

Editorial

L'aprenentatge de la llengua escrita. Algunes reflexions

Jesús Valero-García

L'aprenentatge de la llengua escrita en les seves dues facetes (lectura i escriptura) ocupa un lloc fonamental en els primers anys de l'escolaritat de les persones, tant pel temps que es dedica al seu aprenentatge com per la seva transcendència en l'adquisició d'altres coneixements. Segurament per aquesta raó, ha estat, és i serà molt important la quantitat de ponències, llibres i articles científics destinats a reflexionar i a aportar nous coneixements sobre la seva adquisició o sobre els dèficits subjacents o responsables de les dificultats que apareixen en el seu aprenentatge. Aquesta proliferació de documents, però, no sempre ha estat exempta d'una certa controvèrsia conceptual dins la comunitat científica, com a mostra de les diferents mirades que hom pot desenvolupar sobre l'aprenentatge de la llengua escrita.

Si bé l'alfabetització dels infants no correspon en exclusiva a l'escola, és aquí on tradicionalment s'aprèn a llegir i a escriure, ja que el domini de la lectura i l'escriptura permet accedir a la resta de coneixements i, per aquesta raó, a l'escola és on els infants comencen a familiaritzar-se ben aviat amb aquest aprenentatge.

Des que l'escola ha esdevingut un dret per a tots els infants, la lectura i l'escriptura ha estat un dels objectius d'aprenentatge clau que els poders públics han atorgat a la institució educativa. Alhora, cada vegada s'ha anat prenent més consciència de la seva complexitat, ja que no tothom l'assoleix al mateix ritme, ni en el mateix grau de formalització i, en alguns casos, després de dedicar-hi molts esforços, gairebé amb prou feines es pot comprendre un text molt bàsic (Andreu, 2013).

Tant la lectura com l'escriptura són habilitats que requereixen posar en joc un ampli conjunt de destreses cognitives que, en el cas de la lectura, per exemple, comença amb els processos d'identificació i interpretació dels estímuls visu-

als, d'un sistema simbòlic fonamentat en el llenguatge oral i acaba amb la reorganització del nostre coneixement a partir de la incorporació de la nova informació a la qual hem tingut accés. L'adquisició d'aquestes habilitats no es produeix de manera espontània o incidental, com en el cas del llenguatge oral, sinó que requereix un procés conscient d'ensenyament/aprenentatge. Malgrat l'interès que ha despertat sempre aquest tema entre els investigadors del món escolar, encara sabem ben poca cosa del fet pel qual a alguns infants els resulta tan fàcil el seu aprenentatge i, en canvi, a d'altres els passa tot el contrari. Què és el que fa que el nostre cervell pugui percebre els sons de les paraules com un tot –per exemple el so de *gat-*, mentre que per a escriure aquesta mateixa tira fònica necessitem diferents grafies (*g-a-t*) absolutament discrecionals? Quin rol juga el llenguatge oral per a accedir a l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura amb certes garanties d'èxit? Quins aspectes maduratius estan en joc? Com interaccionen aquesta maduració biològica de base i les tasques d'ensenyament i aprenentatge associades a l'entorn escolar i familiar? Com influencien els hàbits que es deriven de l'ús de les noves tecnologies –i que familiaritzen infants a partir dels 2 o 3 anys amb unes eines que els permeten la comunicació escrita d'una manera ràpida i eficaç– sobre aquests nous lectoescriptors? De fet, ja fa algun temps que el món escolar i la societat en general es plantegen aquestes preguntes.

Nosaltres, en aquest monogràfic, serem més modestos i intentarem aportar algunes reflexions i algunes experiències, continuant en la mateixa línia d'algunes d'aquestes preguntes. Abans, però, en aquesta editorial voldria abordar algunes qüestions sobre l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura per fer, posteriorment, una breu presentació dels articles aportats i dels seus autors.

I, malgrat tot, aprendre a llegir i a escriure sembla tan fàcil...

La lectura, com activitat mental complexa que és, requereix moltes habilitats cognitives. Tradicionalment, se solen destacar, com a capacitats fonamentals per a un bon aprenentatge lector, les següents: l'habilitat per a fer una ràpida mobilitat ocular i la selecció dels estímuls per a una posterior anàlisi visual; una competència en llengua oral prou desenvolupada (en definitiva, ambdós codis comparteixen el sistema fonològic del llenguatge); una memòria de treball i una atenció selectiva que possibiliti la selecció i posterior retenció de la informació més important que va essent analitzada i processada pel cervell i, finalment, la motivació i la significació de la informació abordada a través del text escrit.

