

PEDAGOGIA

Oihana SAN MIGUEL ESCUDERO

DIFICULTADES DE LECTURA Y
ESCRITURA EN EDUCACIÓN
PRIMARIA / IRAKURTZEKO ETA
IDAZTEKO ZAILTASUNAK LEHEN
HEZKUNTZAN

TFG/*GBL* 2014



Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea

Grado en Maestro de Educación Primaria
/
Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua
Grado en Maestro en Educación Primaria

Gradu Bukaerako Lana
Trabajo Fin de Grado

IRAKURKETA ETA IDAZKETA ZAILTASUNAK
LEHEN HEZKUNTZAN
DIFICULTADES DE LECTURA Y ESCRITURA EN
EDUCACIÓN PRIMARIA

Oihana SAN MIGUEL ESCUDERO

GIZA ETA GIZARTE ZIENTZIEN FAKULTATEA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES

NAFARROAKO UNIBERTSITATE PUBLIKOA
UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA

Ikaslea / Estudiante

Oihana SAN MIGUEL ESCUDERO

Izenburua / Título

Irakurketa eta idazketa zailtasunak Lehen Hezkuntzan / Dificultades de lectura y escritura en Educación Primaria

Gradu / Grado

Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua / Grado en Maestro en Educación Primaria

Ikastegia / Centro

Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea / Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Nafarroako Unibertsitate Publikoa / Universidad Pública de Navarra

Zuzendaria / Director-a

Luis IZA DORRONSORO

Saila / Departamento

Psikologia eta Pedagogia Saila / Departamento de Psicología y Pedagogía

Ikasturte akademikoa / Curso académico

2013/2014

Seihilekoa / Semestre

Udaberria / Primavera

Hitzaurrea

2007ko urriaren 29ko 1393/2007 Errege Dekretua, 2010eko 861/2010 Errege Dekretuak aldatuak, Gradu ikasketa ofizialei buruzko bere III. kapituluan hau ezartzen du: “ikasketa horien bukaeran, ikasleek Gradu Amaierako Lan bat egin eta defendatu behar dute [...] Gradu Amaierako Lanak 6 eta 30 kreditu artean edukiko ditu, ikasketa planaren amaieran egin behar da, eta tituluarekin lotutako gaitasunak eskuratu eta ebaluatu behar ditu”.

Nafarroako Unibertsitate Publikoaren Lehen Hezkuntzako Irakaslearen Graduak, ANECAk egiaztatutako tituluaren txostenaren arabera, 12 ECTSko edukia dauka. Abenduaren 27ko ECI/3857/2007 Aginduak, Lehen Hezkuntzako irakasle lanetan aritzeko gaitzen duten unibertsitateko titulu ofizialak egiaztatzeko baldintzak ezartzen dituenak arautzen du titulu hau; era subsidiarioan, Unibertsitatearen Gobernu Kontseiluak, 2013ko martxoaren 12ko bileran onetsitako Gradu Amaierako Lanen arautegia aplikatzen da.

ECI/3857/2007 Aginduaren arabera, Lehen Hezkuntzako Irakaslearen ikasketa-plan guztiak hiru modulutan egituratzen dira: lehena, oinarrizko prestakuntzaz arduratzen da, eduki sozio-psiko-pedagogikoak garatzeko; bigarrena, didaktikoa eta diziplinakoa da, eta diziplinen didaktika biltzen du; azkenik, Practicum daukagu, zeinean graduko ikasleek eskola praktikan lortu behar dituzten gaitasunak deskribatzen baitira. Azken modulu honetan dago Gradu Amaierako Lana, irakaskuntza guztien bidez lortutako gaitasun guztiak islatu behar dituen. Azkenik, ECI/3857/2007 Aginduak ez duenez zehazten gradua lortzeko beharrezkoak diren 240 ECTSak nola banatu behar diren, unibertsitateek ahalmena daukate kreditu kopuru bat zehazteko, aukerako irakasgaiak ezarriz, gehienetan.

Beraz, ECI/3857/2007 Agindua betez, beharrezkoa da ikasleak, Gradu Amaierako Lanean, erakuts dezan gaitasunak dituela hiru moduluetan, hots, oinarrizko prestakuntzan, didaktikan eta diziplinan, eta Practicumean, horiek eskatzen baitira Lehen Hezkuntzako Irakasle aritzeko gaitzen duten unibertsitateko titulu ofizial guztietan.

Lan honetan, oinarrizko prestakuntzako moduluan landu ditudan hainbat alderdi islatzen dira. Batetik, Hezkuntza prozesuak, gizarte antolaketa eta hezkuntza erakundeak aintzat hartu dira, Lehen Hezkuntza aztergai izan den aldetik. Honez gain, aniztasunari ere arreta berezia jarri diot, hau oinarrizko irakaskuntza osoa gidatzen duen printzipiotzat harturik. Izan ere, ikasle guztiak beren ezaugarri eta beharren arabera heztea da irakasle guztiok lortu beharreko erronka. Argi dago hizkuntza bidez komunikatzeko gaitasuna dela lan honetan jorratu den esparru nagusia, gainerako oinarrizko gaitasunak bezala, norberaren errealizazioa sustatzeko, ikaskuntza modu etengabe eta autonomoan garatzeko, gizarteratzeko eta herritar aktiboa izateko ezinbesteko tresna baita. Beraz, idazketa eta irakurketaren zailtasunen gaiarekin estuki lotuta dagoela esan dezakegu, idazketa eta irakurketa komunikazio prozesuarekin harreman estua duten mekanismoak direlako. Bestetik, egin dudana proposamen pedagogikoan berezko garrantzia izan du eskolaren eta familiaren arteko harremanak, ikasle ororen hezkuntza prozesuan ezinbesteko laguntza baitira. Azkenik, nabarmentzekoa da psikologia, pedagogia eta soziologiaren eragina lan honetan, aztertutako lanarekin harreman estua baitu.

Didaktika eta diziplinako moduluei erreferentzia eginez, begi bistakoa da hizkuntza uneoro nabarmentzen dela proiektu honetan zehar. Izan ere, hizkuntza, gizakiok komunikatzeko dugun berariazko tresna da. Hori dela eta, hizkuntzarekin lotutako edukiak landu dira, idazketa eta irakurketaren ikuspuntu didaktikoa kontutan hartuz.

Halaber, Practicum moduluak bidea eman dit hainbat eskoletan ikasitako eduki ugari lan honetan islatzeko. Izan ere, Lehen Hezkuntzako Irakasle gradu honetan hainbat izan dira egin ditugun eskola praktikak eta horietan guztietan barneratutako edukiak lan hau aurrera eramateko balio izan didate. Aipatzekoa da, azken eskola praktikak proiektu honetan eragin gehien izan dutenak direla. Bertan, Lehen Hezkuntzako lehenengo mailako hurrek idazketan eta irakurketan izan ditzaketen zailtasunak ikusteko aukera izan baitut. Gai honek, gure etorkizuneko lanbidea izango den honetan garrantzi handia duela ohartu naiz, baita eskoletan benetako lehentasuna duen gaitzat jotzen dela, bai idazketa bai irakurketa edozein ikaskuntza prozesuaren oinarria baita.

Azkenik, aurreko paragrafoan azaldutakoaren harira, Gradu Bukaerako Lan honek ikasgelan haurren artean aurki ditzakedan zailtasun ezberdinak sakonago aztertzeo bidea eman dit. Ikasketetan zehar nire helburu garrantzitsuena atzerriko hizkuntzan aipamena lortzea zen arren, betidanik izan dut zailtasun hauek aztertzeo intriga. Lan honen bidez barneratutako ezagupen guztiak etorkizunean praktikan jartzeko jarraibideak finkatzea lortu dut.

Beste alde batetik, ECI/3857/2007 Aginduak ezartzen du, Gradua amaitzerako, ikasleek gaztelaniazko C1 maila eskuratuta behar dutela. Horregatik, hizkuntza gaitasun hau erakusteko, hizkuntza honetan idatziko dira “Antecedentes y objetivos”, “Caso práctico de un plan de desarrollo en un alumno con dislexia” eta “Conclusiones” atalak, baita hurrengo atalean aipatzen den laburpen derrigorrezkoa ere.

Laburpena

Gradu Amaierako Lan honek, irakurketa eta idazketaren irakaskuntzaren inguruan aztertzea du helburu, gehien bat ikasleen artean agertzen diren zailtasun ezberdinetan zentratuz. Horretarako, irakurketa eta idazketa prozesuek Lehen Hezkuntzako etapan duten garrantzia aztertuko da, hizkuntzaren bidez komunikatzeko gaitasuna abiapuntutzat harturik. Ondoren, horrekin zuzenki erlazionaturik dauden irakurketa eta idazketa zailtasun ezberdinen inguruan informazio zabala ematen da, besteak beste, dislexia, disgrafia eta disortografia aipatzen direlarik. Irakurketa eta idazketaren zailtasunen garrantzia aipatu ez ezik, hezkuntzak hauei erantzuteko modua ere garrantzizkotzat jotzen da, horregatik oinarrizko jarraibide batzuk kontutan hartu dira. Jarraibide horietan ikaskuntza esanguratsu bat lortzeko egokiena zailtasun horiek ahalik eta azkarren identifikatzea eta lantzea dela garbi uzten da, non irakaslearen, ikaslearen eta familiaren elkarlana ezinbestekoa den. Azkenik, lanaren muina izanen dena burutu da, kontzientzia fonologikoa areagotzeko jarduera ugari proposatzen dira, material ezberdinak erabiliz, eta irakurtzeko eta idazteko zailtasun ezberdinak kontutan hartuz. Izan ere, ahalmen hau ez da momentu batetik bestera hobetzen, jardueren laguntzari esker baizik.

Hitz gakoak: irakurketa; idazketa; zailtasunak; lehen hezkuntza; kontzientzia fonologikoa.

Resumen

El objetivo de este Trabajo de Fin de Grado es el estudio de la lectura y la escritura en la educación, enfocado a los alumnos que pueden presentar dificultades en dichos procesos. Para ello, se ha estudiado la importancia de la lectura y la escritura en la Educación Primaria, tomando como punto de partida la capacidad del lenguaje para el proceso comunicativo. A continuación, se da una información extensa acerca de las dificultades que pueden encontrarse los alumnos en el proceso lecto-escritor, tratando con más detenimiento la dislexia, la disgrafía y la disortografía. No obstante, además de recalcar la importancia de estas dificultades, se profundiza en las soluciones que aporta la educación, atendiendo a las pautas básicas necesarias. En este análisis se deja claro que la pronta identificación y tratamiento de estas dificultades es la mejor

manera de conseguir un aprendizaje significativo, donde el trabajo coordinado entre profesores, familiares y alumnos es necesario en todo momento. Por último, se proponen gran cantidad de ejercicios destinados a la ampliación de la conciencia fonológica, teniendo en cuenta diferentes materiales y dificultades del lenguaje, ya que estas habilidades presentan una mejoría a través de la elaboración de diferentes tareas.

Palabras clave: lectura; escritura; dificultades; educación primaria; conciencia fonológica.

Abstract

The essence of this final degree project is to study the education of reading and writing, focusing on the difficulties that some of the students have in those fields. Therefore, we will study the importance of reading and writing processes in primary education, being the competence of communication the starting point. After that, we give some extensive information about the different reading and writing difficulties, such as dyslexia, dysgraphia and dysorthographia. Apart from the importance of reading and writing difficulties, it has been told that the way the education takes responsibility is another important aspect, that's why we have taken into account some essential guidelines. The most suitable one it is said to be the immediate identification and treatment of these learning difficulties, because it provides a meaningful learning, where the interaction of the teacher, student and family is essential. Finally, it is presented a proposal of different activities to increase the phonological consciousness with different materials, and taking into consideration different reading and writing difficulties. In fact, this ability does not improve from one day to another, just with the help of different activities.

Keywords: reading; writing; difficulties; primary education; phonological consciousness.

Aurkibidea

1. Antecedentes y objetivos	1
2. Esparru teorikoa	5
2.1. Irakurketa eta idazketa	5
2.2. Irakurketa eta idazketa zailtasunak	12
2.2.1. Irakurketaren zailtasunak	12
2.2.1. 2. Dislexia	15
2.2.2. Idazketaren zailtasunak	25
2.2.2.1. Disgrafia	26
2.2.2.2. Disortografia	34
3. Proposamen pedagogikoak	40
3.1. Egilearen planteamendua	40
3.1.1. Hezkuntza erantzuna dislexia, disgrafia eta disortografiaren aurrean	40
3.2. Caso práctico de un plan de desarrollo en un alumno con dislexia	44
3.3. Kontzientzia fonologikoa areagotzeko jarduerak Lehen Hezkuntzako lehen ziklorako	46
Ondorioak / Conclusiones	77
Erreferentziak	85

1. ANTECEDENTES Y OBJETIVOS

Como seres humanos, tenemos la capacidad de adquirir y utilizar un sistema de comunicación que de forma habitual denominamos lenguaje. Este lenguaje que puede ser oral, de signos o escrito, lo utilizamos con diversas funciones que nos permiten vivir y desarrollarnos en los distintos ámbitos y contextos de la sociedad. Dada la importancia de la comunicación de los seres humanos, no es de extrañar que la enseñanza y aprendizaje del lenguaje sea uno de los temas más destacados en la educación.

En las últimas décadas, varios estudios han hecho aportaciones importantes en la investigación del lenguaje. Por un lado, Lev Vygotsky, remarcó la función semiótica del lenguaje en las interacciones de las personas, además de defender que el lenguaje es un instrumento imprescindible para el desarrollo cognitivo del niño. Por otro lado, Noam Chomsky, llegó a la conclusión de que el cerebro es el medio por el que la lengua humana funciona, siendo este un sistema complejo que tiene la capacidad de sintaxis y una estructura operativa modular.

A lo largo de estos últimos años, la sociedad ha experimentado importantes cambios que han llevado al ámbito educativo a una profunda transformación. Estos cambios estructurales del sistema educativo desembocan en la necesidad de conseguir educar. En la sociedad actual, donde prima la información y el conocimiento, esta labor resulta complicada, a la vez que motivadora.

El término educar conlleva una gran complejidad. Este concepto implica fomentar el aprendizaje a lo largo de la vida, desarrollando una serie de competencias básicas que permita al individuo ser capaz de utilizar los conocimientos adquiridos para afrontar diferentes situaciones y problemas. El proyecto de la OCDE, denominado *Definición y Selección de Competencias (DeSeCo)*, define el concepto de competencia como:

“La capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una

combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz”. (OCDE, 2003)

Esta diversidad de tareas o situaciones a las que el individuo debe hacer frente, ponen de manifiesto la importancia, por un lado, del contexto en el que se desenvuelve, y por otro, el protagonismo que adquiere como emisor y receptor de las acciones comunicativas. El Marco común europeo de referencia para las lenguas, que define competencia como el conjunto de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a la persona realizar acciones, expresa lo siguiente:

“El uso de la lengua –que incluye el aprendizaje- comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas lingüísticas, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar. El control que estas acciones tienen en los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias”. (Consejo de Europa, 2002, 9)

Según la Ley Orgánica de Educación (LOE) vigente desde el año 2006, en el marco de la propuesta realizada por la Unión Europea, eran ocho las competencias básicas a dominar por un alumno de Educación Primaria.

1. Competencia en comunicación lingüística.
2. Competencia matemática.

-
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
 4. Tratamiento de la información y competencia digital.
 5. Competencia social y ciudadana.
 6. Competencia cultural y artística.
 7. Competencia para aprender a aprender.
 8. Autonomía e iniciativa personal.

Sin embargo, el 10 de diciembre de 2013, el Boletín Oficial del Estado (BOE) publicaba la Ley orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, que modifica parcialmente la LOE.

La entrada en vigor de la LOMCE va a dar lugar a una serie de cambios que vamos a analizar a continuación. Antes de nada, es importante observar que el Ministerio va a llevar un mayor control de la Educación; decidirá las asignaturas troncales (Lengua Castellana, Matemáticas, Ciencias o Idioma Extranjero), dejando a las comunidades autónomas la elección de las asignaturas específicas (Educación Física, Plástica, Música...) y de las lenguas cooficiales.

El Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, establece el currículo básico de la Educación primaria y en su artículo 2 modifica el número de competencias básicas, pasando a ser siete.

1. Comunicación lingüística.
2. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
3. Competencia digital.
4. Aprender a aprender.
5. Competencias sociales y cívicas.
6. Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
7. Conciencia y expresiones culturales.

Atendiendo a la idea principal del tema, el punto de partida para estudiar las dificultades en la lectura y la escritura será la primera de las competencias básicas

antes mencionadas, la comunicación lingüística. Dentro de esta competencia, podríamos englobar todo lo relacionado con la correcta expresión oral y escrita, siendo motivo principal de este proyecto el estudio del lenguaje escrito.

La lectura y la escritura son dos ámbitos que aparecen reflejados en todos y cada uno de los apartados del currículo debido a su importancia en el día a día. Resulta evidente que, tanto la lectura como la escritura, son las herramientas básicas de un ser humano en su proceso educativo. Por ello, esta competencia merece recibir especial importancia.

“Leer y escribir son acciones que suponen y refuerzan las habilidades que permiten buscar, recopilar y procesar información, y ser competente a la hora de comprender, componer y utilizar distintos tipos de textos con intenciones comunicativas o creativas diversas. La lectura facilita la interpretación y comprensión del código que permite hacer uso de la lengua escrita y es, además, fuente de placer, de descubrimiento de otros entornos, idiomas y culturas, de fantasía y de saber, todo lo cual contribuye a su vez a conservar y mejorar la competencia comunicativa”. (Decreto Foral 24/2007, BON Nº 64)

Expresión y comunicación, aprendizaje y socialización. Todo ello tiene un medio común, que adquiere una gran importancia en la formación de un alumno: el lenguaje. Nótese que el desarrollo de la comunicación en los alumnos de Educación Primaria debe apoyarse en el lenguaje por la relevancia de la misma.

Para ello, el trabajo y ahínco de las asociaciones en el ámbito de las dificultades de lenguaje merece ser reconocido. En lo relativo a la dislexia, aunque a nivel nacional existen diferentes organizaciones, la más importante y reconocida por cercanía para nosotros es la asociación DISLEBI, un grupo constituido por familiares, educadores y

pediatras cuyo fin no es más que el reconocimiento de la dislexia y la consecución de un proyecto encaminado a lograr la igualdad de oportunidades de estos niños.

El objetivo de este proyecto es el análisis detallado de las dificultades que puedan surgir en la lectura y la escritura, para posteriormente sugerir una propuesta pedagógica para trabajar con alumnos con dificultades que les ayude a mejorar su práctica diaria y puedan seguir desarrollando su lenguaje escrito.

2. ESPARRU TEORIKOA

2.1. Irakurketa eta idazketa

Irakurketa, errealitatea zein esanahiak aurkezteko ezinbestekoak diren zeinu grafiko edo bereizgarriak, gizakiari eskuratzen laguntzen dion gaitasun, abilezia edo teknika bat da. Beste hitzetan esanda, komunikatzeko, ezagutzak eskuratzeko, ulermenerako, analisirako, sintesirako edota gizartean parte hartzeko bitartekari nagusia eta norbanakoaren hezkuntzarako ezinbesteko instrumentua. Hori dela eta, eskolaren lehentasunezko lan esparrua da.

“Es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. En esta comprensión interviene tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos. Para leer necesitamos simultáneamente, manejar con soltura las habilidades de decodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas; necesitamos implicarnos en un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que aporta el texto y en nuestro propio bagaje, y en un proceso que permita encontrar evidencias o rechazar las predicciones e inferencias de que se hablaba”. (Isabel Solé, 1992, 18)

Irakurketa prozesua, zeinu grafikoen hautematean eta identifikazioan eta hauek fonemetan bihurtzean datza. Honek, ikusmena, espazioaren hautematea, pentsamendua, ahozkotasunean ezinbestekoak diren organoak, jokoan dauden elementuen koordinazioa eta haien arteko harremana barne hartzen ditu, adimen, oroimen eta arretaren ikuspegitik.

Gaur egun, ikasleak irakurtzen hasten denetik irakurtzeko gaitasun maila egoki batera iritsi arte eman behar dituen pausuak hiru dira, zeinak Uta Frith irakasleak ezarri zituen. Lehenengo fasean, logografikoan, haurrak hitzak marrazkiak izango balira bezala tratatzen ditu, ez baitu oraindik kodigorik interpretatzen. Hasiera batean, hitzak identifikatzeko berauen forman edo luzeran oinarritzen da ikaslea, baina mugaketa hau ikasitako hitz kopurua handitzean argi geratzen da. Fase honetako punturik garrantzitsuena, umeak estimulu grafiko batetik (hitza) lortzen duen interpretazio linguistikoan (esanahia) aurkitzen dugu. Gainera, ahozkotasunarekin harreman estua dauka fase honek, zeren eta ahozkotasun mailaren arabera, irakurketarako nolakotasunak ezberdinak izango dira.

“Leer comprensivamente supone la intervención de un gran número de operaciones cognitivas destinadas a completar cada uno de los pasos que esta actividad implica. Se comienza con el análisis visual del texto que aparece ante nuestros ojos y se termina con la integración del mensaje que hay en el texto en nuestros conocimientos”. (Fernando Cuetos, 2009, 27)

Behin ikasleak kodigoa identifikatzen duenean, fase alfabetikoan sartzen gara. Bertan, grafema edo letrak, fonema edo ahotsekin erlazionatzen saiatzen da, umeak dauzkan gaitasunak kontutan harturik. Fase honetan aurki dezakegun arazoetako bat hizki eta ahotsaren arteko ezberdintasuna da; alde batetik, antzekoak diren hizkiak aurki ditzakegu (p: pe), baina beste aldetik, hain intuitiboak ez diren hizkiak ere aurki ditzakegu (z: zeta). Honetaz gain, hizki batzuen artean errepresentazioan berdintasunak aurki ditzakegu, hala nola, k-c, c-z edo b-v, ikaslearentzat zailtasun bihurtuz. Hitz bat identifikatzeko, aurretik letra bakoitza identifikatzea ezinbestekotzat

hartzen da. Hala ere, hainbat esperimentuk *efecto palabra* deritzon fenomenoak aipatzen dute: *“resulta más fácil encontrar o reconocer una letra cuando esta forma parte de una palabra que cuando aparece aislada o en una serie aleatoria de letras”*. (Fernando Cuetos, 2009, 32)

Azkenik, fase ortografikoa daukagu, non ikasleak irakurketa sakontzen duen hitzetatik, silabetatik edo hizkietatik lortzen duen informazioa barneratuz. Garrantzitsua da hautestea fase honetan aktibazioa ematen dela ikaslearengan, zeinaren bidez irakurtzen dugun hitza gure oroimenean bilatuko duen; erabileraren maiztasunaren arabera, lehenago edo beranduago aktibatuko da hitz horrengan dugun oroimena, eta irakurketa prozesua azkarragoa edo motelagoa izango da.

