

DIFICULTATS AMB EL LLENGUATGE ESCRIT I EDUCACIÓ INCLUSIVA

Maria Rosa Gil Juan

Resumen: Al llarg de l'article, Gil argumenta el repte que l'aprenentatge inicial de la lectura i de l'escriptura suposa per als infants en general, amb l'objectiu de posar en relleu la diferència entre les dificultats i entrebancs propis d'aquest procés, i els trastorns específics d'aquest aprenentatge. L'autora, professional d'un equip d'assessorament psicopedagògic, exposa la coexistència de diferents visions sobre l'aprenentatge inicial del llenguatge escrit i com, lamentablement, una visió excessivament simplista sobre aquest procés podria ser la responsable que aproximacions i errors que inevitablement fan els aprenents en el període inicial acabin sent diagnosticades com a trastorns. Al parer seu, l'aprenentatge del llenguatge escrit és un procés poc acompanyat educativament i segueix sent percebut com a excessivament simple i lineal, encara que un percentatge important de la població hi mostri dificultats a les proves avaluadores.

Palabras clave: procés d'aprenentatge, acompanyament educatiu, inclusió i dificultats.

Abstract: *DIFFICULTIES WITH WRITTEN LANGUAGE AND INCLUSIVE LEARNING*

In this article, Gil explains the challenge faced by children in general in the initial learning of reading and writing. Her aim is to highlight the difference between the difficulties and obstacles inherent to this process and specific learning disorders. The author, as a professional of an educational psychology team, explains the coexistence of different visions on the initial learning of written language and how the overly simplistic view of this process could unfortunately be the cause for approximations and errors that, inevitably, lead learners in their initial period to being diagnosed with disorders. In her opinion, the learning process of written language is poorly accompanied in education and is still perceived as too simple and linear despite the fact that tests and assessments reveal that a significant percentage of the population shows evidence of clear difficulties.

Keywords: learning process, educational support, inclusion and difficulties.

Artículo recibido: 2 de diciembre 2015; **aceptado:** 28 diciembre 2015.

Els professionals dels EAP acostumen a rebre, amb molta freqüència, demandes de valoració de les dificultats de l'alumnat en relació al llenguatge escrit. És per aquest motiu que, en alguns equips, es reflexiona sovint sobre les característiques i el grau d'aquestes dificultats. Tot i l'extensa literatura existent sobre el tema, aquest article té el propòsit d'il·luminar algunes de les qüestions relacionades amb aquest

aprenentatge. Al llarg del text s'insistirà en el repte que l'aprenentatge de la lectura i de l'escriptura suposa per als infants en general, amb l'objectiu últim de posar en relleu la diferència entre les dificultats i entrebancs propis d'aquest procés i els trastorns específics d'aprenentatge. També es reflexionarà, paral·lelament, sobre les orientacions que s'ofereixen als professionals amb voluntat inclusiva que atenen infants que mostren dificultats en aquest aprenentatge.

Aprendre a llegir i escriure.

Sembla que des d'algunes perspectives teòriques, aprendre a llegir i a escriure sigui concebut com un aprenentatge lineal i simple, fonamentat, bàsicament, en l'adquisició de la consciència fonològica i, per tant, en la integració entre el coneixement de les lletres i les correspondències grafo-fòniques. Un cop assolit aquest coneixement, l'aprenent ja hauria de poder llegir i escriure qualsevol paraula o text que se li proposés.

Des de la perspectiva socioconstructivista en canvi, el procés d'adquisició del llenguatge escrit és concebut com un procés de llarga durada, que involucra sabers cognitius complexos, i que, mentre s'està produint, obliga l'aprenent a reestructurar i reconstruir constantment el seu propi coneixement. Segons Ferreiro (2002), l'infant, en aprendre a llegir i a escriure, desenvolupa teories i conceptualitzacions sobre el sistema d'escriptura i sobre les unitats del sistema, tant les unitats orals com les escrites. És per això que cap de les unitats del llenguatge o del sistema d'escriptura -la lletra, el so, la paraula o el text- són elements que puguin "ser ensenyats" a priori, és a dir preconcebuts inicialment per l'infant, sinó que es van reconstruint per l'aprenent en el moment de l'aprenentatge. S'entén doncs que els aprenentatges realitzats pel propi infant durant el seu desenvolupament han de ser considerats provisionals, i per tant, no són ni estables, ni poden ser avaluats de forma aïllada o amb independència els uns dels altres. A més, investigacions realitzades en l'entorn escolar com les del projecte i+D APILE (2006-2009) apunten que l'aprenentatge del llenguatge escrit no es desplega en l'alumnat de manera uniforme, perquè els

coneixements que involucra estan influenciats tant pel nivell d'alfabetització familiar com per les pràctiques escolars habituals.

