

GRAU D'EDUCACIÓ PRIMÀRIA

TREBALL DE FI DE GRAU

**ESTIMULACIÓ DE LA CONSCIÈNCIA
FONOLÒGICA PER MILLORAR LA
LECTOESCRITURA ALS ALUMNES DE CICLE
INICIAL**

Andreu Gironès Español

Tutor: José Luís Cañadilla López De Coca

Tarragona, 29 de maig del 2021

RESUM:

Aquest estudi està enfocat a observar i comparar si l'alumnat tenia desenvolupades les habilitats necessàries per a poder treballar amb facilitat la consciència fonològica, molts estudis (Adams, 1990; Garriga, 2002) demostren que aquestes habilitats són imprescindibles per a poder tenir un bon desenvolupament de la lectoescriptura. En total van participar 49 infants de primer i segon d'Educació Primària d'entre sis fins als vuit anys. Per a realitzar l'observació i la recollida de dades es van proporcionar sis activitats on es treballava la consciència lèxica, la consciència sil·làbica, la consciència intrasil·làbica i la consciència fonèmica, dutes a terme en una sola sessió. Aquestes activitats van ser adaptades a l'alumnat i el moment evolutiu en el qual es trobaven, però també es va tenir en compte el moment del curs en que se'ls avaluava. Els resultats de l'estudi evidencien que l'alumnat on l'escola té un context sociocultural mitjà-alt, aquests van obtenir millors resultats pel que fa a la consciència fonològica, tenint bons resultats en totes les activitats realitzades, mentre que l'alumnat de l'escola amb el context sociocultural més baix, mostraven moltes més dificultats a l'hora de desenvolupar les habilitats de la consciència fonològica en totes les activitats dutes a terme, sobretot perquè un alt percentatge de l'alumnat té interferències d'altres llengües. Però també evidencien que l'alumnat no arriba preparat per afrontar l'ús de les habilitats de la consciència fonològica, tenint greus mancances amb tasques que són considerades imprescindibles en la lectoescriptura.

Paraules clau: Consciència fonològica, consciència fonèmica, lectoescriptura, interferències.

RESUMEN:

Este estudio esta enfocado a observar y comparar si el alumnado tenia desarrolladas las habilidades necesarias para poder trabajar con facilidad la conciencia fonológica, muchos estudios (Adams, 1990; Garriga, 2002) demuestran que estas habilidades son imprescindibles para poder tener un buen desarrollo de la lectoescritura. En total participaron 49 niños de primero y segundo de Educación Primaria de entre seis hasta los ocho años. Para realizar la observación y la recogida de datos se proporcionaron seis actividades donde se trabajaba la conciencia léxica, la conciencia silábica, la conciencia

intrasilábica y la conciencia fonémica, llevadas a cabo en una sola sesión. Estas actividades fueron adaptadas al alumnado y el momento evolutivo en el cual se encontraban, pero también se tuvo en cuenta el momento del curso en que se les evaluaba las actividades. Los resultados del estudio evidencian que el alumnado donde la escuela tiene un contexto sociocultural mediano-alto, estos obtuvieron mejores resultados en cuanto a la consciencia fonológica, teniendo buenos resultados en todas las actividades llevadas a cabo, mientras que el alumnado de la escuela con el contexto sociocultural más bajo, mostraban muchas más dificultades en la hora de desarrollar las habilidades de la consciencia fonológica en todas las actividades trabajadas, sobre todo porque un alto porcentaje del alumnado tiene interferencias de otras lenguas. Pero también evidencian que el alumnado no llega preparado para afrontar el uso de las habilidades de la consciencia fonológica, teniendo graves carencias con tareas que son consideradas imprescindibles en la lectoescritura.

Palabras clave: Conciencia fonológica, conciencia fonémica, lectoescritura, interferencias.

ABSTRACT:

This study was focused on observing and comparing if the students had developed the necessary skills to be able to work with phonological awareness with ease, many studies (Adams, 1990; Garriga, 2002) show that these skills are essential to be able to have a good development of literacy. A total of 49 primary and secondary school children aged between six and eight took part. To carry out the observation and data collection, six activities were provided where lexical awareness was worked on, syllabic awareness, intrasyllabic awareness and phonemic awareness, carried out in a single session. These activities were adapted to the students and the evolutionary moment in which they were, but the time of the course in which the activities were evaluated was also considered. The results of the study show that students where the school has a medium-high sociocultural context, they obtained better results in terms of phonological awareness, having good results in all activities administered, while students at the school with the lowest sociocultural context, showed much more difficulty in developing phonological awareness skills in all managed activities, especially because a high percentage of

students have interference from other languages. But they also show that students do not arrive prepared to face the use of phonological awareness skills, having serious shortcomings with tasks that are considered essential in reading and writing.

Key words: Phonological awareness, phonemic awareness, literacy, interferences.

ÍNDEX:

1. INTRODUCCIÓ.....	6
2. MARC TEÒRIC	8
2.1 L'ADQUISICIÓ DE LA LECTURA.....	8
2.1.1 PREREQUISITS PER A L'ADQUISICIÓ DE LA LECTURA.....	8
2.1.2 CONSISTÈNCIA ORTOGRÀFICA	9
2.2 RUTA DIRECTA I RUTA INDIRECTA DINS DE LA CONSCIÈNCIA FONOLÒGICA	12
2.3 QUINA RELACIÓ HI HA ENTRE LA CONSCIÈNCIA FONOLÒGICA I LA LECTURA?.....	15
2.3.1 NIVELLS DE LA CONSCIÈNCIA FONOLÒGICA.....	18
2.4 AVALUACIÓ DE LA CONSCIÈNCIA FONOLÒGICA.....	24
3. MARC METODOLÒGIC	29
3.1 SUPÒSIT DE PRÀTICA	30
3.2 OBJECTIUS.....	31
3.3 DISSENY	31
3.3.1 TEMPORALITZACIÓ	31
3.4 METODOLOGIA.....	32
3.4.1 METODOLOGIA A L'AULA	33
3.5 MOSTRA	33
3.6 INSTRUMENTS DE RECOLLIDA DE DADES	34
4. RESULTATS.....	37
5. CONCLUSIONS	56
6. BIBLIOGRAFIA	60
7. ANNEXOS	64
7. ANNEX 1. ACTIVITAT 1 – DETECCIÓ DE RIMES	64
7. ANNEX 2. ACTIVITAT 2 – COMPTAR SÍL·LABES	68
7. ANNEX 3 ACTIVITAT 3 – CERCLES CONSCIÈNCIA FONOLÒGICA	71
7. ANNEX 4. ACTIVITAT 4 – SONS DE LES PARAULES	76