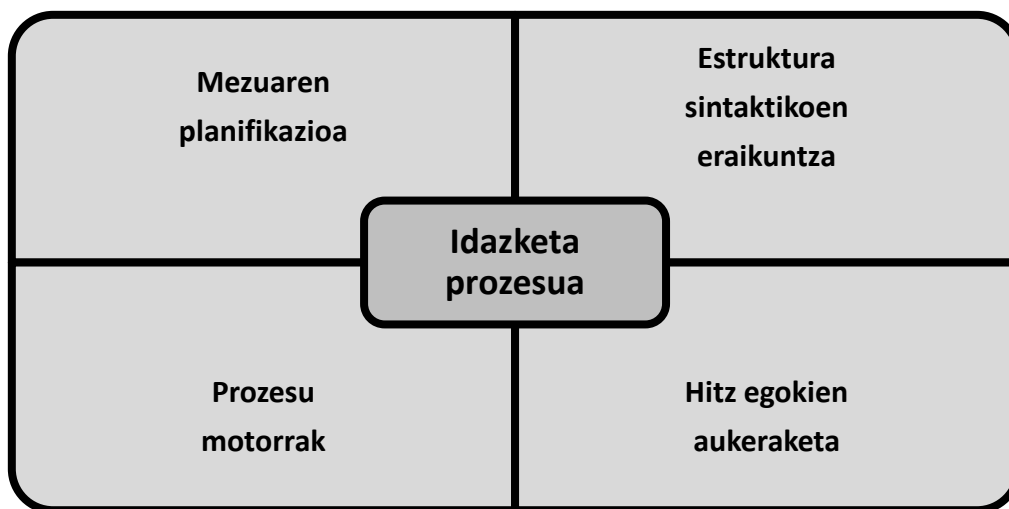


1.irudia. Irakurketa prozesuaren faseak.

Bestalde, idazketa giza komunikazioaren ekintza bat da non zeinu grafikoaren bidez pentsamendu, sentimendu eta gertakarien kanporatzea ahalbidetzen den. Idazketak funtzio asko betetzen ditu; hala nola, norberak, bere eta besteen bizitzako esperientzien inguruko gogoeta egitera bultzatzen du, munduaren ezagutzaz dugun jakintza handitzen du eta gizarte baten kultura eta ezagutzak eratu eta nabarmentzen ditu, ondorengoei transmititzeko aukera emanez. Honek guztiak, pentsamenduaren heltze prozesuan laguntzen du eta horregatik, oso erabilgarria da norbanakoaren hezkuntza prozesuan eta gizarte mailan. *“Tresna-jakituria garrantzitsuenetako bat da, bai ikaskuntza prozesurako bererako, bai bizitza heldurako ere, eta jakituria hori ia erabat eskolaren eremuan ikasi beharrekoa da”*. (Pedro Jimeno, 2004, 8)

Idazketa prozesua, prozesu psikologiko bat da zeinak zeinu grafikoekin eta ahozko zeinuekin erlazionatzeko aukera ematen duen. Horretarako, lehenengo zeinu horiek antzematen ditu ondoren modu egoki batean islatuz. Gainera, era guztietako hainbat prozesu kognitibok parte hartzen dute jarduera konplexu honetan. Idazketak, alde on bat ere badauka, jarduera horietako asko praktikarekin automatizatzen baitira.

Fernando Cuetosek *Psicología de la escritura* liburuan aipatzen duen bezala, gutxienez lau prozesu kognitibok parte hartzen dute, hauetako bakoitza hainbat azpi prozesutan banatzen dena. Lehenengo pausoa, *mezuaren planifikazioan* datza. Idazten hasi aurretik, idazleak zer idatzi eta zein helbururekin egin behar duen erabaki behar du, informazioa nola transmititu behar duen pentsatuz. Honen ondoren, estruktura sintaktikoak eraiki behar dira, berauetan mezua transmititzeko hitz ezberdinak sartuz. Behin hau eginda, idazleak bere pentsamenduan hitz egokiak aukeratu behar ditu, ortografia akatsik burutu gabe. Azkenik, idatzi beharreko testuaren arabera prozesu motor ezberdinak martxan jartzen dira.



2.irudia. Idazketa prozesuan beharrezkoak diren prozesu kognitiboak.

Aipatutako prozesu hau haur baten ikaskuntzan islatzen badugu, prozesu kognitibo ezberdinak argi ikus ditzakegu. Lehenik eta behin, ikasleak marrazkiez baliatzen dira mezuak igortzeko; beraientzat, marrazkiak idaztearen helburu berdina du, non marrazki hauek irakurri egin behar diren. Honen ondotik, garrantzitsua den pausu bat ematen du ikasleak, zirriborroak egiten hasten baita arkatzairen erabilerarekin. Behin

hau eginda, hizkiak ez diren baina hauen forma daukaten zeinuak irudikatzen ditu ikasleak, lehenengo erlazioak sortuz. Erlazio hauek finkatzen joaten den heinean, hizki ezberdinak idazteko joera du haurrak, desordenaturik edota tamaina ezberdinetan. Garapen prozesu honetatik aurrera, ikasleak lehenengo ortografia arauak erabiltzen hasten dira, baina ez daukate hauek erabiltzeko erraztasunik; denborarekin, silaben eta hitzen erabilera lantzen joaten da, heldu baten idazketa lortuz.

Irakurketa eta idazketaren aldiberekotasuna ikaskuntza prozesu bezala, bi kontzeptu hauek elkar ekiten dutenez, zuzenagoa da irakurketa-idazketa prozesua deritzogun terminoa erabiltzea.

Irakurketa eta idazketa, prozesu beraren bi alderdi desberdin dira. Hortik dator bi alderdi horien ikaskuntza prozesuaren aldiberekotasuna. Hala ere, agerikoa da bi alderdi horien sinkronizazioaren zailtasuna, horietako prozesu bakoitzean parte hartzen duten funtzio desberdinak eta horietako bakoitza burutzeko orduan ikaslearen motibazio desberdina dela eta. Arazoaren irtenbidea ez da zailtasun gutxieneko prozesua atzeratzea, baizik eta parekotasun handiko ariketak sortzea ikasleak irakurtzen duen guztia grafikoki adierazita egoteko eta alderantziz. Parekotasun honek, pentsamenduaren garapenean onurak ekartzen ditu.

“El aprendizaje de la lectura sin duda tiene efectos beneficiosos sobre la escritura (generalmente los buenos lectores escriben mejor) y el aprendizaje de la escritura tiene efectos sobre la lectura (cuanto más se escribe mejor lector se hace), pero está claramente probado que la intervención en la lectura mejora más la lectura que la escritura y la intervención en la escritura produce mayores efectos en la escritura que en la lectura, o dicho de otra manera, si se quiere enseñar a leer, mejor practicar la lectura, y si se quiere enseñar a escribir, mejor practicar la escritura”. (Fernando Cuetos, 2009, 17)

Begi bistakoa da, ikaskuntza on bat jasotzeko heldutasun maila egokia izatea ezinbestekoa dela. Hori dela eta, kontutan hartu behar da irakurketa-idazketaren ikaskuntzarako berariazko heldutasuna izateaz gain, norbanakoaren heldutasunak neurri batean ere garatuta egon behar duela.

Norbanakoaren heldutasun faktoreei dagokionez honakoak aurki ditzakegu; hala nola, emoziozkoak (motibazioa, interesa, afektibitatea, izaera); adimenezkoak (oroimena, arreta, arrazoiketa); psikomotoreak (denboraren egituraketa, espazioaren egituraketa, gorputzaren eskema); fisiologikoak (ikusmena, entzumena, ahozotasuna, koordinazioa); eta ingurumenezkoak (kulturalak, familiarak).

Irakurketa-idazketaren ikaskuntzarako heldutasun faktoreei erreparatzen badiegu honakoak nabarmentzen dira: koordinazioa (motrizitatea, ikus-entzunezko motrizitatea, grafomotrizitatea), psikomotrizitatea (gorputzaren eskema, lateralitatea); eta hizkuntza (oinarrizko kontzeptuak, hiztegia, ahoskera).

Testu desberdinak irakurri, ulertu, interpretatu eta idaztea bitzta guztian zehar garatzen dugun prozesu luze eta konplexua da, txikitatik garatzen joaten gara eta bitzta osoan zehar mantentzen da. Prozesu hau hezkuntza sisteman zein familiarrean, lagunartean, e.a. gauzatzen da. Hala ere, eskolari dagokio ikasleak irakurle zein idazle trebeak bihurtzeko prozesuaren gidari izatea. Horretarako, hurbilketa edo metodo desberdinak erabiltzen dira.

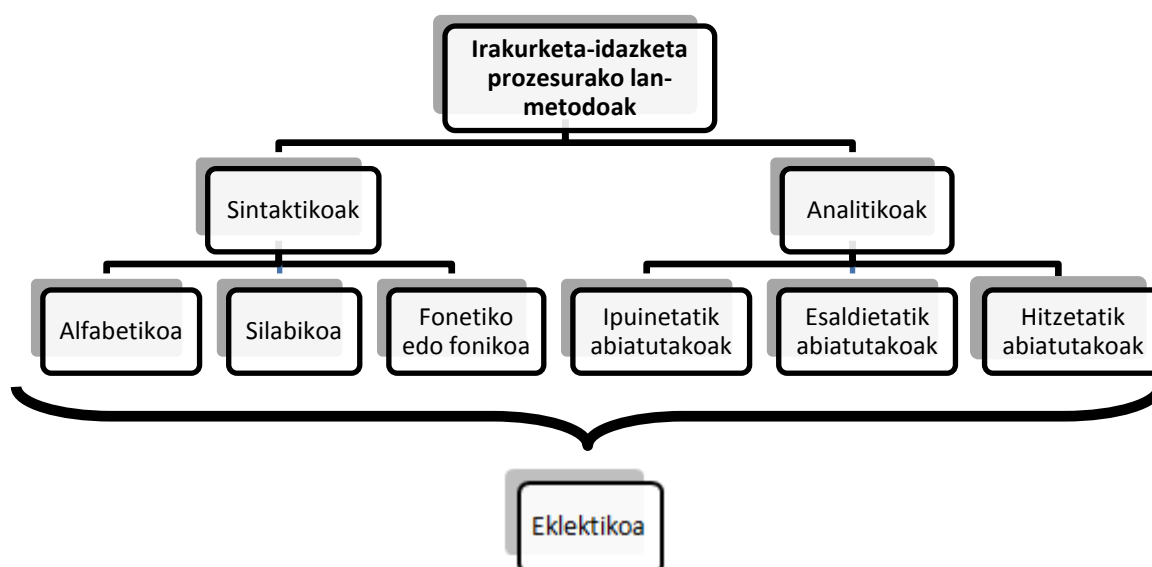
Batetik, *prozesu sintaktikoak* abian jartzen dituzte. Lan egiteko modu honi esker, ikasleak oinarrizko unitateetatik (bokalak, silabak, e.a.) abiatzen dira eta konplexuagoak diren beste unitate batzuk osatzera (hitzak, esaldiak, e.a.) iristen dira. Honen barruan hiru talde desberdinak ditzakegu: *alfabetikoak*, *silabikoak* eta *fonetiko* edo *fonikoak*. Alfabetikoa, letrak "a" tik "z" ra ongi barneratzean datza, ondoren, haien arteko batasunera iristeko eta modu honetan silabak, hitzak, e.a. osatzeko. Silabikoa, behin bokalak barneratuta, batasun silabikoaz baliatzen dira unitate konplexuagoak osatzeko (hitzak, ea.). Kasu batzuetan, silaba desberdinak marrazki edo argazki baten laguntzarekin erakusten dira, haien ikaskuntza errazteko. Fonetiko edo

fonikoa, grafemak fonemekin elkartzen dituzte, hau da, letrak dagokion soinuarekin (adibidez, “s” sugearen “sssss” rekin).

Bestetik, *prozesu analitikoak* erabiltzen dira. Aurrekoekin alderatuta, hauei esker ikasleak unitate konplexuenetatik abiatzen dira eta hauek deskonposatuz oinarritzko unitateetara iristen dira. Modu honetan, ikaslearen pentsamendu orokorra lantzen da. Konplexueneren artean ipuinak ditugu, hau da, ikasgelan irakurritako ipuin bat aukeratzen da eta pixkanaka ikasleak irakaslearen laguntzarekin deskonposatzen joaten dira esaldietan, hitzetan, silabetan eta letretan. Ondoren, esaldiak eta hitzak aurkitzen ditugu, aurreko prozesu berdina jarraituz deskonposatzen joaten direnak. Lan egiteko modu hau erakargarriagoa da, izan ere, irakasleek joko desberdinak (hitzak ordenatzekoak, hitzak sortzekoak, e.a.) erabil ditzakete deskonposizio horiek egiteko.

Azkenik, *prozesu eklektikoa* aurki dezakegu zeinak prozesu sintaktiko eta analitikoaren hainbat alderdi integratzen dituen, irakurketaren eta idazketaren aldebereko irakaskuntza eta ikaskuntza ahalbidetuz.

3 irudi honetan irakurketa eta idazketaren prozesurako erabiltzen diren lan-metodoen eskema ikus daiteke.



3.irudia. Irakurketa-idazketa prozesurako lan-metodoak.

Oinarrizkoa da hasieratik pertzepzio globala eta analisi fonetikoa aldi berean lantzea, irakaslearen laguntzaz baliatuz. Gaur egun, askotan jotzen da ikasleak beren kabuz haien ekimen pertsonala garatzera, hala nola, esperimentatuz, gauza berriak ezagutzuz. Modu honetan, ikaslearen aldetik lortu nahi dugun helburura iristeko erraztasunak aurkitzen ditugu.

“Los maestros deben mostrar. Enseñar no sólo quiere decir instruir, impartir enseñanza, sino que también significa mostrar. Esto es lo que deben hacer los maestros, mostrar lo que se puede hacer con el lenguaje escrito. (...) la tarea del maestro es ayudar a que los chicos se vean a sí mismo como lectores y escritores”. (Smith, 1996, 38)

2.2. Irakurketa eta idazketa zailtasunak

2.2.1. Irakurketaren zailtasunak

Gure gizarteko eguneroko bizitzan irakurketa eta idazketa egokia izatea ezinbestekoa da, edukiak ahoz zein idatziz igortzeko bidea direlako eta hainbat testuingurutan funtsezko tresnak direlako. Bai irakurketan bai idazketan prozesu psikologiko ezberdinek esku hartzen dute.

Irakurketa prozesu konplexu, konstruktibo bat da, bere automatizazioak bereizgarri egiten duena. Bertan bi etapa (hitzen identifikazio edo ezagutza zeinetan letren eta hitzen identifikaziorako prozesuak aurkitzen diren, eta ahozkotatzea eta hitzen esanahira hurbilketa) eta lau fase (deskodifikatze eta ezagutza fasea, esanahiaren hurbilketarako fasea, testuak ahalbidetzen digun informazioa eta aurrezagutzak harremantzeko fasea eta testuaren ulermen fasea) bereiz ditzakegu. Buruko hainbat alderdik ongi lan egiten dutenean, irakurketa prozesu egokia ematen da. Beraz, irakurketan esku hartzen duten prozesu psikologikoak hainbat dira. Fernando Cuetosen arabera prozesu psikologiko horiek lau multzotan bereizten dira, horietako bi kodigoaren identifikazioarekin lotuta daudenak (pertzepziozko prozesuak eta prozesu lexikoa) eta beste biak ulermenarekin (prozesu sintaktikoa eta prozesu semantikoa).

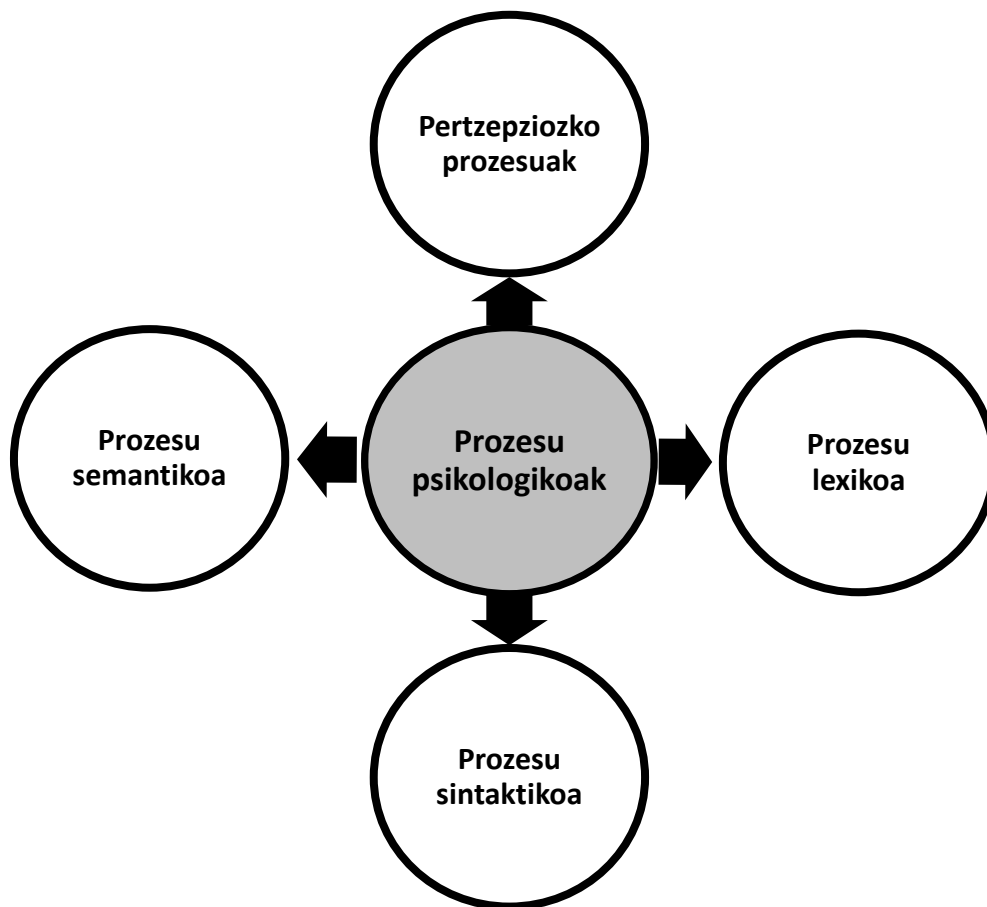
Batetik, *pertzepziozko prozesuak* aurki ditzakegu. Mezu baten ulermenean, prozesu ezberdinek parte hartzen dute. Lehenik eta behin, mezu hau alde zurretik zentzumenean bidez aztertzea beharrezkoa da. Honetarako, pertzepzio mekanismoek orrialdeetako informazio grafikoa barneratzen dute denbora tarte mugatu batean, oroimen ikonikoa deritzon biltegi sensorial batean gordetzen dena. Informazio honetatik baliagarrienak aurrera pausu bat ematen du, epe motzeko oroimenera pasaz. Bertan, lehenengo unitate linguistikoa sortzen da, informazio baliagarri hori aztertzetik datorrena. Behin puntu honetara iritsita, prozesu honen konplexutasuna ikus dezakegu. Zer gertatzen da konkretuki? Hitzaren konposizio osoa identifikatzen dugu edo hitzaren hizki bakoitza identifikatzen dugu lehenengo? Galdera honi erantzuteko inbestigazio ezberdinak egin diren arren, oraindik ezin da proposamen hauetako bat ziurtzat hartu. Fernando Cuetosek, 1982ko Mitchellen ikerketa bat islatzen du non ondorengoa adierazten du: *“cuando una persona lee un texto sus ojos avanzan a pequeños saltos, llamados movimientos saccádicos, que se alternan con períodos de fijación en que permanecen inmóviles”*. (Fernando Cuetos, 2009, 27)

Bestetik, *prozesu lexikoa* daukagu. Behin unitate linguistikoak identifikatuta, hurrengo pausua unitate linguistiko horrekin lotzen den kontzeptua aurkitzean datza. Prozesu hau burutu ahal izateko bi modu daude. Lehenengoak zeinu grafikoak esanahiarekin zuzenean elkartzen ditu eta bigarrenak, berriz, zeinu grafikoak soinetan bihurtzen ditu soinu horien bitartez esanahira iristeko, ahozko hizkuntzan gertatzen den moduan.

Ondoren, *prozesu sintaktikoa* aurki dezakegu. Hitzak isolatuta ez dute ia informaziorik ahalbidetzen, izan ere, handiagoak diren unitateetan (esaldiak, adibidez) taldekatu behar dira horietan baitago benetako informazioa. Talde hauek egiteko, irakurleak giltzarri sintaktiko batzuk ditu, zeinak hitzak nola elkartu behar diren adierazten laguntzen dioten. Beraz, irakurlea ezagutza honetaz baliatzen da estruktura bereziak zehazteko.

Azkenik, *prozesu semantikoa* daukagu. Esaldi bateko osagai guztien arteko harremana ezarri ondoren, irakurlea azken prozesura iristen da. Bertan, esaldiaren esanahia

ateratzen saiatzen da bere ezagutzekin barneratzeko. Informazioa oroimenean barneratuta dagoenean, ulermen prozesua bukatutzat eman dezakegu.



4.irudia. Irakurketan esku hartzen duten prozesu psikologikoak.

Irakurketa egoki bat lortzeko, prozesu guzti hauek modu egoki batean lan egitea ezinbestekoa da. Osagai hauetariko batek funtzionatzeari uzten badio (buruko lesio baten ondorioz, adibidez) edo behar bezala funtzionatzeari uzten badio, irakurketan aldaketak azalduko dira. Hala ere, osagai horietako batek behar bezala ez funtzionatzeak ez du beste osagaiak modu egoki batean funtzionatzea eragozten. Ondorioz, irakurketan azaldu daitezkeen aldaketak desberdinak izango dira baldin eta zein den behar bezala funtzionatzen ez duen osagaia. Beraz, irakurtzean pertsona batek egiten dituen akatsei erreparatuz, ondoriozta dezakegu zein osagaiak ez duen behar bezala funtzionatzen.

