

L'avaluació de la consciència fonològica

Josep Font i Salut Vilaró

Resum: L'aprenentatge de la lectura ha estat, en els últims anys, una àrea d'enorme interès per als investigadors i els educadors. La importància que es dóna a aquest aprenentatge ha provocat diverses controvèrsies, però al mateix temps ha propiciat l'aparició d'un cos sòlid de coneixement sobre què és la lectura, les condicions sota les quals se n'ha de promoure l'ensenyament i els processos implícits en el seu aprenentatge. Un dels processos que en l'actualitat es considera bàsic en l'aprenentatge de la lectura és el que s'anomena consciència fonològica. Sembla que la consciència fonològica té una relació directa amb l'adquisició de la lectura. L'objectiu del present article és, per un costat, identificar i descriure sistemes d'avaluació de la consciència fonològica i, per l'altre, valorar l'efecte que té l'avaluació de la consciència fonològica en un alumne amb retard mental amb greus dificultats lectores i les estratègies proposades per a la seva millora. L'article finalitza amb una sèrie de consideracions sobre la importància d'avaluar i treballar la consciència fonològica per prevenir les dificultats lectores que presenten molts alumnes.

Abstract: In recent years the learning of reading has been a field of great interest for researchers and teachers. The great emphasis which has been put on the learning process has been the cause of many controversies. Yet, at the same time, it has paved the way for the emergence of a solid body of knowledge related to reading; the conditions under which its learning should be developed, and the implied procedure in learning it. One of the procedures which nowadays is considered to be fundamental in the learning of reading is the one called Phonologic Awareness. It looks like Phonologic Awareness is directly related to reading acquisition. The aim of this article is, therefore, twofold: Firstly, to identify and to describe Phonologic Awareness evaluating systems and secondly, aiming to assess the effect that Phonologic Awareness has on a mentally retarded pupil with severe reading difficulties, and the strategies put forward in order to improve it. The article concludes in drawing attention to the great influence that evaluating and working on Phonologic Awareness has, in preventing or counteracting the reading difficulties many pupils have.

Descriptors: Aprenentatge de la lectura, alfabetització, consciència fonològica, avaluació, retard mental.

Introducció

En el moment present, abordar el tema de l'aprenentatge de la lectura resulta una tasca immensa i no allunyada d'alguns riscos. Aquest fet esdevé doblement difícil quan s'aplica als alumnes amb greus dificultats lectores o que presenten necessitats educatives especials (NEE). Tot i així, també és cert que l'aprenentatge de la lectura ha estat, en les últimes dues dècades, un camp extremadament estudiat i ric en recerca i coneixements (ADAMS, 1991; CARNINE, SILBERT i KAMEENUI, 1997; PRESSLEY, 1999; SIMMONS, 1998; SNOW, 1998). Així

doncs, en l'actualitat existeix un cos sòlid de coneixements sobre allò que s'entén per lectura, quines són les condicions sota les quals cal promoure'n l'ensenyament i els processos implicats en el seu aprenentatge. La dificultat està, a vegades, a saber com s'organitzen i es presenten aquests coneixements útils per articular i guiar propostes pràctiques i educatives.

No és l'objectiu d'aquest treball fer una presentació dels diversos aspectes que conformen l'aprenentatge de la lectura. La nostra intenció és molt més modesta. El que pretenem és identificar, definir i proposar sistemes d'avaluació d'un dels processos que avui es consi-

deren primordials en l'aprenentatge de la lectura: la consciència fonològica. La consciència fonològica, juntament amb altres habilitats i processos (la nominació ràpida, el principi alfabètic, la lectura de paraules, l'automatització del codi, etc.), constitueixen l'itinerari a través del qual s'aconsegueix el domini de la lectura.

La consciència fonològica ha estat objecte de molta atenció, tant per part dels investigadors com dels mestres, a causa de la seva relació directa amb l'adquisició de les habilitats bàsiques d'alfabetització. Diversos estudis (ADAMS, 1991; BUSINK, 1997; KAMINSKI i GOOD, 1996; TORGESEN, WAGNER i RASHOTTE, 1997; TRIA, ROTH i GRAHAM, en premsa) demostren que els nens que tenen una bona consciència fonològica esdevenen bons lectors. Contràriament, una consciència fonològica pobra és un predictor de possibles problemes en aquesta àrea. Sembla que la consciència fonològica infantil és un dels millors indicadors de l'èxit en la lectura.

Per utilitzar i comprendre un sistema escrit alfabètic com el nostre és imprescindible recórrer al codi alfabètic per entendre les relacions entre els sons de la parla i els signes de les lletres. La consciència fonològica representa una habilitat central per a la lectura en un sistema alfabètic. En general, s'està d'acord que es pot ajudar els nens petits a tenir certes habilitats de consciència fonològica.