L'Adrià.

Un alumne de 6 anys amb necessitats educatives especials d'un centre públic d'infantil i primària, l'Adrià, permet documentar de forma més clara algunes de les afirmacions escrites a l'apartat anterior. Tot i que ell té el català com a llengua familiar, la majoria de la població que acull el centre on assisteix no té ni el català ni el castellà com a primera llengua. És aquest un dels motius pels quals el professorat de l'escola de l'Adrià, inicia, ja als primers cursos d'educació infantil, un treball explícit més intensiu amb la llengua oral i la consciència fonològica.

En un moment determinat del curs escolar, la tutora de l'Adrià demana a la mestra d'educació especial del centre si el pot atendre més personalment. Està preocupada perquè observa que aquest alumne té dificultats greus per consolidar alguns dels aprenentatges relacionats amb el llenguatge escrit, especialment l'associació entre sons i grafies, fins i tot en el cas de les vocals. La major part dels alumnes de la seva classe ja saben escriure algunes paraules i reconeixen el so d'algunes lletres de l'abecedari. També saben reproduir paraules i lletres quan la tutora els les fa escriure. Hi ha, però, alguns nens, i entre ells l'Adrià, que semblen no retenir aquests aprenentatges. Després d'un període d'insistència i d'entrenament explícit -però infructuós- perquè l'Adrià memoritzi i reconegui lletres i sons, l'equip d'atenció a la diversitat demana a la professional de l'EAP que valori les dificultats de l'alumne, per tal que l'escola pugui rebre les orientacions que se'n derivin.

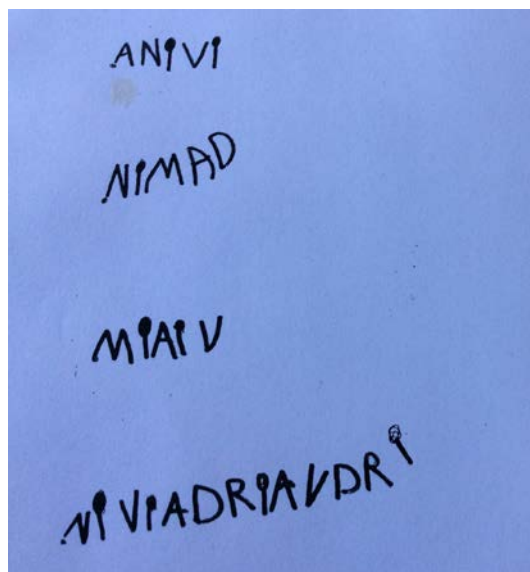
L'avaluació de l'Adrià que realitza la professional de l'EAP, a banda de recopilar informació sobre la situació personal, escolar i familiar de l'alumne, consisteix a conèixer quines idees i quins coneixements sobre el sistema d'escriptura ha aconseguit construir l'infant fins aleshores. Per aconseguir-ho, encara que l'Adrià no sàpiga llegir convencionalment, la professional de l'EAP l'observa explorant llibres infantils, i s'interessa per les demandes que fa a l'adult quan ambdós estant interactuant amb els llibres. També pren nota de què li respon l'Adrià

quan li pregunta què hi deu posar al títol d'un conte que miren plegats, o al text breu que hi ha escrit al peu d'una fotografia de la sortida escolar que ha fet recentment. Després, demana a la família si el seu fill realitza, de forma espontània, traços o altres gargots en els dibuixos que fa a casa. Finalment, formula preguntes a l'Adrià davant d'un abecedari convencional per saber quines lletres reconeix, si sap referir quin so tenen, i li dicta, una a una, tres paraules i una frase breu, animant-lo a que provi d'escriure-ho com ell sàpiga. Tot i l'actitud de predisposició i de col·laboració de l'infant, s'assegura que no pugui copiar res de cap altre text que hi hagi a les parets de l'aula.

A continuació es presenten les escriptures d'aquesta primera exploració (imatge A). Els encàrrecs a escriure han estat, per ordre: *-tigre*, la primera paraula escrita, *-macarrons*, la segona, *- papallona* la tercera, i finalment, la frase *- el gat beu llet*.

Imatge A

Esriptures pre-sil·làbiques
obtingudes en l'avaluació inicial
de l'Adrià



La producció escrita per l'Adrià sorprèn la mestra d'educació especial, que també assisteix a la sessió d'avaluació portada a terme per la professional de l'EAP. Ambdues observen que l'Adrià mostra poca iniciativa en el contacte i la interacció amb els llibres infantils, i que tampoc no és capaç de formular cap pregunta ni

d'aventurar cap hipòtesi sobre títols ni textos, accions que els infants nascuts en entorns familiars alfabetitzats ja fan a edats molt primerenques.

