

Dislexiaren detekzioa eta esku-hartzea Lehen Hezkuntzan

Eneritz Ugartetxea Burgoa¹, Iratxe Redondo Rodríguez²

¹Lehen Hezkuntzako irakaslea. ²Bilakaeraren eta Hezkuntzaren Psikologia Saileko irakaslea. Bilboko Hezkuntza Fakultatea

Dislexia da Lehen Hezkuntzan sarrien gertatzen den ikasketaren nahastea, eta haurren eremu akademikoan nahiz pertsonalean dituen inplikazioak saihesteko, komeni da ahalik eta lasterren identifikatu eta tratatzea. Hortaz, artikulua honek bi helburu nagusi izan ditu: alde batetik, dislexia zer den azaltzea, kontestualizatzea eta identifikatzeko irizpideak ematea, informazio gaurkotua erabiliz; bestetik, dislexiaren esku-hartzerako gaur egun erabiltzen diren metodo eta estrategia nagusi eta eraginkorrenen berri ematea, irakasleek kontuan izan beharreko beste aspektu orokor eta garrantzitsu batzuekin batera. Artikuluan zehar bestelako alderdi garrantzitsuak garatzen dira, hala nola dislexia motak eta ezaugarriak, dislexiak sortzen dituen zailtasun espezifikoak eta dislexiak eremu desberdinetan izan ditzakeen ondorioak. Amaitzeko, dislexia modu arrakastatsu batean tratatzeko, azpimarratzen da nahastea osatzen duten dimentsio askotarikoak aintzat hartuz eta eskola-komunitatearen parte diren eragile desberdinak inplikatuz egin behar dela.

GAKO-HITZAK: Dislexia · Lehen Hezkuntza · Esku-hartzea · Irakurketa.

Detection and intervention of dyslexia in Primary Education

Dyslexia is one of the learning disorders that arise most frequently in Primary Education, and to avoid its implications in both children's academic and personal lives, it is advisable to identify and treat it as soon as possible. Therefore, this article had two main objectives: on the one hand, to explain what dyslexia is, to contextualize it, and to offer identification criteria, using updated information. On the other hand, to put forward the main and most effective methods and strategies currently used for dyslexia intervention, as well as other general and important aspects to be taken into account by teachers. Throughout the article, other relevant points are developed, such as the types of dyslexia and its characteristics, the specific difficulties that dyslexia provokes, and the effects it can have in different areas. Finally, it is emphasized that in order to treat dyslexia in a successful way, it is necessary to take into account the multiple dimensions involved in the disorder and to involve the different agents that are part of the school community.

KEY WORDS: Dyslexia · Primary Education · Intervention · Reading.

1. Irakurketa-prozesua eta haren garrantzia

Irakurleak ondo dakienez, leuez inguratuta bizi gara eta txiki-txikitatik hizkien munduan murgiltzen hasten gara ipuin edota abestien bidez, besteak beste. Irakaskuntza- eta ikaskuntza-prozesu ororen hezurduretako bat irakurketa dela esan ohi da (Barboza eta Peña, 2014). Irakurtzean idatzizko zeinu grafikoak identifikatu eta esanahia bilatzeko saiakera egiten dugu, testua ulertzeko asmoz. Gauzak horrela, Lehen Hezkuntzan irakurketa menderatzea beste edozein arlo garatzeko giltza da, ezagutza berriak eraikitzekoa, alegia (Cantú, De Alejandro, García eta Leal, 2017).

Aurrekoaren harira, irakurtzen ikasteko jardunbidea hezkuntza-sisteman sartu baino arinago hasten da eta bizitza osoan zehar irauten du. Ikertzaile askoren aburuz, irakurtzen ikasteko egokiena hastapenetik hastea da, orduan finkatzen baitira ondorengo ikasketzen oinarriak. Azpimarratzekoa da idatzizko hizkuntza ez dagola gure kode genetikoan, baizik eta bizitza osoan irakatsi eta ikasi behar den kultura-adierazpen bati dagokiola, guztiz arbitrarioa delarik (Barboza eta Peña, 2014). Gogora dezagun irakurketa curriculumeko beste arlo batzuetako edukia ulertzeko tresna dela, eta, hortaz, irakurleak trebatzeko aukerak eskaintzea eskola-arlo guztiei dagokiela (Rosales *et al.*, 2007).

Davilak (2013) dioten moduan, irakurtzearen jarduna grafiak edo zeinuak deszifratetik haratago doa. Irakurketak bi alderdi elkarreragile barne hartzen ditu: deskodetzea eta ulermena. Deskodetzea modu mekanikoan hitzak osatzen dituzten sinbolo grafikoak edo letrak antzeman eta haien soinuekin lotzea da. Ulermena, berriz, idatzitakoari esanahia bilatzean datza (Andrés, Urquijo, Navarro, Aguilar eta Canet, 2014). Labur esanda, deskodetzea eraginkorra baldin bada, ulermena errazten du eta, era berean, irakurritakoa konprenitzeak testua deskodetzeari bide ematen dio. Deskodetze-prozesu osoa burutu ondoren, testua aditzeko aukera egon daiteke. Horrek eskatzen du paragrafoen eta horiek osatzen dituzten esaldien arteko lotura ulertzea. Kasu horretan, irakurleak munduaz eta gai konkretu horretaz dituen aurretiko ezagutzak martxan jartzen dira. Modu berean, irakurtzean irakurlearen aurretiko ezagutzak aberasten dira, informazioa memorian integratzen delarik (Elosúa eta García, 1993).

2. Dislexiaren kontzeptualizazioa eta diagnostikorako irizpideak

Oro har, ikasle gehienek Lehen Hezkuntzako lehenengo zikloan ikasten dute irakurtzen. Prozesu horretan zehar, batzuetan eragozpenak eta trabak agertu ohi dira, horren konplexutasuna dela eta. Azken urteetako datuen arabera, ikasleriaren % 20k irakurtzen ikasteko zailtasunak ditu eta % 4k dislexia pairatzen du (Cuetos, Soriano eta Rello, 2019). Hala ere, eskola-adineko dislexiaren prebalentzia, azterketa egiten den herrialdearen eta bertako hizkuntzaren arabera, aldakorra da eta % 7 eta % 10 artekoa izan daiteke (Rello, 2018).