7. ANNEX 5. ACTIVITAT 5 – PARAULES LLARGUES	79
7. ANNEX 6. ACTIVITAT 6 – ESCRIVIM LES PARAULES	82
7. ANNEX 7. GRAELLA DETECCIÓ DE RIMES	85
7. ANNEX 8. GRAELLA COMPTAR SÍL·LABES	86
7. ANNEX 9. GRAELLA CERLCES FONOLÒGICS.....	87
7. ANNEX 10. GRAELLA DELS SONS	91
7. ANNEX 11. GRAELLA LLARGADA DE LES PARAULES	92
7. ANNEX 12. GRAELLA ESCRIURE LES PARAULES	93
7. ANNEX 13. PRODUCCIONS DELS ALUMNES (<i>ESCOLA 1 – 1r</i>).....	94
7. ANNEX 14. PRODUCCIONS DELS ALUMNES (<i>ESCOLA 1 – 2n</i>)	108
7. ANNEX 15. PRODUCCIONS DELS ALUMNES (<i>ESCOLA 2 – 1r</i>).....	123
7. ANNEX 16. PRODUCCIONS DELS ALUMNES (<i>ESCOLA 2 – 2n</i>)	138

1. INTRODUCCIÓ

La finalitat d'aquest treball es observar l'evolució de les habilitats implicades en la consciència fonològica, i l'adquisició de la llengua escrita durant la primera etapa d'escolarització al cicle inicial. És important poder observar quin és el progrés i el desenvolupament dels alumnes a l'inici d'aquesta etapa. La consciència fonològica es desenvoluparà al llarg de tots els cursos de primària tenint en compte les dificultats que es poden presentar al llarg de les diferents etapes. Un dels objectius importants i molt prioritaris que s'han de treballar a l'escola és la lectoescriptura, ja que es pretén que els alumnes arribin a ser competents tant en la llengua escrita com oral per tal de poder ser participants dins de la societat actual. La autora Garriga (2018) destaca que l'escola és la que ha d'aconseguir alfabetitzar el més alt nivell la totalitat de la població. Per això s'ha de garantir que l'infant tingui l'oportunitat de poder adquirir totes aquelles habilitats necessàries per a desenvolupar el procés lectoescriptor, aprenent nou vocabulari i millorant les seves habilitats lingüístiques. Tot i això, l'aprenentatge de la lectura ha estat des de les últimes dècades, un camp molt estudiat per varis autors com Adams (1990); Garriga (2002) i Cuetos (2012) tenint en l'actualitat un ampli coneixement sobre el que s'entén pel concepte lectura i quines són les condicions en les que són millors promoure el seu ensenyament i aprenentatge.

Per això no hem d'entendre els conceptes de lectura i d'escriptura com a individuals i únics, sinó que aquests són dos conceptes que estan estretament vinculats perquè tots dos depenen de la capacitat de comprensió i d'expressió oral que tinguin els infants.

Perquè l'alumne pugui aprendre a llegir i escriure en un sistema alfabètic amb una consistència ortogràfica transparent sense dificultats, d'una banda necessita tenir el coneixement que les grafies corresponen a sons individuals de la parla. Però el concepte fonema es imprescindible per a poder comprendre el principi alfabètic, ja que per als infants aquest no s'aprèn fàcilment, sobretot perquè el llenguatge oral necessita que es tingui un coneixement implícit de l'estructura fonològica de la llengua, Garriga (2002) comenta que les persones i sobretot els infants no presenten atenció als sons dels fonemes mentre parlen o escolten, sinó que processen els fonemes de forma automàtica, centrant l'atenció en l'entonació.

La consciència fonològica és una habilitat necessària per a poder aprendre a llegir i escriure en llenguatges que són alfabètics, autores com Garriga i Sala (2015) expressen

que la consciència fonològica té un paper destacat pel que fa a l'adquisició i l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura, aconseguint que l'alumne entengui que el llenguatge oral es pot dividir en segments. D'altra banda la necessitat de tenir aquest coneixement ens donen la idea de que la consciència fonològica ens dona la preparació per a que l'alumne tingui un bon aprenentatge lector, però també ens donen una prevenció i una identificació de les dificultats lectores.

Per això he volgut estudiar el concepte de la consciència fonològica perquè en el Pràcticum I realitzat a Finlàndia, l'alumnat aprenia a llegir sobre els vuit anys, quasi al final de l'etapa de cicle inicial, ja que el finès és una llengua transparent, la qual té la correspondència grafema-fonema clara i no crea dificultats. Mentre que aquí, a Catalunya, la lectura es prioritza a tenir-la assolida abans d'acabar el cicle inicial, tot i que nosaltres també tenim un llenguatge força transparent.

L'estudi presentat a continuació està basat a observar dues perspectives pel que fa a l'escola: la primera perspectiva permet observar quines són les mancances i quines són les dificultats que té l'alumnat de cicle inicial a l'hora de resoldre les tasques on hagin d'utilitzar les habilitats de CF treballades a l'escola. Per tal d'observar quines són aquestes mancances i dificultats s'han creat sis activitats, per tal d'analitzar el quatre nivells de consciència fonològica, com són la consciència lèxica, la consciència sil·làbica, la consciència intrasil·làbica i la consciència fonèmica.