2.2.1.2. Dislexia

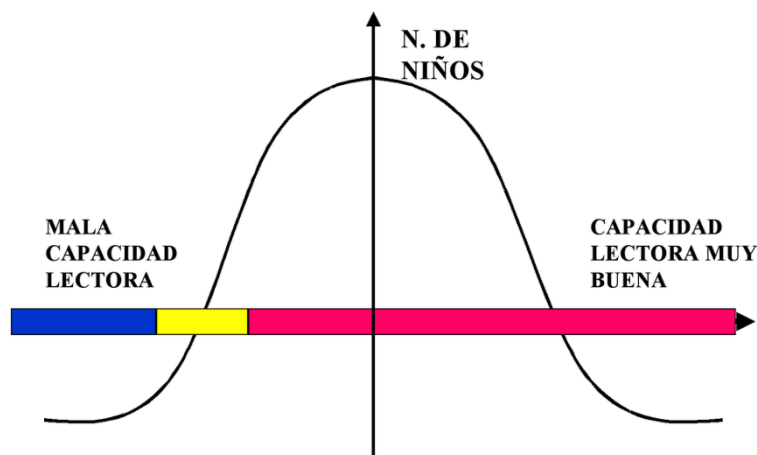
Dislexia terminoaren erabilera hainbat esparrutara bideratuta egon da, teoria eta ulermen desberdinak egokituz. Definizio ezberdinak kontutan hartuz, pertsona batek era egoki batean irakurtzeko eta idazteko izan ditzakeen zailtasun bezala uler genezake dislexia, beronen jatorria neurobiologikoa izanik. Aldi berean, azpimarratu behar dugu alde zuzenetik bestelako zailtasunak dituzten pertsonak (intelektualak, motrizak, e.a.) ez ditugula dislexiaren menpeko hartuko. Beraz, hizkuntza idatzia prozesatzeko zailtasunak dira dislexiaren ezaugarriak.

Dislexia kontzeptua orain dela gutxi arte erabili ez den arren, historian zehar irakurtzeko eta idazteko zailtasunak izan dituzten zenbait pertsonaia garrantzitsu aurki ditzakegu, hala nola, Leonardo da Vinci, Galileo Galilei, Thomas Alba Edison edo Albert Einstein. Hala ere, inondik ezin baiezta genezake guzti hauek dislexia izan zutenik.

1872ra itzuli behar dugu dislexiari buruzko lehenengo aipamena aurkitzeko. Stuttgartko R. Berlinek, aurrerago azalduko dugun hartutako dislexiaz hitz egin zuen bere medikuntzako kasu batean, zeina garuneko lesio baten ondorioz eragindako irakurketa ahalmenaren galera bezala definitu zuen. Handik gutxira, 1877an, hain zuzen ere, Kussmaulek dislexiaren baliokidea zen lehenengo kasua aztertu zuen, non aztertutako pertsonak irakurtzeko ahalmena galdu zuen bestelako zailtasun intelektual edo ikusmeneko zailtasunek parte hartu gabe. Kasu honetan ikus dezakegu, lehenengo aldiz dislexia terminoaren definizioan azaltzen diren baldintza guztiak betetzen zirela.

Hala ere, gaur egun termino honi hezkuntzaren perspektiban ematen zaion erabilera erreparatzen badugu, dislexia, irakurketan izan daitezkeen zailtasunetara murrizten da, deskodetze fonologikoan eta hitzen azterketan eraginez. Idazketa zailtasunak, irakurketa mugatuaren ondorio gisa azaltzen dira. Hainbat dira dislexiadun ikasle batek arazoak izan ditzakeen esparruak, hala nola, pentsamenduan, idazterakoan, hitz egiterakoan, letreiatzerakoan, sinbolo ezberdinak erabiltzerakoan, e.a. Aipatzekoa da

gaurko ikastearen nahasmenduen artean, % 80a dislexiaren aldetik datorrela, mutiletan nesketan baino nabarmenagoa izanik.



5.irudia. Ikasleek irakurketarako duten gaitasuna. (Shaywitz, 1992)

Dislexiari buruz hitz egiterakoan, hartutako dislexiaren eta dislexia ebolutiboaren arteko bereizketa egitea beharrezkoa da. Lehenengoa, hartutako dislexia, behin ikasleak irakurketa maila bat hartzen duenean gertatzen da. Bertan, garun lesio baten ondorioz, irakurketa ahalmen batzuk galtzen joaten dira, beste batzuk mantenduz.

Hartutako dislexiaren barnean, bi mota bereiz ditzakegu: periferikoak eta zentralak. Alde batetik, periferikoak dauzkagu, non ikusizko analisisian zeinu linguistikoak antzematea zaila egiten den. Fernando Cuetosek hauen barruan, hainbat mota bereizten ditu, hauetako ezagunenak arretarekiko dislexia, zabartasunekiko dislexia, hizkiz hizkiko dislexia edo alexia eta ikusizko dislexia izanik.

Arretarekiko dislexia, ikasleek hitz motzak zein hizki bananduak identifikatzen dituzte; esaldiak irakurtzerakoan, ordea, arazoak dauzkate, hitz ezberdinetako hizkiak alderantzikatzerakoan. Zabartasunekiko dislexian, ikasleek akatsak egiten dituzte irakurtzerakoan ez diotelako hitz osoari arreta jartzen. Beste kasu batzuetan, hitzak moztu beharrean beste antzeko hitzekin ordezkatzten dituzte.

Hizkiz hizkiko dislexian, ikasleek hizki bakoitza bere aldetik identifikatzeko gaitasuna daukate, baina behin hauek hitz bat eratzen dutenean, haurrak zailtasunak ditu berauen artean erlazio bat sortzeko eta interpretatzeko. Honek, irakurketa prozesua moteltzen du, hitzaren luzeraren araberakoa baita irakurtzeko beharrezkoa den denbora. Ikusizko dislexian, berriz, idatzita dagoen hitzaren antzekoa den bat irakurtzen du ikasleak. Arazoa ez dator hizkien identifikaziotik, baizik eta irakurketaren faseetan aipatu dugun aktibazio prozesuan izaten duten akatsagatik.

Bestetik, dislexia zentralak dauzkagu, zeinetan lesioak prozesatze lexikoan eragiten duen, hitzen ahoskera edo esanahiaren bilaketa zailduz. Hemen ere mota ezberdinak bereiz ditzakegu, lesioaren ondorioz kaltetuta geratu den prozesuaren arabera; dislexia fonologikoa, gainazalekoa, sakona eta semantikoa aurki ditzakegu.

Dislexia fonologikoan, ikasleak ez du arazorik izango jadanik ezagutzen dituen hitzak irakurtzeko; hitz ezezagunetan, ordea, ezinezkoa izango du hauek interpretatzea, ezin baitu erlazorik sortu ikusitakoaren eta ahoskatu behar duenaren artean. Horregatik, ezin dugu baieztatu arazoa pertzepzioan edo artikulazioan dagoenik, hitzen hizkiak identifikatzeko gai baitira.

Gainazaleko dislexia daukaten ikasleek ez dute zailtasunik izango hitz erregularrak irakurtzeko, aurretik ezagutu edo ez. Aldiz, hitz irregularrak irakurtzea asko kostatzen zaie, ezin baitute hauen ahoskera egokitu, hitzei interpretazio okerrak emanez edo ahoskera ezezagunak erabiliz. Dislexia mota honetan, aldi berean, bereizketa berri bat egin dezakegu, input, output eta zentrala identifikatuz.

Aldi berean, dislexia sakonean ere aurreko bereizketa berdina egin dezakegu. Dislexia sakona daukaten ikasleek hitzak irakurtzeko eta hauen esanahia bilatzeko zailtasunak dituzte. Honen ondorioz, akats semantikoak edota ikusizkoak egin ditzakete, irakurritakoaren arabera esanahi arraroak ahoskatuz.

Bukatzeko, hartutako dislexia zentralen laugarren mota, semantikoa da. Kasu honetan, haurrek irakurritakoa ahoskatzeko ahalmena dute, baina ezin dute hitzen esanahia oroimenetik berreskuratu eta ulertu.

Dislexia ebolutiboari erreparatuz, ikasleak berezko irakurtzeko zailtasunak izaten ditu. Aldez aurretik, fenomeno hau ulertzeko modurik ez dago, baina ikaslearentzat zailtasunak agertzen dira irakurketa prozesuan. Ezaugarri honen bidez definitzen da hobekien dislexia, ezin baitugu irakurketa zailtasun hauen jatorria antzeman. Haur dislexiadunen arazoak irakurketara mugatzen direla ikustea garrantzitsua da, beste arloetan dauzkaten gaitasunak normalean baino altuagoak izan daitezkeelarik.

Dislexia ebolutiboaren jatorria bilatzeko egindako frogak, hauen eta hartutako dislexien arteko parekotasuna argitaratzen dute. Horregatik, asko dira bien barnean mota berdineko dislexiak bereizten dituzten autoreak, baina hau ez da arrazoi nahikoa berauetan kategoria berdinak bereizteko. Irakurle normal batek ere akats antzekoak egin ditzake, eta honek ez ditu dislexiadunen atalean sartzen, nahiz eta parekotasunak dauden.

Azken urteetan, hainbat izan dira dislexia daukaten eta ez daukaten ikasleen arteko parekotasunak ikerketen bidez bilatu dituztenak. Ondorioztatutako erantzunak, argi uzten du dislexiadun haurrek fase berdinak igarotzen dituztela, baina abiadura motelagoan; zailtasunik gabeko haurrek hilabete batzuetan ikasten dutena, dislexiadunentzat urteetan bilaka daiteke. Hitzen luzera da dislexiadun ikasleetan gehien eragiten duen faktorea, irakurtzen ikasten hasten garenean izaten ditugun zailtasunak agertzen baitira. Hau, dislexiadun ikasleek grafemen eta fonemen artean erlazioak sortzeko dituzten zailtasunetatik dator, alfabetoaren kodigoaren ikasketa lan gogorrean bihurtuz.

“Después de descartar a los sujetos malos lectores con bajas capacidades intelectuales, a los que no han tenido suficientes oportunidades educativas, a los que tienen algún tipo de enfermedad física o psíquica relacionada con el trastorno lector

y a los que pertenecen a una familia socialmente desfavorecida o desestructurada, todavía queda un pequeño porcentaje de sujetos que obtienen en los tests de lectura puntuaciones que están dos o más años por debajo de lo que les corresponde cronológicamente". (Fernando Cuetos, 2009, 103)

Ikasketa espezifikoa bat emanez, dislexia ebolutibodun haurrek pixkanaka zailtasun hau gaindi dezakete; arazoa, ordea, handitzen joaten da kurtsoak gainditzen joaten diren heinean, laguntza espezifikoa hau jasotzen ez badute zailtasunak handitzen joaten baitira. Prozesu honek gainontzekoetan eragina du, atzeratu egiten baititu, baina ezinbestekoa da hasieratik hau finkatzea. Honen ondorioz ikus dezakegu ikasleak garapen ortografikora atzerapenarekin heltzen direla, hau da, bide lexikoaren eraketara. Honek dislexiadun haurren eta gainontzekoen arteko ezberdintasuna irakurketa prozesuaren erritmoan dagoela baieztatzen digu, irakurketa metodoak alde batera utziz. Puntu honetan ikus dezakegu dislexia ebolutibo fonologikoa duen ikasle bat aurkitzea zaila izango dela, lehen aipatu dugunaren arabera haur hauetako batek ezin baitu lexikoaren erabilera zuzenik izan, grafema-fonema erlazionatzeko gaitasun urritik abiatuta.

"Este patrón, característico de los niños disléxicos, de deficiente adquisición de la vía subléxica, que a su vez conlleva un retraso en el desarrollo de la léxica, se ha encontrado tanto en los idiomas de ortografía profunda como en los idiomas transparentes, confirmando que las diferencias entre los niños disléxicos y los normales se producen sólo en el ritmo de adquisición de la lectura y no en la forma en que aprenden". (Fernando Cuetos, 2009, 111)

Bestalde, aipatu beharra dago orokorragoa dela dislexiadunek hainbat grafema-fonema arau ikastea, eta honen ondorioz, grafema hauek eratutako hitzak irakurtzea, hartutako gainazaleko dislexiari antzekotasuna emanez. Hala ere, normalean, gainazaleko dislexia eta fonologikoa batera agertzen dira, ikasleak ezin baititu grafema-

fonemetatik abiatuta ortografia arauak barneratu, hainbat azterketek erakutsi duten moduan. Bien arteko ezberdintasuna haurrek grafema-fonemen ikasketan dituzten zailtasunak eragozteko erabiltzen dituzten estrategietan datza, batzuk hizki guztiak ahoskatzen dituzten bitartean, besteek hitzak orokorrean oroitarazten saiatzen baitira.

Beraz, dislexiadun ikasleen ohiko ezaugarria, irakurketan erakusten duten moteltasunean datza. Faktore honek ikasleengan ondoeza sortzen du, eta beraien irakurketa azeleratzeko bideak bilatzen saiatzen dira. Gehienetan, hitzaren lehenengo letretatik abiatuta, hitzaren bukaera asmatzen dutenak daude, akatsak behin eta berriz errepikatuz. Honek, irakurketarako interes falta ekartzen du haur dislexiadunetan, irakurle “onen” eta “txarren” arteko diferentziak nabarmenduz.

Azkenaldian egiten ari diren ikerketek diote dislexia hainbat modutan azal daitekeela ikaslearengan. Hainbat dira dislexia kasu batean nahi eta nahiez beti azalduko diren ezaugarriak: idazketan zailtasunak, ortografia arazoak, irakurtzen ikasteko denbora luzea, e.a. Aldi berean, ezaugarri hauez gain, kasu batzuetan beste batzuk aurki ditzakegu, beraien kabuz dislexia antzemateko balioko ez digutenak, hala nola, matematikako sinboloekin zailtasunak, testu idatzien ulermena edo sekuentzia konplexuak jarraitzeko zailtasunak. Azkenik, dislexia motaren edo ikaslearen eragiten duen moduaren arabera, ahozko hizkuntzan arazoak ager daitezke, baita ezker eta eskuinaren arteko nahasketak ere.

Kasu gehienetan dislexia daukaten ikasleek sintoma berdintsuak azaltzen dituzte. Nahiz eta hasieratik dislexia terminoa irakurketarako zailtasunekin erlazionatu dugun, beste faktore batzuen bidez dislexia kasu bat antzematea lor dezakegu.

Lehenik eta behin, irakurketan, ikaslearengan antzeman ditzakegun hutsuneak edo akatsak hainbat dira. Letrekin eta silabekin zailtasunak edukitzea oso ohikoa da; letra ezberdinak nahasten dituzte, baita silabak tokiz aldatu ere. Hitzak irakurtzeko orduan, hauek asmatu, erantsi edo errepikatu egin ditzakete, irakurritakoa gaizki ulertuz. Aldi berean, ez dute intonazio eta tonu egokirik erabiltzen, eta kasu batzuetan, hitzak mugitzen ari diren sentsazioa eta mareoa izan ditzakete.

Ikusmenaren aldetik, bi poloak aurki ditzakegu. Alde batetik, dislexiak ikasle batzuegan beraien ikusmen ahalmena handitu egiten du, eta bestetik, ikusmen periferiko falta sumatzen da. Azterketa medikoen bidez ezinezkoa da bai bata zein bestea aurreikustea, nahiz eta ikusmen arazoak dituztela ematen duen.

Akatsik ohikoenak ortografian edo hitzen ordenan aurki ditzakegu. Diktaketak egiterako orduan, hitzak ezabatu, gehitu edo ordezkatzera sintoma normala da. Aldi berean, ortografia arauak barneratzeko eta automatizatze arazo handiak izaten dituzte, batez ere, beraien ama hizkuntza ez denean. Idazketari dagokionez, ikasle hauen testuak ulergaitzak gerta daitezke. Batzuk, letra oso larriak erabiltzen dituzte, besteak oso txikiak erabiliz. Arkatza erabiltzerako orduan ere kasu ezberdinak aurki ditzakegu; batetik, arkatza asko zapaltzen dutenak daude, eta bestetik, gutxi zapaltzen dutenak. Azkeneko sintoma bat borragomaren erabileran aurkitzen dugu, aldi askotan erabiltzeko joera dutelako.

Orain arte ikusi dugu dislexiadun pertsonak bi puntetako joerak izan ditzaketela; gauza askotarako oso onak izan daitezke, edota oso txarrak. Eusko Jaurlaritzak *Jardunbide egokien gidaliburuan* islatzen duen moduan, txikitatik nabarmen daitezke dislexiaren alerta zeinu batzuk. Kasu batzuetan, ohikoa baino lehenago hasten dira ibiltzen, eta beste batzuetan berriz, normalean baino beranduago. Koordinazio arazoak ere izan ditzakete, hala nola, zapatilen lokarriak lotzerako orduan, bizikletan ibiltzerakoan, e.a. Lehen aipatu dugun bezala, zentzuak nahasteko joera azaltzen dute, ez baitute aurrealdea eta atzealdea edo ezker eta eskuina ezberdintzen. Koordinazio arazo hauek joko eta jarduera ezberdinetan islatzen dira argien, askotan oreka mantentzeko zailtasunak izanik aldi berean. Honetaz gain, dislexiak beraien kokamenean ere eragiten du. Batzuk galtzeko erraztasun handia izaten dute, baina beste batzuk behin bakarrik ikusitako lekuez gogoratzeko gaitasuna dute.

Historian zehar ikusi dugu dislexia izan zezaketen hainbat pertsonaia ezagunek, gerora munduari ekarpen garrantzitsuak egin dizkiotela zientziari. Matematikaren esparrua hain beharrezkoa den aldetik, ikasle batzuk behatzekin zenbatzeko joera dute; beste batzuk, ordea, buruzko eragiketarako egiteko erraztasuna dute, baina ez dakite eragiketa

hauek paperean islatzen. Honi lotuta, denbora espazioekin arazoak izaten dituzte dislexiadun ikasleek; egun eta hilabeteetan kokatzeko zailtasunak dituzte, orduaren irakurketa ikasteko arazoak, eta ez dakite denbora kontrolatzen edo dirua egoki erabiltzen ere.

Informazio ezberdinak barneratzeko orduan zailtasunak izatea, dislexiaren sintometako bat izan daiteke. Bigarren mailako faktore bat izanik, ikasle hauek gai batetik bestera pasatzerakoan atentziorik ez jartzeko joera dute, informazioaren sakontzea geldituz. Hau gertatzen denean, erantzuteko azkartasuna galtzen dute.

Azkenik, aipatu ditugun sintometatik abiatuz, dislexiadun ikasleek beste ezaugarri batzuk ere izan ditzakete. Askotan, kalifikazio baxuak izaten dituzte, ikasketen jarraipena baldintzatuz. Gainontzeko ikasleek baztertzeak eragin negatiboak izan ditzake ikasle hauengan, intelektualki gabezia bat dutela pentsaraziz. Honek, aldi berean, ikaslearengan ezegonkortasuna eta seguritate falta sortzen ditu, edozein motatako laguntzak baztertuz.

Dislexiaren sintoma hauek, normalean, adin txikiko haurretan azaltzen dira, batez ere, idazten eta irakurtzen hasten direnean. Horregatik, irakasleen papera erabat garrantzitsua bihurtzen da, beraiek baitira adin hauetan ikasleen jarraipenik zehatzena egiten dutenak. Goian aipatutako sintomen harira, LH-ko ikasleetan hainbat dira dislexia detektatzen lagunduko diguten ekintzak. Hauen artean, lehen zikloa eta bigarren eta hirugarren zikloa bereiztea komenigarria da, ziklo hauetako bakoitzean jarraitu beharreko plangintzak ezberdinak baitira.

Ikasleak LH-ko lehen ziklora pausua ematen dutenean, hainbat faktorek dislexia kasu bat identifikatzen lagun dezakete. Batetik, beraien hizkuntza maila atzeratua izan daiteke, hizkiak identifikatzeko zailtasunak izanez. Bestetik, antzeko ahoskera daukaten hitzak eta hitzei lotutako doinuak bereizteko arazoak izaten dituzte. Aldi berean, ezin dugu baztertu familiako kideren batek irakurketan eta idazketan zailtasunak izan baditu, bere ondorengoek ere zailtasun hauek izan ditzaketela.

Bigarren eta hirugarren zikloko ikasleak kontutan hartzen baditugu, dislexia identifikatzeko ekintzak hainbat aspektutan bereiz ditzakegu, sintomekin egin dugun bezala. Irakurketaren aldetik, akats asko egiteko ohitura izaten dute, eta irakurtzeko orduan automatizazio bat bilatzeko zailtasunak izaten dituzte. Honekin lotuta, motel irakurtzeko joera dute, testuen ulermen pobrea izanik. Guzti honek, dislexiadun ikasle batean froga fonologikoetarako zailtasunak ekartzen ditu. Idazketari dagokionez, beraien adinerako ohikoak ez diren ortografia akatsak izaten dituzte, pentsamendu eta ahozko espresioak paperean islatzeko zailtasunekin lotuta. Honetaz gain, beraien idazketan hitzak, zenbakiak edo hizkiak nahasten dituzte.

Ahozko adierazpenean, hitzak ahoskatzerako orduan eta hauek ordenatzeko orduan, ikasleak arazoak izanez gero, dislexia kasu baten aurrean egon gaitzake. Gainera, hitz batzuen ahoskera okerra barneratzen dute, eta hau aldatzea oso kostagarria gerta daiteke. Azkenik, hitz egiterako orduan, dislexiadun ikasleek ez dituzte adierazpen egokiak egiten, sinonimo ezberdinak bilatuz.

Dislexia kasuak identifikatzeko ohar hauen artean hainbat gehiago adieraz genitzake, lehen aipatu ditugun sintomei zuzenki lotuta. Azpimarratzekoa da dislexia daukaten ikasleek egun batetik besterako oroimen maila baxua dutela, baina epe luzerako oroimen maila altua dutela. Imajinario handia dute orokorrean, askotan errealitatea eta fikzioa nahasten dutelarik.

Sintoma eta ohar hauek baloratu eta hauek lantzeko erabili behar diren estrategia ezberdinak bereizteko hainbat ebaluaketa mota egin ditzakegu. Ebaluaketa honen barruan, bai ikaslearen ezaugarriak, bai bere inguruko egoerak kontutan hartu behar ditugu, denek baitute ikaslearengan eragina.

Ikasleriaren baitan, hainbat irizpide erabiltzen dira dislexia ebaluatzeko: bazterketa bidezkoa, desadostasunaren bidezkoa eta espezifikotasunean oinarritzen dena. Bazterketa irizpidea kontutan hartzen badugu, ez diegu irakurtzeko zailtasunei erreparatuko, dislexia ebolutiboa mugatuz. Honen ondorioz, orientatzaileak

zailtasunak dituen ikasleetatik bildu beharko ditu kasua aztertzeko informazioak, irakurtzeko zailtasun honen jatorri ezberdinak aztertuz.