Esku artean dugun gaia oso eztabaidatua izan da eta historian zehar dislexia zer den azaltzeko definizio ugari jaso izan dira. Etimologikoki grekotik datorren hitza da eta «hitzen zailtasuna» kontzeptuari egiten dio erreferentzia (García,

2012). Egun, nazioartean gehien erabiltzen den *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition*-en (DSM-5; American Psychiatric Association, 2014) jasotzen den bezala, dislexia ikasketa-zailtasun espezifikotzat (IZE) hartzen da, beste nahaste batzuekin batera «neurogarapenaren nahaste»-en epigrafearen barnean agertzen dena.

Hala ere, dislexiadun ikasleek diagnostikatutako ikasketa-nahasmenduen % 80 osatzen dutela kalkulatu da (Molina, 2018). Labur esanda, dislexia ikaslearen eskola-errendimenduan islatzen den irakurketaren nahasmendua da. Dislexiak ikasketa baldintzatzen du eta hitzak zehaztasunez identifikatzearekin, gaizki letreiatzearekin eta akats ortografikoak gauzatzearekin lotzen da. DSM-5ek dislexia diagnostikatzeko 1. taulan zehazten diren irizpideak proposatzen ditu:

1. taula. Dislexiaren diagnosi-irizpideak DSM-5en (2014) arabera.

A	<p>Ikasteko eta gaitasun akademikoak erabiltzeko zailtasuna, honako sintomahauetako bat gutxienez 6 hilabetez nabarmendu bada:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Hitzak erritmo motelean irakurtzen ditu eta askotan hitzak asmatzen ditu; hortaz, hitzak ondo adierazteko zailtasunak ditu. 2. Irakurtzen duenaren esanahia konprenitzeko zailtasuna du. Adibidez, testu bat zehaztasunez irakur dezake, baina irakurtzen duenaren perpausak ez ditu ulertzen. 3. Zailtasun ortografikoak ditu (bokalak edo kontsonanteak gehitu, kendu edo ordeztu ditzake). 4. Idatzizko adierazpenerako zailtasunak ditu (esaldi batean gramatika- edo puntuazio-akats ugari egiten ditu, paragrafoa gaizki antolatzen du, ideien idatzizko adierazpena ez da argia). 5. Zentzu numerikoa, zenbakizko datuak edo kalkulua menderatzeko zailtasunak ditu. Esaterako, atzamarrekin kontatzen ditu digitu bakarreko zenbakiak. 6. Arrazoiketa matematikoarekiko zailtasunak ditu. Adibidez, zailtasun handia du matematika-kontzeptuak eta eragiketak aplikatzeko.
B	<p>Gaitasun akademikoak norbanakoaren adin kronologikorako espero denarenazpitik daude, errendimendu akademikoa oztopatzen delarik.</p>
C	<p>Ikasteko zailtasunak eskola-adinean hasten dira, baina baliteke hasieratik ez agertzea, hau da, ikastetxean eskatutako mailak ikaslearen gaitasun mugatuak gainditzen dituenean azaleratu daitezke (kronometratutako azterketak, txosten konplexu eta luzeak denbora laburrean irakurtzea, zeregin akademiko astunegiak).</p>
D	<p>Ikasketa-zailtasun horiek ez dira agertzen beregain har dezaketen beste nahasmenduren bat pairatzeagatik (nahasmendu neurologikoak, hizkuntza menderatzeko gaitzetasuna, arazo psikosozialak...).</p>
<p><i>Oharra:</i> Lau irizpideak bete behar dira, betiere gizabanakoaren sintesi klinikoan (garapenarena, medikuarena, familiarena, hezkuntzarena) zein eskola-txostenetan oinarriturik.</p>	

Era berean, DSM-5ek (American Psychiatric Association, 2014) dislexiaren larritasun-maila zehaztearen garrantzia aipatzen du, kaltetutako eremu akademiko kopuruaren arabera eta umeak adierazten dituen defizitak laguntzarekin konpentsatzeko egon daitezkeen aukeren arabera. Beraz, hiru larritasun-maila bereiz daitezke:

- Arina: ikasgai jakin batzuetako trebetasunak garatzeko zailtasun urria edo arina.
- Moderatua: eskola-jardunean zailtasun nabarmenak agertzen dira eta egokitzapenen baten edo laguntzaren baten beharra izan dezake, jarduerak behar bezala eta eraginkortasunez burutzeko.
- Larria: etapa bakoitzean eskatutako helburuak lortzea zailagoa da, banakako irakaskuntza intentsibo espezializaturik izan ezean.

Puntu honetara ailegatuta, dislexikoak eta «irakurle txarrak» bereiztea komeni da. Izan ere, azken horiek irakurtzeko prozesuaz jabetzeko moteltasuna edota irakurketari lotutako zailtasunen bat adieraz dezakete, baina horren atzean, arrazoi soziokultural, intelektual edo emozionalak egon ohi dira. Dislexia duten hurrek, aldiz, irakurtzeko arazo larriak dituzten arren, ez da aurretik aipaturiko kausarik antzematen, inteligentzia normala edo altua izaten dute eta irakurketaren arloan bi urte inguruko atzerapena adierazi ohi dute beren adin kronologikoarekiko. Horregatik, irakurtzeko zailtasunak dituzten haur guztiak ezin dira dislexiko gisa definitu (Fiuza eta Fernández, 2014).