La segona perspectiva permet observar després de passar les sis proves en dues escoles amb contextos diferenciats, si el context on aquesta està situada influeix directament en l'aprenentatge i adquisició de les habilitats de consciència fonològica. Dins del treball hi ha autors com Garriga (2002) i Carbonell (2018) que expressen que l'escola que estigui situada en contextos socioeconòmics pobres, l'alumnat d'aquestes té un baix nivell de consciència fonològica o inclús és inexistent i per tant tenen moltes dificultats a l'hora d'aplicar la lectoescriptura, mentre que l'escola que està situada en un context socioeconòmic mitjà, aquests tenen un millor nivell de consciència fonològica i per tant menys dificultats per aplicar la lectoescriptura.

2. MARC TEÒRIC

2.1 L'ADQUISICIÓ DE LA LECTURA

Avui en dia tenim diferents metodologies d'aprenentatge i d'adquisició de la lectura, però Garriga (2018) destaca que a l'escola actual, pel que fa a l'ensenyament de la lectura, té objectius diferents però que a la vegada s'arriben a complementar, l'objectiu principal sempre ha de ser aconseguir alfabetitzar el més alt nivell la totalitat de la població, i un altre objectiu, però no per això menys important ha de ser treballar i fomentar a l'escola l'interès i el gust per a la lectura perquè arribi a ser una pràctica habitual per a qualsevol persona.

Altres autors també tenen la seva opinió pel que fa a l'aprenentatge i l'adquisició de la lectura. Barrachina et al. 2013 exposen la seva idea de que el llenguatge oral l'aprenem de manera espontània, només escoltant a les persones que tenim al nostre voltant. Però pel que fa a l'adquisició de la lectura, aquesta és una tasca molt més complexa que comporta tenir unes eines que el mestre ens dona i un cert esforç per part de l'aprenent. L'aprenentatge de la lectura parteix d'uns recursos cognitius que solen estar presents en l'aprenent, sobretot aquests es veuen directament influïts per la relació que hi hagi entre el grafema i el fonema.

La majoria de models que han estat elaborats per estudiar l'adquisició de la lectura exposen que aquest procés es desenvolupa mitjançant una seqüència d'estadis o d'etapes. En aquesta primera etapa els infants reconeixen les paraules escrites de manera logogràfica sense utilitzar la fonologia, més endavant desenvolupen estratègies de descodificació fonològica durant l'etapa alfabètica, la següent etapa és l'ortogràfica, en la que desenvolupen estratègies de reconeixement directe i la representació ortogràfica de la paraula (Jiménez i Ortiz, 2001) citats en Menses et al. (2004).

2.1.1 PREREQUISITS PER A L'ADQUISICIÓ DE LA LECTURA

Segons Gutiérrez i Díez (2018) un dels grans reptes als qual l'infant ha d'aprendre a l'inici de l'aprenentatge de la llengua, és a poder arribar a comprendre la relació que hi ha entre les lletres (grafemes) i els sons de la parla (fonemes). Aquest aprenentatge requereix que l'infant desenvolupi les habilitats fonològiques, ja que són aquestes les que ajuden a reflexionar i manipular les subunitats de les paraules del llenguatge oral: com per exemple, les síl·labes, les unitats intrasil·làbiques i els fonemes. Les habilitats

fonològiques permeten que l'infant arribi a comprendre les relacions que hi ha entre la llengua oral i l'escripta.

Cuetos (1990) citat en (Barrachina et al., 2013) assenyala que hi ha tres tipus de requisits per a l'adquisició de la lectura: el primer és tenir capacitat de consciència fonològica, el segon són factors lingüístics i el tercer són factors cognitius. Per a ser capaços d'entendre que determinades grafies corresponen amb diferents tipus de sons que formen les paraules, primer hem de comprendre que les paraules estan compostes per diferents sons, demostrant així que es té consciència fonològica. En el llenguatge oral ja escoltem les seqüències sonores de les paraules, però no és fins que hem de llegir que és quan les necessitem descompondre en unitats més petites (els fonemes).

2.1.2 CONSISTÈNCIA ORTOGRÀFICA

Barrachina et al. 2013 destaquen un altre factor essencial que influeix en l'aprenentatge de la lectura, aquest és la consistència ortogràfica. La consistència ortogràfica ve determinada per dos factors importants, el primer és la transparència ortogràfica i el segon és per la complexitat sil·làbica. La transparència ortogràfica és el grau de correspondència que hi ha entre els grafemes (lletres) i els fonemes (sons) d'una llengua en concret. Per això cal tenir en compte que l'aprenentatge de la lectura està estrictament vinculat al tipus de sistema d'escriptura que utilitzi l'idioma que es vulgui aprendre.

		OPACITAT ORTOGRÀFICA				
		TRANSPARÈNCIA		OPACITAT		
Estructura sil·làbica	Simple	Finès	Grec	Portuguès	Francès	
			Català			
			Castellà			
	Complexa		Alemanys	Holandès	Danès	Anglès
			Noruec	Suec		
			Islandès			

TAULA 1. Classificació de les Llengües en funció de l'opacitat i la complexitat sil·làbica.