Es comprova que, en les preguntes formulades amb l'abecedari al davant, l'Adrià desconeix la majoria de lletres i no refereix sons, malgrat el treball intensiu realitzat per la seva mestra.

Ara bé, tot i els escassos coneixements de l'Adrià, de l'observació acurada de les escriptures que ha estat capaç de produir es pot comprovar que:

- identifica i diferencia clarament les lletres i fins i tot mostra certa habilitat a l'hora de traçar-les.
- algunes lletres, les del seu nom concretament, semblen posseir un estatus privilegiat, perquè són les que han estat escrites amb més freqüència. En la darrera escriptura del llistat es pot observar com el seu nom apareix camuflat a l'interior de la frase final que se li ha dictat.
- a cada nou requeriment d'escriptura (*tigre-macarrons-papallona*) l'Adrià es capaç de generar una nova producció que, a més, és diferent de l'anterior. Les produccions suposen, doncs, molt de control de tot el que ha anat escrivint perquè a cada paraula escrita alterna i combina les lletres de forma diferent .
- totes les produccions que escriu tenen 5 lletres, llevat de la frase que en té unes quantes més.

Però malgrat tot aquest control gràfic de l'Adrià, de les paraules escrites també es pot deduir que no sap encara com funciona l'escriptura perquè no transcriu els sons de la parla. El llistat de la imatge A és una mostra que la hipòtesi subjacent i implícita que provoca les seves escriptures és la idea que, per escriure paraules, cal traçar i combinar unes quantes lletres. Aquesta és la hipòtesi amb la qual operen els infants que encara no han descobert les claus del funcionament de l'escriptura. És un pensament fruit de l'observació que fan del llenguatge escrit present a l'entorn social i escolar (als cartells del carrer, a les joguines, a les samarretes...). Aquests

tipus d'escriptures han estat descrites a la literatura científica per autores com Ferreiro i Teberosky (1979) o Tolchinsky (2005). A ixí doncs, per tal que la professional de l'EAP pugui ajustar l'orientació dels suports que l'Adrià necessita, li ha estat imprescindible reconèixer, primerament, què és capaç de fer l'alumne per ell mateix, i quines són les hipòtesis amb les quals està treballant implícitament. Aquest coneixement permet a l'assessora afirmar que l'Adrià no comprèn, de moment, la instrucció escolar relativa a la correspondència entre grafies i sons.

Per a la mestra d'educació especial, la valoració del que ha fet l'Adrià i la descoberta del control que ha realitzat sobre la seva producció tan poc convencional, suposa tota una nova manera d'interpretar què fa l'alumne. Les observacions que fa l'assessora l'ajuden a comprendre perquè, malgrat hagi insistit tant a que l'Adrià aprengué a fer la síntesi de sons per poder llegir i escriure, ell, en aquest moment del procés, no ho pot entendre encara. Però tot i les dificultats del nen, l'anàlisi acurat de les seves escriptures permet considerar l'alumne com un subjecte amb coneixements propis, amb predisposició i habilitats per a la deducció, i no únicament com un infant amb dificultats per aprendre. Les produccions escrites que ha realitzat l'Adrià tenen sentit i poden ser interpretades per l'adult. Les ha creades per resoldre les peticions que se li han fet i han pogut ser valorades.

Estimular el contacte i les descobertes sobre el llenguatge escrit

En el cas d'infants provinents d'entorns poc alfabetitzats o amb dificultats per aprendre com l'Adrià, l'aprenentatge del llenguatge escrit necessita més temps i experiències compensatòries estimulants. Els suports que s'han d'oferir hauran de considerar, especialment a l'inici d'aquest aprenentatge, tant la realització d'activitats que tinguin sentit i significat global per als infants, com les referències de l'acompanyament comprensiu i estimulants que ofereixen les famílies alfabetitzades als seus fills.

Concretament, entre el darrer curs d'Educació Infantil i el primer curs de Primària, en casos com el de l'Adrià en els quals s'observen dificultats de comprensió de les correspondències grafo-fòniques, la professional de l'EAP pot

orientar que es deixi de pressionar, momentàniament, la instrucció sobre lletres i sons, tant a l'aula ordinària com en les accions de suport. En canvi, es considera més rellevant estimular un contacte amb la llengua escrita més plaent i significatiu. Aquest contacte ha d'incloure tant la manipulació i la interacció amb llibres, revistes o altres materials escrits d'interès per als infants, com la companyia i la interacció estimulants dels adults.