2.1. Dislexia: deskodetze eta kontzientzia fonologikoarekiko lotura

Dislexiara itzulita, gaur egun, ikertzaile gehienak bat datoz ikasketako nahasmendu hau deskodetzeko trebetasun faltarekin lotzen delako ideiarekin. Deskodetzea diogunean, hitz bat irakurtzeko erabiltzen den zehaztasunaz gain, irakurtzeko erraztasunaz ere ari gara (Roselli *et al.*, 2006), eta horrek,aldi berean, abiadura eta intonazioa eskatzen ditu. Dislexian, deskodetzeko orduan, gaiztasunak agertzen dira, eta horiek, irakurketa ez-seguru eta motel baten bidez adierazten dira. Horren ondorioz, hitzak ezagutzeko eta ulertzeko zailtasuna ere izan ohi dute.

Alabaina, dislexian agertzen diren zailtasunen azalpena haratago doa. Izan ere, deskodetzeaz hitz egin baino lehenago, kontzientzia fonologikoarekin dituzten arazoak aipatu behar dira. Kontzientzia fonologikoak hizkuntzaren soinu-egituraren ezagutzari egiten dio erreferentzia, eta bereziki, hitzak osatzen dituzten fonemen ezagutzari. Trebetasun fonologikoa hizkuntzaren soinuei buruz hausnartzeko gaitasuna da, hau da, haren soinu-segmentuez jabetzeko asmoz, haien gainean pentsatzeko eta manipulatzeko abilezia. Fonologiak berebiziko eragina dauka irakurketaren ikaskuntzan, ahozko eta idatzizko hizkuntza oso estuki erlazionatzen direlako (Defior, 2008). Dislexikoek zailtasunak izan ohi dituzte kontzientzia eta prozesamendu fonologikoarekin, eta, ondorioz, horrek gero zaildu egiten du idatziz dauden testuen deskodetze-prozesua.

Denboran atzera eginda, dislexiaren jatorria azaltzeko, teoria ugari planteatu dira, hala nola burmuinaren lesioarekin erlazionatzen zutenak eta baita ikusmenezko arazotzat hartzen zutenak ere. Gaur egun, zabalduenak dio dislexia jatorri neurobiologikoa duen nahasmendua dela (International Dyslexia Association, 2017), hitzak antzemateko doitasun eta arintasunean eragiten duena, baita deskodetzeko eta letreiatzeko kompetentzian ere. Arrazoiketa indartzeko, Piedra eta Sorianok (2019) azaldu bezala, irakurtzen ari garen bitartean eta fonemak bereiziz goazen heinean, garunaren ezkerreko hemisferioan odol-jarioa antzematen da, baina dislexia dutenen kasuan hori ez da behar bezala gertatzen. Ondorenez, fonemak bereizteko eragozpenarekin aurkitzen dira, irakurketa oztopatzen delarik.

3. Dislexia motak

Behin dislexia zer den ikusi ondoren, dislexia motak zeintzuk diren aztertuko da. Urteak dira irakurketarako nahasmendu hau sailkatzeko ahalegina egiten dela, baina sailkapenik erabiliena honako hau da: fonologikoa, azalekoa eta mistoa (Castillo, 2019; Tamayo, 2017; Teruel eta Latorre, 2014):

- Alde batetik, dislexia fonologikoan, bide fonologikoa erabiltzeko dituzten zailtasunak direla eta, bide lexikoaren bitartez irakurtzen dute, hau da, letra eta soinuaren arteko lotura egitea ezinezkoa egiten zaienez gero, trabatu eta askotan bide lexikora jotzen dute. Bigarren bide hori erabiliz, hitza modu globalean behatzen dute ezagun egiten zaizkien hitzak deduzituz. Hori dela kausa, irakurketaren konpresioa zaildu egiten da. Ezinezkoa zaie ezagutzen ez dituzten hitzak eta sasi-hitza irakurtzea, ezin baitute erabili grafema fonema bihurtzeko mekanismoa. Hori gutxi balitz bezala, ikusmen-edo lexikalizazio-erroreak (*lupa* irakurri beharrean *luta*) egiten dituzte, bai eta erroa mantentzen duten baina atzizkia aldatzen duten morfologia- edo deribatu-erroreak ere. Beste ezaugarri bat antzeko soinuaren hitzetan akatsak egitea da.
- Bestaldetik, azaleko dislexian bide lexikoaren bidez irakurtzeko zailtasunak izaten dituztenez, bide fonologikoa erabiltzen dute nagusiki, hots, hitzak modu globalean irakurtzeko ezintasuna aurkezten dutenez, grafema-fonema loturak eginez irakurtzen dute. Modu horretan, hitzak zatikatuz irakurriz joan ohi dira. Sarritan, idatzitakoak eta ahoskatu beharreko hitzak bat egiten ez dutenean erratu egiten dira, hau da, hizkuntza gardenak ez direnen hitzak irakurtzerakoan.
- Azkenik, mistoan aurrez aipatutako bi irakurketa-bideak kalteturik egon ohi direnez (lexikoa eta fonologikoa), hitzen esanahia deszifratzeko eta sasi-hitza irakurtzeko zailtasunak izan ohi dituzte. Halaber, akats semantikoak eta paralexikoak egiten dituzte.

3.1. Dislexiaren zailtasun espezifikoak eta ezaugarriak

Aztergai dugun nahasmendu honen ezaugarriak, haurrak adinean aurrera egin ahala, aldatuz joan daitezke. Haur Hezkuntzako etapan, alerta pizteko zenbait zantzu behatu ahal diren arren, detekzioa 6-7 urte betetzerakoan egitea da ohikoena. Izan ere, umeak etapa horretan hasten dira irakurketarako trebetasuna lantzen, baina bi urteko denbora-tartea uztea komeni da prozesu hori barneratu dezaten. Horiek horrela, zantzuak aurretik sumatu ahal diren arren, zuhurrena diagnostikoa 8 urtetik aurrera egitea da (Silva, 2020). Aipa dezagun bidenabar, dislexia duten ikasle guztiek ez dituztela ezinbestean jarraian aipatzen diren zailtasun zein ezaugarri guztiak pairatuko. Halarik ere, hezkuntzako profesional orok erne egon beharko luke, diagnostiko goiztiar bat egin eta ikasleei laguntze aldera.