Així doncs, podem afirmar que la relació entre consciència fonològica i adquisició de la lectura és una de les més ben establertes per la recerca sobre la matèria (FORMAN i altres, 1997; HERNÁNDEZ-VALLE i JIMÉNEZ, 2001; O'CONNOR, NOTARI-SYVERSON i VADASY, 1998; SPECTOR, 1995; TORGESEN, 2000; TORGESEN i altres, 1999; TORGESEN i altres, 2001). Hi ha diferents noms per referir-se a aquesta consciència: coneixement fonològic, consciència fonològica, consciència fonètica, etc. En general s'està d'acord que *consciència fonèmica* significa el coneixement que el nen té dels sons que formen les paraules, mentre que *consciència fonològica* té un significat més ampli i suposa un coneixement general dels sons de la parla com a quelcom diferent del seu significat.

La consciència fonèmica suposa, doncs, entendre que les paraules del llenguatge oral es poden dividir en una seqüència de fonemes. El nen ha de prendre consciència dels fonemes, és a dir, que les paraules estan formades de sons individuals. A més, ha d'entendre

que els sons individuals es combinen per formar paraules. Addicionalment, els nens han de saber que els mateixos sons es fan servir i es repeteixen en moltes paraules diferents.

Cal tenir clar que la consciència fonològica comprèn moltes habilitats i dimensions, cada una de les quals es relaciona de manera peculiar amb l'adquisició de la lectura. Hi ha tota una sèrie de components que defineixen la consciència fonològica. La rima, l'anàlisi (la segmentació), la síntesi (barreja) de les paraules, etc. Precisament l'anàlisi i la síntesi dels sons de les paraules són considerades unes de les habilitats més relacionades amb el rendiment lector (i molt especialment, l'anàlisi).

Els nens entren a l'escola amb nivells diferents de consciència fonològica, tant per causa de possibles situacions personals desfavorables com per la manca d'oportunitats i experiències riques en llenguatge i alfabetització. Sigui quin sigui el cas, els alumnes amb poca consciència fonològica tindran més dificultats a l'hora d'aprendre a llegir.

D'acord amb Stanovich (citat per KAMEENUI i CARNINE, 1998), els nens que mostren una manca de consciència fonològica no poden:

1. Segmentar les paraules amb sons (per exemple, «quins sons sents en la paraula *gos?*»).
2. Retenir els sons en la memòria a curt termini i combinar-los per formar una paraula (per exemple, «quina paraula tindrem si ajuntem aquests sons /s/, /o/, /l/?»).
3. Detectar i manipular els sons dins les paraules (per exemple, «hi ha el so /c/ en la paraula *vaca?*»).
4. Percebre una paraula com una seqüència de sons (per exemple, «quants sons sents en la paraula *cap?*»).
5. Aïllar sons inicials, mitjans i finals (per exemple, «quin és el primer so de la paraula *rosa?*»).
6. Dir la paraula que resulta quan se n'omet un so (per exemple, «quina paraula tindrem si traiem el so /l/ de la paraula *pal?*»).

Certament, aquest conjunt de resultats de la recerca té fortes implicacions educatives. Tot i així, dir que els alumnes necessiten que se'ls ensenyi consciència fonològica, si bé és adequat, no és suficient. Generalment les coses són més complexes, i un bon ensenyament dels inicis de la lectura implica la integració de

diversos components. No obstant això, si es vol que els alumnes aprenguin consciència fonològica es fa necessari dissenyar seqüències d'ensenyament correctament estructurades (ADAMS, FOORMAN, LUNDBERG i BEELER, 1998; BLACHMAN, BALL, BLACK i TANGEL, 2000; CLEMENTE i DOMÍNGUEZ, 1999).

Smith, Simmons i Kameenui (1998) han fet un bon resum de la recerca actual existent sobre la consciència fonològica. Les dificultats amb la consciència, la codificació i la recuperació dels sons verbals tenen un efecte poderós i determinant en la lectura. L'evidència sembla confirmar que la consciència fonològica és una dimensió crítica i subjacent per a l'èxit inicial de la lectura i que, al mateix temps, explica les diferències entre lectors bons i lectors pobres. D'acord amb aquest treball de revisió, es poden concretar sis àrees de convergència que expliquen la seva importància per a la lectura inicial:

- Les habilitats de processament fonològic expliquen les diferències significatives entre lectors bons i lectors pobres. Existeix una evidència substancial que el processament fonològic és la base de moltes de les diferències entre els alumnes. El processament fonològic és una habilitat general que està formada de dos components: la consciència i la codificació. La capacitat de codificar i retenir informació en la memòria a curt termini i de recuperar informació verbal són diferències que s'han trobat entre els alumnes.
- La consciència fonològica pot ser un grup d'habilitats fonològiques independents i altament relacionades o una habilitat general amb múltiples dimensions. En la recerca s'han utilitzat les següents tasques com a indicadors de la consciència fonològica: discriminació auditiva, barreja, compte, supressió, aïllament, rima, segmentació, substitució, categorització de sons, picat, inversió de l'ordre dels sons i aparellament paraula-paraula. Aquestes habilitats s'han ordenat de més fàcils a més difícils de la següent manera: rima, discriminació auditiva, barreja de fonemes, aparellament paraula-paraula, aïllament de sons, compte, segmentació fonèmica i supressió i substitució. Els resultats de la recerca donen un suport moderat a les dues hipòtesis, és a dir, que la consciència fonològica tant és un grup d'habilitats altament relacionades però independents, com una habilitat general amb múltiples dimensions.
- La consciència fonològica té una relació recíproca amb l'adquisició de la lectura. Diversos estudis han analitzat les relacions entre consciència fonològica i aprenentatge de la lectura. S'ha dit que la consciència fonològica és precursora de l'aprenentatge de la lectura, que està influïda per l'ensenyament i la pràctica de la lectura i que pot ser tant una causa com una conseqüència de l'adquisició lectora. Certament, el tipus de relació existent té importància per identificar el moment i el contingut de l'ensenyament. D'acord amb els resultats de la recerca, sembla haver-hi una relació recíproca entre la consciència fonològica i l'adquisició lectora. Això vol dir que la consciència fonològica facilita la lectura i és facilitada per la lectura. Aquesta relació recíproca significa que la consciència fonològica és important abans i durant l'aprenentatge de la lectura.
- La consciència fonològica és necessària però no suficient per a l'adquisició de la lectura. La recerca confirma un ensenyament que combini la consciència fonològica, les correspondències so-grafia i la utilitat del principi alfabètic en el context de la lectura.
- Els dèficits i els retards en la consciència fonològica es poden identificar de manera fiable en els nens. Davant la importància que té la consciència fonològica per a l'adquisició lectora, és imprescindible poder identificar els nens amb risc de presentar dificultats lectores. En l'actualitat, és relativament fàcil i fiable identificar aviat els nens que mostren un risc per a l'aprenentatge de la lectura.
- La consciència fonològica es pot ensenyar i promoure si es tenen presents les variables instruccionals.

Quant a les implicacions educatives del conjunt d'aportacions i conclusions exposades anteriorment, podem dir que hi ha dos aspectes centrals:

1. La necessitat i la prioritat d'identificar com més aviat millor els alumnes amb una baixa consciència fonològica.
2. Com que la consciència fonològica constitueix un component central per a l'aprenentatge de la lectura, el seu ensenyament és obligatori, no opcional.

Des d'aquesta perspectiva, és evident que disposar d'instruments per identificar el nivell de consciència fonològica esdevé un dels factors centrals en la prevenció de les dificultats lectores. L'objectiu d'aquest treball

és presentar un instrument per avaluar la consciència fonològica dels alumnes i que serveixi de base per establir propostes curriculars de millora.

Instruments d'avaluació de la consciència fonològica

Existeix un nombre considerable de proves que avaluen la consciència fonològica o alguns dels seus apartats (CHIARD i DICKSON, 1999; DELFIOR, 1996; JIMÉNEZ i ORTIZ, 2000; KAMINSKI i GOOD, 1996; TROIA, ROTH i GRAHAM, en premsa; YOOP, 1995). Tot i així, no disposem de proves per avaluar la consciència fonològica en català.

Normalment, les proves disponibles avaluen diferents components de la consciència fonològica, és a dir, algunes són àmplies i comprensives mentre que d'altres mesuren una sèrie limitada d'habilitats. També és cert que resulta difícil de trobar proves que avaluin els nens més petits. Les proves existents, en general, es poden administrar a partir dels 5 anys. Això significa que pot resultar difícil la identificació dels nens més petits amb un baix desenvolupament de consciència fonològica. Finalment, s'ha de tenir en compte que els formats i el tipus de respostes que exigeixen aquestes proves poden ser poc familiars als alumnes. Per tant, això exigeix que es proporcionï una demostració i una pràctica suficient abans d'administrar una prova de consciència fonològica (per exemple, pot resultar difícil que un nen digui el nombre de sons d'una paraula; en canvi, li pot ser més fàcil marcar ratlles en un paper mentre diu els diferents sons).

En general, les diverses proves d'avaluació de la consciència fonològica es poden agrupar en tres grans categories:

1. proves de rima
2. proves de síntesi
3. proves de segmentació (anàlisi)

En castellà, existeix el PSL (Prueba de Segmentación Lingüística) que avalua les següents habilitats: segmentació lèxica, separació de síl·labes i fonemes en paraules, omissió de síl·labes i fonemes en paraules, reconèixer si la síl·laba inicial/final coincideix amb la d'una altra paraula, comptar síl·labes en una paraula, reconèixer i pronunciar la paraula descomposta en

una seqüència de síl·labes i omissió de síl·labes en les paraules (JIMÉNEZ i ORTIZ, 2000).

Una prova extraordinàriament valuosa la constitueix el DIBELS (Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills; GOOD i KAMINSKY, 2001). Si bé de moment no està traduïda al català, pensem que l'anàlisi d'aquesta prova pot servir per orientar les nostres pràctiques tant pel que fa a l'avaluació com a la intervenció. A continuació presentem les característiques més rellevants de la prova.

El DIBELS és un test que aporta un conjunt de mesures per avaluar el desenvolupament inicial de l'alfabetització. Està dissenyat per poder-lo passar en molt poc temps i permet controlar de manera regular el progrés dels alumnes.

Tal com es mostra a la taula 1, el DIBELS està especialment dissenyat per avaluar tres de les cinc Grans Idees de l'alfabetització primerenca: consciència fonològica, principi alfabètic i fluïdesa en textos connectats. Cada una d'aquestes mesures ha estat investigada a fons i s'ha demostrat que és un indicador segur i vàlid del desenvolupament inicial de l'alfabetització i, igualment, un predictor de l'èxit posterior, i això permet identificar molt aviat els alumnes amb risc de no progressar adequadament.