Per a l'Adrià, les actuacions apropiades han estat la programació diària de lectura oral per part de la mestra d'històries i contes amb arguments interessants. També se li han llegit cançons i poemes, i han gaudit plegats d'un munt de recursos que ofereix la literatura de tradició oral. Com que els llibres que s'han escollit contenen textos i il·lustracions de qualitat, han impulsat el pensament, la participació i les aportacions de l'Adrià i dels seus companys. També s'ha orientat que s'escrigui per a ell cada vegada que s'escaigui o sigui necessari. Aquesta escriptura de l'adult té per l'objectiu que l'infant descobreixi per què serveix escriure i que s'activi la motivació dels infants per produir textos i escriptures espontànies. Totes aquestes actuacions estan inspirades en les activitats que fan habitualment les famílies alfabetitzades amb als seus fills.

La descoberta del principi alfabètic.

En el primer text de l'Adrià s'ha pogut observar com el nom propi és el primer text que s'aprèn a escriure, i com les lletres del nom formen una mena de repertori privilegiat i recurrent que els infants utilitzen quan encara no han descobert la relació entre escriptura i oralitat. Més avançats en el procés, la majoria d'infants aconseguen descobrir la relació entre l'escrit i l'oral que regeix en sistemes alfabètics com el català o el castellà. El moment en què s'aconsegueix aquesta descoberta depèn de factors personals, ambientals o bé d'ambdós factors. Ara bé, és interessant puntualitzar que tant per als infants que parlen català com castellà, com també pels que parlen altres llengües alfabètiques, la primera unitat de correspondència entre escriptura i oralitat és la síl·laba.

La síl·laba és la unitat natural de segmentació oral de les paraules, de manera que, si es demana a un infant que acaba de descobrir les relacions entre escriptura i oralitat que segmenti la paraula *cadira* i digui quants fragments hi pot aïllar, l'infant respondrà: *-tres*. Si se li demana que ho faci, segurament pronunciarà: *ca-di-ra*. Això és perquè, en aquest punt del procés, els infants tracten les lletres com si aquestes els servissin per representar les síl·labes. És a dir, en el moment de la descoberta del principi alfabètic, si l'infant percep que la paraula que vol escriure té tres cops de veu, té molt clar que li cal escriure tres lletres, perquè els arguments quantitius són molt significatius per als infants. Que les lletres utilitzades per representar els sons que s'escolten siguin més o menys les encertades, dependrà dels coneixements sobre el repertori que l'infant hagi pogut anar construint paral·lelament.

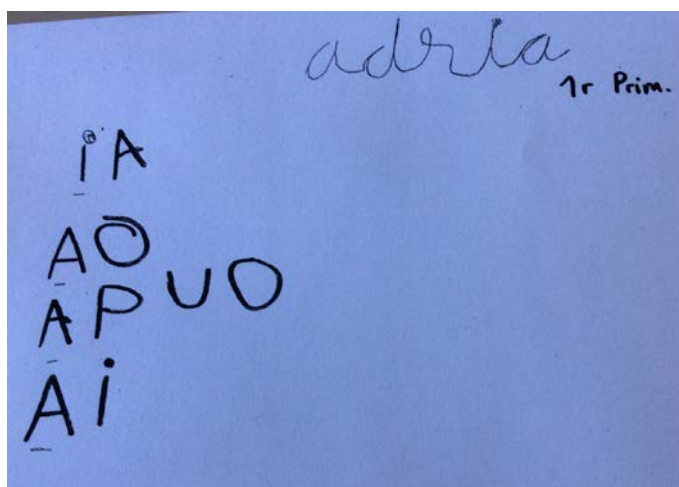
A la imatge B es pot observar com resol l'Adrià, al cap d'un parell de mesos de l'avaluació inicial, les mateixes peticions d'escriptura que s'havien fet anteriorment. En les seves escriptures es pot observar una evolució malgrat la disminució en la quantitat de les lletres que escriu. El repertori de lletres que utilitza per representar les paraules que se li han dictat és molt reduït encara: pràcticament només utilitza les vocals. Les escriptures que produeix estan regides per aquesta atribució: una lletra per a cada síl·laba que pot aïllar, escoltar i representar.

Imatge B

Esriptures sil·làbiques de l'Adrià.

Peticions:

- 1- *tigre* (IA)
- 2- *macarrons* (AO)
- 3- *papallona* (APUO)
- 4- *el gat beu llet* (AI)



A l'inici d'aquesta descoberta pot esdevenir que l'infant no gosi escriure dues lletres iguals seguides, perquè no s'acostumem a veure juntes en els escrits que observa, i ha evitat de fer-ho a les escriptures anteriors. És tal com ha escrit l'Adrià la paraula *macarrons*, la segona del llistat: ell ha traçat només una lletra A (AO) enlloc d'escriure AAO, perquè no accepta una resolució amb dues lletres A de costat. La única A que ha escrit està representant dues síl·labes.