Zailtasun espezifikoei so egiten badiegu, honako hauek azpimarra genitzake (Davies, Cuetos eta González, 2007; Torras de Bèa, 2013):

- Omisioak, txertatzeak eta ordezkatzak: kasu batzuetan, irakurritakoari letrak atxikitzen edo kentzen dizkiote. Orobat, posible da hizki batzuen ordezkariak beste batzuk jartzea. Hori dela eta, irakurritakoa osotasunean ulertzeko zailtasunak izan ditzakete.
- Letren ordena nahastea (*opsitale/ospitale*) eta hitzen inbertsioa egitea (*azpi/zapi*).
- Hitzak silabatan zatikatzea: nekez irakurtzen dute, hitzak deszifratuz, eta gehienetan ez dute irakurtzen dutena ulertzen. Irakurtzeko prozesua automatizatuta ez dutenez gero, ez dute arintasunik irakurtzeko orduan.
- Hitzak eta esaldiak konposatzea: letrak ikasteko eta lotzeko zailtasuna.
- Denbora eta espazioarekin arazoak: «lehen» eta «gero» edo «atzo» eta «bihar» nahasi ditzakete, baita «barrura» eta «kanpora» edo «gora» eta «behera» nozioak ere.

Teruel eta Latorreren arabera (2014), dislexia prozesamendu fonologikoaren distortsioan islatzen da eta, beraz, horrek zailtasun handia dakar fonemak grafemekin lotzeko. Bi aditu horiek beste zenbait ezaugarri aipatzen dituzte: lerro bera hainbat aldiz errepikatzea, esaldi osatugabeak, zentzurik gabeko perpausak, testuaren jarraitutasuna galtzea eta puntuazio-zeinuak ez errespetatzeko joera.

Bestalde, Ramirezek (2011b) honako zeinuak aitatzen ditu: hizkuntza-jabekuntzarako atzerapena, hitzak ahoskatzeko gaiztasuna, idazketarako segurtasun falta eta zenbakiak edota helbideak gogoratzeko gaitasunik eza, besteak beste. Are gehiago, dislexiadun haurrek gai ezberdinen inguruko hiztegi urria izan ohi dute. Horrekin batera, gorputz-eskemaren ezagutzaren egituraketa txarra eta lateralitate-arazoak aurkezten dituzte, ezkerria eta eskuina nahastuz (Cuetos *et al.*, 2019).

Hau guztia esanda, arestian aipatutako ezaugarriak ikasgelan planteatzen diren jardueretan agerian gera daitezke. Gogora dezagun kontzientzia fonologikoa indartzeak irakurketaren ikaskuntza lortzeko aukerak areagotzen dituela.

Horrenbestez, funtsezkoa da irakasleak esku-hartze egokia egitea, betiere ikasle bakoitzaren gaitasunak kontuan hartuta.

4. Dislexiaren ondorioak

Dislexiak eremu akademikoan izan ditzakeen eragin kaltegarriez gain (arreta mantentzeko zailtasunak, arrazoiketa urria, ahozko ulermenik eza, errendimendu eta kalifikazio baxuak, etab.; Pérez, 2012), tamalez, ondorio emozional eta jarrera edo jokabideari lotutako ondorioak ere agertu ohi dira.

Alde batetik, eta zenbait ikerketak aditzera eman duten bezala, dislexia duten haurrek autoestimua okerragoa erakusten dute beren ikaskideekin alderatuz, bai autoestimua orokorrean hartuta (Marinelli, Romano, Cristalli, Franzese, eta Di Filippo, 2016; Novita, 2016; Riddick, Sterling, Farmer, eta Morgan, 2012), eta bai autoestimua osatzen duten arlo desberdinak kontuan hartzen direnean ere: pertsonala, soziala, familiakoa eta akademikoa (Zuppardo, Serrano, eta Pirrone, 2017). Bada, ezin dugu ahaztu haurtzaroan eta nerabezaroan autoestimua estuki lotuta egoten dela eskola-errendimenduari, ikasteko motibazioarekin, nortasunaren garapenarekin eta gizarte-harremanekin (Hausller eta Milicic, 1996). Haur horiek askoz gogorrago lan egin behar izaten dute ikaskideen erritmoari jarraitzeko, askotan «leloak» direlako ideia garatzen dute, eta horrek, beren gaitasunez fidatzeko eta autosufizienteak sentitzeko joera eragozten du (Hausllerrek eta Milicicek, 1996). Hori guztia gutxi balitz bezala, kasu batzuetan, berdinen taldean gaizki ikusi eta baztertu egin ohi dituzte, adimen-atzerapena dutelakoan, eta ikaskideek iseka egiteko aprobetxatzen dute (Soriano, 2006).

Horrelakoetan gertatu ohi denez, aurrez aipatutako norberaren irudi txar hori izateak, pentsamendu negatiboak sortzeaz gain, muturreko egoeretan depresio klinikoa eragin dezake (Glazzard, 2010). Zentzu horretan, adin desberdinetako ikasleekin egindako ikerlan batzuek lotura handia erakutsi dute irakurketarako arazo larri zein iraunkorren eta depresioaren arriskuaren artean (Mammarella *et al.*, 2016; Maughan, Rowe, Loeber, eta Stouthamer-Loeber, 2003).

Dena dela, dislexia duten umeen artean aurki daitezkeen arazo emozionalik larrienak eta maiztasun handienarekin agertzen direnak antsietate-arazoak dira. Nelsonek eta Harwoodek (2011) azaldu zuten bezala, ikasteko zailtasunak dituzten haurren % 70ek antsietate-arazoak adierazten dituzte, eta horiek, kasu batzuetan, bizitza osoan iraun dezakete (Al-Lamki, 2012). Izan ere, eskolako jarduera asko, hala nola jendaurrean zerbait aurkeztea, ozen irakurtzea edo arbelean idaztea, ez dira horretarako oso lagungarriak, egoera horiek haien zailtasunak behin eta berriz ikaskideen eta irakasleen aurrean erakustea inplikatzeko dutelako, eta ondorioz, umiliazioa eta antsietatearen areagotzea ekar ditzaketelako (Francis, Caruana, Hudson, eta McArthur, 2019; Nelson eta Harwood, 2011).