Malgrat tota aquesta complexitat, són molts els infants que aprenen a llegir i a escriure amb facilitat i que de seguida són capaços de llegir correctament paraules que abans no havien vist mai i de comprendre el que han llegit. Amb tot, una altra part notable d'infants troben que aprendre a llegir i a escriure és tot un desafiament formidable que els supera, raó per la qual aquests infants es poden sentir escolarment fracassats ben aviat.

Alguns infants troben obstacles a l'hora d'aprendre a llegir perquè no entenen el significat del material que llegeixen. Els dèficits en la comprensió de la lectura solen estar relacionats amb els aspectes següents: (1) manca de comprensió de les paraules utilitzades en el text; (2) insuficient coneixement sobre el context del text; (3) manca de familiaritat amb les estructures semàntiques i sintàctiques que ajuden a predir les relacions entre les paraules i les oracions; (4) manca de coneixement sobre les diferents convencions o tipologies d'escriptura (humor, descripció, diàleg...); (5) dèficit en la capacitat de raonament verbal que permeti al lector «llegir entre línies» i (6) manca de capacitat per a recordar la informació verbal. Tots aquests elements són claus, no tan sols per a l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura, sinó també per a molts altres aprenentatges.

Hi ha dipositades moltes esperances en el fet que les neurociències ens ajudin a desxifrar el funcionament de les xarxes neurals implicades en l'acte lector. Malgrat que, ara per ara, és un camp ple de sorpreses que encara està per descobrir, les tècniques de neuroimatge avançada no estan disponibles per a oferir una explicació precisa del que succeeix en els hemisferis cerebrals mentre llegim, quines àrees cerebrals s'activen, quines s'inhibeixen, quina col·laboració s'estableix entre elles... Sí que és cert, però, que previsiblement, en els pròxims anys, l'aplicació de les neurociències a l'àmbit de l'educació aportarà una valuosa informació que facilitarà la comprensió de l'acte lector i, alhora, donarà pistes sobre la bondat i l'eficàcia dels mètodes reeducatius emprats. Això també ens ajudarà a precisar més en el diagnòstic de les disfuncions lectores, ja que, tal com afirma el National Research Council (Snow,

Burns, & Griffin, 1998), els problemes lectors sovint s'identifiquen amb la dislèxia, quan, en realitat, la majoria d'aquests problemes presenten un perfil més propi dels trastorns generalitzats d'aprenentatge.

La nostra actual comprensió del desenvolupament de moltes d'aquestes capacitats lingüístiques i de raonament relacionades amb la comprensió lectora, o de la coneixença de les causes dels dèficits en el desenvolupament sintàctic no està encara tan desenvolupada com la informació relacionada amb la consciència fonològica o la fluïdesa lectora. Una bona part de la investigació s'ha fet sobre l'aplicació d'estratègies de comprensió lectora, però el coneixement que tenim sobre com ajudar els infants a emprar aquestes estratègies de manera independent i en diferents contextos és escàs.

Així, hom considera que tenir un bon domini de la consciència fonològica és imprescindible per a l'aprenentatge lector, quan, en el cas que ens ocupa, la llengua d'aprenentatge és una llengua alfabètica, més o menys transparent. El cas dels infants amb dificultats auditives seria paradigmàtic. Recordo com, en una ocasió, treballant com a logopeda al Departament d'Ensenyament i fent una previsió de les necessitats educatives d'un infant d'uns cinc anys amb sordesa severa-pregona, una mestra novella com jo em comentava que, malgrat que l'infant no dominava gaire bé la llengua oral, tothom, a l'escola, esperava que, amb l'assoliment de la llengua escrita, l'infant tindria accés a bona part de la informació i dels aprenentatges escolars. L'èxit estava garantit! Al cap dels anys, com altrament era de preveure, el noi havia après a parlar i a comprendre el llenguatge oral molt millor, però, pel que fa a les seves habilitats de comprensió lectora, el nivell assolit deixava molt a desitjar.

És un fet ben conegut que, si la manca d'*input* auditiu de qualitat es prolonga més enllà dels primers dos o tres anys de vida i impedeix un desenvolupament natural del llenguatge oral, en arribar a l'adolescència, els infants sords presenten molts problemes per a mostrar un nivell lector funcional, equivalent, en el millor dels casos, al de qualsevol nen o nena oient de 8 o 9 anys d'edat (Domínguez, 2006). Temps enrere es considerava que aquest fet era força lògic, ja que els infants amb sordeses importants des del naixement, tret de casos excepcionals, majoritàriament no solien tenir unes habilitats en llengua oral prou sòlides. Posteriorment, els avenços tècnics han permès detectar les sordeses molt precoçment (pràcticament al cap de dos dies de néixer) i accedir a un *input* auditiu qualitativament i quantitativament molt millor que el de generacions anteriors. Els nivells de comprensió lectora assolits per aquestes noves generacions d'infants han millorat espectacularment en comparació amb els assolits en els anys setanta del segle passat, però continuen estant per sota del que correspondria a un infant oient de la mateixa edat. Curiosament, la pràctica ens indica que, com més es triga a determinar el diagnòstic o com menys oportunitats es tenen de fer un seguiment audioprotètic de qualitat, aquestes alteracions són més

freqüents. En definitiva, que aquells infants que presenten un sistema lingüístic oral deficitari, en tots o en alguns dels seus diversos components, difícilment poden adquirir la competència suficient en llengua escrita per a comprendre i crear textos amb certa facilitat: cal, doncs, assolir el codi oral abans d'aprendre a llegir i a escriure correctament.