També pot succeir que la quantitat de síl·labes que té la paraula siguin representades amb lletres qualsevol, fins i tot amb les del nom propi, perquè són les que més coneixen. Aquesta particularitat es pot observar en la paraula *papallona*, la tercera del llistat, perquè per representar la primera síl·laba ha utilitzat la lletra A, per a la segona síl·laba la lletra P. Per a la tercera i quarta síl·laba ha utilitzat dues lletres aleatòries, això és probable que sigui provocat per la dificultat de trobar-les, o per cansament. A la quarta petició, *el gat beu llet*, ja només ha escrit una lletra per a la paraula gat i una per a la paraula llet (que l'Adrià ha pronunciat *iet*). En aquest moment, termes que no tenen significat com ara l'article *el*, no són ni reconeguts ni explorats i, per tant, tampoc no poden ser escrits.

Les escriptures van esdevenint més convencionals a mida que l'infant amplia el coneixement sobre el repertori de lletres i de les correspondències entre lletres i sons, és a dir, quan és capaç de reconèixer la majoria de sons de la llengua, i sap representar-los amb les lletres pertinents. Explorar les paraules i decidir quines lletres cal escriure no és una tasca fàcil, i encara és més difícil en llengües com el francès o l'anglès que no pas en castellà o català.

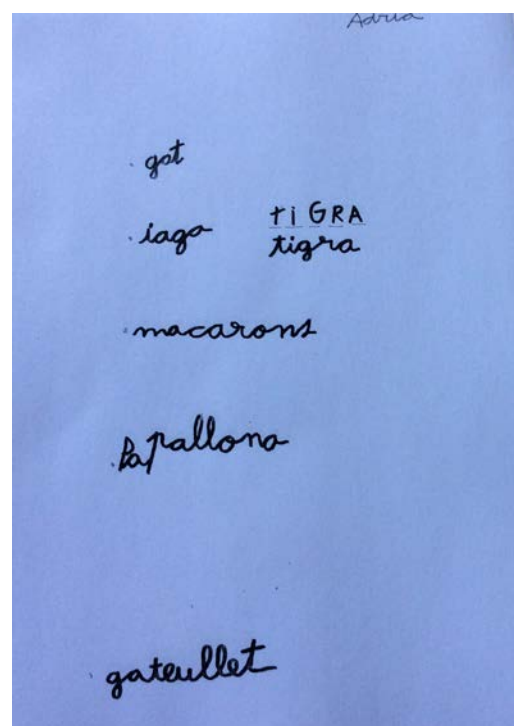
Des de la perspectiva constructivista no s'avaluen les escriptures sil·làbiques valorant que contenen errors o que els infants han oblidat lletres, sinó que es considera que els coneixements implícits i les hipòtesis amb les quals operen en aquest moment evolutiu de l'aprenentatge, no els permeten escriure tots els sons que té la paraula, perquè ni poden percebre'ls tots, ni saben aïllar-los més.

A la tercera imatge que es presenta (imatge C), es pot veure l'evolució tan ràpida que va fer l'Adrià al cap d'uns mesos de des cobrir el funcionament de

l'escriptura alfabètica. Arribats a aquest moment del procés, la instrucció sobre les lletres i els sons va resultar ser molt més necessària i efectiva. La possibilitat d'utilitzar l'abecedari personal cada vegada que ha de consultar alguna referència ha facilitat que, en poques setmanes, amplii el repertori de coneixements sobre lletres i sons.

Imatge C

Esriptures alfabètiques
de l'Adrià



La consciència fonològica: l'estat de la qüestió.

La consciència fonològica o meta-fonològica és la que permet a un subjecte analitzar explícitament les paraules i segmentar en fonemes, les unitats lingüístiques més petites que la componen. Els infants tenen un coneixement en ús que comença a desenvolupar-se molt aviat, i que els permet comparar paraules per les seves característiques fonològiques, o bé reconèixer rimes i produir-les. Però no és fins ben entrats els 5 anys que la majoria de nens són capaços d'analitzar les paraules de forma explícita i descompondre-les en unitats menors. Les primeres unitats susceptibles de ser percebudes, reconegudes i segmentades són les síl·labes, com ja s'ha comentat a l'apartat anterior. Investigacions com les de Morais et al (1979)

mostren com aquesta particularitat tant els passa a nens d'aquestes edats, com als adults analfabets. És a dir, quan se li demana a un subjecte que descompongui en unitats menors una paraula, la resposta acostuma a ser l'emissió de les seves síl·labes. Només un percentatge de nens molt baix és capaç d'aïllar i diferenciar en les paraules els segments sub-sil·làbics corresponents als fonemes consonàntics i vocàlics.