Horretaz guztiaz gain, sintoma somatikoak ere ohikoak dira haur horiengan, bereziki buruko eta urdaileko minak (Arnold *et al.*, 2005; Undheim, 2003; Willcutt eta Pennington, 2000). Beste batzuetan, eskolan izaten dituzten frustrazioetatik sortzen

den ezinegona haserre, amorru edo suminkortasun moduan adieraz dezakete, eta azken hori handitu egiten da frustrazioa zenbat eta handiagoa izan.

Horrez gain, familiaren testuinguruan, dislexiak hainbat modutan eragin dezake, sarritan neba-arreben arteko lehiak eraginez. Haur dislexikoeek guraso eta senideen aldetik arreta berezia behar dutenez, dislexikoak ez diren anai-arrebak arreta gehigarri horretaz jeloskor egon daitezke. Horrek familia-borrokak eragin ditzake eta karga psikologiko gehigarria sorrarazi (Al-Lamki, 2012). Horrekin batera, guraso batzuek seme-alaba alferrak dituztela pentsatu ohi dutela aipatu beharra dago, eta hori une oro aurpegiratzen diete, nahasmendu bat dutela onartu gabe. Kontrara, beste guraso batzuek, haurra «berezi»tzat hartu eta gehiegi babesteko jarrera izaten dute. Horrek umearen autonomia garatzea mugatzen du eta etorkizunean, bizitzako egoerak eta arazoak konpontzeko zailtasunak izan ditzake (Al-Lamki, 2012)

Edozein kasutan ere, dislexia duten ikasle guztiek ez dituzte zertan ondorio berberak aurkeztu, baina premiazkoa da diagnostikoa garaiz egitea esku-hartzearekin hasi ahal izateko. Gauzak horrela, ezinbestekoa da ikasle bakoitza modu indibidualean tratatu eta irakaskuntza-prozesua haien ezaugarri eta beharretara moldatzea. Modu horretan, haien konfiantza irabazi eta motibazioa areagotzeko aukera eskainiko zaie (Ramírez, 2011a).

5. Dislexiaren tratamendua eta esku-hartzea

Tradizionalki, dislexiaren tratamendurako oinarri desberdina duten metodo eta sistema anitz planteatu eta erabili dira, arazoa ebazteko eraginkortasunik erakutsi ez dutenak. Zenbait kasutan, beharrezkoak diren kalitatezko ikerketak egin ez direlako (entzumen-integrazioa, ikusmen-terapia, DORE programa, Davis metodoa, neurofeedbacka, musikoterapia, dieta berezia, etab.); beste kasu batzuetan, ikerketak egin dira, baina emaitzak ez datoz bat edo eztabaidagarriak dira (adibidez, entzumen-entrenamendua euskarri informatikoarekin, zentzumen-integrazioa); eta azkenik, beste batzuetan, ikerketek esku-hartzeen eraginkortasunik eza erakutsi dute (leiar tindatuak, Frostig programa) (Ripoll eta Aguado, 2016). Gainera, metodo eta sistema horietan oinarrituriko esku-hartze asko ez dira eskola-eremuan eta bertan lan egiten duten profesionalen praktikan jartzeko modukoak.

Dislexiaren tratamendurako aurki daitezkeen esku-hartzeen artean fonologia-trebetasunen garapenean, letren ezagutzan eta irakurketaren praktikan oinarritutakoek babes handia dute, azken 15 urteetan egindako hainbat ikerketa-sintesitan erakutsi den bezala, hots, dislexiaren oinarrian, arazoa trebetasun fonologikoaren gabezia baitago (Ripoll eta Aguado, 2016). Beraz, eta ikerketa ugari erakutsi duten bezala, sistema alfabetiko batean irakurtzen eta idazten ikasteko, grafema-fonema korrespondentzia-arauak menderatu eta automatizatzeaz gain, funtsezkoa da egitura fonologikoaren jabe izatea (Defior, 2008).

Dislexian esku hartzeko metodo eraginkorrei buruz egindako azterlanek aditzera eman bezala, ezinbestekoa da haurraren irakurketaren osagai kaltetu bakoitzari helduko dion tratamendu-programa bat martxan jartzea (Ministerio de Educación,

Cultura y Deporte, 2012). Halaber, ahalik eta lasterren hasi beharko da esku-hartzea, eta epe luzera jarraitu. Esku-hartzeak sistematikoa, esplizitua eta intentsiboa izan beharko du, banaka zein talde txikitan lan eginez (Slavin, Lake, Davis eta Madden, 2011) egunero, eta denbora luzez (Serrano, Defior eta Hernández, 2011; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012; Slavin, *et al.*, 2011).

Esku-hartze horretan honako elementu hauek sartuko dira nagusiki (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012; National Reading Panel, 2000; Promising Practices Network, 2013; Snow, Burns, eta Griffin, 1998):

- a) kontzientzia fonologikoa
- b) grafema-fonema korrespondentziak
- c) hiztegia
- d) testuak ulertzeko estrategiak
- e) irakurketaren jariakortasuna

Eremu horiek guztiak lantzeko, esku-hartze programa bakoitzak ariketa jakin batzuk proposatzen ditu. Gatozen harira, segidan irakurleak ideia bat egite aldera, zenbait ariketa zein jarduera mota proposatzen ditugu (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012):

a) Kontzientzia fonologikoa lantzeko, haurrak fonemak manipulatzeko eskatzen duten jarduerak egiten dira, adibidez, hurrei bertso bat arretaz entzuteko eta fonema jakin batetik hasten diren hitzak bereizten saiatzeko eskatzen zaie, edo eskua altxatu edo jaisteko irakasleak esandako hitza fonema jakin batetik hasten den ala ez kontuan hartuta, errimekin jolasak egin, berdin edo desberdin hasten diren hitzak identifikatu, etab.

b) Ezagutza alfabetikoaren lanketarako, haurrari letrak idazteko eskatzen zaio grafema-fonema eta fonema-grafema erlazioa sendotzen saiatuz. Era berean, mota desberdinetako txartel alfabetikoak material didaktiko gisa erabil daitezke.

