. Activitats en les que es treballen les associacions gafema-fonema.

13. Els nens fan la lletra a l'aire, al terra amb guix, caminant, amb plastilina, ..., mentre la diuen.

14. Els nens repassen el grafema a la pissarra amb el dits que utilitzen per a escriure mentre emeten el so corresponent al mateix.

16. El mestre dibuixa la lletra a aprendre en una cartolina i els nens la repassen, pinten, ... mentre emeten el fonema corresponent.

18. El mestre fa la lletra en un foli i els nens la repassen diferents vegades, mentre emeten el so corresponent.

20. Es presenta al nen un foli en el que està dibuixada, de forma puntejada i gran, la lletra a aprendre i l'ha de repassar després d'haver emès el fonema corresponent.

21. Es presenta al nen un full semblant a l'anterior, però amb la lletra traçada en un grandària més reduïda. El nen l'ha de repassar mentre pronuncia el fonema que representa.

23. Es repassa la lletra amb un color determinat i es diu el fonema corresponent

27. El nen ha de llegir la lletra (acompanyada de dibuix, amb color, sense color, ...).

28. El nen ha de llegir diferents lletres -ja treballades- que se li presenten.

12. El mestre dibuixa a la pissarra la grafia de la lletra a treballar i emet el fonema que representa.

15. El mestre explica el conte de la lletra a aprendre (treball auditiu). S'associa el so de la lletra a una onomatopeia per a una posterior utilització.

17. El mestre dibuixa la lletra en una cartolina i els nens la punxen i la treuen.

3.2.8. Lectura. Activitats en les que es treballa la síntesi fonètica.

8. Dir el so que han sentit més fort.

9. Ensenyar el dibuix d'una boca amb la lletra a aprendre.

10. Els nens han de pensar i dir paraules que tinguin un so determinat.

11. Els nens han de posar la boca per a dir la lletra a aprendre.

19. Es presenta als nens una fitxa que mostra dibuixos d'objectes que tenen el so a treballar al seu nom. Han d'encerclar els dibuixos que tenen aquest so.

26. El nen ha de dir paraules que tinguin el fonema estudiat en determinades posicions (inicial, final,...).

3.2.9. Lectura. Activitats en les que es treballa el processament sil·làbic.

Cap.

3.2.10. Lectura. Activitats en les que es treballa la coordinació de totes les microhabilitats facilitadores de la lectura.

29. Presentació per part del mestre d'un dibuix acompanyat amb el seu nom escrit.

30. Donats una sèrie de dibuixos -quatre o cinc- en una columna i els seus noms escrits en una altra, el nen ha d'aparellar-los.

31. Donada una sèrie de mots, ja treballats anteriorment, sense el dibuix corresponent, el nen ha de llegir-los.

33. Donada una sèrie de mots, ja treballats anteriorment, el nen ha de llegir-los i fer-ne el dibuix corresponent.

3.3. Síntesi.

E S C R I T U R A		
	COMENTARI	PUNTS FORTS I PUNTS FEBLES.
ANÀLISI FONÈTICA	No s'observa un treball sistemàtic i gradual. Probablement als nens/es amb dificultats en aquesta microhabilitat els costarà progressar en l'aprenentatge de l'escriptura.	+ / -
ASSOCIACIÓ DE FONEMES AMB GRAFEMES.	Sembla que es realitzi un nombre suficient d'activitats.	+
TRAÇAT DELS GRAFEMES.	Sembla que es realitzi un nombre suficient d'activitats.	+
PROCESSAMENT SIL·LABIC.	L'escriptura sil·làbica no és considerada explícitament, amb la qual cosa qualsevol adquisició depèn exclusivament de les pròpies habilitats innates del nen.	-
COORDINACIÓ DE TOTS ELS PROCESSOS.	Pel que ha explicat la mestra, s'introdueixen paraules de tot tipus. Pensem que s'haurien d'introduir les paraules tenint en compte la seva longitud i l'estructura fonètica de les seves síl·labes.	+ / -

L E C T U R A		
	COMENTARI	PUNTS FEBLES I PUNTS FORTS
ANÀLISI GRAFÈMICA.	Sembla que es realitzi un nombre suficient d'activitats.	+
ASSOCIACIÓ DE GRAFEMES AMB FONEMES	Sembla que es realitzi un nombre suficient d'activitats.	+
SÍNTESI DE FONEMES.	No s'observa un treball sistemàtic i gradual. Probablement als nens/es amb dificultats en aquesta microhabilitat els costarà progressar en l'aprenentatge de l'escriptura.	+ / -
PROCESSAMENT SIL·LÀBIC.	L'escriptura sil·làbica no és considerada explícitament, amb la qual cosa qualsevol adquisició depèn exclusivament de les pròpies habilitats innates del nen.	-
COORDINACIÓ DE TOTS ELS PROCESSOS.	Pel que ha explicat la mestra, s'introdueixen paraules de tot tipus.	+ / -

A la vista d'aquest resultats, s'haurien de preveure activitats que milloressin:

- **L'anàlisi fonètica.**
- **El processament sil·làbic en l'escriptura.**
- **La coordinació dels mòduls en la l'escriptura.**

- **La síntesi de fonemes.**
- **El processament sil·làbic en la lectura.**
- **La coordinació dels mòduls en la lectura.**

EPÍLEG.