Desadostasun irizpidean, lehenengo aztertu beharreko puntua, ikasleak posible duen guztia egiten ote duen edo ez da. Irizpide honek, adimen maila neurtzeko frogei garrantzia eman die, aipatutako planteamendua ebazten lagunduko baitu. Bestalde, irizpide honetan, ikasleak froga ezberdinak egin beharko ditu, berauetatik informazio ezberdinak lortuz. Kasu batzuetan, ikasleek ez dute laguntzeko joerarik agertzen, monosilaboak eta erantzun azkarrak erabiltzen baitituzte. Hauetatik ere orientatzaileak beharrezkoak dituen ideia ezberdinak atera ditzake.

Espezifikazio irizpideari dagokionez, metodo honek errendimendu baxuko pertsonen eta dislexiadunen arteko bereizketa egiten laguntzen digu. Kontutan hartu behar da dislexiadun ikasleengan, lehenengo zikloan izandako irakurketa arazoek gerora beste hainbat arlotan zailtasunak ekartzen dituzten bezala, errendimendu baxuko ikasle batean, ezagutza faltak ere ondorio berdinak ekar ditzakeela. Bereizketa hau egiteko, osasunarekin erlazionatutako eritasun eta arazoaren sailkapenean oinarritzeko aukera daukagu (CIE-10). Bertan, irakurketan zailtasunak eritasun bezala hartzeko zein faktore kontutan hartu behar ditugun azaltzen da.

Ikaslearen inguruan eragiten duten ezaugarriak ebaluatzeko, beronen familia eta eskola harremanak aztertzea beharrezkoa da. Honen bitartez, ikaslearentzat onuragarriak eta kaltegarriak diren faktoreak sailka ditzakegu, irakurketa eta idazketa prozesuan daukaten eraginaren arabera.

Familiaren eragina aztertzeko orduan, etxean aurki ditzakegun erlazio ezberdinak ebaluatzen dira. Ikasleak bere anai-arrebekin daukan harremana, familiako rolak, botere ekonomikoa edo hezkuntzaren munduan daukaten joera, informazio garrantzitsuak dira. Hau lortzeko, ezinbestekoa da familiarekin harreman jarraitua izatea, beraien konpromisoa eskatuz eta konpromiso honen nondik norakoak behar bezala azalduz. Honen laguntzaz lehenengo ebaluaketa bat egin ahal izango dugu, ondoren lan estrategia bat ezartzeko lagunduko diguna.

Bestalde, ikaslearen eskola harremanak ebaluatzeak irakasleek berarengan dauzkaten itxaropenak, ikasleak zentroan eta gelan egiten dituen ekarpenak, ikasleak irakasleekin daukan harremana, e.a. aztertzen dira. Horretarako, hainbat erreminta erabiltzen dira. Azterketa modurik sinpleena ikaslearen obserbazioan datza; azterketa sakontzen doan heinean, noten ebaluaketa, bakarkako elkarrizketak eta galdetegi ezberdinak egitea aurki ditzakegu.

2.2.2. Idazketaren zailtasunak

Hainbat ikertzaileek, Fernando Cuetos horien artean, bat egiten dute esanez idazketan funtsezkoak direla lau prozesu kognitibo, horietako bakoitza beste prozesu batzuek osaturik dagoelarik. Modu honetan, ideiak, pentsamenduak, e.a. zeinu grafikoetan bihurtzeko.

Lehenik, *mezua planifikatu* behar da. Horretarako, idazleak idatzi aurretik zer idatzi eta zer helbururekin idatzi behar duen erabaki behar du. Beste hitzetan esanda, bere oroimenetik edo bere ingurunetik transmititu nahi duen informazioa eta transmititzeko modua aukeratu behar du, betiere proposatu diren helburuekin bat eginez.

Bigarrenik, *estruktura sintaktikoak* eraiki behar dira. Plangintza hau kontzeptuzko maila batean egiten da, izan ere, mezua modu ezberdinetan transmititu daiteke (marrazkien bidez, eskulturen bidez, mimika erabiliz, e.a.). Idazketaren bidez transmititzen denean, eraikuntza sintaktikoak (aditzak, adjektiboak eta izenak) erabili behar dira.

Hirugarrenik, *hitzen aukeraketara* igarotzen gara. Orain arte zehaztutako aldagarri sintaktiko eta semantikoetatik abiatuta, irakurleak bere biltegi lexikoan mezua adierazteko egokienak diren hitzak bilatzen ditu.

Azkenik, *prozesu motorrak* aurki ditzakegu. Baldin eta zer nolako idazketa burutu behar den (eskuz, idazmakinak, e.a) eta zein letra mota (maiuskula, minuskula, etzana, e.a.)

erabili behar den, programa motorrak martxan jartzen dira, zeinu grafikoak sortzeaz arduratuko direnak.

Prozesu guzti hauen parte hartzea idazketa motaren arabera da, hau da, norbanakoaren datu pertsonalekin fitxa bat edo formulario bat betetzea egokitzen bazaigu, azken bi prozesuekin nahikoa izango dugu. Beste bi prozesuak (mezuaren plangintza eta estruktura sintaktikoen eraikuntza) sormenezko idazketan esku hartzen dute, hau da, idazleak burutan duen ideia bat modu grafiko batean adieraztean datza.

2.2.2.1. Disgrafia

Idazketan islatzen den arazo bat da. Dislexian bezalaxe, disgrafia mota ezberdinak aurki daitezke, minduta dagoen alderdi edo moduluaren arabera. Bestetik, disgrafia, idazketa gaitasuna eskuratu aurretik edo ondoren gertatu den kontutan hartuta, *disgrafia eskuratuak* (idazketaren ikaskuntzaren ondorengo lesio neurologiko baten ondorioz agertzen direnak) eta *disgrafia ebolutiboak* (idazketaren ikaskuntzaren berariazko zailtasunak) bereizten dira.

Disgrafia eskuratuak lesio, traumatismo edo buruko istripu baten ondorioz idazteko gaitasuna galdu duten pertsonetan islatzen dira. Lesioaren zonaldea eta ezaugarriak kontutan hartuta, pertsona horrek sintoma ezberdinak aurkeztuko ditu. Hori dela eta, disgrafia mota ezberdinak aurki daitezke zeinak afasia, agramatismoa (grafemak ongi egiten ditu, baina gutxi idazten du eta modu agramatikoan idatzi ere) eta ahoko hizkuntzaren beste zailtasun batzuekin erlazionaturik egoten diren. “*Las denominadas disgrafias adquiridas referidas a las personas que escribían correctamente y que como consecuencia de una lesión cerebral muestran alteraciones en algún aspecto de la escritura*”. (Fernando Cuetos, 2009, 55)

Disgrafia eskuratuen artean disgrafia zentralak eta periferikoak bereiz daitezke. Lehenengoak, disgrafia zentralak ezagutuak, hitzen idazketa lexikoan eragina dute. Hori dela eta, disgrafia zentral mota ezberdinak aurki daitezke, alderatuta dauden lexikoaren hurbilketarako ibilbideen arabera.

- Eskuratutako disgrafia fonologikoa: fonema-grafema bihurtzearen mekanismoa aldatu egiten bada, pertsona horrek ortografiaren edo hurbiltetarako bidea soilik erabili ahal izango ditu. Beraz, zailtasunak izango ditu hitz luzeak edo normalean erabiltzen ez diren hitzak idazteko eta deribatutako hainbat akats egingo ditu.
- Eskuratutako gainazaleko disgrafia: ikusmenaren, ortografiaren edo zuzeneko bidea aldatzen denean, pertsona horrek ibilbide fonologikoa soilik erabili ahal izango du. Beraz, bere lexiko ortografikoan biltegitratutako hitzen patroia ortografikoa berreskuratzeko zailtasunak izango ditu. Hori dela eta, hainbat akats ortografiko egingo ditu eta arazoak izango ditu hitz irregularrak edota homofonoak idazteko.
- Eskuratutako disgrafia sakona: lexikoaren sarbiderako bi mekanismoak lesionatzen direnean, pertsona horrek aurretik aipatutako zailtasunak aurkeztuko ditu, nahiz eta akats semantikoak nabarmentzen diren. Izan ere, eremu semantiko berdineko hitzak ordezkatzeko dituzte (adibidez, platanoa laranjarengatik). Disgrafia semantikoetan gertatzen denarekin alderatuta, kasu honetan, pertsona honek zailtasunak erakusten ditu hitzak diktaketa moduan idazteko baina haien esanahiak arazorik gabe ulertzen ditu.



6.irudia. Disgrafia eskuratu zentralen sailkapena.

Bigarrenengoak, disgrafia periferikoak deritzogunak, arazo motorrak berekin dakartzate. Beraz, pertsona horrek ez ditu lexikora hurbiltzeko zailtasunak erakusten, baizik eta patroia motor grafikoaren biltegitara hurbiltzeko eta idazketan inplikaturako prozesu motorrak gauzatzeko zailtasunak ditu.

Disgrafia ebolutiboak, koefiziente intelektual normala, eskolatze on bat, hautemate gaitasun eta motor egokiak eta arazo soziokulturalik, emozionalik edota familiarrik ez duten haurren idazketaren ikaskuntzaren hasierako fasean, berariazko zailtasunak agertzeagatik nabarmentzen dira.

Disgrafia garatuen artean, disgrafia fonologikoak, gainazaleko disgrafiak eta disgrafia mistoak bereiz daitezke, horietan idazketaren atzerapena eta idazketaren berariazko zailtasun motorrak islatzen direlarik.

Batetik, disgrafia ebolutibo fonologikoa duten haurrak, lexikora hurbiltzeko beharrezkoa den mekanismo fonologikoa eskuratzeko eta garatzeko arazoak dituzte. Hori dela eta, haur hauek grafema-fonema bihurtzearen arauak ikasteko eta menderatzeko zailtasunak erakusten dituzte eta ispilu moduan idazteko joera dutenez, grafemak eta kontsonanteen taldeak ahazteko, ordezkatzeko akatsak egiten dituzte.

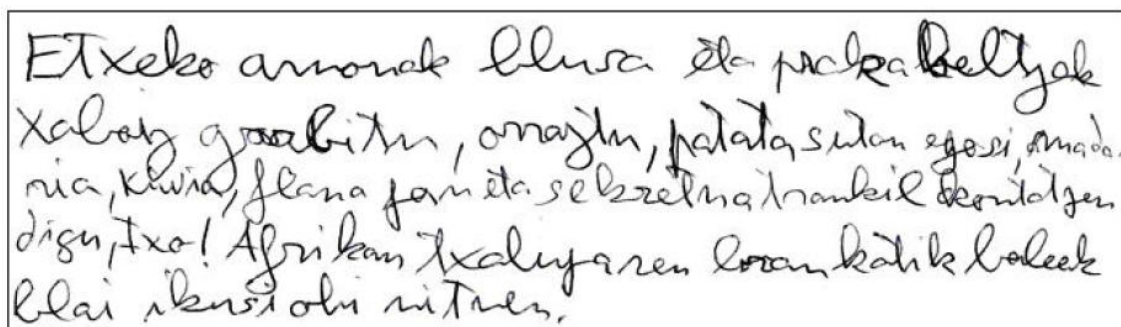
Bestetik, gainazaleko disgrafia ebolutiboa duten haurrak, ibilbide ortografikoa edo zuzena sendotzeko zailtasunak erakusten dituzte. Hori dela eta, akats gehiago egiten dituzte hitz irregularrak idazterakoan eta ortografiari dagokionez. Honez gain, beste hizkuntza batean hitzak idazteko zailtasunak dituzte eta idazterako orduan oso motelak dira.

Azkenik, idazketaren irakaskuntzan zailtasun gehien dituzten haur gehienek disgrafia mistoa dute. Izan ere, ez dituzte behar bezala eskuratzen eta garatzen lexikora hurbiltzeko ibilbideak. Hori dela eta, disgrafia mistoak ohikoenak dira, ibilbide zehatz bat eskuratzeko zailtasunak, beste ibilbidearen garapena zailtzen duelako. Disgrafia mota hau duten hurrek, aurretik aipaturiko akatsak egiten dituzte eta disgrafia sakonekin alderatuta, ez dituzte akats semantikoak egiten.

Laburbilduz, disgrafia ebolutiboak idazten ikastean gertatutako zailtasunen berri ematen du. Disgrafia ebolutiboetan, disgrafia eta dislexia elkarrekin nahiko erlazionaturik agertzen dira. Grafema ezagutzeko arazoak dituenak hura ekoizteko ere

arazoak izaten ditu. Hala eta guztiz ere, dislexikoek errendimendu hobea dute proba manipulatioetan hitzezkoetan baino, eta disgrafikoek emaitza hobekak dituzte hitzezko probetan. Disgrafiko horien arazo nagusia hitzen ortografia eskuratu ezina izaten da.

Bide fonologikoan nahiz ortografikoan arazo ortografikoak agertu daitezke, baina bi ibilbideen arteko bereizketa ez da disgrafia eskuratuetan gertatzen dena bezain argia. Horregatik, pertsona batek bide fonologikotik idazteko arazoak dituenean, aukera handia du bide ortografikotik idazteko garaian ere arazoak izateko. Disgrafikoak diren gehienek antzeko soinua duten letrak nahasten dituzte bide fonologikoko arazoengatik, eta ortografiako hutsegite asko egiten dituzte bide ortografikoko arazoengatik.



ETxeke arronak blusa eta pakak beltzak
Xalabaz garabitu, onajtu, patata, suta, egozi, amada.
nia, kiwia, flana fan eta sebreina trankeil kontatzen
digu, Txo! Afrikam Xaluyaren loan katik boleek
blai ikusi ohi nitzen.

7.irudia. Idazkera disgrafikoa. (Haranburu eta Ibarra, 2007, 50)

Disgrafia 6-7 urte bitartean agertzen da, adin horretan haurren idazketan akatsak islatzen baitira. Hala ere, 4-5 urte bitartean, aurre-disgrafiaz hitz egin dezakegu zeina hautemate aldaketak dituzten haurrengan agertzen den, beren heldutasun eza eta inplikaturako beste funtzio neuropsikologikoak direla eta. Idazketaren irakaskuntzan agertzen den arazo honen kausak askotarikoak dira.

Batetik, *heldutasunarekin loturiko kausak* ditugu. Bertan, haurrari modu egoki batean idazten uzten ez dioten mota neuropsikologikoko zailtasunak aurki daitezke; hala nola, lateralitate zailtasunak, eraginkortasun psikotorraren gorabeherak, gorputz-eskemaren eta hautemate funtzioen gorabeherak eta hizkuntzaren adierazpen grafikoaren gorabeherak.

-
- Lateralitate zailtasunak: disgrafia duten haurren erdiak gutxienez, lateralitatean zailtasunak erakusten ditu. Gorabehera nabarmenen artean, ambidextrismo izeneko da. Hurrek eskuineko edo ezkerreko eskua modu bereizezin batean erabiltzen dute idazteko edo eskuineko eskuarekin edo ezkerreko eskuinarekin idazten duen haurra izanik, gutxi zehazturiko modu batean egiten dutena.
 - Eraginkortasun psikomotorraren gorabeherak: gorabehera hauek hiru mailetan taldekatu daitezke. Batetik, organizazio zinetikoan eta tonikoan eta orekan nahasteak dituzten haurrak. Bestetik, motrizitate ahula duten haurrak eta azkenik, ezegonkorak diren haurrak.
 - Gorputz-eskemaren eta hautemate funtzioen gorabeherak: hauen artean gorabehera desberdinak bereiz daitezke. Batetik, pertzepzio-antolakuntzaren gorabeherak non hurrek ikusmenaren organoan zentzumenezko urritasunik ez duen arren, ez da gai modu egokian hautemateko (irudiaren eta atzeko aldearen arteko nahasketa, e.a.). Bestetik, espazioaren antolakuntza eta egituraketaren gorabeherak. Kasu honetan, hurrek espazioaren nozio sinpleak (ezkerra, eskuina) ezagutzeko zailtasunak erakusten dituzte. Beren idazketan honelako gorabeherak ikus daitezke; hala nola, norabidearen aldaketak, grafemen aldaketak, e.a. Azkenik, gorputz-eskemaren gorabeherak. Hainbat kasutan, norberaren gorputz-eskema ezagutzeko zailtasunak eragina du bakoitzaren idazketan. Izan ere, gorabeherak ikus daitezke arkatza hartzeko moduan, gorputzaren jarreran, e.a.
 - Hizkuntzaren adierazpen grafikoaren gorabeherak: toteltasun grafikoa, hau da, idazketa hitz errepikatuz, zirriborroz osatuta egotea.

Bestetik, *izaerazko kausak* aurki daitezke. Hauek, emoziozko gatazka bizi eta lotsa, isolamendua, jeloskortasuna, jarrera ezberdinak eragiten dituzten tentsio psikologikoen ondorioz sortutakoak dira.

Jarraian, *kausa pedagogikoak* ditugu. Mota honetako kausen ezaugarrien artean honakoak topa ditzakegu: idazketaren irakaskuntza desegokia ezkerreko eskuarekin idazten duten pertsonei, trebetasun motorren eskuratze eskasa eta idazketaren

irakaskuntza-ikaskuntza prozesuan hainbat pertsonen esku-hartzea (gurasoak eta hainbat irakaslea, aldi berean).

Ondoren, *kausae pseudodisgrafikoak* aurki daitezke. Hauek hautematezko gorabeheren ondorioz gertatzen dira: entzumenezko zein ikusmenezko zailtasunak.

Azkenik, *kausae mistoak* ditugu. Honetan, aurreko kausae guztiak modu bateratu batean aurkitzen dira. Kausae hauen ezaugarrietako batzuk honakoak izan daitezke; hala nola, izerdia eskuetan, arkatzairen euste desorekatua, mugimenduen koordinatze txarra, moteltasuna gauzatzean, e.a.

Disgrafiaren diagnostikoa egiteko, eman beharreko lehenengo pausua ebaluazio bat egitea da. Ebaluazio psikologikoa, pertsona baten edo pertsona talde zehatz baten jokabidea ikasteaz arduratzen da, bere edo haien jokabide sailkatu, auresan eta azaltzeko helburuarekin.

Disgrafiaren ebaluazioa egiteko, froga estandarrak erabiltzen dira non idazketan parte hartzen duten prozesuak aztertzen dituzten ariketak eta prozedurak kontutan hartu behar diren; hala nola, prozesu motorrak, lexikoak, morfosintaktikoak, plangintza, berrikusketa.



8.irudia. Disgrafiaren ebaluazioa egiteko kontuan hartu beharreko prozesuak.

Prozesu motorrak, letren patroï motorren ezagutza, koordinazio grafo-motorra eta idazketa espontaneoaren eta diktaketa modukoaren eta kopiatuz egiten denaren arteko alderaketa ebaluatzen ditu. Ikus-motorraren koordinazioa ebaluatzeko, ariketa desberdinak erabil daitezke: letren edo hitzen diktaketa, minuskula eta maiuskulen arteko elkarketak, e.a.

Prozesu lexikoak, lexikora hurbiltzeko eta arau ortografikoak ezagutzeko gaitasuna ebaluatzen ditu. Honetarako, jarduera ezberdinak egin daitezke: letrak ezagutzen eta barneratu dituela egiaztatzekoak, hitzak osatzeko grafemak ordenatzekoak, grafema batekin hitzak osatzekoak, e.a.

Prozesu morfosintaktikoak, honako hauen bidez ebaluatu daitezke: emandako hitz batzuetatik abiatuta esaldiak osatzea, desordenaturiko esaldiak ordenatzea, esaldi simple batzuetatik abiatuta testu bat idaztea, puntuazio markak jartzea testu batean, e.a.

Plangintzarako prozesuetan, ezinbestekoa da kontutan hartzea testuak antolatzeko estruktura mota guztiak ez dutela plangintza maila berdina. Adibidez, ez da berdina argudio testu bat edo albiste bat idaztea edo ezagutzen dugun ipuin bat edo asmatutako ipuin bat idaztea.

Berrikusteko prozesuetan, pertsona horri lehenik idatzi behar duen testuaren zirriborro bat egiteko eskatzen zaio. Ondoren, zirriborro horren gainean eginiko aldaketak kontutan hartuta behin betiko testua idazteko. Honez gain, beste motatako jarduerak ere egin daitezke; hala nola, ikaskide baten testua berrikusi eta hobetzeko iradokizunak egin, testu bateko akatsak zuzendu.

Disgrafiaren existentziaz ohartarazteko, froga ezberdinak ezar daitezke:

- PROESC. Evaluación de los procesos de escritura. Cuetos, F.; Ramos, J.L.; Ruano, E.
- TALE. Test de análisis de la lectura y escritura. Cervera y Toro.

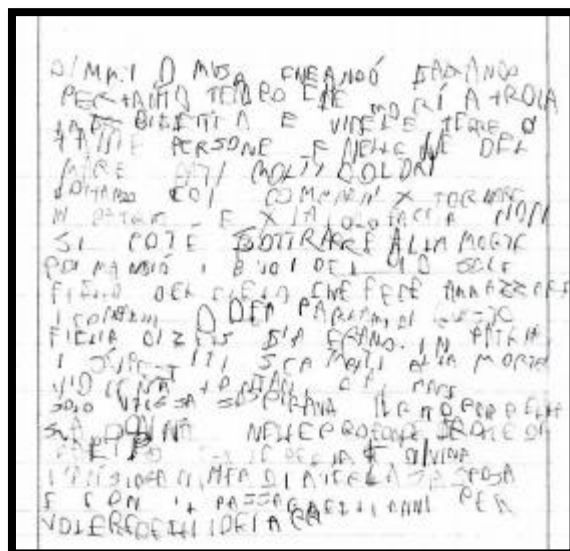
-
- THG. Test de habilidades grafomotoras. García Nuñez, J.A. y León, O.
 - CLE. Prueba de conocimientos sobre el lenguaje escrito. Ortiz y Jiménez.
 - Test de cloze. Aplicaciones psicopedagógicas. Conde Marín, M.
 - BEHNALE. Batería evaluadora de las habilidades necesarias para el aprendizaje de la lectura y escritura. Mora Mérida, J.A.
 - CEAL. Control de la Evaluación del Aprendizaje de la Lectoescritura. Huerta, E. y Matamala, A.

Haur disgrafikoek akats asko egiten dituzten isolatutako hitzen idazketan baita testu baten osaketan ere. Hori dela eta, oso garrantzitsua da berariazko zailtasun hauek hautematea, izan ere, kasu askotan, interes eza, gaitasun intelektual baxu, heldutasun eza edota arreta faltara jotzen baita.

Hitzen idazketari erreparatzen badiogu, ortografia akats, grafemen ordezkapen akats ugari erakusten dituzte edota maiuskulak jartzea ahazten zaie. Honez gain, letra txarra dute, ez dituzte espazioak errespetatzen, hitzak elkartzen dituzte, zailtasunak dituzte idazketa lerrokatzeko, e.a.