La construcció de significats mitjançant la comprensió lectora no és una habilitat que hom té adquirida o no. La pràctica ens mostra que, en comptes de ser un fenomen de tot o res, el seu grau d'assoliment és múltiple.

El que permet als infants comprendre el que llegeixen sembla ser que es basa en diferents factors. Els infants que comprenen bé sembla que són capaços d'activar el seu coneixement sobre el contingut de la lectura. També han de tenir un bon vocabulari, capacitat de predicció del contingut que encara resta per llegir i capacitat de síntesi del que és fonamental en la lectura que acaben de fer. Una vegada els infants saben llegir amb precisió i certa fluïdesa, ja poden començar a construir el significat a dos nivells. En el primer nivell, aconseguiran una comprensió literal. Més endavant podran guiar-se a través del text, plantejar-se preguntes mentre van llegint... Aquest seria un segon nivell de comprensió més reflexiu.

Finalment, un altre dels elements clau per a la comprensió lectora és disposar d'una atenció selectiva prou madura i d'una memòria de treball suficientment desenvolupades per tal de poder reconèixer les paraules i accedir ràpidament al seu significat. De la mateixa manera que una bicicleta, si no corre a una velocitat mínima, cau per pura inèrcia, el lector, si no llegeix prou ràpidament, serà incapaç de recordar totes les paraules que configuren una frase i acabarà oblidant el seu significat.

Els treballs que presentem sobre l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura

Sens dubte, les mirades que hom pot fer sobre l'alfabetització de les persones són múltiples. Aquesta visió multidisciplinària és una part consubstancial de l'essència formativa i recercadora de Blanquerna. Per aquest motiu, tenint entre nosaltres professionals de l'àmbit de la psicologia, la logopèdia o l'ensenyament i la didàctica de la llengua escrita, ha resultat del tot motivador elaborar un monogràfic sobre aquesta temàtica, conscients que ni abordem tots els àmbits possibles, ni tampoc no reflectim totes les opinions especialitzades.

A continuació intentaré fer una breu presentació de les persones que han fet possible aquest monogràfic, fent també una breu referència, lògicament, al seu treball.

El primer dels articles publicats, *Processos cognitius que intervenen en l'aprenentatge del llenguatge escrit i dislèxia*, està escrit pel professor de la FPCEE Ignasi Ivern i, en aquest estudi, s'hi aborden els processos cognitius que actuen de manera conjunta per a facilitar l'aprenentatge de la lectura. El doctor Ivern, en qualitat de psicòleg i logopeda i com a membre del grup de recer-

ca DISQUAVI, dirigit pel doctor Climent Giné, sempre ha estat molt interessat en tot el que està relacionat amb el llenguatge oral i escrit i en el seu processament. En el present article, ens fa una descripció de les operacions mentals necessàries per al reconeixement de les paraules escrites i els factors que influeixen en aquest reconeixement, com ara les característiques ortogràfiques d'una llengua o les de cada paraula en particular. En la segona part de l'article, i partint dels models cognitius, es parla de les característiques de les diferents disfuncions en l'aprenentatge lector, que poden anar agrupades sota la categoria diagnòstica de dislèxia.

Les doctores Montserrat Fonts i Míriam Turró, professores de la Universitat de Barcelona i de la Universitat Ramon Llull respectivament, amb una extensíssima experiència docent i d'assessorament en el camp de l'ensenyament de la lectura i l'escriptura a l'Educació Infantil i en els primers cursos de Primària, són les autores del treball titulat *Contextos per a l'aprenentatge inicial de la lectura i l'escriptura*. En aquest article es fa una descripció de cada una de les diferents perspectives des de les quals la didàctica observa el procés d'accés a la lectura i a l'escriptura a les aules. En primer terme es destaca com el lector no és mai un subjecte passiu que simplement desxifra un codi críptic, sinó que l'interpreta a partir dels seus propis coneixements i de la realitat que l'envolta; i, en segon terme, es ressalta el paper clau d'un mestre coneixedor dels diferents passos pels quals transcorre l'aprenentatge de l'alfabetització, que sap orientar, en tot moment, l'alumne per tal d'assolir aquesta fita.