VERS UN NOU PLANTEJAMENT. REFLEXIONS I PROPOSTES

"Si vostè em porta el problema però no em suggereix solucions, vostè forma part del problema."

Al llarg del treball he fet un plantejament rigorós, teòric i pràctic, dels processos d'ensenyament i aprenentatge de l'escriptura i la lectura, en la seva fase inicial, en aquest ordre. He considerat que l'escriptura és la base fonamental dels sistema escriptura-lectura i que la consciència fonètica n'és la seva clau de volta.

Considero que, en base als conceptes i la metodologia que exposo, es podrien activar processos alternatius o substitutius dels actualment vigents. Es per això que crec necessari efectuar algunes reflexions i propostes.

VERS UN NOU PLANTEJAMENT. REFLEXIONS I PROPOSTES.

- **Com hem argumentat al llarg del treball, les investigacions sobre l'aprenentatge de l'escriptura i la lectura posen de manifest, entre d'altres, que el desenvolupament de la consciència fonètica és fonamental per a un enfocament potent i eficient de llur aprenentatge. Tanmateix, es possible esbrinar prematurament quins són els alumnes que poden mostrar dificultats per a desenrotllar-la, alhora, que es poden instaurar programes que afavoreixin la seva emergència primerenca.**

  Tenint en compte aquestes circumstàncies crec que s'hauria d'introduir de forma rigorosa aquests plantejaments a les nostres escoles des dels primers cursos del parvulari. En aquest sentit, s'hauria de preveure una primera fase experimental, que podria donar pas a una generalització progressiva dels nous plantejaments.

- **Entenc que és possible interpretar les dificultats d'aprenentatge dels alumnes des dels paràmetres que he exposat al cos del treball.**

Una bona formació del professorat en aquest sentit facilitaria una millora en els plantejaments i la metodologia i, en conseqüència, aixecaria la rendibilitat dels processos.

- No obstant la realitat no concorda amb el plantejament susdit. Malgrat que la investigació durant les últimes dècades sobre escriptura i lectura ha evidenciat com a fonamental per a aprendre a escriure i a llegir el paper de la consciència fonètica, i que aquestes troballes han estat a bastament divulgades sorprèn el desconeixement generalitzat que en té el professorat, Aquesta situació, per suposat, no li és imputable atès que ha participat massivament i entusiasmadament en els cursos d'actualització organitzats pel propi Departament d'Educació i pels ICEs, que no han contemplat en els seus plans el resultats de determinades recerques científiques, reconegudes a nivell internacional com a fonamentals. És una evidència que la oferta formativa en aquest sentit ha estat parcial, reiterada i esbiaixada vers determinats plantejaments i no s'han considerat altres alternatives.

  Les altes instàncies educatives haurien, doncs, d'analitzar aquesta situació per tal d'eixamplar l'horitzó formatiu dels mestres.

  Es fa avinent que els governs d'alguns dels països més desenvolupats han creat organismes dedicats a estudiar seriosament les investigacions al respecte (als EEUU, el National Reading Panel i a França, l'Observatoire National de la Lecture). Han arribat a conclusions semblants, allunyades de les pràctiques que s'han anat estenen al nostre país durant els darrers anys i els han portat a promoure normatives prescriptives legals.

- És de justícia reconèixer que el Departament d'Educació ha esmerçat esforços i diners en la formació del professorat. Entenc que un

replantejament conceptual i metodològic dels processos d'ensenyament-aprenentatge de l'escriptura i la lectura suposaria, de retruc, una optimització dels recursos.

Per acabar, vull deixar constància del meu agraïment al Departament d'Educació per haver-me facilitat, a través d'una llicència retribuïda, l'oportunitat de bastir aquest treball. Ara, i des del meu profund convenciment, no puc menys que posar els meus coneixements i la meva experiència al servei de l'escola.

Vull deixar constància del meu agraïment al Departament d'Educació per haver-me facilitat, a través d'una llicència retribuïda, l'oportunitat de bastir aquest treball. Ara, i des del meu profund convenciment, no puc menys que posar els meus coneixements i la meva experiència al servei de l'escola.