Font: Extret de (Barrachina et al., 2013)

La complexitat sil·làbica explicada per Seymour et al. (2003) citat en (Barrachina et al., 2013, p35) “*fa referència a la major o menor percepció en una llengua d'estructures sil·làbiques complexes, que tenen una estructura CVC (consonant-vocal-consonat; v. gr. saltar), i d'estructures sil·làbiques simples, que tenen una estructura CV (consonant-vocal; v. gr. pera).*”

Per exemple la nostra llengua, el català, i les llengües properes són idiomes que tenen una escriptura alfabètica, i que per tant les diferents grafies corresponen, més o menys directament, als fonemes (sons de la parla). Però pel que fa a la llengua anglesa, aquesta és una llengua opaca, dificultant la correspondència grafema-fonema. Podem distingir les llengües segons la seva transparència i la seva complexitat sil·làbica, les llengües que tenen una ortografia transparent i les que tenen una ortografia opaca. Les ortografies transparents són aquelles que presenten una correspondència grafema-fonema, ja que en aquest cas totes les paraules les podem llegir tal com les escrivim. El castellà i el finès són llengües que es llegeix tal com s'escriu. Mentre que les ortografies opaques són aquelles que no presenten una relació clara entre els grafemes i els fonemes, tenint així certes dificultats en el seu aprenentatge. L'anglès és una de les llengües més opaques i difícils per a començar aprendre a llegir.

Tradicionalment s'han assenyalat en la llengua espanyola dues unitats fonològiques: la síl·laba i el fonema, la síl·laba és la unitat que pot ser percebuda directament, afavorint que l'infant tingui consciència de l'existència d'aquest més fàcil. En canvi, les característiques acústiques pròpies de cada fonema, especialment els consonàntics, s'alteren obstaculitzant la percepció aïllada d'aquests, fet que dificulta que els infants siguin conscients de la seva existència (Gutiérrez i Díez, 2018).

Centrant-nos en la nostra llengua, el català, aquesta té un alfabet compost per vint-i-sis grafies (lletres): cinc de les quals són vocals i vint-i-una són consonants. Pel que fa als sons (fonemes) de les grafies n'hi ha trenta vuit. A la taula 2 s'hi pot veure la relació entre la lletra, el nom de la lletra i el so de la lletra, podem veure amb aquesta última que la mateixa grafia pot tenir diferents sons depenent de la paraula.

ALFABET CATALÀ	NOM DE LA LLETRA	SO DE LA LLETRA	EXEMPLES
A - a	A	[a] [ə]	Casa, assassí
B - b	Be o be alta	[b] [β] [p] [∅]	Bicicleta, arbre, verb, tomb
C - c	Ce-Ce trencada	[k] [s] [∅] [ks]	Campió, cistell, capaç, blanc, accent
D - d	De	[d] [t] [∅] [ð]	Dit, ràpid, dividend, adequat
E - e	E	[ɛ] [e] [ə]	Serè, seré, pare
F - f	Efa	[f]	foc
G - g	Ge	[g] [ʒ] [k] [tʃ] [dʒ] [ɣ] [∅]	Guerra, gerani, llarg, raig, mitges, agradar, sang
H - h	Hac	[∅]	hàbit
I - i	I o i llatina	[i] [j]	Avi, feia, iogurt
J - j	Jota	[ʒ]	Jersei
K - k	Ca	[k]	Kilo, Euskadi, folklore, búnker, judoka
L - l	Ela	[l]	ala
M - m	Ema	[m] [ɱ]	Mà, amfibi
N - n	Ena	[n] [ɲ] [m] [ɱ]	Nas, sang, canvi, enfadat
O - o	O	[ɔ] [o] [u]	Però, camió, assortit
P - p	Pe	[p] [∅]	Patró, camp
Q - q	Cu	[k]	Qüestió, Iraq
R - r	Erra	[r] [r][∅]	Carro, cara, estimar
S - s	Essa	[s] [z]	Serp, cosa
T - t	Te	[t] [∅] [ʎ]	Trist, sortint, ratlla
U - u	U	[u] [w]	Fortuna, diuen, quan
V - v	Ve baixa	[b] [β]	Vas, divertit
W - w	Ve doble	[b] [β] [u]	Waterpolo, hawaià, cow-boy, walkiria
X - x	Ics o xeix	[ks] [gz] [ʃ]	Taxi, examen, xocolata
Y - y	I grega	[i]	Nova York, lady
Z - z	zeta	[z]	zoològic

TAULA 2. Fonètica catalana Font: extret de ribas (2018).

2.2 RUTA DIRECTA I RUTA INDIRECTA DINS DE LA CONSCIÈNCIA FONOLÒGICA

L'any 1978 Coltheart, un neurofisiòleg britànic va proposar l'existència de dues rutes o vies (l'anomenat model dual de lectura) per a poder explicar i entendre les maneres per a realitzar la detecció de les paraules.

Respecte als processos de reconeixement de les paraules, Cuetos (1990); citat en (Cuetos, Rodríguez i Ruano, 1996) destaquen que són aquells que permeten desxifrar el significat de les paraules mentre estem llegint. Per a poder desenvolupar-lo, l'infant utilitza les dues vies: la primera és la ruta lèxica o (ruta directa) i la segona és la ruta indirecta o (la ruta fonològica). La primera ruta permet que l'infant connecti d'una manera molt més ràpida la forma ortogràfica de la paraula amb el seu significat o la representació interna que té l'infant de la paraula; mentre que la segona ruta executa una tasca més lenta fent una correspondència grafema-fonema per a poder arribar al significat de la paraula.