Taula 1

Grans Idees	Proves DIBELS
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Consciència fonològica 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sons Inicials ▪ Segmentació de paraules en fonemes
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Principi alfabètic 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fluïdesa en paraules sense sentit
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fluïdesa en lectura de paraules en un text connectat 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fluïdesa en la lectura oral

Característiques de la prova

- Permet que els mestres puguin **incidir** en les Grans Idees del desenvolupament de la lectura. L'ensenyament i l'avaluació són dos processos relacionats, però separats. Les Grans Idees han de ser el motor del programa instruccional, però no de l'avaluació. DIBELS, serveix d'**indicador** del desenvolupament d'algunes habilitats d'alfabetització inicial, però no està disse-

nyat per avaluar tots els aspectes de l'alfabetització inicial.

Per exemple, s'avaluen només dues habilitats de consciència fonològica que són uns bons indicadors, però se'n poden treballar moltes altres.

- Respecta el temps instruccional. En el cas de DIBELS cada mesura es pot passar en menys de 3 minuts, i permet als mestres saber com respon cada alumne al programa instruccional. Quatre persones entrenades poden passar la prova a una classe de 25 alumnes amb 30 minuts.
- És rellevant instruccionalment i es basa en objectius empíricament validats. Qualsevol objectiu educatiu té dues parts: el criteri (quantitat) i el període de temps (quant).

Quantitat

Cada mesura té un valor validat que, si l'alumne l'aconsegueix o el sobrepassa, pot ser predictiu d'un bon desenvolupament posterior a la lectura. I a la inversa, si l'alumne està molt per sota, podem assegurar que està en perill de tenir dificultats de lectura.

Temps

No és suficient per als alumnes aconseguir la fita de la quantitat; han de desenvolupar les habilitats en el període de temps establert, de manera que els permeti fer el progrés necessari per desenvolupar la lectura per a tota la vida.

- Té naturalesa predictiva. Les dades recollides indiquen que les mesures de cada habilitat que avalua el DIBELS estan relacionades les unes amb les altres. És a dir, hi ha relació entre els valors de la consciència fonològica a infantil, el principi alfabètic a primer i el domini de la lectura a finals de primer.
- Facilita la intervenció efectiva, ja que propicia una identificació precoç dels alumnes de risc. Avaluar tots els alumnes permet identificar alumnes que poden tenir problemes de lectura i proporcionar-los instrucció addicional abans que el problema esdevingui intractable.
- Permet elaborar informes de cada una de les mesures per a cada alumne en un període de temps. Les dades obtingudes indiquen el nivell de desenvolupament de cada alumne en relació a les Grans Idees i en relació a l'execució dels altres alumnes de la mateixa escola. A més, també es poden proporcionar recomanacions per a cada alumne en funció dels resultats obtinguts.

- Avalua l'eficàcia de la intervenció. Un cop identificats els alumnes de risc i començada la intervenció, els professors necessiten tenir *feedback* per assegurar que els esforços són beneficiosos per als alumnes. Moltes mesures de DIBELS incorporen materials que permeten controlar el progrés. Això permet a les escoles controlar regularment el progrés dels alumnes i saber si l'alumne respon o no a la intervenció. Es recomana avaluar els alumnes tres cops l'any: a l'inici, a la meitat i al final del curs.

Què avalua?

1. Fluïdesa en anomenar lletres. L'alumne ha de dir el nom de les lletres que se li presenten aïllades les unes de les altres en un full.
Aquesta habilitat s'avalua, tot i que no forma part de les Grans Idees dels inicis de l'alfabetització. No és una habilitat essencial per obtenir bons resultats de lectura. Tot i així, per a aquells alumnes que presenten un rendiment molt baix aquest pot ser un factor de risc que cal considerar.
2. Consciència fonològica. La consciència fonològica és l'habilitat d'escoltar i manipular els sons en les paraules. És essencial per aprendre a llegir en un sistema d'escriptura alfabètic.
 - a) Sons inicials:
l'activitat consisteix a reconèixer i produir el so inicial en paraules presentades oralment.
 - b) Segmentació de fonemes:
es presenten paraules oralment i l'alumne ha de dir els sons que les componen. És un bon predictor del desenvolupament de la lectura.
3. Principi alfabètic
 - a) Desxifrar paraules sense sentit:
es demana tant l'habilitat d'establir una bona correspondència so-grafia com la d'ajuntar els sons per llegir la paraula sencera. Es presenten a l'alumne un conjunt de paraules sense sentit i se li donen dues possibilitats: dir, un per un, els sons que componen la paraula o llegir de dret la paraula sencera. Es puntua millor si hi ha una bona recodificació fonològica.
4. Fluïdesa i precisió en la lectura oral:
es demana a l'alumne que llegeixi en veu alta, durant un minut, un text connectat. Es marquen les omissions, les substitucions... Es calculen les paraules llegides correctament per minut.