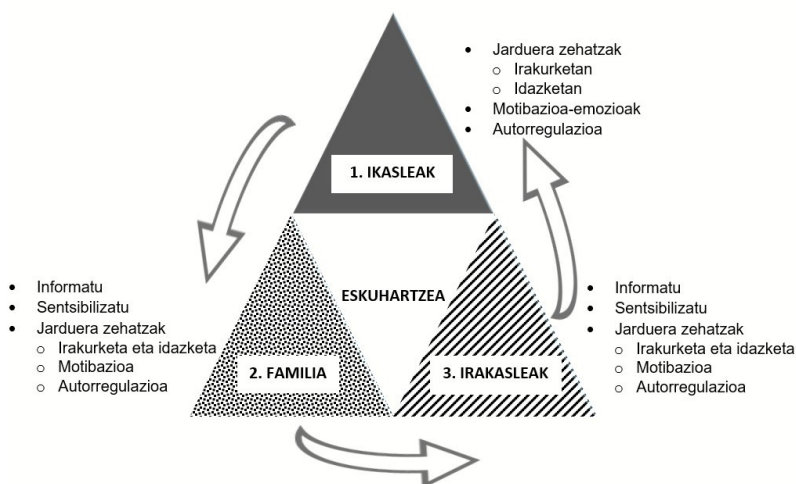
c) Hiztegia ikasteko, haurrari hainbat gai planteatu ahal zaizkio, horietaz hiztegi berria ikasteko (ahoz zein idatziz).

d) Ulermenaren hobekuntzarako, testu txikiak irakurtzea proposa daiteke, gero eta hitz gehiagoko testuak erabiliz. Gainera, eskema bat egiteko aukera luza diezaiekegu, irakurritako pasartetik zer ulertu duten jakiteko.

e) Jariakortasuna: dimentsio hau zeharka lantzen da ia osagai guztietan, nahiz eta hitz polisilaboen irakurketa azkarrerako ere berariazko entrenamendua egon. Horrekin lotuta, «irakurketa errepikatua» erabil daiteke, pasarte bera behin eta berriz irakurtzean oinarritzen dena (arintasun-maila jakin bat lortu arte), edota «irakurketa bizkortua», programa informatizatu baten laguntzaz, umeari irakurketa bizkortzeko aukera eskaintzen diona (Gómez, Defior, eta Serrano, 2011).

6. Kontuan hartzeko beste zenbait orientabide

Ondorengo lerroetan, dislexia tratatzeko lagungarriak izan daitezkeen orientabide batzuei buruz jardungo dugu. Ruedak (2013) dimentsio anitzeko esku-hartzea gauzatzea proposatzen du eta horrek hiru ardatz barnebiltzen ditu (ikus 1. irudia). Lehenengo ardatza ikasleak aurkezten dituen zailtasun espezifikoari erreparatzean datza, motibazioarekin eta ikaskuntza autorregulatuarekin lotutako alderdiak alde batera utzi gabe. Bigarrena familiekin elkarlanean aritzea da. Gurasoei umearekin egiten ari den esku-hartzearen nondik norakoak azaltzeak eta emandako urratsen berri emateak berebiziko garrantzia dauka, baita gurasoen kezkei erantzuteko aukera izateak ere. Horrez gain, funtsezkoa da ikastetxeko profesionalek orientazio-saioak eskaini eta egoera bideratzeko tresnak luzatzea. Hirugarren eta azken ardatza profesionalei zuzendutakoa da. Batetik, irakurtzeko zailtasunei eta horiek tratatzeko moduari buruz dituzten ezagutzak zeintzuk diren jakiteak arazoaz jabetzen laguntzen du. Bestetik, ikasgelan ikasleekin zer eta nola egiten duten ulertzeak helburu doituagoak eta bideragarriagoak definitzea ahalbidetuko du.



1. irudia. Dimentsio anitzeko esku-hartzea (Rueda, 2013 lanetik egokitua).

Dislexiaren zailtasun zehatzen lanketa zuzena egiteaz gain, irakasleak aintzat hartu behar du irakurketaren helburu nagusia ez dela bakarrik ikasleek arintasunez eta zehaztasunez irakurtzea, baizik eta irakurketa ikasteko eta munduaz duten ezagutzak handitzeko tresna bezala erabiltzea, eta ahal den heinean, horretaz gozatzea (Barboza eta Peña, 2014). Horregatik, dislexiadun umeei dituzten zailtasunak modu espezifikoan lantzearekin batera (batzuetan nekagarria eta astuna egiten zaiena), ikasleengan irakurtzeko desioa edo gogoia piztea eta mantentzea ezinbestekoa izango da. Irakurtzeko nahia sustatzeari autore askok ematen diote

garrantzia (Chambers, 2007; Colomer, 2010; Lockwood, 2011) eta horretarako, neurri desberdinak proposatzen dituzte, hala nola testu zein ipuin erakargarriak eskaintzea (haiek aukeratutakoak, istorioan sartzeko aukerak ematen dituztenak...), irakurketa egoera erreal eta esanguratsuekin lotzea (adibidez, ikastetxeko jaiegun baten programazioa irakurri, berri interesgarri bat irakurri) edo irakurketa inplikatzan duten jokoak eta dinamikak erabiltzea (galdera eta erantzunetan edo hitz eta marrazkietan oinarritzen direnak, antzerki bat prestatu, etab.).