Testuen konposizioari dagokionez, testu laburrak eta pobreak idazten dituzte, hiztegi eta ideia gutxikoak. Puntuazio markak ere urriak dira eta testua ez dago modu egoki batean estrukturatua.

Kasu aunitzetan, esku-hartze egoki batekin, haur disgrafiko gehienek hitzak behar bezala kodifikatzen dituzte baina oraindik ere zailtasunak aurkezten dituzte idatzizko konposizioan. Izan ere, idazketaren oinarritzko prozesuak automatizatu ez dituztenez, errekurtsio kognitibo ugari erabiltzen dituzte. Errekurtsio horiek soilik erabiltzeak, testu bat idazterako orduan ideiak ordenatzeko zailtasunak izatera eramaten ditu haurrak eta askotan, beren testuak berrikustea ahazten zaizkie. Beraz, haur disgrafiko baten idazketa zailtasunak arrazoi ezberdinen ondorio izan daitezke. Hori dela eta, ebaluazio egoki bat aurrera eramatea ezinbestekoa da, zailtasun horiek idazketaren zein osagaietan kokatzen diren adierazteko.



9.irudia. Haur disgrafiko baten idazkera.

Behin zailtasun horiek zein diren detektatuta, horiek lantzeko estrategiak planifikatzera pasa behar dugu. Adibidez, ikasle batek zailtasunak aurkezten baditu f et g letren artean, proposatuko diren jarduerak zailtasun horiek hobetzeko izango dira. Estrategia horien plangintza egiterako orduan, ondorengo faseak kontutan hartu beharko dira; hala nola, erlaxazioa, letren lanketa, jarreraren gorabeheren lanketa, disgrafiaren lanketa ezkerrekin idazten duten haurrekin.

2.2.2.2. Disortografia

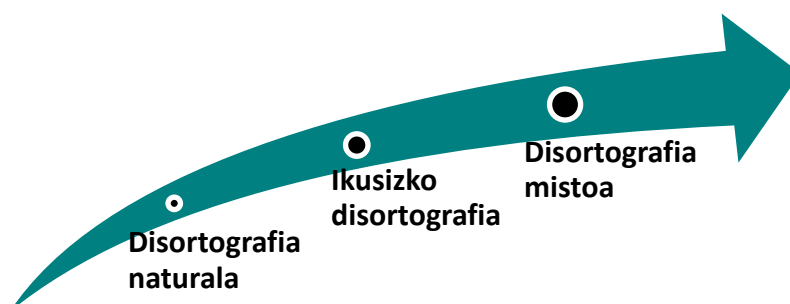
Ortografiaren gorabehera bat bezala ezagutzen da, idazketaren gorabeheren barnean sartzen dena. Idazketan ematen den gorabehera honek erreferentzia egiten dio idatzizko kodearen, arau ortografikoen eta hitzen idazketaren arteko elkarketan agertzen diren zailtasun adierazgarriei. Modu honetan, zailtasunak soinuaren eta grafiaren arteko elkarketan edo arau ortografikoen barneratzean egoten dira.

Disortografia askotan Dislexiari edo Disgrafiari lotuta joaten bada ere, aparteko entitate bat bezala ulertu behar da, nahiz eta disgrafiarekiko duen lotura oso ohikoa izan.

Disortografiaren kausen artean, honakoak nabarmendu daitezke; hala nola, kausa intelektualak, kausa linguistikoak, kausa pedagogikoak eta hautemanezko kausak.

- *Kausa intelektualak*: zailtasun hauen presentziak oinarrizko ortografiaren eskuratzea oztopatzen du. Nahiz eta zailtasun nabarmenena ez izan, garrantzitsuagoak diren beste zailtasun mota batzuk lotuta ekar ditzake; hala nola, informazioaren prozesaketa.
- *Kausa linguistikoak*: hizkuntza eskuratzean agertzen diren zailtasunak dira, artikuluei edo hiztegiaren ezagutza eta erabilerari dagokionez. Artikuluak modu egokian erabiltzeko zailtasunak izatea, soinuaren hautemate egokia zaildu dezake eta aldi berean, dagokion grafismoarekin erlazionatzeko zailtasunak ekarri. Bestetik, hiztegiaren ezagutzak hitz bakoitza nola idazten den barneratzea inplikatzeko du.
- *Kausa pedagogikoak*: hainbat kasutan, ortografia erakusteko erabiltzen diren metodoak, ikaslearen funtzio kognitiboarentzako ez dira oso onuragarriak suertatzen.
- *Hautemanezko kausak*: informazioaren ikusizko eta entzunezko prozesaketa ezinbestekoa izaten da disortografiaren garapenean. Honekin batera, ikusizko oroimena, entzumenezko oroimena, orientazio espaziala eta denborazko orientazioa ere ezinbestekoak suertatzen dira.

Prozesu defizitarioa kontutan hartuta, disortografia mota desberdinak aurki daitezke: disortografia naturala, ikusizko disortografia eta disortografia mistoa. (Atención a la diversidad, 2013)



10.irudia. Disortografia motak.

Disortografia naturala, ibilbide fonologiko edo zeharkako ibilbidearen (hitzen irakurketa eta idazketa ahalbidetzen duen prozesu kognitiboa, beren oinarrizko osagaiak, fonemak eta grafemak, kontutan hartuta) erabilera urriarengatik bereizgarria da. Hori dela eta, hitzen idazketa ibilbide lexikoan edo zuzeneko ibilbidean oinarritzen da. Honek guztiak, garapen fonologikoari eta fonema-grafemen bihurtze araei eragiten dio. Letra bat gehitzea edo ahaztea edota letra bat aldatzea ortografia naturalaren akatsa bezala kontsideratzen da.

Ikusizko disortografia, zuzeneko ibilbidearen erabilera urriarengatik da bereizgarria. Hori dela eta, idazketa zeharkako ibilbidean oinarritu behar da. Honek guztiak, arau ortografikoei eragiten dio. “H” letra ahaztea edo beharrezkoa ez den toki batean jartzea edota “b” jarri behar den tokian “v” jartzea eta alderantziz ortografia arbitrarioaren akatsak bezala kontsideratzen dira.

Disortografia mistoa, idatzizko hitz baten produkzioan, zuzeneko ibilbidearen edo zeharkako ibilbidearen funtzionamendu urriarengatik ematen den arazoa da. Hori dela eta, ikusizko disortografiaren zein disortografia naturalaren akatsak egiten dituzte.

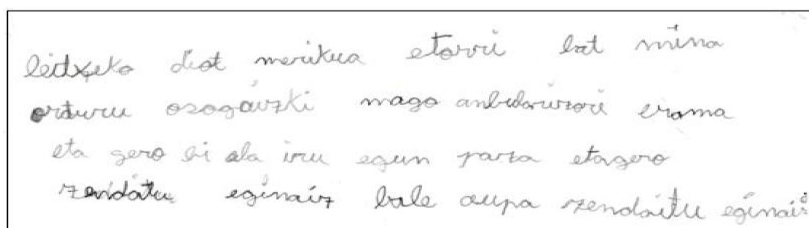
Disortografiak, akats sistematikoak eta idazketa eta ortografian behin eta berriz egiten diren akatsak inplikatzeko dituzte, askotan idatziak ulertezinak izatera eramaten dituztenak.

- *Izaera linguistiko-pertzeptiboko akatsak*: bokalezko edo kontsonantezko fonemen ordezkapena (f/z, t/d, p/b, e.a.); hitzen eta silaba osoen ahaztea (“kar” “karta” beharrean); hitzen, fonemen (“tarata” “tarta” beharrean) eta silaben osoen gehitzea (“gazelulu” “gazelua” beharrean); soinuen alderantzia fonemen sekuentzia jarraitzeko gaitasun ezagatik; grafemen alderantzia alderantzizko silaben barruan (“lade” “alde” beharrean edo “plotsa” “poltsa” beharrean); hitzen alderantzia. Akats mota hauek ortografia naturalaren barruan sartuko lirarteke eta haien ikasketa Lehen Hezkuntzako lehenengo zikloan egingo da.

- *Izaera espazialeko eta ikusizko izaera duten akatsak*: beren espazioko posizioarengatik desberdintzen diren letren ordezkapena (p, q, d, b); ikusizko ezaugarri berdintsuak dituzten letren ordezkapena (m / n, l / e); bi grafia onartzen duten fonemen eta hitzen arteko nahasketa (/g/, /k/, /z/, /j/); “h” letraren ahaztea. Azken bi akats hauek ikusizko ortografiaren barruan sartuko lirateke eta beraien ikasketa ikusizko oroimenaren menpekoa da.
- *Ikus-entzunezko izaera duten akatsak*: fonemen eta grafemen arteko erlazioa eta sintesia egiteko zailtasunak azaltzen direnean. Hori dela eta, fonemak eta grafemak haien artean aldatzeko joera izaten da, inolako zentzurik gabe.
- *Edukiarekin loturiko akatsak*: sekuentzia foniko bakoitzari dagokion sekuentzia grafikoak bereizteko zailtasunak agertzen direnean, hau da, hitzen artean tarreak uzteko zailtasunak.
- *Ortografia arauetan zehaztutako akatsak*: gaztelanian adibidez, “m” ez jartzea “p” edo “b”ren aurretik edo puntuazio arauak ez betetzea (tildeak), maiuskulak ez errespetatzea puntuaren ondoren edo esaldiaren hasieran.

Laburbilduz, disortografia idazketan agertzen den zailtasun mota bati egiten dio erreferentzia eta bere agerpena ez da irakurketan aurkeztu daitezkeen gorabeheren menpekoa. Ezinbestekoa da gorabehera ortografikoen izaera eta oinarria ezagutzea, izan ere, hauek sorrarazten dituzten kausak askotarikoak dira (intelektualak, hautemanezkoak, linguistikoak, pedagogikoak, e.a.), ohikoenak ikusizko izaera eta izaera espaziala eta izaera linguistiko-pertzeptiboa dutenak izanik.

Disortografiaren lanketa ezin da akats ortografikoen zuzenketara soilik mugatu, esku-hartze osoko prozesu bat izan behar du non akats ortografiko horiek egitera bultzatzen dituzten arrazoiak aurreikusi, ebaluatu eta landu behar diren.



11.irudia. Idazkera disortografikoa.

Ebaluazio tradizionalak azaleko balorazio bat egitera mugatzen dira, hau da, pertsona horrek egiten dituen akats ortografikoak baloratzera. Aurretik aipatu dudan moduan, ezinbestekoa da ebaluazioan haratago joatea eta disortografiaren ikasketan eragina duten faktoreak aztertzea, urritasun zehatzak baloratu ahal izateko. Bi dimentsio bereizten dira; hala nola, arazoaren ebaluazio zehatza eta ortografiaren porrotari lotutako aspektuen ebaluazioa (ikus-entzunezko hautematea, espazioaren eta denboraren hautematea, ikus-entzunezko oroimena, adimena edo hiztegia).

Ortografiaren ebaluazio zehatza egiterakoan, bi ebaluazio mota bereizten dira: ebaluazio formala eta ebaluazio informala. Lehenengoa, froga estandarren bidez egiten da. Froga hauek oso zehatzak izaten dira eta akatsen zuzenketarako eta sailkapenerako irizpideak aurkezten dituzte. Hau da, ortografia ebaluatzen duten froga zehatzak dira. Idazketa-irakurketan egiten diren froga orokorrekin alderatuta, ez dira asko. Horien artean honakoak aurki daitezke:

- *TECI* (Test de Escritura del Ciclo Inicial). Froga hau, banakoa edo taldekoa izan daiteke eta akats ortografikoen sailkapena egitea ahalbidetzen du.
- *Prueba Terrasa de escritura*.

Bigarren ebaluazioak, aurrekoak baino informazio gehiago ahalbidetzen ahal digu, ebaluaziorako materiala pertsonaren ezaugarrietara egokitzeko aukera ematen baitu. Idazketa froga batean sartu behar diren materialak aukeratzeko, erabil daitezkeen materialak kontutan hartu behar dira:

- Oinarrizko hiztegiko hitzen zerrenda: pixkanaka zailtasun ortografiko desberdina duten hitzak sartzen dira akats ortografiko zehatzak antzemateko.
- Testuak: hitzen zerrendan behatu ezin daitezkeen arau ortografikoak aztertzeko aukera ematen du; hala nola, puntuazio arauak, maiuskulen erabilera edo hitzen arteko elkarketa eta bereizketa.

Froga hauek modu lasaigarri batean egin behar dira, betiere ikaslea motibatuta eta arreta maila altuarekin dagoela ziurtatuta. Ikaslearen idazketaren eredu bat, hitzak edo

testuak kopiatuta (ikusizko zein espazioko faktoreak eragiten dute), hitzen edo testuen diktaketan (faktore pertzeptibo-linguistikoak eragiten dute) edo idazketa espontaneoaren bidez jaso daiteke.

Ortografiaren porrotarekin loturiko faktoreen ebaluazioa egiterakoan, honakoak baloratzen dira: pertsonaren irakurketa maila, aspektu intelektualak, hautemate aspektuak, espazioaren eta denboraren hautematea, memoriarekiko aspektuak eta aspektu linguistikoak.

- *Pertsonaren irakurketa maila:* askotan irakurketan ematen diren zailtasunak idazketara igarotzen dira. Hori dela eta, ezinbestekoa da haurrak hainbat eremutan edo idazketan soilik aurkezten dituen zehaztea. Modu honetan, diagnostiko bat egin ahal izateko.
- *Aspektu intelektualak:* inteligentzia mailaren ebaluazioa, izan ere, idazketaren ikasketarako ezinbestekoak dira hainbat eragiketa logiko egitea. Gehien erabilitako frogen artean honakoak aurki daitezke; hala nola; *WISC-R* eta *las Matrices Progresivas de Raven*.
- *Hautemate aspektuak:* batetik, fonetikaren eta entzumenezko hautemate eta bereizketa dugu eta hau ebaluatzeko aurki daitezkeen frogen artean honakoak ditugu; hala nola, *Prueba de percepción y discriminación auditiva de la batería BENHALE* eta *Prueba Terrasa de percepción auditiva*. Bestetik, ikusizko hautemate eta bereizketa dugu eta hau ebaluatzeko honako frogak topatuko ditugu; hala nola, *Test de desarrollo de la percepción visual de Frostig*, *Prueba de percepción y discriminación auditiva de la batería BENHALE* eta *Prueba Terrasa de percepción y discriminación visual*.
- *Memoriarekiko aspektuak:* batetik, entzumenezko memoria dugu eta hau ebaluatzeko froga hauek erabil ditzakegu; hala nola, *MAI (Test de memoria auditiva inmediata)* eta *Prueba de memoria auditiva y lógica inmediata de la batería BENHALE*. Bestetik, ikusizko memoria dugu. Hau baloratzeko pertsonari modelo grafiko bat (hainbat zeinu edo figura bat) egiteko eskatuko zaio. Aurki daitezkeen frogen artean honakoak daude; hala nola, *Test de memoria (MY)* eta *Prueba de memoria visual inmediata de la batería BENHALE*.

- Aspektu linguistikoak: batetik, pertsonaren hiztegi maila baloratzen da eta horretarako froga mota hauek aurki daitezke; hala nola, Prueba de vocabulario de la batería BENHALE eta Prueba de vocabulario de la batería pedagógica 3. Bestetik, hizkuntzan egon daitezkeen gorabeherak antzematea ezinbestekoa da, izan ere, idazketan eragina izan dezakete. Hau ebaluatzeko erabili daitezkeen frogen artean *Evaluación del desarrollo fonológico infantil* dugu.

3. PROPOSAMEN PEDAGOGIKOAK

3.1. Egilearen planteamendua

3.1.1. Hezkuntza erantzuna dislexia, disgrafia eta disortografiaren aurrean

Eusko Jaurlaritzak argitaratutako “Irakasleak eta irakurketaren irakaskuntza” gidaliburuan dioenez, ikasle batek irakurketan zailtasunak dituela hautematen dugunean, arazo honen aurrean erantzuteko bideak planifikatu behar ditugu lehenik eta behin, hartuko ditugun neurri hauen informazioa familiari ahalbidetuz.

Azken finean, ikasle hauen jarraipena gelan egitea da aukerarik onena. Honela, gelan egiten dugun lanaren ebaluazioa egin dezakegu, ohikoa ez den ingurunetik urrunduz lor ezin daitezkeen moduan.

Gainera, etaparen arabera, hartzen ditugun neurrien helburua ezberdina izan daiteke; batetik, irakurtzeko zailtasunak lan ditzakegu, eta bestetik, gauza berriak ikasteko zailtasunak txikiagotu.

Lehen Hezkuntzan, erabiltzen diren neurrien artean honakoak nabarmendu ditzakegu: materialak eta baliabide dibertsifikatuak, errefortzu taldeak eta estrategia metodologikoak, materien taldekatzea, egokitzapen kurrikular nabarmenak eta denbora eta espazioen antolaketa, besteak beste.

Bestetik, MECD-k dionez, ez dirudi martxan jarritako neurrien eta berariazko zailtasun ezberdinen artean desberdintasun handirik dagoenik. Hala ere, ondorengo 1. taulan ikus daitekeen bezala (Eurydice España-REDIE, 2010), irakurketa prozesuaren atzerapenari eta idazketarekin erlazionaturiko zailtasunei aurre egiteko neurriak dira ohikoenak.

1.taula. Zailtasun ezberdinak dituzten ikasleekin hartutako neurriak.

Medidas aplicadas con más frecuencia en la intervención de las DEA en Educación Primaria. Año 2010

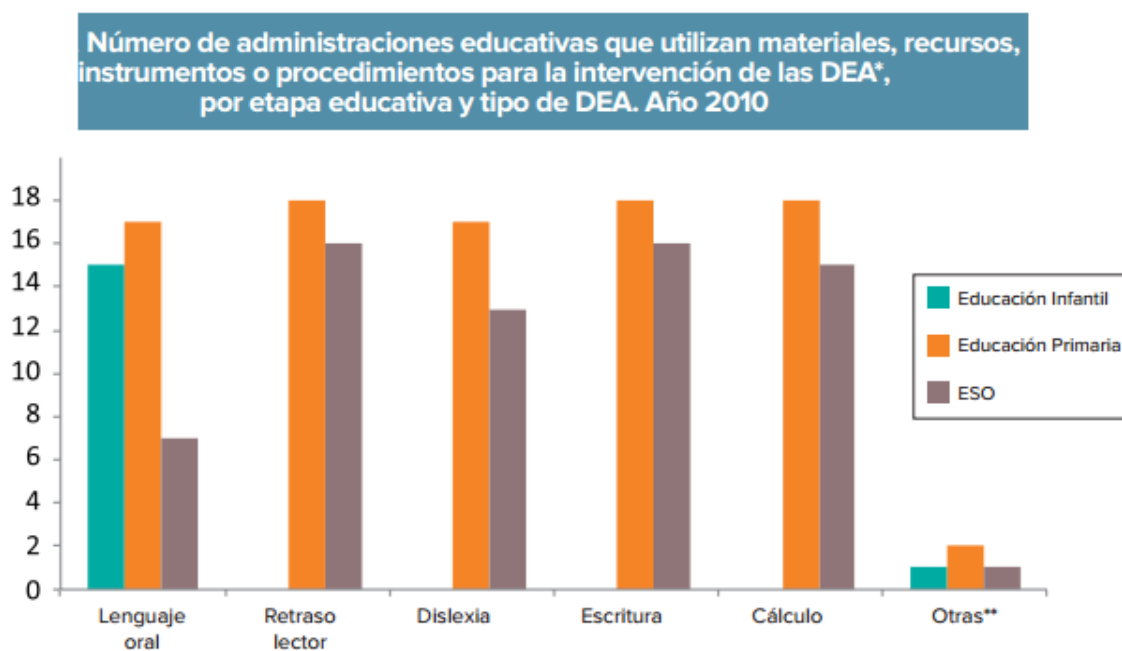
Medidas de intervención	DEA				
	Del lenguaje oral	De la lectura		De la escritura	Del cálculo
		Retraso lector	Dislexia		
Grupos flexibles	4	8	6	7	6
Materiales y recursos diversificados	16	17	18	18	16
Grupos de refuerzo	13	15	17	15	14
Reducción del número de profesores/agrupación de materias en ámbitos	3	3	3	3	3
Organización flexible de espacios y tiempos	4	5	6	4	4
Apoyo dentro del aula	10	12	10	10	10
Adaptaciones de acceso al currículo	7	6	9	6	7
Flexibilidad en la permanencia en el nivel o etapa	4	6	5	5	5
Adaptaciones no significativas del currículo	13	11	14	13	12
Estrategias metodológicas	15	13	14	16	14
Sistematización de la coordinación	7	6	8	6	7
Reuniones de seguimiento del equipo docente	8	11	11	10	10
Adaptaciones curriculares significativas	4	4	5	3	3

Hezkuntza-administrazio guztiek, Haur Hezkuntzan eta Lehen Hezkuntzako etapetan, ikasteko berariazko zailtasunei aurre egiteko, materialak, baliabideak, instrumentu edo prozedura ezberdinak erabiltzen dituzte. Hala ere, guzti hauek ez dira modu berean erabiltzen etapa guztietan edota zailtasun ezberdinen aurrean.



12.irudia. Esku-hartzeko estrategia nagusiak, adinaren arabera.

Gainera, esku-hartzeko materialen erabilpena ugariagoa da Lehen Hezkuntzan, Haur Hezkuntzan edota Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzan baino (Eurydice España-REDIE, 2010).



13.irudia. Esku-hartzeko materialen erabilpena.

MECD-n arabera, esku-hartzeko material, baliabide, instrumentu edo prozedura hauen erabilpena hezkuntza-administratziotan nahiko orokortuta dago. *Dislexia* duten ikasleekin erabiltzen diren materialak ugariak dira. Horien artean, programa informatikoak, web orriak eta aldizkari espezializatuak nabarmenenak direlarik.