Els materials

La versió actual de DIBELS permet avaluar els alumnes des d'infantil fins a tercer curs. Consta dels següents materials: una guia que explica com presentar i registrar cada una de les proves, un llibre d'instruccions per a cada curs i els materials concrets que es presenten a l'alumne. També hi ha preparades fitxes per controlar el progrés de tots els alumnes durant l'any i gràfiques per registrar-lo.

El test de consciència fonològica d'Adams, Foorman, Lundberg i Beeler

El test que presentem forma part del currículum sobre consciència fonològica d'Adams, Foorman, Lundberg i Beeler (1998). És una prova relativament senzilla i fàcil d'administrar i que proporciona informació suficient per identificar les possibles mancances que els alumnes poden presentar en les habilitats de consciència fonològica. La seva aplicació representa una eina important per a la detecció primerenca d'aquestes dificultats i per concretar el tipus d'intervenció necessària, així com per avaluar els resultats d'aquesta intervenció. En aquests moments està en fase d'adaptació i aplicació inicial. És, doncs, des d'aquesta perspectiva que cal valorar el treball que exposem a continuació.

Objectiu

L'objectiu de la prova és captar de manera útil els nivells de consciència fonològica dels alumnes a infantil i durant els primers cursos de primària.

Es pot fer servir tant per mesurar el nivell inicial de consciència fonològica abans de qualsevol intervenció, com per avaluar els alumnes dels primers cursos que tenen dificultats. En aquest cas la prova serveix de guia per adequar el temps i l'esforç educatiu als coneixements i necessitats dels alumnes.

Característiques generals

- Es pot passar tant a l'etapa d'infantil com als primers cursos de primària.
- Proporciona una guia per veure quines són les mancances dels alumnes i poder-les compensar.

- La prova dura 30 minuts.
- Permet fer l'avaluació en grup (no superior a 6 alumnes en infantil, ni superior a 15 en els primers cursos).
- Una puntuació alta indica que l'alumne progressa bé en les capacitats avaluades.
- Si la puntuació és molt baixa, cal passar les proves de manera individual per assegurar-nos que no hi ha hagut cap altra interferència.
- Quan es confirmen les dificultats, l'alumne ha de rebre suport especial fins que les superi.
- Si es repeteix l'avaluació a tots els alumnes cada mes o cada dos mesos, les puntuacions poden servir per controlar el progrés del grup.
- Es recomanable que hi hagi dos mestres durant l'administració de la prova. Això és necessari per assegurar l'atenció, fer que els alumnes segueixin les ordres i comentar els resultats de manera conjunta.

La prova d'avaluació

La prova d'avaluació conté sis subtests:

1. Identificar rimes: l'alumne, a partir de dibuixos, aparella paraules que rimin.
2. Comptar síl·labes: l'alumne, a partir d'un dibuix, diu el nombre de síl·labes que té una paraula i ho representa gràficament fent marques al paper.
3. Aparellar sons inicials: l'alumne, a partir de dibuixos, aparella paraules que tenen el mateix so inicial.
4. Comptar fonemes: l'alumne, a partir d'un dibuix, diu el nombre de fonemes que té una paraula i ho representa gràficament fent marques al paper.
5. Comptar la llargada de les paraules: l'alumne, a partir de dibuixos, ha de comparar dues paraules i dir quina té més fonemes.
6. Representar fonemes amb lletres: és una activitat de comprensió del principi alfabètic. Aquí l'alumne ha de combinar els coneixements de consciència fonològica amb el coneixement de les lletres per escriure paraules. En aquestes paraules les relacions so-grafia són directes i simples.

Al final de cada subtest es donen les instruccions per a la puntuació. La puntuació màxima de cada tasca és de 5 punts, la qual cosa porta a una puntuació màxima total de 30 punts.

Subtest (un exemple)

Comptar fonemes

Aquest subtest exigeix que els nens comptin el nombre de fonemes de diferents paraules. Aquesta tasca és una bona predictora del rendiment lector.

Passos

1. S'ha d'omplir conjuntament el full de demostració. En aquest full hi ha cinc dibuixos, cada un seguit d'un espai en blanc. Els nens, amb l'ajuda del mestre, han de comptar el nombre de fonemes (sons) de les paraules que representen els dibuixos. La resposta consisteix a fer tantes ratlles al costat de cada dibuix com fonemes tingui la paraula.

Es porta a terme de la següent manera: es mostra el full a l'alumne, s'assenyala el primer dibuix i se li diu:

—Mira aquest dibuix, què és?

—Sí, una mà. Ara direm junts la paraula a poc a poc i so per so: /m/, /a/

—Molt bé. Quants sons hi ha?

—Sí, dos. Per demostrar que aquesta paraula té dos sons, farem dues marques a la línia del costat del dibuix: **un-dos**.

Cal assegurar-se que tots els nens estan atents i han vist el model del mestre. Un cop fetes les marques, s'ha de revisar la solució.

—Ara direm la paraula **mà** assenyalant cada marca al mateix temps que diem el so corresponent /m/, /a/. Es fa el mateix amb el dibuix següent.

2. S'ha de demanar als nens que facin tots sols la pàgina de prova

—Mireu, aquí hi ha els dibuixos de cinc coses, intenteu calcular quants sons hi ha en el nom de cada dibuix.