La tercera contribució al monogràfic està signada per dues conegudes logopedes, especialitzades en l'ensenyament i la rehabilitació dels problemes de la lectura i l'escriptura. L'Enriqueta Garriga i la Mireia Sala són dues professionals amb una extensa trajectòria docent tant en l'àmbit privat com en el públic. Ambdues s'han abocat, en els darrers anys, a l'estudi i a la difusió del coneixement sobre com fan els infants l'aprenentatge de la lectura i de l'escriptura, havent format part de l'equip d'experts del Col·legi de Logopedes de Catalunya que, per encàrrec del Departament d'Ensenyament, van redactar el PRO-DISCAT (CLC, 2011). Per la seva banda, l'Enriqueta Garriga, professora ja jubilada de Blanquerna, acredita, entre els seus nombrosos mèrits, una extensa experiència com a directora i psicopedagoga de CREDA, la qual cosa fa que disposi d'un ampli coneixement de les llums i les ombres que, sobre l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura, podem observar a les aules i tingui decisió per impulsar l'abordatge de la rehabilitació quan es detecta alguna disfunció en aquest aprenentatge.

En l'article *Avaluació, Diagnòstic i Intervenció en la Dislèxia*, ambdues autores defensen que, perquè un alumne aprengui a desxifrar el codi escrit, prèviament ha d'haver adquirit el principi alfabètic. Dit d'una altra manera: perquè un infant accedeixi a la llengua escrita, prèviament ha d'haver tingut ple domini de la llengua oral, raó per la qual cal potenciar, i molt, l'assoliment del llenguatge oral al llarg dels primers anys d'escolarització de l'infant.

Finalment, presentem la darrera contribució, titulada *Aplicación del subtítulo como herramienta logopédica para trabajar el lenguaje escrito con niños sordos*. La doctora Minia Porteiro, logopeda i filòloga, tot i la seva joventut, té ja una extensa experiència en l'abordatge i la rehabilitació dels problemes del llenguatge oral i escrit. El treball fet per la doctora Porteiro obre una altra via en aquest ampli món de la llengua escrita: l'ús de les noves tecnologies. Aquest mitjà ens aproxima a la rehabilitació dels infants amb problemes de lectura, temàtica que constituí la seva tesi doctoral l'any 2013. Aquest document és un exemple d'investigació multidisciplinària entre dues àrees de treball amb moltes possibilitats de col·laboració mútua, però que encara cal explorar i veure com poden relacionar-se, obviant un cert cofoisme tecnològic, a vegades simplista per part d'uns, i alguna reticència fruit del desconeixement per part d'uns altres.

Els subtítols van néixer, originàriament, com una tècnica de traducció o d'accessibilitat per a persones amb sordesa. Tot i això, s'ha demostrat a bastament que també són una eina útil per a millorar les competències lingüístiques d'infants amb problemes d'aprenentatge o amb problemes per a accedir a la llengua escrita. Si aquests estudis avalen la funció didàctica dels subtítols, cal esperar que puguin provocar un resultat similar amb infants amb dificultats de comprensió lectora en un context de rehabilitació logopèdica. D'aquesta manera, es proposa atribuir una nova funció a la subtitulació: una funció rehabilitadora. Aquest fet respondria a la demanda, per part de logopedes i psicòlegs experts en llenguatge, de trobar recursos que

permetin elaborar materials adaptables a diferents tipus de persones i que, alhora, s'adeqüin a les exigències de l'actual societat de la informació.

Per acabar, voldria agrair, a tots els autors i autores que han fet possible aquest monogràfic, la seva generositat per compartir les seves reflexions, i animar, a tots els qui les llegirem, a activar la nostra ment i a posar en pràctica, mentre gaudim de la lectura, els processos que fan possible la nostra comprensió lectora

A tots, moltes gràcies.

Referències

- Andreu, Ll. (coord.) (2013). *L'adquisició de la lectura i les seves dificultats*. Barcelona: Ed. UOC.
- Col·legi de Logopedes de Catalunya (2011). *Protocol de Detecció i Actuació en la Dislèxia. Àmbit educatiu*. Barcelona: Departament d'Ensenyament.
- Domínguez, A.B. (2006). La lengua escrita en los alumnos sordos. En V. Acosta (Ed.), *La sordera desde la diversidad cultural y lingüística. Construyendo centros inclusivos en la educación del alumnado con sordera*. Barcelona: Masson.
- Snow, C. E., Burns, M. S. & Griffin, P. (Eds.) (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children. Committee on the Prevention of Reading Difficulties in Young Children. Commission on Behavioral and Social Sciences and Education. National Research Council*. Washington: National Academy Press.