Bukatzeko, hainbat dira hezkuntza-administrazioak, dislexia duten ikasleekin lan egiteko modu edo prozedura zehatzak aurkeztu dituztenak. Adibidez, ikasle horiek irakurtzeko duten gaitasunera egokitutako materialak, bikotekako irakurketa maila ezberdineko ikasleen artean edo dislexia ebolutiboa duen ikasle batekin lantzeko Eusko Jaurlaritzak “Irakasleak eta irakurketaren irakaskuntza” gidaliburuan nabarmendutako egokitzapenak. Azken honetan, hiru egokitzapen mota bereizten dira:

- Materialen egokitzapena: grabagailuak, kaseteak, MP4 eta antzeko teknologiak erabiltzea; guk dioguna idazteko eta idatzizko testuak irakurtzeko programak erabiltzea; interneteko orriak gomendatzea, testu-mota jakin bat edo ortografia sistematikoki lantzeko; ikus-entzunezko material digitala biltzea, idatzizko testuak errazago irakurtzeko eta ulertzeko; entzunezko liburuen eta ikusizko baliabideen bilduma bat osatzea; letra handiz eta argiz idatzitako materialak ematea, besteak beste.
- Metodologiaren egokitzapena: metodologia inklusiboak sustatzea, ikasleak parte hartzera bultzatzeko (bikoteka edo talde txikietan, talde interaktiboak); eskemak edo gidoiak ematea, ikasleek gaien garapenari jarraitu ahal izan diezaioten; argibideak sekuentzietan azaltzea; denbora malgutasunez erabiltzea; ikusizko plangintzak erabiltzea (ordutegiak, egutegiak, agendak); ikasleek eguneko lanaren gidoia presta dezaten proposatzea, plangintzan laguntzeko.
- Ebaluazioaren egokitzapena: ebaluazioa ikasleen ezaugarrietara egokitzea eta ahozko azterketak egiteko eta ikasleek behar dituzten material osagarriak erabiltzeko aukera ematea; azterketako idatzizko materiala grafikoz eta irudiz osatzea; azterketak egiteko denbora malgua izatea; ikasle bakoitzaren hasierako mailaren arabera ebaluatzea; ebaluazio bakoitzean irakurri beharreko liburuak kontu handiz aukeratzea; galderak zailtasunaren arabera (errazenetik zailenera) ordenatzea; erantzunen edukia balioestea, ortografiaz eta testuaren konposizioaz gain, e.a.

Material, baliabide, antolaketa modu guztiak probatu, eta ikasleek gelako ohiko erritmoari jarraitu ezin diotela egiaztatzen dugunean soilik, komeni da neurri bereziak hartzea. Horien artean, honakoak aurki ditzakegu (Eusko Jaurlaritza, 2010, 48):

- Jakintza-arloko curriculuma norbanakoari egokitzea. Egokitzapen horren bidez, jakintza-arlo bateko edo hainbateko helburuak, edukiak eta ebaluazio-irizpideak aldatzen edo ordezkatzan ditugu; helburuak etapako berberak dira; eta Bigarren Hezkuntzako gradua lor dezakete ikasleek.
- Curriculum osoa norbanakoari nabarmen egokitzea. Egokitzapen horren bidez, curriculumeko arloetan oinarritzko eta funtsezkotzat ditugun zenbait helburu orokor eta eduki kentzen ditugu; helburu orokorrak eta ebaluazio-irizpideak nabarmenki aldatzen ditugu; eta ikasleek ez dute Bigarren Hezkuntzako gradu lortzerik.
- Ikasleek beste ikasturte bat ematea Lehen Hezkuntzan.
- Unibertsitatean eta heziketa-zikloetan azterketak egokitzeko eskatzea. Duela zenbait urtez geroztik, unibertsitateek ezintasunak edota gaixotasun kronikoak dituzten ikasleen (tartean, dislexia dutenen) hezkuntza-premia bereziei gelan erantzuteko zerbitzua eskaintzen dute.

3.2. Caso práctico de un plan de desarrollo en un alumno con dislexia

ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN

- Es un niño con dislexia de tercero de primaria.
- Tiene dificultad para conectar letras y sonidos y para descifrar palabras aprendidas.
- No logra escribir pensamientos, ni organizarlos; su gramática y ortografía son muy características y deficitarias.
- Su comprensión lectora es muy escasa. Es lento para recordar información.
- Su participación es muy activa, pero sus discursos carecen de exactitud.
- Confunde el orden de las letras dentro de las palabras.
- Le cuesta mantener la atención, debido a la gran concentración que tiene que poner para superar sus dificultades.

OBJETIVOS PROPUESTOS

- Le haremos saber al niño que nos interesamos por él y que deseamos ayudarlo.
- Le daremos atención individualizada siempre que sea posible. Le tenemos que hacer saber que puede preguntar todo lo que no comprende.
- Nos aseguraremos de que entiende las tareas, pues a menudo no las comprenderá.
- Dividiremos las lecciones en partes y comprobaremos que las va asimilando.
- Le daremos tiempo para organizar sus pensamientos, para terminar su trabajo.
- Le ayudaremos leyéndole el material de estudio y en especial los exámenes.
- Evitaremos la corrección sistemática de todos los errores en su escritura. Le haremos notar aquellos sobre los que se está trabajando en cada momento.
- Le haremos observaciones positivas sobre su trabajo, sin dejar de señalar aquello en lo que necesita mejorar.

APOYO (DENTRO DEL AULA)

- **El profesor** (en todas las materias):
- El profesor, una vez que haya explicado el ejercicio a todos los alumnos, le dará atención individualizada al alumnado con dislexia.
- Algunos de los textos que se vayan a trabajar en el aula, serán grabados en una grabadora para ayudar al alumno con sus dificultades de lectura.
- Los ejercicios planteados en el aula serán leídos en voz alta por el profesor o los compañeros de clase.
- Antes de empezar a trabajar, se le facilitará al alumno una serie de pautas.
- Para sintetizar sus producciones escritas y orales, se le facilitará al alumno una serie de pautas.
- Le daremos tiempo para hacer su trabajo, en especial para copiar de la pizarra y tomar apuntes.
- Le propondremos ejercicios para trabajar la conciencia fonológica.

ADAPTACIONES

- En los exámenes y en las composiciones escritas el profesor le leerá los textos.
- En la medida de lo posible, el profesor utilizará soportes visuales para potenciar la comprensión.
- Mediante una grabadora, el profesor le facilitará los textos o ejercicios que se vayan a trabajar en el aula.

APOYO (FUERA DEL AULA)

- **Logopeda** (una vez a la semana, en una sesión de 30 minutos):
- Algunos de los textos que se vayan a trabajar en el aula, serán grabados en una grabadora para ayudar al alumno con sus dificultades de lectura.
- Los ejercicios planteados en el aula serán leídos en voz alta por el logopeda.
- Para sintetizar sus producciones escritas y orales, le facilitará al alumno una serie de pautas.
- Le daremos tiempo para hacer su trabajo, en especial para copiar de la pizarra y tomar apuntes.
- El logopeda le enseñará una serie de estrategias para entender los objetivos y contenidos de las diferentes actividades realizadas en clase.
- Le ofrecerá material alternativo relacionado con el tema que se está desempeñando en el aula para lograr su motivación, atención activa y participación.
- Le propondremos ejercicios para trabajar la conciencia fonológica.

3.3.Kontzientzia fonologikoa areagotzeko jarduerak Lehen Hezkuntzako lehen ziklorako

Irakurketa eta idazketaren irakaskuntza-ikasketa prozesuaren ikuspegi tradizionalaren arabera, aipatutako prozesua ikuste-pertzepzio eta motrizitate esparruan oinarrituta dagoela esan genezake. Eskolaren alorrean, gainera, garrantzia berezia eman behar diogu trebetasun hauek ikasleengan garatzeko erabil ditzakegun esperientzia ezberdinak hausnartzeari.

Ikuspuntu hau kontutan hartuta, haur batek irakurketa-idazketa prozesuan arazorik ez edukitzeko hainbat ezaugarri izan behar ditu, hala nola, ikusmen eta motrizitate koordinazio egoki bat, espazioaren eta denboraren estrukturazio finko bat, koefiziente intelektual normala, e.a. Hala ere, praktikan ikusitakoaren arabera, baieztapen honek ez du inongo ziurtasunik ematen, hainbat baitira baldintza hauek bete arren irakurketa zein idazketa prozesuan arazoak azaltzen dituzten ikasleak.

Haurrek izan ditzaketen irakurtzeko eta idazteko arazoaren azterketaz neuropsikologia kognitiboa arduratu da, baita ahozko eta idatzizko hizkuntzaren harremana bilatzeaz ere. Azterketa honekin, prozesu linguistikoetan fenomeno honi erantzuteko azalpen bat ematen saiatu da. Zailtasun hauek hitz egiteko eta irakurtzeko metodoetan oinarritzen dira; hitz egiterako orduan, silabak artikulatzen ditugu, idazterakoan, aldiz,

fonemak. Hizkuntza unitate hauek identifikatzerako orduan azaltzen dira zailtasunak, hau da, fonemak grafema bihurtzerako momentuan. Hemendik sortzen da kontzientzia fonologikoaren kontzeptua.

Kontzientzia fonologikoa trebetasun metalinguistiko bat kontsideratzen da, zeinaren arabera fonema bakoitza grafema baten bidez irudikaturik dagoela ulertzea bideratutako hausnarketa egin behar den. Honetaz gain, hauek konbinatzean, soinu eta idatzitako unitate ezberdinak eratzen dira, esanahi bat daukaten hitzak osatuz.

Trebetasun honen bidez, ikasleek, hitzak osatzen dituzten fonemak identifikatzeko, interpretatzeko edo manipulatzeko aukera du. Kontzientzia fonologikoak hizkuntzaren unitate adierazgarrienen analisi eta azterketekin jokatzeko du, informazio grafikotik ahozkorako bihurtzea erraztuz. Prozesu hau fonemak ezberdintzen ikastea datza, irakurketaren ikasketan haur batek fonema-grafema eraldaketa egiten eta ulertzen laguntzen duena.

Hurrek, txikiak direnean, soinuen kontzientzia urria daukate. Soinu sekuentzia jarrai bat entzuteko gai dira, baina ezin dute hautetsi berauek hitzetan bana daitezkeela, hauek aldi berean silabetan, eta azken hauek fonemetan. Kontzientzia fonologikoaren barnean, ahozko hizkuntzaren osagai silabiko eta fonemikoen ezaguera hartzea eta ahozko hizkuntzaren gainean egin daitezkeen prozesu ezberdinak eskuratzea biltzen dira, hala nola, ezberdintasun fonologikoak hautestea, hitz ezberdinak segmentatzea, e.a.

Fonemen eta grafemen arteko harremana ulertzen laguntzeaz gain, haurrengan kontzientzia fonologikoaren garapenak soinu ezberdinen portaera modu errazago batean ulertzea ahalbidetzen du. Garrantzitsua da ahalmen honen garapena, alfabetoaren ikasketaren aurre-pausu bat bezala kontsideratzea.

Beraz, idazketa eta irakurketaren ikasketa ahozko hizkuntzaren garapenean oinarritu behar da. Idazten eta irakurtzen ikasteak, haurrak soinuaren jatorriaren ezagutza eskatzen du, denboran zehar ordenatzen diren banandutako unitate bezala ulertuz. Ahozko hizkuntzan oinarritu gabe ikasten hastea haurarentzat ezinezko helburu bihurtu daiteke, ezingo baitu modu egokian fonemen eta grafemen arteko erlazioa eraiki.

Hizkuntza osatzen duten soinu ezberdinak identifikatzeko eta erabiltzeko gaitasuna, hau da, kontzientzia fonologikoa, ariketen bidez garatzen da. Ahalmen hau ez da momentu batetik bestera hobetzen, jardueren laguntzari esker baizik. Garrantzitsua da proposamen didaktikoak sekuentzia jakin bat jarraitzea modu eskalatu batean, haurren ulermen maila pixkanaka garatuz.

Horretarako, lanaren muina izango dena jorratuko da. Hain zuzen ere, hizkuntza saioetan kontzientzia fonologikoa lantzeko proposamen bat luzatuko da, aurrera eramanean daitezkeen jarduerak desberdinak, irakurketa eta idazketa zailtasun ezberdinak kontutan hartuak izan direlarik. Jarduera guzti hauek Lehen Hezkuntzako lehenengo mailako ikasleen artean, irakurketa eta idazketa zailtasunak dituztenei zuzenduak egonen dira.

Proposamen pedagogiko hau egiteko, “Kontzientzia fonologikoa lantzeko programa” (Mikel Haranburu, Itziar Alonso, Nekane Balluerka eta Arantxa Gorostiaga, 2008) eta “Materiales para trabajar las habilidades fonológicas” (Equipo de Audición y Lenguaje CREENA, s/f) liburuetan oinarritu naiz eta jarduera desberdinetan azaltzen diren irudiak internetetik eskuratuak dira.

Jarraian beraz, material desberdinekin aurrera eramateko proposatutako jarduerak zerrendatuko ditugu. Jarduera horiek atal ezberdinak lantzeko helburuarekin sortuak izan dira; hala nola; lexikoa, silabak, errima edota fonemak lantzeko. Horren ildotik, jarduera horien garapena modu honetan planteatu dugu: zatikatze lexikoa, sintesi lexikoa, zatikatze silabikoa, sintesi silabikoa, errima-kontzientzia eta errima-ekoizpena, analisi fonemikoa eta sintesi fonemikoa.

1. Zatikatzeko lexikoa

Jarduera desberdinei hasiera emateko, lehenik eta behin, zatikatze lexikoa landuko dugu. Horretarako, esaldi batzuk esango zaizkio haurrari. Berak arretaz entzungo ditu eta horietako bakoitza zenbat hitzez osatuta dagoen esango digu.

Adibidez: lzerditan nago. Zenbat hitzez osatuta dago? lzerditan / nago (bi hitz ditu).

- a. Eserita nago.

- b. Marrazoa txikia da.
- c. Paulak zaldi bat dauka.
- d. Joanes oso mutiko jatorra da.
- e. Ama eta aita erosketak egitera joan dira.

2. Sintesi lexikoa

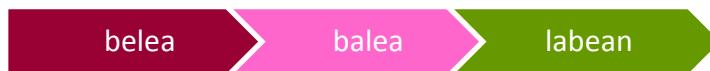
Behin zatikatze lexikoa landu eta gero, sintesi lexikoa lantzeraz igaroko gara. Horretarako esaldi batzuk emango dizkiogu haurrari eta berak esaldiari falta zaion hitza aukeratu beharko du azpiko hitzen artean.

Adibidez:

- Okindegian egiten dute.



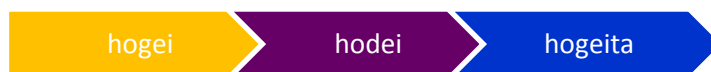
- a) Madalenak egiten dira.



- b) Gauean afalduko dugu.



- c) Hogeia gehi bat bat dira.



- d) Mikelek nahi ditu.



e) berdeak dira.



f) luzea da.



g) jango dut.



h) hegan dabil.



3. Zatikatze silabikoa:

Zatikatze silabikoa lantzeko hainbat jarduera proposatuko zaizkio haurrari. Lehenengo jarduera honetarako hitz batzuk esango zaizkio haurrari. Berak arretaz entzungo ditu eta txaloen bidez, silabaka bananduko ditu.

Adibidez: zapata → za / pa / ta (hiru txalo joko dituzu).



Egin ezazu berdina ondorengo hitzekin:

a. Lorea



b. Elefantea



c. Pikua



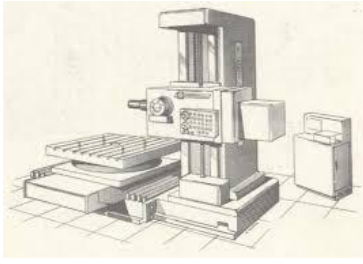
d. Eskua



e. Jostailua



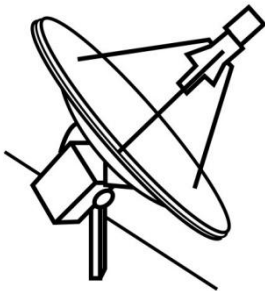
f. Makina



g. Patata

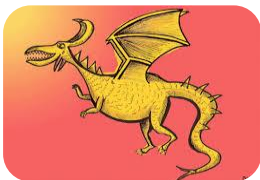


h. Antena



Hitzak silabaka nola banatzen diren landu dugunean, beste jarduera mota bat proposatuko diogu haurrari. Honetan, marrazki batzuk erakutsiko dizkiogu haurrari eta hauen izenak esan beharko ditu, baina izenaren lehen silaba esan gabe.

Adibidez:



__goia



__koa



__peta



__rria

Egin ezazu berdina ondorengo marrazkien izenekin:

a)



Oparia



Motorra



Izarra



Argia

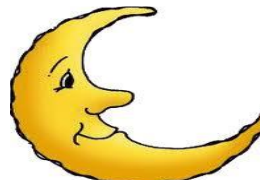
b)



Dortoka



Erlea



Ilargia



Puxika

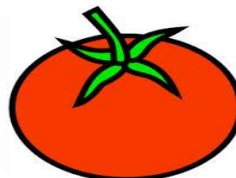
c)



Xaboaia



Pilota



Tomatea



Mendia

d)



Gaztelua



Zuhaitza



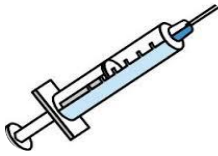
Otsoa



Ipotxa

Jarraian beste marrazki batzuk erakutsiko dizkiogu haurrari eta oraingoan, marrazkian agertzen diren gauzen izenak esan beharko ditu, baina izenaren erdiko silaba esan gabe.

Adibidez:



Xi__ga



E__a

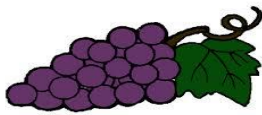


Fa__a



Lo__a

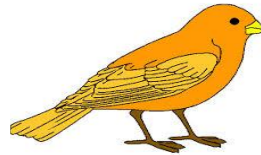
a)



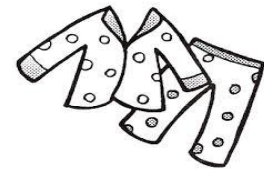
Mahatsa



Astoa



Txoria



Pijama

b)



Jirafa



Jertsea



Eskola



Printzesa

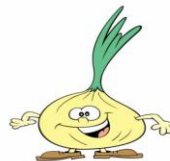
c)



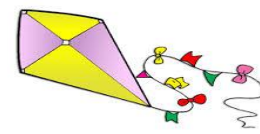
Sagarra



Txapela



Tipula



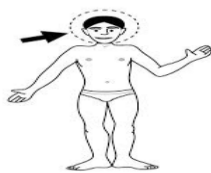
Kometa

Aurreko jardueraren ildotik, oraingoan haurrari beste marrazki batzuk erakutsiko dizkiogu eta kasu honetan, marrazkian agertzen diren gauzen izenak esango ditu, baina izenaren azken silaba esan gabe.

Adibidez:



Aulki__



Buru__



Ordu__



Kita__

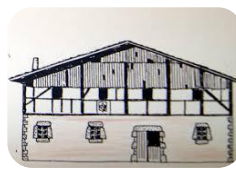
a)



Iturria



Marrubia



Baserria



Kaxa

b)



Behatza



Ikatza



Telefonoa



Lapurra

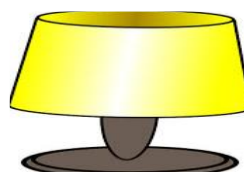
c)



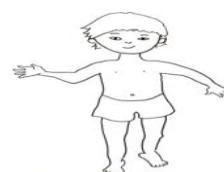
Jaka



Danborra



Lanpara

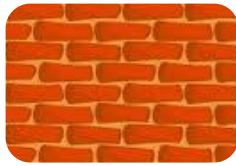


Gorputza

d)



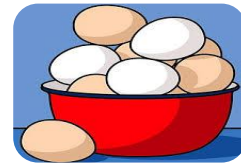
Zapata



Pareta



Antena



Arraultza

Marrazki ezberdinetako gauzen izenen lehenengo, Erdiko edota azkeneko silabak landu ondoren, haurrari beste jarduera bat proposatuko diogu. Oraingoan, marrazkietan "rra" silabaz amaitzen diren lau gauza erakutsiko dizkiogu eta berak gauzen izenak esan behar ditu "rra" silaba esan gabe.

Adibidez:



Danborra



Izarra



Motorra



Kitarra

Haurrak, marrazkian ikusten duen gauzaren izenak modu honetan esan behar ditu: "danbo", "iza", "moto" eta "kita".

a) Kasu honetan, haurrak, jarraian ikusten dituen marrazkietan agertzen diren gauzen izena ozenki esan beharko du, baina "ka" silaba esan gabe.



Katua



Katilua



Praka



Kapela



Puxika

b) Kasu honetan, haurrak, jarraian ikusten dituen marrazkietan agertzen diren gauzen izena ozenki esan beharko du, baina "ta" silaba esan gabe.



Patata



Tapa



Aita



Meta



Zartagina

Behin hau eginda, ondorengo jardueran silaba berdinez hasten diren hitzen marrazkiak soilik margotu beharko ditu haurrak.

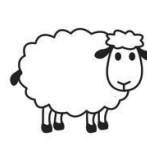
Adibidez:



Argia



Erlea



Ardia



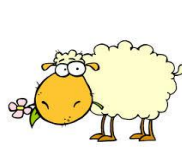
Armiarma



Argia



Erlea



Ardia



Armiarma

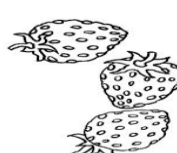
a)



Mamua



Ama



Marrubia



Mahatsa



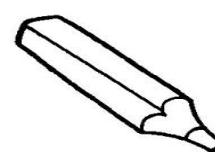
Mimoa



Momia



Umea



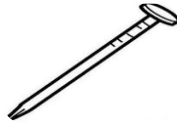
Margoa

Aurreko jarduerari segida emanez, oraingo honetan haurrak silaba berdinez bukatzen diren hitzen marrazkiak soilik margotu beharko ditu.

Adibidez:



Hartza



Iltzea



Zuhaitza



Zortzi



Hartza



Iltzea



Zuhaitza

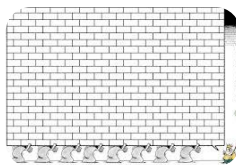


Zortzi

a)



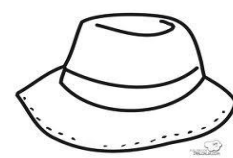
Tronpeta



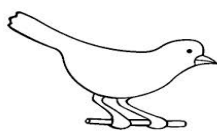
Pareta



Ipotxa



Txapela



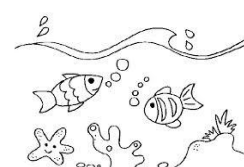
Txita



Tipula



Tarta



Itsasoa

Silabak lantzen jarraituz, oraingoan koloretako paperetan, haurrari antzera idazten diren hitz-bikote desberdinak emango dizkiogu eta berak, hitzaren hasieran, erdian edo bukaeran silaba berdina duten esango digu.

Adibidez:



Haurrak, “gona” eta “goma” hitz-bikoteak silaba berdina hasieran dutela esango du.

a)



b)



c)



d)



e)



f)



g)



h)



i)



j)



Silabak lantzen jarraituz, ondorengo ariketan haurrari hitzen kate bat osatzeko eskatuko zaio. Horretarako, kate horretako lehenengo hitza emango diogu eta berak hitz horren azkeneko silaba hartu eta silaba horretaz hasten den beste hitz bat asmatu beharko du.