—Abans de començar, diré el nom de cada dibuix. **Pastís, elefant, papallona, pilota, pa.**

—Compteu els sons de cada paraula i poseu el mateix nombre de línies al costat del dibuix.

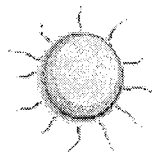
—Quan hagueu acabat, deixeu el llapis i mireu-me.

3. Puntuació

Es dona un punt per cada paraula que s'analitza correctament. La puntuació màxima possible és cinc perquè hi ha cinc dibuixos de prova.

Comptar fonemes: pàgina de demostració del mestre





Comptar fonemes: full de prova de l'alumne











Material

Per a cada subtest hi ha un full de demostració que el mestre utilitza per mostrar l'activitat a l'alumne i per assegurar-se que entén el que ha de fer. Per això, abans de començar qualsevol prova se li donen dos o tres exemples i es resol conjuntament el full de demostració.

A més, cada alumne té un llibret on hi ha cada una de les proves; aquestes proves, les haurà de resoldre sense ajuda un cop completat el full de demostració. En tots els casos cal assegurar-se que els nens estan atents i comprenen les ordres que els donem

Per tant, cada nen necessita un llapis i un llibret de prova amb els sis subtests. El mestre ha de tenir els fulls de demostració, una còpia del llibret d'avaluació i un llapis.

A la pàgina anterior es mostra l'exemple de material del subtest de comptar.

Estudi de cas

El test de consciència fonològica anteriorment descrit s'ha passat a diversos alumnes. L'Albert és un dels nens a qui s'ha passat aquesta prova.

L'Albert és un nen d'11 anys que està escolaritzat a l'Estel des del setembre de 1998. El seu nivell intel·lectual és de 56 segons el Terman L-M.

En el moment de passar la prova, l'Albert llegia paraules, frases i textos molt senzills amb les lletres, *p, l, m, s, n, d, c, t, b, rr, r i ll*. Una de les dificultats més greus de l'Albert era la lectura excessivament global. És a dir, no presentava habilitats suficients de recodificació fonològica, la qual cosa li feia cometre molts errors. A mesura que augmentava el nombre de lletres i la com-

plexitat de la lectura, més evidents es feien els seus problemes i més errors cometia. Una de les hipòtesis que es va relacionar amb les dificultats de descodificació que presentava l'Albert era la possible manca de consciència fonològica.

Els resultats de la prova van fer evidents els problemes significatius que l'Albert mostrava en la consciència fonològica. Com es pot veure en la figura 1, en la prova inicial només va respondre el 37,5% de les preguntes.

Un cop identificades les dificultats, es va preparar una estratègia d'intervenció. El programa educatiu consistia en una sèrie d'activitats ordenades seqüencialment en què es treballaven específicament les habilitats d'anàlisi i síntesi dels fonemes que formen una paraula. En la mateixa figura 1 es pot observar que, després de tres mesos d'intervenció, hi ha una millora substancial en els resultats globals de la prova, i més concretament en el subtest de fonemes (del 0% al 80%) (Figura 2).

Adicionalment, la millora de la consciència fonològica de l'Albert ha produït canvis significatius en el seu nivell de lectura. La figura 3 mostra el progrés que hi ha hagut en el principi alfabètic i en la lectura de paraules i frases des de la prova inicial, feta pel setembre, i la prova final, realitzada pel gener de 2002. Com es pot observar, hi ha hagut guanys considerables en el coneixement del principi alfabètic i en la lectura de paraules i frases.