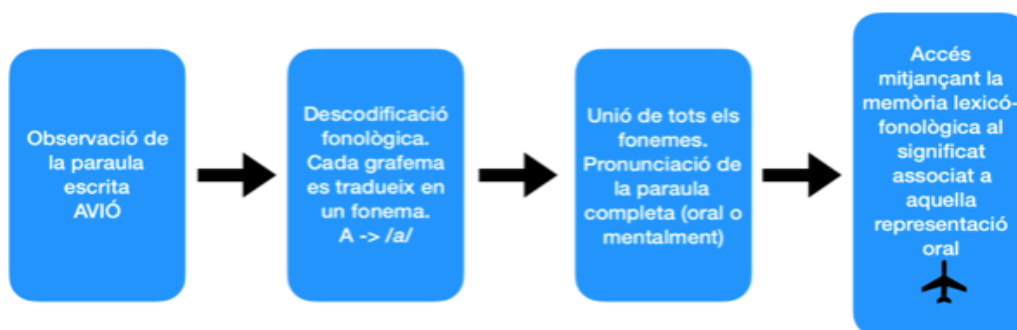
Segons Jiménez i O'Shanahan (2008) citats en (Cannok & Suárez, 2014) comenten que l'enfocament psicolingüística que planteja l'aprenentatge i l'adquisició de la lectura treballa per al desenvolupament de les habilitats més específiques, com són la consciència fonològica, el domini del principi alfabètic i les regles de conversió grafema-fonema RCGF. Aquestes últimes les utilitzem quan necessitem llegir paraules noves, paraules més complexes o pseudoparaules. Això indica que la preferència d'utilitzar la ruta fonològica (ruta indirecta) en una llengua transparent com és el català i el castellà, les quals s'han d'anar desenvolupant per a poder formar un magatzem visual que ens permeti llegir les paraules conegudes (ruta directa, lexical o ortogràfica), aconseguint que l'infant arribi a ser un lector competent.

Cuetos (2012) afirma que les primeres representacions ortogràfiques que creem corresponen a les paraules curtes i totes aquelles que l'infant veu quotidianament al seu voltant. Amb la pràctica i el pas del temps el nombre de paraules que l'infant és capaç de llegir de manera directa van augmentant, aquest augment no ve determinat per l'edat de l'infant sinó per l'experiència lectora. Com més lectura llegeixi l'infant, més representacions tindrà dins del seu lèxic i per tant tindrà una millor fluïdesa lectora.

El procés d'aprenentatge sobre l'adquisició dels mecanismes d'identificació de les paraules és un dels millors documentats en la psicologia cognitiva. Pel que fa al lector expert observem que existeixen dos procediments per tal d'identificar les paraules escrites, un que s'anomena directe o ortogràfic i l'altre indirecte o fonològic. Aquest últim el sistema li atribueix fonemes a les lletres o grups de lletres, per aprendre a fer aquestes operacions l'infant ha de comprendre el codi alfabètic, que li exigeix aïllar mentalment els fonemes. Només així l'infant serà capaç de percebre que les paraules "sol" i "gol" estan formades per tres fonemes, però que el primer fonema és el que les distingeix de l'altre. Aquesta capacitat se li ha donat el nom de consciència fonològica.

No només se centra a discriminar auditivament les paraules que presenten diferències fonològiques mínimes, sinó que aquesta capacitat forma part dels mecanismes que processen la parla, aquests es desenvolupen de manera natural i l'infant ja la té abans de parlar. Si no fos així, l'infant no podria distingir les paraules que escoltaria i establir les correspondències sistemàtiques entre cada una d'elles i els seus referents emmagatzemats. La consciència fonològica es desenvoluparà més tard i a més requereix que l'infant tingui una reflexió conscient que li permeti aïllar mentalment quines són les unitats fonològiques que formen les paraules (Alegria, Carrillo, i Sánchez, 2005).

Esquema 1: Ruta Fonològica o Ruta Indirecta

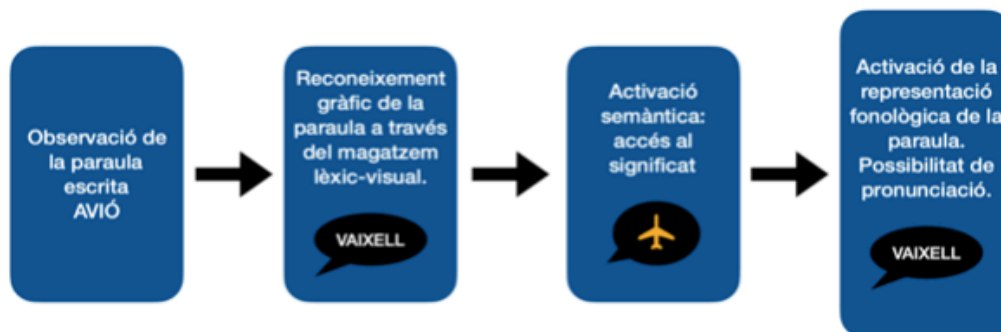


Font: Extret i adaptat de (Cobos i Mazzucato, 2019)

La ruta fonològica o ruta indirecta és la primera que es desenvolupa en l'infant, amb aquesta ruta, la paraula s'identifica atenent cada una de les grafies que la componen, aplicant les regles de conversió grafema-fonema (RCGF), on cada grafema se l'assigna amb el so del llenguatge oral (fonema), la unió dels fonemes atorga la representació fonològica de la paraula, que un cop pronunciada oralment o mentalment, es busca el significat emmagatzemat a la memòria lèxic-fonològica.

Pel que fa a la lectura dels sistemes d'escriptura alfabètics com el català o el castellà, és imprescindible l'ús de la ruta fonològica i també l'aprenentatge de les regles de conversió grafema- fonema (RCGF).

Esquema 2: Ruta Lèxica o Ruta Directa



Font: Extret i adaptat de (Cobos i Mazzucato, 2019)

La ruta lèxica o ruta directa no substitueix a la ruta fonològica, sinó que s'afegeix a ella. Amb l'ús d'aquesta ruta la paraula s'identifica de manera global, seguint la seva forma ortogràfica, ja que la paraula es troba al magatzem lèxic-visual, permetent-nos accedir al seu significat activant la representació. Aquesta ruta només la utilitzem quan realitzem la lectura de paraules prèviament conegudes, que ja les tinguem registrades al magatzem lèxic-visual.

Quan l'infant hagi superat la fase de l'aprenentatge de la lectura i ja hagi automatitzat les habilitats de descodificació fonològica, podrà utilitzar durant el procés lector, la combinació d'ambdues rutes, segons les paraules que se li presentin (Cobos i Mazzucato, 2019).