Adibidez:



a)



b)



4. Sintesi silabikoa

Orain, sintesi silabikoa lantzeraz igaroko gara. Hau lantzeko hainbat jardura proposatuko dizkiogu haurrari. Lehenengo jardura honetan, haurrari marrazki ezberdinak emango dizkiogu eta berak, argazki horietan agertzen diren gauzen izenak esango ditu, hasieran falta zaien silaba gehituz.

Adibidez:



__kurra
Txakurra



__rua
Zerua



__boia
Xaboia



__rrosa
Larrosa



__rigorringoa
Marigorringoa

a)



__xokia



__taurrekoak



__darea



__rretxikoa



__tsasontzia

b)



__deratzi



__deoa



__minoa



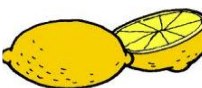
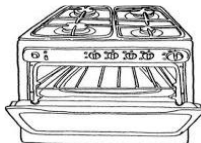
__nioa



__tala

Ariketa mota berdinari lotuta, haurrari proposatuko zaion ondorengo jarduera honakoa izango da. Marrazki batzuk emango zaizkio eta berak egin beharko duena marrazki horietan agertzen diren gauzen izenak esatea izango da, baina erdian falta zaien silaba gehituz.

Adibidez:

Li__ia
LimoiaGa__a
GariaLa__a
LabeaMa__ia
MahaiaAul__a
Aulkia

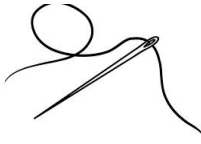
a)



Zal__a



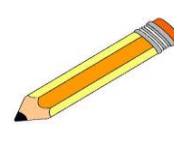
Txa__a



O__tza



Ko__na



Ar__tza

b)



Ma__la



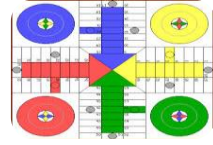
Su__rra



Be__na



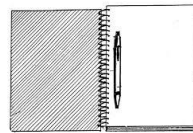
I__a



Par__sa

Hirugarren jarduera honetan, haurri marrazki batzuk emango zaizkio eta berak egin beharko duena marrazki horietan agertzen diren gauzen izenak esatea izango da, baina bukaeran falta zaien silaba gehituz.

Adibidez:

Den__
DendaBiboli__
BibolinaEraztu__
EraztunaKoaderno__
KoadernoAho__
Ahoa

a)



Hiztegi__



Trikiti__



Txiru__



Armairu__



Kaio__

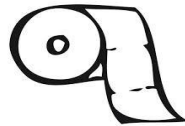
b)



Bigote__



Bekai__



Pape__



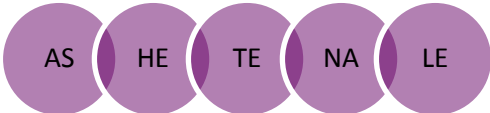


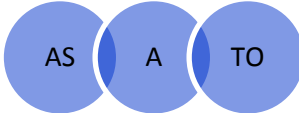
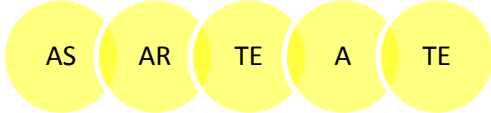

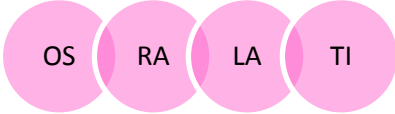

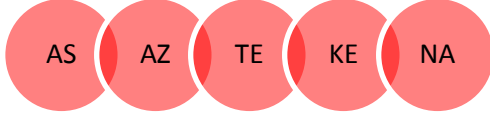
Aito__

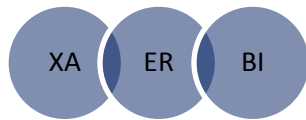


Amo__

Bloke honi amaiera emateko, silaben ordena landuko dugu. Horretarako, hitz batzuk esango zaizkio haurrari. Hitz hauen silaben ordena aldatuta egongo da eta berak, silabak behar diren ordenan jarriko ditu eta hitz berriak osatuko ditu.

Adibidez:

		→	<input type="text" value="ASTELEHENA"/>
a)		→	<input type="text"/>
b)		→	<input type="text"/>
d)		→	<input type="text"/>
e)		→	<input type="text"/>
f)		→	<input type="text"/>
g)		→	<input type="text"/>
h)		→	<input type="text"/>
i)		→	<input type="text"/>



j)

5. Errima-kontzientzia eta errima-ekoizpena

Oraingo honetan, errima-kontzientzia eta errima-ekoizpena landuko ditugu. Horietako bakoitza lantzeko jarduera bat erabiliko dugu. Lehenik, errima-kontzientziarekin hasiko gara eta horretarako haurrari hiru irudi erakutsiko dizkiogu. Horien artean, bik errima berdina izango dute eta haurrari, errimatzen duten bi irudiak borobiltzeko eskatuko zaio.

Adibidez:



Lamia



Mamia



Tutua

a)



Garbia



Gorria



Garbiñe

b)



Iturria



Inurria



Igela

c)



Nota



Botoia



Kotoia

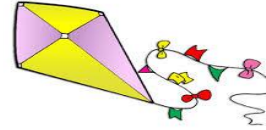
d)



Kanpaia



Kanika



Kometa

e)



Marrubia



Makarroiak



Karrua

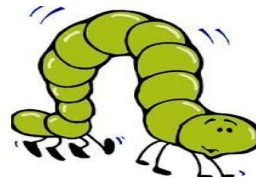
f)



Zigarroa



Oparia



Zizarea

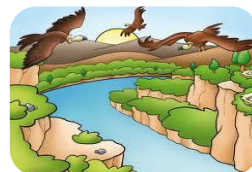
g)



Amona



Aitona



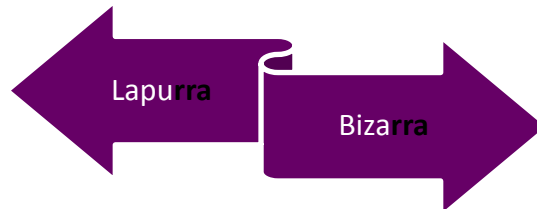
Ibaia

Behin hau eginda, errimaren ekoizpena lantzera igaroko gara. Honetan, haurrari irudi bakar bat emango diogu eta berak, irudian agertzen den gauzaren izena esango du. Ondoren, hitz horrekin errimatzen duen beste hitz bat idazteko eskatuko diogu.

Adibidez:



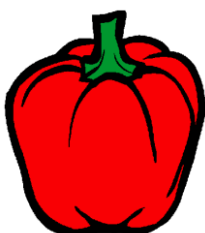
a)



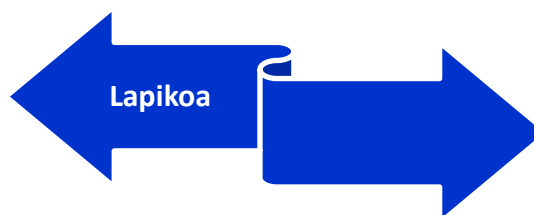
b)



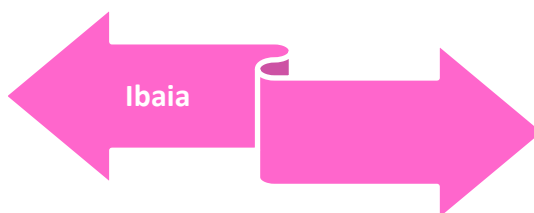
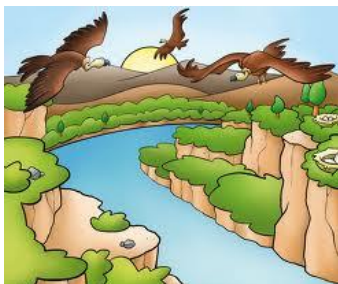
c)



d)



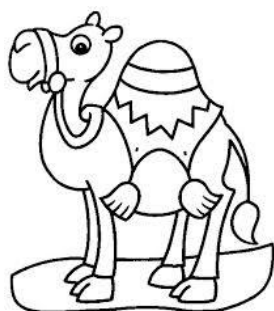
e)



f)



g)

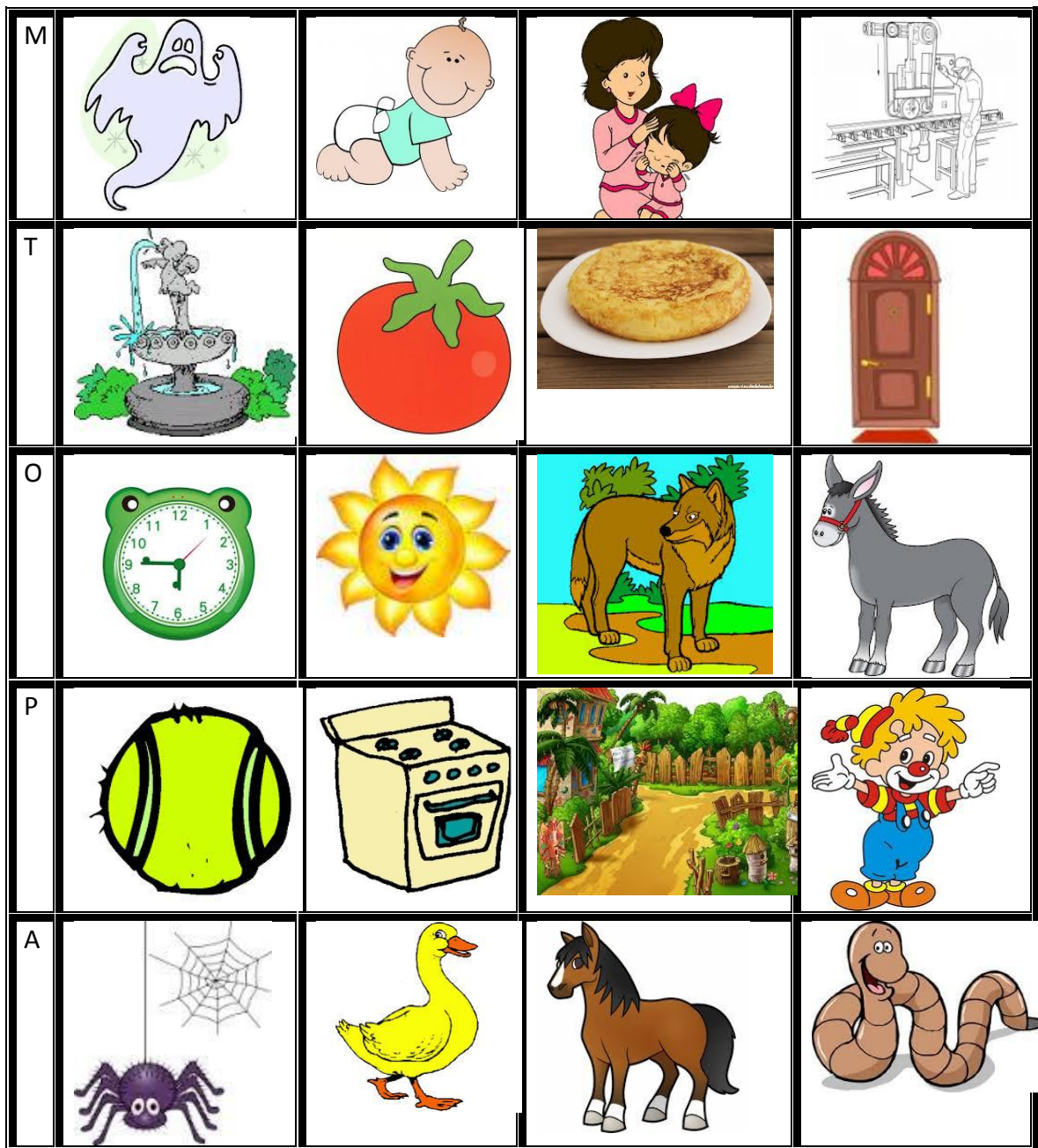
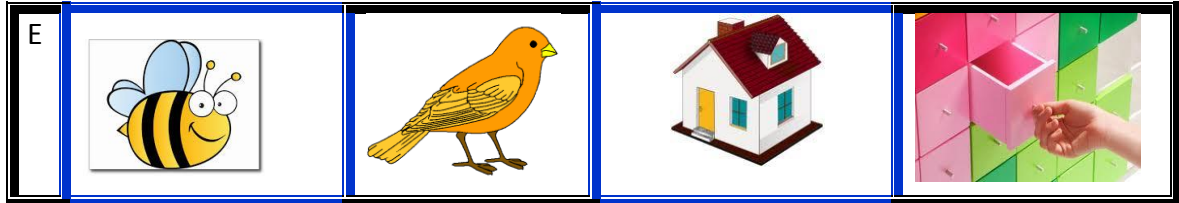


6. Análisi fonemikoa

Orain fonemekin lan egitera pasako gara. Horretarako, hainbat jarduera proposatuko dizkiogu haurrari. Lehenengo jarduera honetan, haurrari fonema ezberdinak

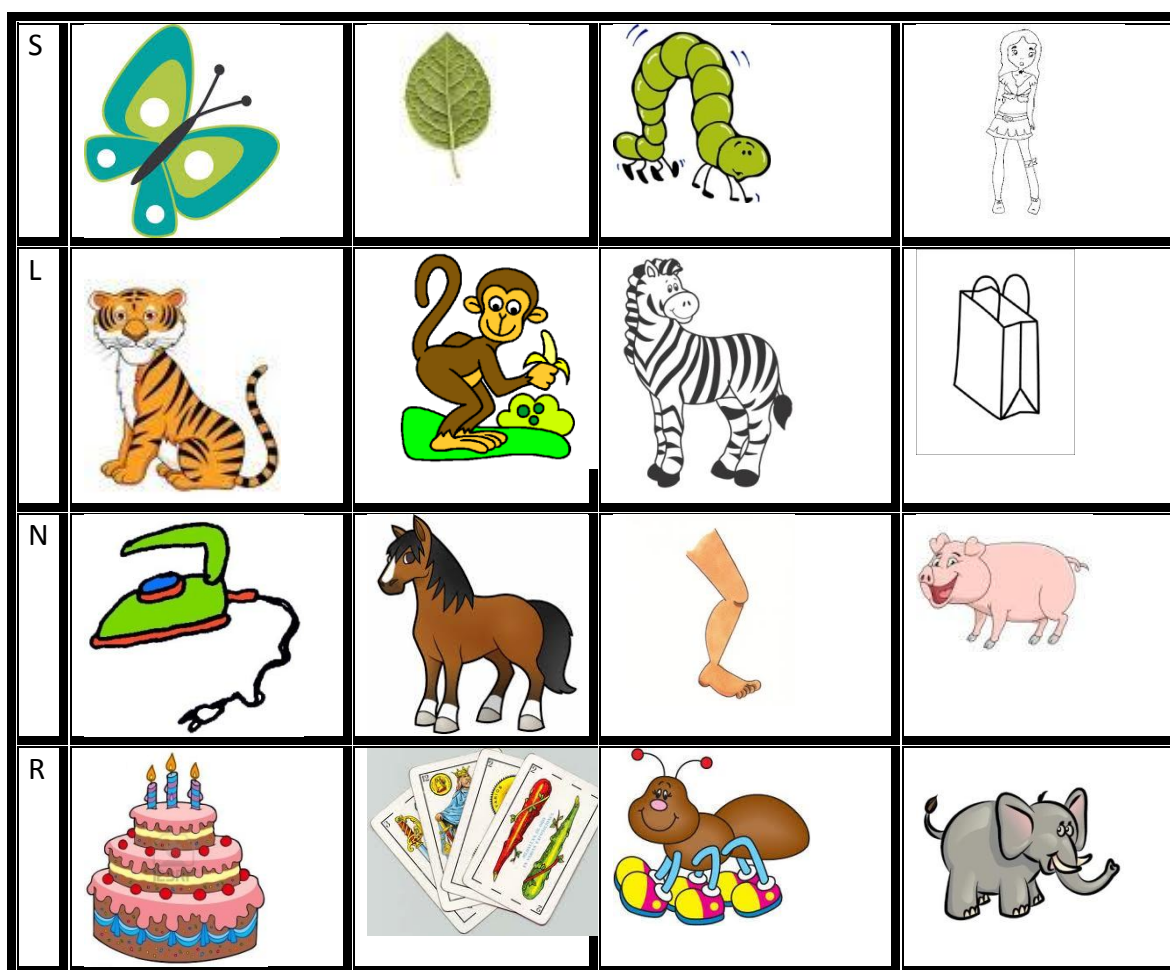
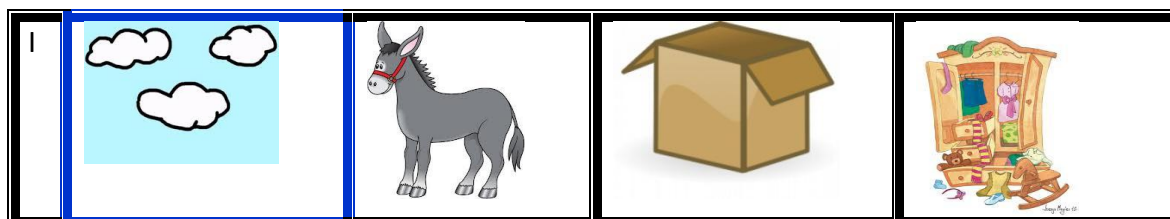
erakutsiko dizkiogu eta horrekin batera hainbat irudi. Beraz, haurrak, fonema horrez hasten diren irudiak borobildu egingo ditu.

Adibidez:



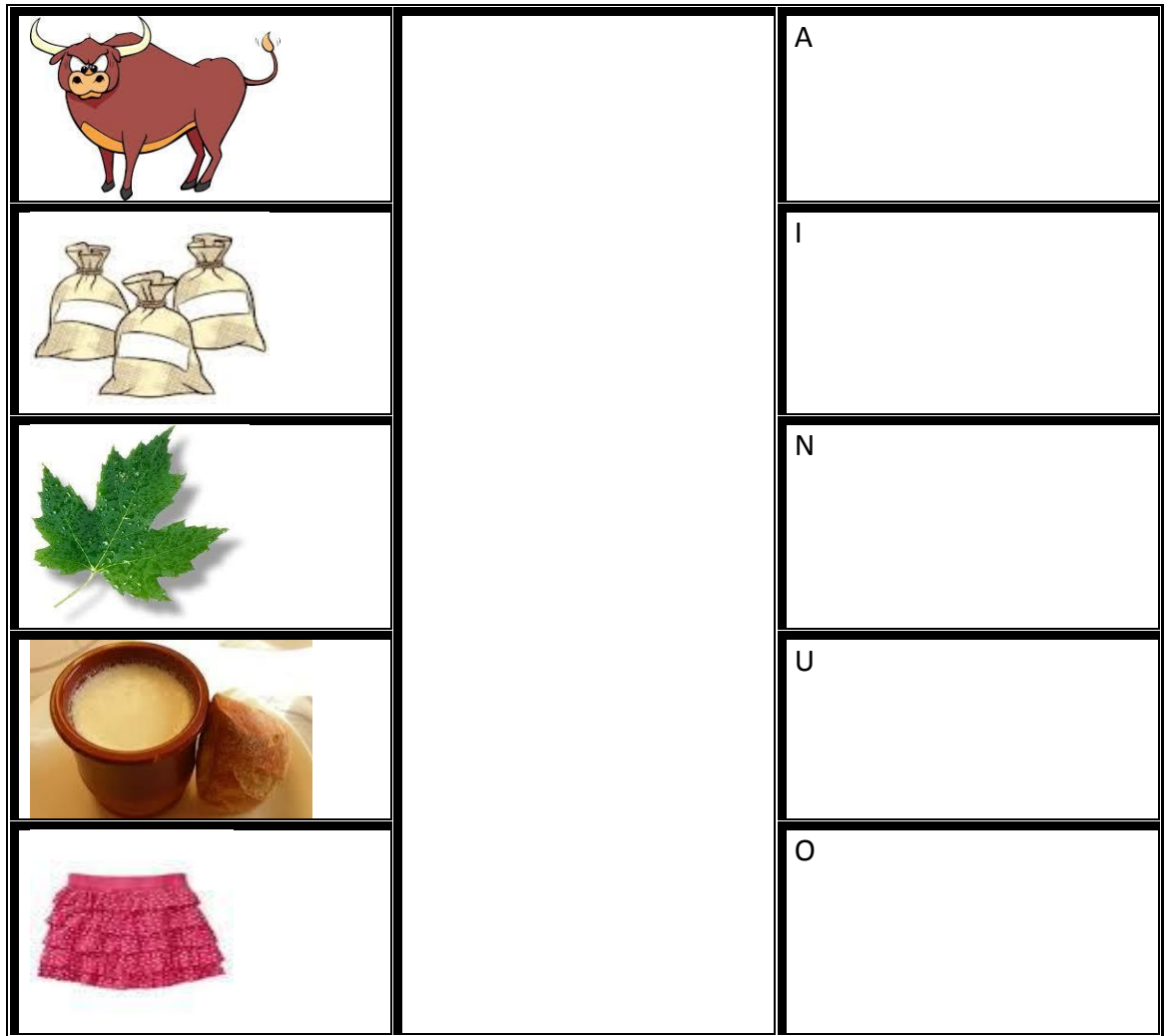
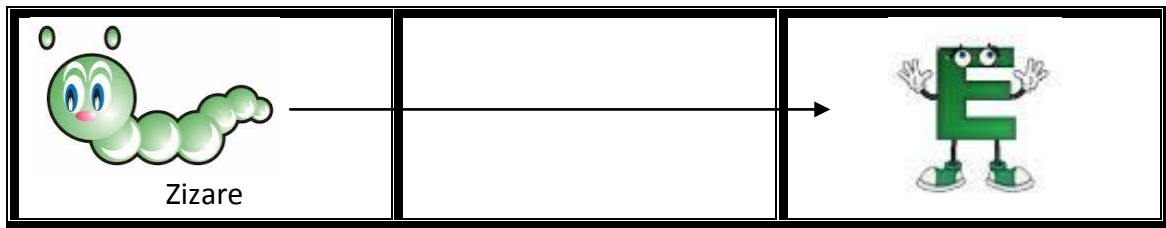
Bigarren jarduera honetan, haurrak fonema ezberdinak izango ditu ikusgarri eta horrekin batera hainbat irudi. Beraz, haurrak, fonema hori tartean duten irudiak borobildu egingo ditu.

Adibidez:



Hirugarren jarduera honetan, haurrak fonema ezberdinak izango ditu ikusgarri eta horrekin batera hainbat irudi. Beraz, haurrak, irudi bakoitza dagokion fonema bukaerarekin lotu egin beharko du.