Figura 1. Resultats globals del test de consciència fonològica

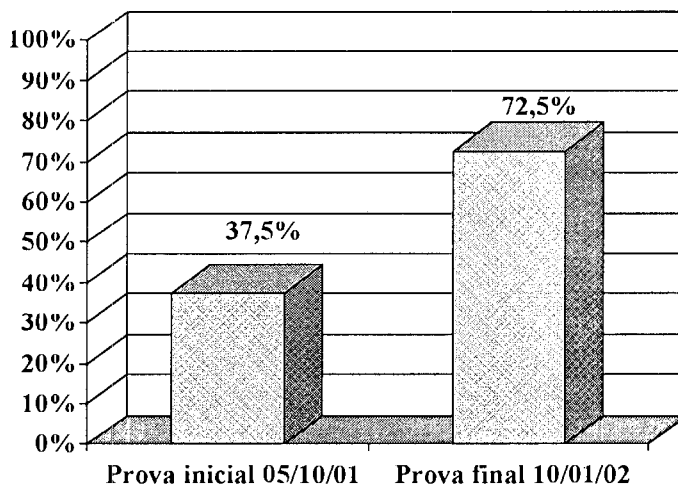


Figura 2. Subtest: Comptar fonemes

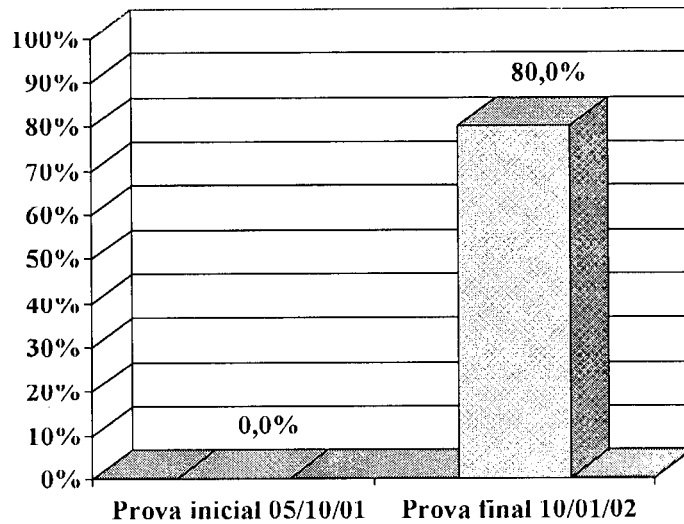
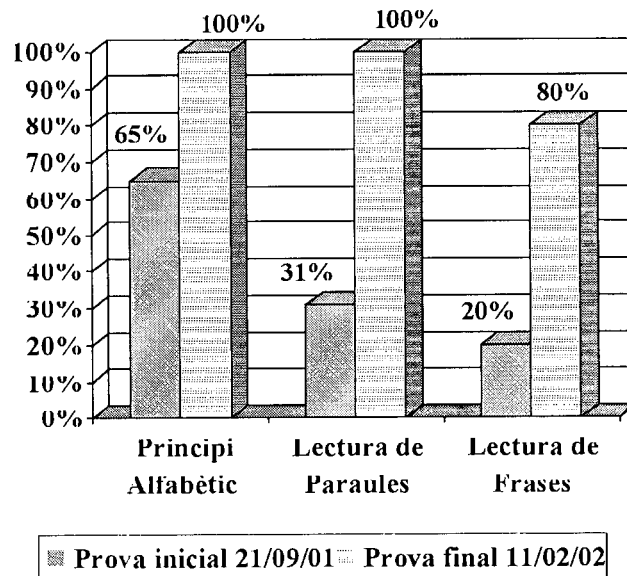


Figura 3. Avaluació de la lectura



Encara que amb totes les cauteles necessàries, podem afirmar que la millora de la consciència fonològica de l'Albert ha tingut efectes significatius en

el seu nivell de lectura. Un cop més, doncs, es confirma la relació directa entre consciència fonològica i lectura.

Conclusions

Del conjunt de consideracions i resultats d'aquest treball podem extreure'n una sèrie de reflexions. Les següents són, al nostre parer, les conclusions més rellevants que es deriven del treball exposat.

1. La importància de conèixer i avaluar els components bàsics que configuren les bases d'un bon aprenentatge de la lectura (consciència fonològica, designació ràpida, principi alfabètic, etc.).
2. La validesa i la pertinença d'avaluar la consciència fonològica. Ha quedat prou manifesta la relació directa que existeix entre consciència fonològica i l'èxit en l'aprenentatge de la lectura.
3. La rellevància de disposar d'instruments vàlids i fiables a l'hora d'avaluar la consciència fonològica. L'instrument que hem presentat avalua de forma correcta diversos aspectes d'aquesta àrea. Tot i així, cal adequar-lo millor a les característiques de la llengua i la població catalanes.
4. La necessitat, d'acord amb el punt anterior, de disposar d'eines suficients en català per avaluar aquells components que es consideren bàsics per a l'inici i l'èxit de la lectura. En el nostre cas, hi ha un compromís de fer disponible tant aquest test de consciència fonològica com la prova DIBELS.
5. La prevenció que suposa el fet d'identificar i treballar aviat les habilitats de consciència fonològica. Alguns treballs que hem comentat ens indiquen la importància que té la consciència fonològica en els nens que presenten dificultats greus de lectura. Podem reduir sensiblement el fracàs en l'àrea de lectura fins i tot en aquells nens que tradicionalment s'han mostrat resistents als tractaments (TORGESEN, 2000).
6. Com més dificultats presenta un alumne, més necessitat hi ha d'avaluar i treballar sistemàticament la consciència fonològica (O'CONNOR i altres, 1998; TORGESEN i altres, 1999).
7. A pesar de les limitacions del cas concret presentat, podem observar (juntament amb altres estudis) la rellevància de l'avaluació i l'ensenyament de la consciència fonològica en alumnes amb retard mental i els seus efectes en la millora de la lectura.

Pensem que les diverses aportacions d'aquest treball poden servir per millorar les pràctiques d'avaluació i ensenyament en l'àrea de la lectura. Certament, les dificultats que presenta una gran part dels alumnes es podrien resoldre a través d'una identificació primerenca i una intervenció sistemàtica. Els efectes negatius que el mal domini de la lectura té sobre els alumnes i el seu progrés justifiquen, de sobres, propostes i enfocaments com els que hem presentat en aquest treball.