Ara bé, el tema és molt controvertit perquè no existeix actualment unanimitat en les posicions teòriques respecte si la capacitat de segmentar les paraules en les unitats mínimes és un requeriment per afrontar amb més èxit l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura, o si es tracta més aviat d'una de les conseqüències de l'alfabetització. Els autors que consideren aquesta capacitat una condició, advoquen per l'entrenament explícit de les habilitats de segmentació, fins i tot abans que els nens sàpiguen llegir. En canvi, autores com Tolchinsky (1995), argumenten i mostren, fins i tot amb estudis evolutius en sistemes d'escriptura diferents, com aquesta capacitat és una conseqüència directa de l'alfabetització. Des d'aquesta perspectiva no es concep l'entrenament explícit fins que els nens no poden comprendre el que estan fent. O sigui, és quan ja són capaços de produir escriptures sil·làbiques-alfabètiques o alfabètiques el moment en què la reflexió meta fonològica pot ser activada amb major consciència, i el període en el qual el coneixement fonològic explícit pot constituir-se com un coneixement significatiu en construcció. Les unitats mínimes -els fonemes que constitueixen la parla - són en realitat unitats abstractes i complexes per als nens, i no són les que conceptualitzen i aprenen en primera instància. És per aquest motiu que la consolidació de les relacions grafofòniques pot allargar-se, en alguns infants, fins als set o vuit anys. Posteriorment, la construcció del coneixement ortogràfic és un procés que s'allargarà fins a finals de l'escolarització obligatòria, perquè tant l'ortografia com l'elaboració de textos són coneixements lingüístics de gran complexitat i d'ampli recorregut.

És clar que si s'avaluen habilitats infantils diferents (construir torres, recordar dígitos ...) la que millor prediu l'èxit posterior en l'aprenentatge de la lectura és la segmentació fonètica explícita. Però, si els nens que encara no saben llegir i els

adults analfabets no poden fragmentar les paraules en unitats menors que la síl·laba, aleshores és lògic pensar que justament l'alfabetització possibilita el salt qualitatiu d'aquesta capacitat, i per tant, és la que facilita la fragmentació de la síl·laba en segments subsil·làbics. A més, estudis en aquest camp també han demostrat que la capacitat de segmentació de la síl·laba en fragments subsil·làbics no és una habilitat uniforme, perquè fins i tot dins d'una mateixa paraula, hi ha síl·labes que poden resultar més fàcils de fragmentar que d'altres. La facilitat a fer-ho depèn en part, de la posició que la síl·laba ocupi dins la paraula. Els segments sil·làbics inicials, els d'atac, semblen ser millor percebuts i per tant més accessibles a la subsegmentació.

Els suports i l'acompanyament necessaris

Són nombrosos els casos els quals el procés d'aprenentatge del llenguatge escrit reclama un acompanyament més especialitzat que permeti anar progressant. Per exemple, en els infants amb dificultats d'atenció, de concentració o de memòria - per citar-ne algunes, el procés d'aprenentatge és irregular i s'alenteix. Cal diferenciar aquestes dificultats de disfuncions més específiques que mereixen la consideració de trastorn. Ara bé, tant unes dificultats com les altres, tenen en comú la necessitat d'adequar les propostes i els suports que s'ofereixen a l'alumnat per tal que no augmenti l'ansietat que inevitablement els aprenents novells experimenten a l'hora de llegir o escriure. En alguns casos greus i si es rep poc suport, l'alumnat acaba per rebutjar llegir o escriure, perquè sent aversió excessiva cap a aquestes tasques. Tant la lectura com l'escriptura són dues activitats intel·lectuals influenciades per la pròpia imatge que els aprenents tenen com a lectors o com a escriptors, i per les concepcions que van construint sobre el sentit i la funcionalitat que tenen les activitats que han de realitzar. Si les propostes són excessivament escolars, poc funcionals o descontextualitzades, els aprenents acaben per evitar-les o minimitzar-les.

En lectura, els coneixements previs sobre el tema, per exemple, són determinants, perquè permeten anticipar el contingut de la lectura, fer-la més fluida i

controlar millor la comprensió (Solé, 2002). Per tant, s'orienta que abans de llegir sobre un tema o proposar que els alumnes llegeixin sols, se'n parli, es comparteixin coneixements, s'explicitin contradiccions o creences errònies... A més, els propòsits i els objectius que guien l'activitat de llegir també determinen la manera de fer-ho, i l'avaluació de la lectura acostuma a ser una activitat estressant per a l'alumnat. Especialment, quan se'ls fa llegir en veu alta, es controla el temps amb un cronòmetre i no s'ha ofert temps suficient per preparar la lectura. Alguns alumnes no han escoltat mai lectures plaents i expressives de boca de persones més competents i, per tant, no tenen referències de com es llegeix en veu alta per als altres.