Un cop la paraula l'han llegit per la ruta directa o ruta indirecta, se li ha d'atribuir un significat. Aquesta habilitat se centra en diferents accessos al nostre magatzem cognitiu (Barrachina et al., 2013).

- Representació ortogràfica (és la forma escrita de la paraula): “ànec”
- Accés fonològic (és la pronunciació de la paraula): /anek/
- Accés icònic (és la imatge que retenim al nostre magatzem): un dibuix, una foto.
- Accés indirecte (és les associacions que fem de la paraula): personatge de dibuixos.
- Accés coneixements semàntics i sintèctics de la llengua:
 - Accés sintàctic: Sempre que veiem “el” sabem que ve un substantiu masculí.
 - Accés semàntic: animat, comestible.

2.3 QUINA RELACIÓ HI HA ENTRE LA CONSCIÈNCIA FONOLÒGICA I LA LECTURA?

La paraula fonologia té arrels gregues, *phonos* (so) i *logo* (estudi), aquesta estudia les diferents formes d'expressió de la llengua i els sons que té el llenguatge (Carbonell, 2018).

La consciència fonològica és una habilitat conscient i explícita que permet reflexionar i manipular l'estructura sonora de la parla (tira fònica), és a dir les paraules, les síl·labes i els fonemes. (Barrachina et al., 2013; Riffo, Caro i Sáez, 2018; Calet, Flores, Jiménez i Defior, 2016; Garriga, 2018; Menses et al., 2004; Suárez, i Vargas, 2016) Aquesta habilitat fa que l'infant sigui capaç de manipular conscientment els fonemes que formen cada una de les paraules que utilitzem en la parla, per als més experts aquestes manipulacions són quasi transparents (Cannok & Suárez, 2014; Garriga, 2018).

Per tal d'ajudar a tots els alumnes a què puguin desenvolupar la consciència fonològica, els mestres han de conèixer alguna cosa sobre l'estructura del llenguatge que s'ha d'ensenyar, especialment centrant-nos en la fonologia. “Fonologia és l'estudi de les regles que, inconscientment regulen la producció dels sons de la parla. En contrast, fonètica és l'estudi de la forma com s'articulen aquests sons de la parla i fònic és el

sistema mitjançant el qual símbols representen els sons en un sistema d'escriptura alfabètica.”(Garriga, 2002, p8)

Les investigacions sobre la consciència fonològica, aquestes assenyalen que sense un suport instruccional directe per part del mestre, aproximadament un 25% dels alumnes de Cicle Inicial de classe mitjana, i encara un percentatge molt més elevat en casos de contextos més pobres, no tenen consciència fonològica. Aquests nens també presenten serioses dificultats per a l'aprenentatge de la lectura i el de l'escriptura (Adams, 1990; Carbonell, 2018; Garriga, 2002).

Per què és tan difícil la consciència fonològica? El problema, en gran mesura, és degut al fet que les persones no presenten atenció als sons dels fonemes mentre parlen o escolten, sinó que processen els fonemes de forma automàtica, dirigint la seva atenció activa al sentit i a l'entonació de les produccions globals (Garriga, 2018, p4).

Les activitats que ajuden a estimular als alumnes d'educació infantil són activitats de rimes, escoltar i jugar amb els sons, ajudant als infants a desenvolupar la consciència fonològica (Garriga, 2018).

Cal tenir molt present, però, que aquesta és una tasca metacognitiva en què la discriminació auditiva té un paper prioritari, i que desenvolupar la CF és un procés previ al d'ensenyar la correspondència so-grafia; és a dir, que cal que el nen percebi els sons (fonemes) de què consten les paraules abans de conèixer les grafies (grafemes), que són els símbols que els representen per escrit. Aquest error d'ensenyar una sèrie de símbols -les lletres o grafies- sense verificar que els nens hagin après què representen podria ser la font principal de molts problemes de la lectura que apareixen durant el cicle inicial (Garriga, 2018, p5).

Pel que fa a l'edat concreta per començar a treballar-la no queda del tot ben definida, ja que hi ha molts estudis que han investigat quina edat seria la idònia per a començar a treballar el desenvolupament de la consciència fonològica, segons Clemente i Domínguez (2003) citats en (Cannok & Suárez, 2014) l'edat en què la consciència fonològica apareix és entre els 3 i els 7 anys, així que es treballaria des de l'etapa d'Educació Infantil fins a

Cicle Inicial. En canvi Tummer & Herriman (1984); Bravo (2006); Bizama (2011) citats en (Riffo, Caro i Sáez, 2018) creuen que el desenvolupament de la consciència fonològica se situa entre els 4 i els 8 anys, però destaquen que es desenvolupa de manera gradual.

Jiménez i Ortiz citats en (Gutiérrez i Díez, 2018) assenyalen com he comentat abans que no existeix un consens clar pel que fa a l'edat de començar a treballar-la, ja que hi ha autors que consideren que l'aparició de la consciència fonològica té lloc cap a l'edat dels 4 i 5 anys, però d'altres autors ho situen entre els 6 i els 7 anys. Uns altres autors, Anthony i Francis citats en (Gutiérrez i Díez, 2018) afirmen que la consciència fonològica es desenvolupa en el període d'entre els 4 i els 8 anys, començant primer des de la consciència sil·làbica fins a les habilitats fonèmiques.

Segons Villalón (2008) citat en (Carbonell, 2018) comenta que la consciència fonològica es desenvolupa als primers anys de vida, tenint al principi una menor percepció de les paraules, però que anirà augmentant amb el pas dels anys. Al principi l'alumne és capaç de distingir unitats més grans, la paraula i les síl·labes que la formen, i més endavant van adquirint les capacitats necessàries per a començar apreciar les unitats més petites, els fonemes de les paraules.