Bestalde, dislexia duten ikasleak lehenengo ilaran esertzea lagungarria izan daiteke, arbela hobeto ikus dezaten eta irakasleari lana errazteko erebai. Azalpenei dagokienez, argiak izan behar dute eta informazioa berria eta korapilatsua baldin bada, errepikatu egin behar da. Orobat, ikusizko laguntza eskaintzeak azaldutakoa hobeto ulertzeko aukera eman dezake, eskema edota grafikoak erabiliz, besteak beste. Azterketei dagokienez, horiek burutzeko denbora gehiago emateaz gain, batzuetan ahozko azterketak egin daitezke (Marrodán, 2006).

Finean, haien autoestimuari mesede egingo dioten estrategiak erabili behar dira. Adibiderako, ahal den neurrian haien lanaren behaketa eta balorazio positiboak eginez. Horrekin batera, ebaluazioa jarraitua izatea komeni da, konparazioak ekidinez. Azkenik, dislexiaren ondorioak leuntzeko, mesedegarria izan daiteke eskolan gaia normalizatzea. Modu desberdinetan egin ahal bada ere, adibidez, tutoretza-saioren bat erabil daiteke dislexia zer den azaldu eta gelakideen zalantzak argitzeko (Ramírez, 2011).

7. Ondorioak

Artikulu hau, dislexiari ikusgaitasuna emateaz gain, Lehen Hezkuntzako irakasleei zenbait orientabide luzatzeko xedez idatzia izan da. Lehenik eta behin eta esku-hartze egoki bat burutzeko bidean, ezinbestekoa da dislexia zer den ezagutzea. Honezkero irakurleak ondo jakingo duen moduan, dislexia irakurketaren nahasmendua da, hitzak identifikatzeko eta letreiatzeko zailtasun gisa definitu ohi dena. Horrez gain, ezin ahaztu, ikasle dislexikoek izan ditzaketen bestelako ondorio emozional eta jarrera-aldaketak. Halarik ere, irakasleen jarduna gaiaren ezagutza teorikoa menderatzetik haratago doa. Horrenbestez, dislexia pairatzen dutenen ikasketa-prozesua errazte aldera, garrantzitsua da irakurketa-prozesuan kaltetuak izan diren osagaiak tratatzeko programa bat abian jartzea, hala nola kontzientzia fonologikoa, grafema-fonema korrespondentziak, irakurketaren jariakortasuna, hiztegia eta testuak ulertzeko estrategiak landuz. Bukatzeko zera esan daiteke, dislexiaren gaiari lehenbailehen heldu nahi bazaio, funtsezkoa da eskola-familia komunitatea osatzen duten hezkuntza-eragile oro elkarlanean aritzea.

8. Erreferentzia bibliografikoak

- Al-Lamki, Lamk (2012): «Dyslexia: Its impact on the individual, parents and society», *Sultan Qaboos University Medical Journal*, 12(3), 269.
- American Psychiatric Association. (2014): *DSM-5: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (5. ed.), Editorial Médica Panamericana, Madril.
- Andrés, María; Urquijo, Sebastián; Navarro, José; Aguilar, Manuel eta Canet, Lorena (2014): «Relación de las habilidades metalingüísticas con la adquisición y consolidación de la lectura», *Revista de Psicología y Educación*, 9(1), 71-84.
- Arnold, Elisabeth; Goldston, David; Walsh, Adam; Reboussin, Beth; Daniel, Stephanie; Hickman, Enith eta Wood, Frank (2005): «Severity of emotional and behavioral problems among poor and typical readers», *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33(2), 205-217.
- Barboza, Francis eta Peña, Francisca (2014): «El problema de la enseñanza de la lectura en educación primaria», *Educere*, 18(59), 133-142.
- Cantú, Daniel; Carmen De Alejandro; García, Jesús eta Leal, Rosa (2017): *Comprensión lectora: educación y lenguaje*, Palibrio, Bloomington.
- Castillo, Marisol Inés (2019): *Nivel de Dislexia en niños del primer grado de la I.E.P.* (Tesia), Altiplanoko Unibertsitate Nazionala, Peru.
- Chambers, Aidan (2007): *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*, Fondo de Cultura Económica, Mexiko.
- Colomer, Teresa (2010): *Literatura infantil y juvenil actual*. Síntesis, Madril.
- Cuetos, Fernando; Soriano, Manuel eta Rello, Luz (2019): *La dislexia. Ni despiste ni pereza. Todas las claves para entender el trastorno*, La esfera de los libros, Madril.
- Davies, Robert; Cuetos, Fernando eta González, Rosa Mary (2007): «Reading development and dyslexia in a transparent orthography: A survey of Spanish children», *Annals of Dyslexia*, 57, 179-198.
- Davila, Virginia (2013): *Efectos de la intervención en conciencia fonológica y velocidad de denominación en lectoescritura en educación infantil* (Tesia), Coruña Unibertsitatea, Coruña.
- Defior, Sylvia (2008): «¿Cómo facilitar el aprendizaje inicial de la lectoescritura? Papel de las habilidades fonológicas», *Infancia y Aprendizaje*, 31(3), 333-345.
- Elosúa, Rosa eta García, Emilio (1993): *Estrategias para enseñar y aprender a pensar*, Narcea, Espainia.
- Fiuza, María José eta Fernández, Pilar (2014): *Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo. Manual didáctico*, Ediciones Pimámide, Madril.
- Francis, Deana; Caruana, Nathan; Hudson, Jennifer eta McArthur, Genevieve (2019): «The association between poor reading and internalising problems: a systematic review and meta-analysis», *Clinical Psychology Review*, 67, 45-60.
- García, Marina (2012): *La enseñanza de español lengua extranjera a alumnos con dislexia*, Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Glazzard, Jonathan (2010): «The impact of dyslexia on pupils' self esteem», *Support for Learning*, 25(2), 63-69.
- Gómez, Esther; Defior, Sylvia eta Serrano, Francisca (2011): «Mejorar la fluidez lectora en dislexia: diseño de un programa de intervención en español», *Escritos de Psicología (Internet)*, 4(2), 65-73.
- Haeussler, Isabel Margarita eta Millicic, Neva (1996): *Confiar en uno mismo: programa de autoestima*, Dolmen, Txile.
- International Dyslexia Association (IDA) (2017): *Dyslexia Basics*, <<https://app.box.com/s/3f36hzaedlnzq96v2xsz6a4uqxc7fkwt>> (Kontsulta: 2020-12-27).