Referències bibliogràfiques

- ADAMS, M. (1991). *Beginning to Read. Thinking and Learning about Print*. Cambridge: The MIT Press.
- ADAMS, M.; FOORMAN, B.; LUNDBERG, I. i BEELER, T. (1998). *Phonemic Awareness in Young Children. A Classroom Curriculum*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- BLACHMAN, B.; BALL, E.; BLACK, R. i TANGEL, D. (2000). *Road to the Code. A Phonological Awareness Program for Young Children*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- BUSINK, R. (1997). «Reading and phonological Awareness: What we have learned and how we can use it». *Reading Research and Instruction*, vol. 36, núm. 3, p. 199-215.
- CARNINE, D. W.; SILBERT J. i KAMEENUI, J. E. (1997). *Direct instruction reading*. Columbus: Merrill.
- CHARD, D. J. i DICKSON, S. V. (1998). «Phonological awareness: Instructional and assessment guidelines». *Intervention School and Clinic*, vol. 34, núm. 5, p. 261-270.
- CLEMENTE, M. i DOMÍNGUEZ, A. B. (1999). *La enseñanza de la lectura. Enfoque psicolingüístico y sociocultural*. Madrid: Pirámide.
- DELFIOR, S. (1996). «Una clasificación de las tareas utilizadas en la evaluación de las habilidades fonológicas y algunas ideas para su mejora». *Infancia y Aprendizaje*, núm. 73, p. 49-63.
- FORMAN, B. R.; FRANCIS, D. J.; BEELER, T.; WINIKATES, D. i FLETCHER, J. M. (1997). «Early interventions for children with reading problems: study designs and preliminary findings». *Learning Disabilities: An Interdisciplinary Journal*, vol. 8, núm. 1, p. 63-71.
- GOOD, R. H. i KAMINSKI, R. A. (2001). *Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills*. Eugene, OR: Institute for the Development of Educational Achievement.

- HERNÁNDEZVALLE, I. i JIMÉNEZ, J.E. (2001). «Conciencia fonémica y retraso lector: ¿Es determinante la edad en la eficacia de la intervención?» *Infancia y Aprendizaje*, vol. 24, núm. 3, p. 379-395.
- JIMÉNEZ, J. E. i ORTIZ, M. R. (2000). *Conciencia fonológica i aprendizaje de la lectura: Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- KAMEENUI, E. J. i CARNINE, D. W. (1998). *Effective Teaching Strategies that Accommodate Diverse Learners*. Columbus: Merrill.
- KAMINSKI, R. A. i GOOD, R. H. (1996). «Toward a technology for assessing basic early literacy skills». *School Psychology Review*, vol. 25, núm. 2, p. 215-227.
- O'CONNOR, R. E.; NOTARI-SYVERSON, i VADASY, P. (1988). «First-grade effects of teacher-led phonological activities in kindergarten for children with mild disabilities: A follow-up study». *Learning Disabilities Research & Practice*, vol. 13, núm. 1, p. 43-52.
- PRESSLEY, M. (1999). *Cómo enseñar a leer*. Barcelona: Paidós.
- SIMMONS, D. (1998). *What Reading Research Tells us About Children with Learning Needs* (p. 61-127). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- SMITH, S.; SIMMONS, D. i KAMEENUI, E. (1998). «Phonological Awareness: Research Bases». Dins D. SIMMONS (ed.). *What Reading Research Tells us About Children with Learning Needs* (p. 61-127). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- SNOW, C. (1998). *Preventing reading Difficulties in Young Children*. Washington: National Academy Press.
- SPECTOR, J. E. (1995). «Phonemic awareness training: Application of principles of direct instruction». *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, núm. 11, p. 37-51.
- TORGESEN, J. K. (2000). «Individual differences in response to early interventions in reading: the lingering problem to treatment resisters». *Learning Disabilities Research & Practice*, vol. 15, núm. 1, p. 55-64.
- TORGESEN, J. K.; ALEXANDER, A.W.; WAGNER, R. K.; RASHOTTE, C. A.; VOELLER, K. S. i CONWAY, T. (2001). «Intensive remedial instruction for children with severe reading disabilities: Immediate and long-term outcomes from two instructional approaches». *Journal of Learning Disabilities*, vol. 34, núm. 1, p. 33-58.
- TORGESEN, J. K.; WAGNER, R. K. i RASHOTTE, C. A. (1997). «Prevention and remediation of severe reading disabilities: Keeping the end in mind». *Scientific Studies of Reading*, vol. 1, núm. 3, p. 217-234.
- TORGESEN, J. K.; WAGNER, R. K.; RASHOTTE, C. A.; ALEXANDER, A. W. i CONWAY, T. (1997). «Preventive and remedial interventions for children with severe reading disabilities». *Learning Disabilities: An Interdisciplinary Journal*, vol. 8, núm. 1, p. 51-61.
- TORGESEN, J. K.; WAGNER, R. K.; LINDAMOOD, P.; ROSE, E.; CONWAY, T. i GARVAN, C. (1999). «Preventing reading failure in young children with phonological processing disabilities: group and individual responses to instruction». *Journal of Educational Psychology*, vol. 91, núm. 4, p. 579-593.
- TROIA, G. A.; ROTH, F. P. i GRAHAM, S. (en premsa). «An educator's guide to phonological awareness assessment measures and intervention activities for children». *Focus on Exceptional Children*.
- YOPP, H.K. (1995). «A test for assessing phonemic awareness in young children». *The Reading Teacher*, vol. 49, núm. 1, p. 20-29.

Josep Font i Roura és director del CPT l'Estel i professor de la Facultat d'Educació de la Universitat de Vic.

Salut Vilaró és mestra d'educació especial, psicopedagoga i professora del CPT l'Estel.