3-4 anys	Es desenvolupen les habilitats menys complexes (les fonològiques) i els infants poden: <ul style="list-style-type: none"> • Parar atenció i discriminar sons de l'entorn. • Discriminar paraules en frases (consciència lexical) • Discriminar si dues paraules rimen.
4-5 anys	<ul style="list-style-type: none"> • Picar i comptar síl·labes. • Discriminar paraules llargues i curtes. • Aïllar i manipular síl·labes inicials i finals de paraula. • Aïllar i pronunciar el so inicial d'una paraula.
5-6 anys	<ul style="list-style-type: none"> • Aïllar i pronunciar tots els sons en paraules que contenen dos, tres i quatre fonemes. • Separar la pronunciació d'alguns grups consonàntics a l'inici de la paraula curta. • Manipular (afegir, suprimir, substituir) sons inicials i finals de paraules curtes.
6-7 anys	- Aïllar i pronunciar els sons de paraules que contenen grups consonàntics inicials, finals o mida's.

TAULA 3. Evolució de la consciència fonològica en infants.

Font: Departament d'educació 2013

La taula presentada és del Departament d'Educació i centra l'edat de desenvolupament i aprenentatge de la CF des dels 3 anys fins als 7 anys. I en cada franja d'edat ens descriu que haurien de ser capaços de fer els alumnes en aquell curs. Així que per ensenyar la consciència fonològica als alumnes, primer de tot s'han de graduar molt bé quins són els objectius que volem assolir i quines són les activitats que volem dur a terme al llarg de tot el segon cicle d'educació infantil - P3, P4 i P5- i primer cicle de primària -1r i 2n- per tal de facilitar que l'alumne desenvolupi la CF per aproximacions successives.

Calderón, Carrillo i Rodríguez (2006) afirmen que una vegada coneguda la importància que presenta la consciència fonològica en l'aprenentatge lector, una qüestió que s'hauria de plantejar si la consciència fonològica té un desenvolupament evolutiu.

Conèixer les relacions entre les etapes inicials de l'aprenentatge de l'escriptura i els diferents components de la consciència fonològica resulta determinant per a poder crear les bases sobre les quals s'han de dissenyar programes eficaços que afavoreixin l'aprenentatge de la llengua escrita en les primeres edats (Gutiérrez i Díez, 2018).

2.3.1 NIVELLS DE LA CONSCIÈNCIA FONOLÒGICA

La consciència fonològica ha de ser entesa com un conjunt de diferents unitats sublèxiques (la síl·laba, la rima, les unitats intrasil·làbiques i els fonemes) podem referir-nos a diferents graus de competència fonològica en relació amb la manipulació que l'infant realitzi de les unitats (Suárez i Vargas, 2016; Gutiérrez i Díez, 2018).

Segons Treiman (2004) citat en (González et al., 2015; Gutiérrez i Díez, 2018) hi ha diferents nivells de consciència fonològica depenent de quina sigui la seva unitat de segmentació: trobem la consciència lèxica quan les unitats són les paraules, la consciència sil·làbica la trobem quan les unitats són les síl·labes, la consciència intrasil·làbica és quan són parts de la síl·laba, com pot ser la rima i per últim i més complexa trobaríem la consciència fonèmica, quan la unitat de segmentació és un fonema. S'han de tenir en compte tots aquests nivells pel que fa a l'aprenentatge de la lectoescriptura, però el nivell amb més importància i dificultat és la consciència fonèmica, ja que és la més difícil d'adquirir.

Cannok & Suárez (2014) també destaquen que la consciència fonològica no s'aprèn immediatament, sinó que hi trobem un desenvolupament seqüencial basat en diferents etapes, aquestes començarien adquirint diferents habilitats, el començament estaria centrat en el reconeixement de les rimes, després es passaria a la segmentació i manipulació de les síl·labes, de les unitats intrasil·làbiques fins a arribar als fonemes.

Defior (2005) citat en (Ministerio de Educación, 2012) *“no totes les tasques de manipulació fonològica tenen el mateix nivell de dificultat, de manera que unes apareixen abans, mentre que d'altres sorgeixen simultàniament amb l'aprenentatge de la lectura”*. Defior (2005, p4) L'habilitat per a poder segmentar les paraules en síl·labes, per a la producció i detecció de rimes o sons inicials i finals de les paraules, es desenvolupen prèviament a la lectura i faciliten el seu aprenentatge. Però la consolidació de la consciència i la manipulació dels fonemes es desenvolupa amb l'aprenentatge.

La consciència fonològica pot dividir-se en diferents nivells segons els criteris que es treballin: en aquest cas és la dificultat que tingui la tasca i les demandes lingüístiques, analítiques i segons la memòria requerida. En base aquests criteris, podem dividir les tasques segons:

- Tasques de classificació o d'emparellament, de menor complexitat i que requereixen de sensibilitat a les similituds fonològiques.
- Tasques de segmentació, que requereixen un nivell de consciència segmental.

Adams (1990) citat en (Cobos i Mazzucato, 2019) destaca que hi ha els següents nivells de consciència fonològica, els quals es van desenvolupant seqüencialment a partir dels quatre anys aproximadament:

- Consciència sil·làbica
- Consciència intrasil·làbica
- Consciència fonèmica

La consciència fonològica està relacionada amb l'aprenentatge de la lectura en totes les llengües amb sistemes d'escriptura alfabètics, però les característiques fonològiques i ortogràfiques de cada llengua seran rellevants a l'hora de l'aprenentatge (Cobos i Mazzucato, 2019; Barrachina et al., 2013; Garriga, 2018; Font i Vilaró, 2002).

CONSCIÈNCIA LÈXICA

La consciència lèxica es centra en el reconeixement de la llengua oral, ja que aquesta es compon per paraules diferents i individuals, amb el seu propi significat. Sense el significat no podríem segmentar les paraules en unitat més petites, perquè al parlar no separem fonèticament cada paraula, sinó que parlem amb fluïdesa, respectant les pauses, però sense cap mena d'element sonor o fonètic que mostri que comença o que acaba una paraula. El que sí que ens permet separar i identificar cada una de les paraules és des de l'origen lèxic-semàntic i no pas fonològic, així que s'ha d'identificar les paraules d'una oració. La segmentació lèxica és un apropament inicial i preparatori per a la segmentació del llenguatge parlat (oral) (Cobos i Mazzucato, 2019).