En escriptura, la consolidació de les correspondències grafo-fòniques no garanteix poder resoldre qualsevol requeriment d'escriptura; ni d'ortografia, ni de composició escrita. Per corroborar aquesta afirmació es presentem dues evidències procedents d'alumnes d'entorns familiars i escolars més alfabetitzats. La primera és un recull del llistat de totes les versions de la paraula ocell (imatge D) tal i com van ser escrites i ortografiades per 25 alumnes de 2n de primària.

Imatge D

Recull de totes les formes en què la paraula OCELL va ser ortografiada per un grup d'alumnes de 2n de primària



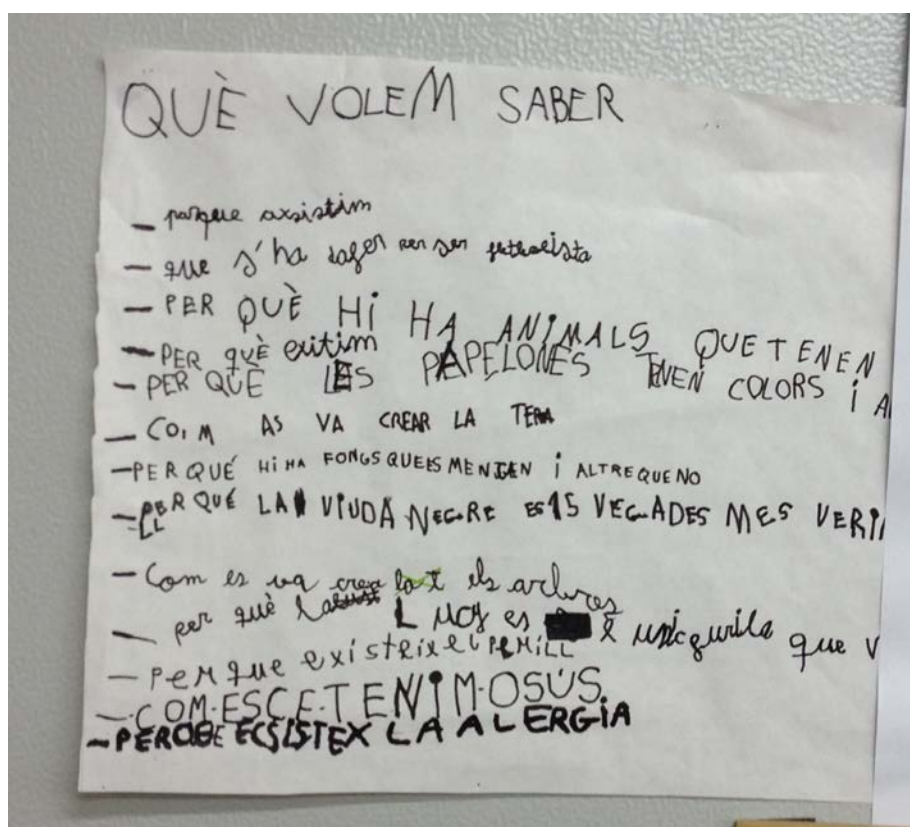
USEi
USSEi
USSELL
USELL
UCEi
UCELL
OSEi
OSELL
OSSEi
OSSELL
OCELL

Com es pot observar en el llistat, les gràfies en què la paraula ocell ha estat escrita són molt diverses i, si es llegeixen totes en veu alta, es podrà comprovar que les diferències en la pronunciació són subtils. La possibilitat de revisió i de correcció fins arribar a la forma normativament acceptada, no pot arribar de la mà de l'oralitat. Que un alumne escrigui correctament la paraula ocell depèn, entre d'altres aspectes, de la seva memòria visual, de la freqüència en què, com a lector, ha vist la paraula ben escrita i s'hi ha fixat, o dels processos de reflexió, de revisió o de consulta en els quals hagi participat tot interactuant amb escriptors més experts que ell. En els primers cursos de primària és habitual que els textos que produeixen els alumnes estiguin carregats d'incorreccions ortogràfiques perquè els coneixements ortogràfics i gramaticals sobre la llengua que tenen els infants d'aquestes edats són insuficients. Per això és tant important acompanyar-los quan escriuen i poder incorporar la revisió (no únicament l'ortogràfica) en el procés d'escriptura.

La segona evidència és un recull de frases escrites per nens i nenes de 3r de Primària en un mural d'aula on llisten temes sobre els quals volen investigar al llarg del curs.