Adibidez:



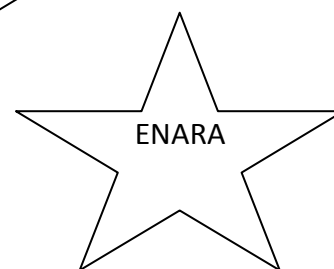
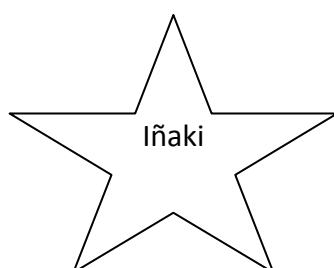
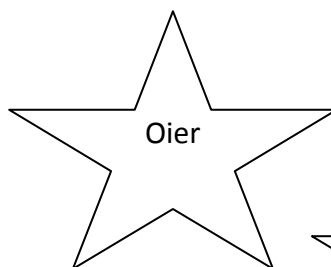
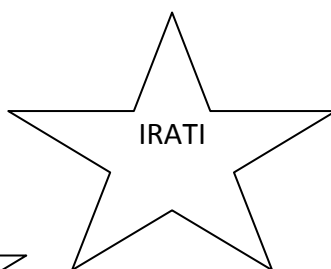
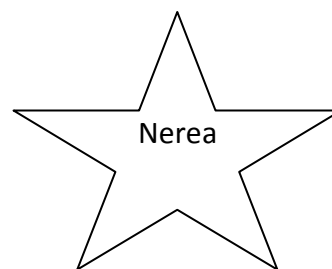
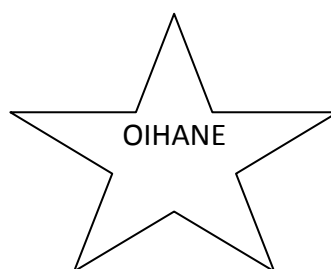
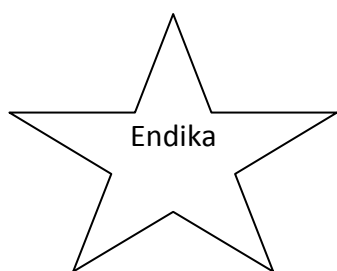
7. Sintesi fonemikoa

Behin analisi fonemikoa landuta, sintesi fonemikoa lantzeraz igaroko gara. Horretarako hainbat jardura proposatuko dizkiogu haurrari. Lehenengo jarduerari dagokionez, haurrari pertsonen izenak dituzten hainbat izar erakutsiko dizkiogu. Pertsona horien izenak maiuskulaz eta minuskulaz idatzita egongo dira eta berak, fonema berdinez hasten diren izenak kolore berdinez margotuko ditu.

Adibidez:



a)



Bigarren jarduera honetarako, haurrari hainbat irudi erakutsiko dizkiogu eta horietako batzuei hasierako letra falta zaie eta beste batzuei azkeneko letra. Beraz, haurrak letra horiek zein diren asmatu beharko ditu.

Adibidez:

	_rgia
--	-------

	_ordoka
	_rlea
	_orma
	Ilargi__
	Txit__
	_rdia
	Motorr__

Bukatzeko, haurrari proposatuko zaion ariketa ondorengo izango da. Hainbat gauzen argazkiak erakutsiko dizkiogu eta gauza horien izenak gaizki ahoskatuko ditugu. Beraz, haurrak egin beharko duena da gaizki ahoskatu dugun hitza modu egokian esan.

Adibidez:



"-erua"
Zerua



"-zarra"
Izarra



"-skailera"
Eskailera

a)



"-otorra"



"-paria"



"-orria"



"-orea"



"-aserria"

b)



"-turria"



"-iringa"



"-uxika"



"-oxokia"



"-aboia"

Proposamen pedagogiko honetan planteatutako jarduera guzti hauek denbora laburrean jorrazekoak izan behar dira, ezinezkoa baita idazketan nahiz irakurketan zailtasunak dituen haurrarekin denbora luzez ariketa desberdin hauek egiten egon. Egokiena, saio batzuetan azkeneko bost edo hamar minutuak hartu, aurretik aipaturiko jarduera txiki bat aukeratu eta hori lantzea da, betiere saio horietako bakoitzean aukeratutako jarduera desberdina izanez eta ikasle bakoitzaren beharrak kontutan hartuz.

ONDORIOAK

Lan honetan zehar ikusi eta aztertu dudan guztia kontutan hartuz, ondorio batzuetara iritsi naiz. Gaur egun hizkuntzak garrantzi handia dauka Lehen Hezkuntzako etapan, bertan gizarteratze-prozesuak garrantzi handia duelako haurrarentzat. Honi esker, hizkuntzaz jabetzen eta sentimenduak, gertakariak eta iritziak ahoz nahiz idatziz adierazten eta interpretatzen hasten dira. Honako hau emateko, haurrek nolabaiteko estimulazioa behar dute, izan ere, hitz egiten dieten pertsonen inguratuta bizi dira eta hauek hartzen dituzte eredu.

Ikastetxeek nahiz familiek zeregin garrantzitsua dute hizkuntzaren irakaskuntza-ikaskuntza horretan. Beraz, hizkuntza bidez komunikatzeko gaitasuna abiapuntutzat harturik, irakurketa eta idazketa prozesuak sakonki garatzea ezinbestekoa da. Izan ere, irakurketa eta idazketa curriculumaren atal guztietan islaturik agertzen diren bi eremu dira, egunerokotasunean duten garrantzia eta gizaki ororen hezkuntza prozesuaren oinarritzko tresnak diren aldetik. Hori dela eta, prozesu horiei berariazko garrantzia ematea ezinbestekoa da.

Gure gizarteko eguneroko bizitzan irakurketa eta idazketa egokia izatea beharrezkoa da, edukiak ahoz zein idatziz igortzeko bidea direlako eta hainbat testuingurutan funtsezko tresnak direlako. Hala ere, pertsona batzuek bi tresna hauek menperatzeko zailtasunak agertzen dituztela begi bistakoa da. Honek, beren ikasketa prozesuan eragin zuzena du, askotan, ikasleentzat oztopo bat bihurtuz. Gehienetan horrek ulermenean eragina duela esan dezakegu, irakurtzen dutena ez baitute guztiz ulertzen. Hala ere, honek ez du esan nahi ohikoa ez denik irakurtzen ikasten hasten diren ikasleek irakurtzeko garaian akatsik egiten ez dutenik; hala nola, hitzak nahastea, letrak nahastea, b edo d, m edo n, e.a. Baina, behin irakurketa eta idazketa menperatuta dagoen garaia heltzen bada, zazpi urte inguru, eta akats horiek berean jarraitzen badute, prozesu horietan zailtasun bat egon daitekeela kontutan hartu behar da.

Lan konplexua bihurtzen da zailtasun hauek identifikatzea, gai honi lotuta ez dauden irakasleentzat bereziki. Lehenik eta behin, proiektu honen bidez, zailtasun horien identifikaziorako hainbat aipu ematen saiatu naiz. Izan ere, gaia jorratzen joan naizen

heinean, nire esperientzia pertsonalean oinarritu naiz. Gradu hau ikasten hasi nintzenean, nire helburu bakarra irakasle izateko beharrezkoak diren ezaugarri nahiz teknika ezberdinak barneratzea zen. Atal teorikoaren aldetik, ez dut irakurketa eta idazketa prozesuan aurki daitezkeen zailtasunen inguruko informazio sakonik eskuratu. Praktiketean hasi nintzenean, ordea, irakurketa eta idazketa modu ezberdinean barneratzen dituzten ikasleekin topo egin nuen. Horrek, irakurketa eta idazketa prozesuen inguruan gehiago sakontzera eraman ninduen. Beraz, gradu amaierako proiektu honetarako, irakurketa eta idazketa zailtasunen gaia aukeratzea pentsatu nuen. Modu honetan, gai honekiko ezagutza handitzeko aukera izan dut, nire etorkizuneko lanean lagungarri izango dudana.

Praktiketean ikusitako egoera ezberdin horiek hausnarketa bat egitera eraman ninduten: irakurketa eta idazketa akats hauek nahasmendu edo atzerapen baten ondorio dira? Izan ere, kasu batzuetan, ez da erraza bi egoera hauen arteko ezberdintasuna antzematea. Lan hau jorratzen joan naizen heinean, nahasmendua arazo neurobiologiko batekin lotuta eta denbora luzean irauten duen berariazko zailtasuna dela ikusi dut.

Ilido horretatik, irakurketari zuzendutako zailtasun entzunena dislexia dugu, oinarri neurobiologikoko nahasmendu genetikoa. Nahasmendu hau duten ikasleek, hitzak eta letrak nahasten dituzte eta horrek irakurketaren ulermenean oztopo bat suposatzen du. Gainera, ikasgai gehienak irakurketan oinarritzen direnez, esan dezakegu ia ikasgai gehienetan zailtasunak agertzen dituztela. Hala ere, esan beharra dugu, irakurketarako gaitasuna ezkerreko burmuinean dagoela txertatua eta ikasle hauek prozesu horretan zailtasunak dituztenez, eskuineko burmuinean dauden gaitasunak garatuagoak izaten dituztela; hala nola, sormena, irudimena, eskulanak egiteko gaitasuna, e.a.

Idazketari zuzendutako zailtasunen artean, disortografia eta disgrafia aurki ditzakegu. Disortografiari dagokionez, idazkeran dagoen akats multzoa da, hitzean eragiten duena, eta ez hitzaren trazuan edo grafian. Beraz, disortografia duten ikasleek, hitzak egoki idazteko zailtasuna agertzen dute. Disgrafiari dagokionez, idazketaren berariazko zailtasuna da, hitzaren trazuan eta letren tamainan eragina duena. Beraz, disgrafia

duten ikasleek, letren eta hitzen itxura irregularra eta hitzen arteko bereizketan eta loturan akatsak erakusten dituzte.

Bestetik, atzerapena duten ikasleak, aldiz, irakurtzen ikasteko abileziaren jabeakuntzan atzerapena agertzen dute. Hori dela eta, denbora gehiago behar dute gaitasun horretaz jabetzeko. Kasu askotan atzerapen hori ez da irakurketan bakarrik ematen, baizik eta gainerako irakasgaietan ere. Atzerapena duten ikasleek, ibilbide lexikoan eta azpilexikoan gainerako ikasleek baino mantsuago prozesatzen dituzte hitzak.

Hau guztia dela eta, irakurketa eta idazketan zailtasunak dituzten haurren artean, irakasleok hainbat esku-hartze ezberdin proposatu beharko genituzke, izan ere, ikasle bakoitzaren beharrak ezberdinak dira eta. Horretaz baliatuz, irakasle, ikasle eta familien arteko harremana sakondu beharko litzateke, edozein bilakaeraren aurrean gurasoek aditu baten informazioa eskura izan ditzaten. Azken finean, arazo guztiei konponbide bat aurkitzeko ezinbestekoa da irakasle, ikasle eta familien elkarlana.

Hitz egiterako orduan, silabak artikulatzen ditugu, idazterakoan, aldiz, fonemak. Hizkuntza unitate hauek identifikatzerako orduan azaltzen dira zailtasunak, hau da, fonemak grafema bihurtzerako momentuan. Hemendik sortzen da kontzientzia fonologikoaren kontzeptua. Hau trebetasun metalinguistiko bat kontsideratzen da, zeinaren bidez, ikasleek, hitzak osatzen dituzten fonemak identifikatzeko, interpretatzeko edo manipulatzeko aukera duten.

Hau dela eta, haurraren irakurtzeko eta idazteko gaitasunak trebatzeko, kontzientzia fonologikoa areagotzeko jarduera ugari egitea ezinbestekoa izango litzateke eta honekin batera, hainbat baliabide erraztea. Izan ere, ahalmen hau ez da momentu batetik bestera hobetzen, jardueren laguntzari esker baizik. Horretarako, irakasleek ikasleen motibazioak zein diren aztertu beharko ditu, egon daitezkeen oztopoei irtenbide bat emateko asmoz. Honez gain, pazientzia hartzea oso garrantzitsua izango da, izan ere, irakurketan zein idazketan zailtasunak agertzen dituzten ikasleei arreta gehiago eskaini beharko diegu. Hori dela eta, ikasle bakoitzak ikasteko dituen modu, erritmo edota egoera ezberdinak errespetatzen ikasi behar dugu, ziurrenik oztopoa duten ikasleek erritmo apalagoa erakutsiko baitute gauzak barneratzeko orduan.

Beraz, hezkuntzaren erantzunetako bat kalitatezko hezkuntza bat eskaintzea izan behar da, horrek guztien beharrei erantzutea suposatzen duelarik.

Azkenik, irakurgaiak edo idazlanak aukeratzen ditugunean, ikasleek gustuko dituzten arlo edo gaiak ezagutu eta kontutan hartu behar ditugu, idazlanak zein irakurgaiak gai horien inguruan izan daitezten. Modu honetan, ikasleek ikasgaiarekiko arreta eta motibazio handiagoa erakutsiko dute.

Esandako guztiaren ondotik, beraz, argi geratzen da irakurketa eta idazketa zailtasunak ahalik eta azkarren identifikatu eta landu behar direla. Proiektuan zehar ikusi dugu hainbat alerta adierazleen bidez prozesu hau errazagoa bihur daitekeela eta, honen ondoren, hainbat dira har ditzakegun neurriak. Irakasleon rola oso garrantzitsua da prozesu honetan, izan ere, ezagutza berri horien gidari eta haurrei ezagutza berri horiek garatzen lagunduko diegunak gara. Horretarako, irakasleok ezagutza horiek ahalik eta hoberen garatzeko ekintza eta jarduera ezberdinak sortu behar ditugu. Modu honetan, zalantzarik ez dago ikasleek ikaskuntza esanguratsua lortuko dutela, eta beren zailtasunetan aurrerapenak egingo dituztela.

CONCLUSIONES

A partir de todo lo visto y elaborado durante este trabajo, he podido llegar a unas conclusiones que detallaré a continuación. Hoy en día, la educación adquiere una importancia vital en la etapa de la Educación Primaria, ya que tiene gran importancia en el proceso de socialización del alumno. Cabe destacar que, gracias a esto, los niños empiezan a percatarse del lenguaje y a reflejar e interpretar diferentes sentimientos u opiniones mediante el lenguaje oral o escrito. Las personas que los rodean sirven de ejemplo para que puedan desarrollarse y se dé esta situación de estímulo necesaria para un niño en su aprendizaje.

Tanto los colegios como las familias tienen que desempeñar una labor considerable en el aprendizaje del lenguaje. Por tanto, estableciendo la capacidad de comunicación mediante el lenguaje como punto inicial, es imprescindible realizar un desarrollo profundo de los procesos de lectura y escritura. Ambos conceptos vienen reflejados en

todos los apartados del currículo, debido a la importancia que conllevan en la vida cotidiana como herramientas básicas del proceso educativo.

En el contexto de la sociedad de hoy en día, es imprescindible contar con una lectura y escritura apropiadas, ya que constituyen un medio por el cual enviar mensajes orales como escritos. No obstante, es evidente que ciertas personas tienen dificultades para poder dominar ambas funciones. Esto tiene una influencia directa en el proceso educativo, convirtiéndose en un obstáculo más o menos complicado. En la mayoría de los casos podríamos afirmar que este déficit afecta en la comprensión, ya que no se ven capaces de asimilar por completo lo que perciben mediante la lectura. Aun así, esto no significa que no es habitual encontrarnos con alumnos que cometan errores en la etapa de aprendizaje de la lectura. El hecho de confundir palabras o letras no es condición suficiente para pensar en posibles dificultades; si estas perduran a la edad de siete años, debemos tener en cuenta que puede tratarse de un niño con dificultades en el proceso lector.

Identificar estas dificultades resulta una tarea compleja, sobre todo para los profesores que no están familiarizados con estas situaciones. Ante todo, mediante la elaboración de este proyecto he buscado indicar unas pautas que faciliten la identificación de estas dificultades, apoyándome en mi experiencia personal. Al comenzar mis estudios de Grado en Maestro, mi único objetivo era intentar aprender e interiorizar las diferentes propiedades y técnicas que utiliza un profesor. En la parte teórica de mi enseñanza, no he recibido una formación específica sobre estas dificultades en el lenguaje. Sin embargo, al empezar mis prácticas escolares, me encontré con esta diferenciación en los alumnos, de los cuales algunos automatizaban los procesos de lectura y escritura con mayor facilidad que los demás, siendo esta la razón por la cual decidí estudiar con mayor detenimiento las dificultades en el lenguaje y elegí este trabajo fin de grado. De este modo, he tenido la oportunidad de ampliar mis conocimientos en este ámbito que me pueden ser de gran ayuda en mi futura vida laboral.

Las situaciones vividas en mi época de prácticas me llevaron a reflexionar y preguntarme si estos errores que se cometían a la hora de aprender los procesos de lectura y escritura eran consecuencia de un retraso o de un trastorno. En algunos

casos, es un debate complejo diferenciar entre estas dos posiciones. A medida que he ido desarrollando este trabajo, he visto que el trastorno está unido con un problema neurobiológico y que es una dificultad propia que perdura a lo largo del tiempo.

Unido a esto, la dificultad más frecuente en el proceso de lectura es la dislexia, un trastorno genético de base neurobiológica. Los alumnos que sufren este trastorno suelen confundir diferentes términos y letras, suponiendo todo ello una barrera en la comprensión de la lectura. Además, al apoyarse la mayoría de las asignaturas en dicho proceso, podemos decir que estos alumnos tienen dificultades prácticamente en la totalidad de materias que deben estudiar en el día a día. Sin embargo, hay que matizar que estos alumnos que tienen dificultades para comprender el proceso de lectura tienen más desarrolladas otras aptitudes como la capacidad para las manualidades, la imaginación, etc. Esto se debe a que la habilidad lectora se desarrolla en la parte izquierda del cerebro, y al tener dificultades para trabajar la misma, la parte derecha del cerebro sufre un desarrollo más acelerado.

Entre las dificultades que nos podemos encontrar en el proceso de escritura, podemos destacar la disgrafía y la disortografía. Por lo que respecta a esta última, es el conjunto de errores que se encuentra en la escritura, que influye en la propia palabra y no en el trazo de la misma. Por tanto, los alumnos que sufren disortografía tienen dificultades para escribir palabras de forma adecuada. Si atendemos a la disgrafía, es una dificultad propia del lenguaje que influye en la grafía de las palabras y en el tamaño de las letras. Estos alumnos suelen tener errores en los nexos de palabras, además de presentar una estructura irregular en la escritura de las diferentes letras o palabras.

Volviendo al debate de la diferenciación entre trastorno y retraso, cuando hablamos de un alumno con retraso en los procesos de lectura y escritura nos referimos a alumnos que presentan un retraso en la interiorización de las habilidades para los mismos. Por ello, necesitan disponer de más tiempo para profundizar en estos procesos del lenguaje. En muchos casos, este retraso no se refleja únicamente en la lectura, lo podemos encontrar también en las diferentes asignaturas. Los alumnos con retraso en el aprendizaje procesan a un ritmo más lento el contenido léxico y subléxico de las palabras.

Por todo lo hablado hasta ahora, los profesores debemos participar activamente en la ayuda a alumnos que presentan dificultades en el lenguaje, ya que cada alumno tiene unas necesidades distintas. Para ello, se debe aprovechar la relación entre profesores, alumnos y familiares para profundizar en el tema y para que los padres puedan obtener información de un experto. Al fin y al cabo, esta colaboración familia-profesor-alumno debe existir en todo momento para solucionar los diferentes problemas que se puedan presentar.

A la hora de hablar, articulamos sílabas, mientras que a la hora de escribir, hacemos lo propio con los fonemas. Las complicaciones surgen cuando identificamos estas unidades lingüísticas, es decir, en la conversión de fonemas en grafemas. De aquí nace el concepto de conciencia fonológica, una habilidad metalingüística que permite al alumno identificar, interpretar y manipular los diferentes fonemas que encontramos en las palabras.

Para poder desarrollar con mayor facilidad las habilidades de los procesos de lectura y escritura de un alumno, es necesario realizar una gran variedad de ejercicios destinados a la ampliación de la conciencia fonológica, teniendo en cuenta diferentes materiales y dificultades del lenguaje, ya que estas habilidades presentan una mejoría a través de la elaboración de diferentes tareas. Para ello, los profesores debemos analizar cuáles son las motivaciones del alumno con el objetivo de dar solución a las dificultades que puedan tener. Además, es muy importante que seamos muy pacientes en este proceso, ya que debemos mostrar una mayor empatía y atención con los alumnos que sufren dificultades en el lenguaje. De este modo, debemos aprender a respetar el ritmo, modo o diferentes situaciones que nos pueda dar un alumno, debido a las barreras que tienen estos alumnos. Por tanto, una de las respuestas de la Educación debe ser ofrecer un proceso educativo de calidad que atienda a las necesidades de todos los alumnos.

Por último, debemos conocer los temas y las materias del agrado del alumno a la hora de seleccionar las diferentes escrituras y lecturas a trabajar, para que estén relacionados con las mismas. Así el alumno mostrará un mayor grado de motivación y atención en la elaboración de las diferentes tareas.

Resumiendo todo lo dicho hasta el momento, queda claro que las dificultades en la lectura y la escritura deben identificarse y trabajarse en el tiempo más breve posible. A lo largo del proyecto hemos podido observar que hay varias señales de alarma que nos facilitan esta identificación, y que a partir de las mismas podemos tomar medidas y empezar a desarrollar estas dificultades por el bien del alumno. El rol de los profesores tiene una importancia vital en este proceso, ya que somos los motores principales del desarrollo del lenguaje y el conocimiento de los alumnos y un apoyo constante para ellos. Para ello, los profesores debemos crear diferentes tareas que ayuden a ampliar estos conocimientos, llegando, de este modo, a un aprendizaje significativo y a la mejora en el desarrollo de las dificultades en el lenguaje.

ERREFERENTZIAK

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD y Grupo ANAYA.

Cuetos, F. (2009). *Psicología de la lectura*. Madrid: Wolters Kluwer.

Cuetos, F. (2009). *Psicología de la escritura*. Madrid: Wolters Kluwer.

DECRETO FORAL 24/2007, de 19 de marzo, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de Educación Primaria en la Comunidad Foral de Navarra (BON, 23/05/2007).

Eusko Jaurlaritza (2010). *Irakasleak eta irakurketaren irakaskuntza. Jardunbide egokien gidaliburua*. Gasteiz: Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila.

Equipo de Audición y Lenguaje CREENA (s/f). *Materiales para trabajar las habilidades fonológicas*.

Haranburu, M.; Alonso, I.; Balluerka, N.; Gorostiaga, A. (2008). *Kontzientzia fonologikoa lantzeko programa*. Donostia: Erein.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2003). *Definición y Selección de Competencias*.

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.