- Lockwood, Michael (2011): *Promover el placer de leer en la Educación Primaria*, Morata, Madrid.
- Mammarella, Irene; Ghisi, Marta; Bomba, Monica; Bottesi, Gioia; Caviola, Sara; Broggi, Fiorenza eta Nacinovich, Renata (2016): «Anxiety and depression in children with nonverbal learning disabilities, reading disabilities, or typical development», *Journal of Learning Disabilities*, 49(2), 130-139.
- Marinelli, Chiara; Romano, Giuseppe; Cristalli, Isabella; Franzese, Alessandro eta Di Filippo, Gloria (2016): «Autostima, stile attributivo e disturbi internalizzanti in bambini dislessici», *Dislessia*, 13(3), 297-310.
- Marrodán, Maria José (2006): *Las letras bailan: prevención y tratamiento de los trastornos lectoescritores y dislexia*, ICCE, Madrid.
- Maughan, Barbara; Rowe, Richard; Loeber, Rolf eta Stouthamer-Loeber, Magda (2003): «Reading problems and depressed mood», *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31(2), 219-229.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012): *La atención al alumnado con dislexia en el sistema educativo en el contexto de las necesidades específicas de apoyo educativo*, Eurydice España-Redie, Madrid.
- Molina, Vanesa (2018): *Entrenamiento y Mejora de la Conciencia Fonológica en el Alumnado con Dislexia*, Jaengo Unibertsitatea, Jaen.
- National Reading Panel (US) (2000): *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*, National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.
- Nelson, Jason eta Harwood, Hannah (2011). «Learning disabilities and anxiety: A meta-analysis», *Journal of Learning Disabilities*, 44(1), 3-17.
- Novita, Shally (2016): «Secondary symptoms of dyslexia: a comparison of self-esteem and anxiety profiles of children with and without dyslexia», *European Journal of Special Needs Education*, 31(2), 279-288.
- Pérez, Alejandro (2012): *La dislexia, síndrome que obstaculiza el desarrollo de la lectura y la escritura en niños de edad escolar* (Tesis), Universidad Pedagógica Institucional, Campeche.
- Piedra-Martínez, Elisa eta Soriano-Ferrer, Manuel (2019): «Funciones ejecutivas en estudiantes con dislexia. Implicaciones educativas», *Pulso. Revista de Educación*, 42, 13-32.
- Promising Practices Network (2013): *Class wide peer tutoring program*, <<http://www.promisingpractices.net/program.asp?programid=99>> (Kontsulta: 2020-02-14).
- Ramírez, Carolina (2011a): «Problemáticas de aprendizaje en la escuela», *Horizonte Pedagógico*, 13(1), 43-51.
- Ramírez, Dolores (2011b): «Estrategias de intervención educativa con el alumnado con dislexia», *Innovación y Experiencias Educativas*, 49, 1-13.
- Rello, Luz (2018): *Superar la dislexia*, Paidós Educación, Bartzelona.
- Riddick, Barbara; Sterling, Christopher; Farmer, Marion eta Morgan, Steven (1999): «Self esteem and anxiety in the educational histories of adult dyslexic students», *Dyslexia*, 5(4), 227-248.
- Ripoll, Juan eta Aguado, Gerardo (2016): «Eficacia de las intervenciones para el tratamiento de la dislexia: una revisión», *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 36, 85-100.
- Rosales, Pablo; Aimar, Julia eta Pérez, Elena (2007): «La enseñanza de estrategias de lectura en la escuela primaria. Análisis de una experiencia didáctica», *Lectura y vida*, 28(1), 5-67.

- Roselli, Monica; Matute, Esmeralda eta Ardilla, Alfredo (2006): «Predictores neuropsicológicos de la lectura en español», *Revista Neurológica*, 42, 202-10.
- Rueda, Mercedes (2013): «La intervención en las dificultades lectoescritoras desde un enfoque multidimensional», *Aula Abierta*, 41(1), 27-38.
- Serrano, F.; Defior, S. eta Hernandez, C.M. (2011): *Training Reading fluency in Spanish with repeated and accelerated Reading approaches*, 10th Symposium of Psycholinguistics, Donostia.
- Silva, Carmen (2020). *La dislexia. Intervención psicopedagógica de la dislexia*, Malaga.
- Slavin, Robert; Lake, Cynthia; Davis, Susan eta Madden, Nancy (2011): «Effective programs for struggling readers: A best-evidence synthesis», *Educational Research Review*, 6(1), 1-26.
- Snow, Catherine; Burns, Susan eta Griffin, Peg (1998): *Preventing reading difficulties in young children*, National Academy Press, Washington, DC.
- Soriano, M. (2006): *Dificultades en el Aprendizaje*, Grupo Editorial Universitario, Granada.
- Tamayo, Susana (2017): «La dislexia y las dificultades en la adquisición de la lectoescritura», *Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(1), 423-431.
- Teruel, Jerónima eta Latorre, Ángel (2014): *Dificultades de aprendizaje: Intervención en dislexia y discalculia*, Pirámide, Madrid.
- Torras de Bèa, Eulalia (2013): *Dislexia: una comprensión de los trastornos de aprendizaje*, Octaedro, Barcelona.
- Undheim, Anne (2003): «Dyslexia and psychosocial factors. A follow-up study of young Norwegian adults with a history of dyslexia in childhood», *Nordic Journal of Psychiatry*, 57(3), 221-226.
- Willcutt, Eric eta Pennington, Bruce (2000): «Psychiatric comorbidity in children and adolescents with reading disability», *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(8), 1.039-1.048.
- Zuppardo, Linda; Serrano, Francisca eta Pirrone, Concetta (2017): «Delimitando el perfil emotivo-conductual en niños y adolescentes con dislexia», *Retos XXI*, 1(1), 88-104.