Imatge E

Mural amb textos escrits per nens i nenes de 3r de primària



Als textos del mural s'hi poden veure paraules escrites amb molt encert, perquè hi ha nens que ja de ben petits, quan escriuen les paraules, s'aproximen a les formes convencionals. Per a ells, veure les paraules ben ortografiades als textos dels llibres és gairebé sinònim de fotografiar-les. Altres alumnes en canvi, la majoria, incrementen el coneixement ortogràfic de forma gradual fins acabar l'escolaritat obligatòria. La millora ortogràfica i textual dels escrits és un procés lent per a tothom, perquè l'escriptura demana planificació, revisió i reflexió explícita sobre els textos que s'escriuen feta en companyia de persones més competents que ofereixen suport i ajudes.

Però també hi ha alumnes per als quals escriure i ortografiar és una tasca realment difícil o gairebé impossible: és en aquests casos que caldrà valorar i considerar la possibilitat d'un trastorn.

El camí difícil cap a la inclusió escolar.

Orientar com atendre les dificultats de l'alumnat, i per tant, reflexionar sobre l'atenció a la diversitat i la inclusió escolar, es parla d'un procés complex que sobrepassa els límits d'aquest article. Aquests és però, un dels encàrrecs complexos que es proposa a l'escola i als professionals del futur: ser més inclusius.

Realitzar un canvi conceptual tan profund implica haver de reflexionar, millorar i innovar profundament les actuacions educatives (docents, avaluadores, assessores...) i implementar pràctiques que garanteixin una veritable equitat educativa. Segons Booth, Nes, i Stromstad, M. (2003) atendre la inclusió implica remoure les barreres i reconèixer el dret a aprendre de totes les persones, sigui quin sigui el seu punt de partida. És evident que, per a una part important de l'alumnat, una barrera comú són les dificultats amb el llenguatge escrit, perquè aquest llenguatge és l'instrument que vehicula gairebé tots el aprenentatges escolars.

Si des de la perspectiva inclusiva la diversitat és vista com un valor, i no una dificultat a neutralitzar, per a ser inclusius potser caldria minimitzar la categorització

de l'alumnat i oferir pràctiques educatives alfabetitzadores més ajustades a les necessitats de cadascú. Però, com casar una visió inclusiva sobre la diversitat amb la creixent necessitat de protocol·litzar i diagnosticar l'alumnat amb dificultats que sembla imposar-se des d'algunes instàncies? Com aconseguir eliminar les barreres a l'aprenentatge amb la visió imperant de resposta única per part dels aprenents? Per què una percepció tan rígida sobre els errors i les aproximacions que inevitablement fan els aprenents quan escriuen, però tan susceptibles de ser diagnosticades com a trastorn? Per què determinats aprenentatges con l'aprenentatge del llenguatge escrit segueixen sent percebuts com excessivament simples, si un percentatge important de la població hi mostra dificultats en les proves avaluadores?

Encara que les respostes no siguin fàcils, les preguntes que es plantegen alguns professionals de l'orientació psicopedagògica continuen sent necessàries, perquè, igual que succeeix a la recerca mèdica o científica, les preguntes són les que, inevitablement, empenyen a seguir investigant.

Maria Rosa Gil Juan
EAP de Terrassa
Universitat Autònoma de Barcelona

E-mail: MariaRosa.Gil@uab.cat

Referències bibliogràfiques

Booth, T., Nes, K. i Stromstad, M. (2003) *Developing inclusive education*. London: RoutledgeFalmer

Ferreiro, E (2002) Escritura y oralidad: unidades, niveles de análisis y conciencia metalingüística. *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona. Gedisa

Ferreiro, E, Teberosky, A (1979) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. 21 edición. México. Siglo XXI.

Morais, J., Alegria, J. i Cary, L. (1979) Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously? *Cognition*, 7, 323-337.

Projecte APILE (SEJ2006-05292) *Las condiciones del aprendizaje inicial de la lengua escrita: influencia de las prácticas vigentes en el aula y de los conocimientos previos de los alumnos*. I.P.: L.Tolchinsky

Solé, I (2002) *Hablar para leer. Aula de innovación educativa*. Barcelona Graó

Tolchinsky (2005) *Escuchar sonidos o escribir palabras? Mas allà de la alfabetització*. Madrid. Santillana

Cómo citar este artículo:

Gil Juan, M.R., "Dificultats amb el llenguatge escrit i educació inclusiva", en *Folia Humanística*, 2016; 2: 42-58. Doi: <http://dx.doi.org/10.30860/0009>.

© 2016 Todos los derechos reservados a la *Revista Folia Humanística* de la Fundación Letamendi Forns. This is an open access article.