CONSCIÈNCIA SIL·LÀBICA

La consciència sil·làbica es centra en la consciència que cada paraula està composta i es pot segmentar en unitats sonores més petites (síl·laba), també es centra en l'habilitat per a poder identificar-les i treballar amb elles. Aquesta consciència és anterior a la consciència fonèmica, sobretot perquè les propietats acústiques ajuden a la percepció auditiva de cada una de les unitats d'una manera molt més senzilla. Per això els infants més petits els resulta molt més simple la manipulació de les paraules (Cobos i Mazzucato, 2019).

(Gillo, 2004) citat en Barrachina et al. (2013) destaca que la consciència sil·làbica és el coneixement explícit de què les paraules es poden dividir en unitat de síl·laba. Perquè l'infant entengui que es poden dividir en aquesta unitat cal com a mínim tres principis: entendre que cada síl·laba té una vocal, que la divisió sil·làbica es dona segons el patró accentual de cada paraula, i que la divisió sil·làbica no pot unir o separar lletres.

(Garriga, 2018) destaca que s'ha de seguir una progressió per treballar la síl·laba, les paraules les hem de treballar des de l'estructura senzilla, un cop assimilades hem de passar a treballar paraules d'estructura molt més complexa:

- *“Paraules formades per síl·labes directes: CV (Consonant + Vocal) (per exemple: PA, CA-DI-RA, SA-BA-TI-LLA, etc.).”*
- *“Paraules formades per algunes síl·labes indirectes: VC o CVC (per exemple: POR-TA, CAR-TE-RA, ÀN-GEL, SAL, etc.).”*
- *“Paraules formades per diftongs: VV (OU, CLAU, DI-JOUS, etc.).”* (Garriga, 2018, p6)

CONSCIÈNCIA INTRASIL·LÀBICA

La consciència intrasil·làbica es situa entre el nivell sil·làbic i el fonèmic. Es centra a l'habilitat per a poder identificar i operar amb les dues parts que componen una síl·laba: l'onset i la rima. (Gutiérrez i Díez, 2018; Cobos i Mazzucato, 2019)

- L'onset és la part de la síl·laba composta per la consonant o grup consonàntic inicial. Els onsets de més d'una consonant es componen d'una oclusiva o fricativa seguida d'una líquida (*f/o/r*). No sempre està present, ja que hi ha síl·labes que comencen per una vocal (Cobos i Mazzucato, 2019).
- La rima és la part de la síl·laba que va des de la vocal fins al final, i conté el pic de la sonoritat. Es pot dividir a dues parts: el nucli vocàlic i la coda (consonants posteriors a la vocal). (Cobos i Mazzucato, 2019).

Segons Barrachina et al. (2013) la consciència intrasil·làbica és el coneixement explícit sobre que les síl·labes es poden dividir segons el so inicial o el final, com per exemple, les paraules que són monosil·làbiques. La consciència intrasil·làbica la podem observar en tasques que impliquin la rima.

En un estudi realitzat per Stahl i Murray (1994) citats en (Suárez i Vargas, 2016) van descobrir que la capacitat per a manipular els onsets i les rimes dins d'una mateixa síl·laba, aquesta està vinculada a l'habilitat lectora de l'infant. La capacitat s'anirà desenvolupant a mesura que l'infant millori amb el reconeixement de les lletres.

CONSCIÈNCIA FONÈMICA

Font i Vilaró (2002) exposen que la consciència fonèmica és entendre que les paraules del llenguatge oral es poden dividir en una seqüència de fonemes, és a dir, que les paraules estan formades per sons individuals. S'ha d'entendre que aquests sons individuals es combinen per tal de formar paraules. Els infants han de tenir clar que els mateixos sons es fan servir i es repeteixen en moltes paraules diferents.

Alegría, Carrillo i Sánchez (2005) afirmen que la segmentació en fonemes (sons) són tasques molt més complexes i els infants prelectors no poden fer-ho, ja que si a l'infant se li demana que de la paraula /sol/ extregui el fonema inicial i en digui que queda /ol/. Aquesta descomposició que implica la consciència fonèmica, aquest és l'aspecte més exigent dins la consciència fonològica, i que per això només ho poden fer els infants lectors experts. La consciència fonèmica és necessària per a la comprensió del codi alfabètic, ja que per entendre les lletres que es troben dins de les paraules parlades.

Segons Wagner, Torgesen i Rashotte (1994) citats en (González, Cuetos, Vilar i Uceira, 2015) els fonemes són unitats abstractes de la parla que generalment es descobreixen en l'aprenentatge de la lectoescriptura, implicant així una doble direcció, ja que el desenvolupament de la consciència fonèmica facilita l'aprenentatge de la lectoescriptura i l'aprenentatge de la lectoescriptura és decisiu en el desenvolupament de la consciència fonèmica. El resultat d'aquesta bidireccionalitat, els infants amb els millors resultats en la lectura i l'escriptura són el qui obtenen millors resultats pel que fa a la consciència fonològica.

Sabent que molts nens presenten un buit en la consciència fonològica i que la consciència fonològica és crítica per aprendre a llegir i escriure en llenguatges alfabètics, comencem a veure la importància de què tingui un paper en l'ensenyament i formació dels futurs lector (Garriga, 2002, p8).

Les investigacions demostren que la consciència fonològica pot ser desenvolupada a través de les eines que ofereix el mestre i de l'escolarització dels alumnes, aconseguint que progressin significativament en la lectura i l'escriptura (Garriga, 2002).

Les persones que posseeixen consciència fonològica, al seu torn posseeixen consciència fonèmica és a dir, tals subjectes són conscients i reconeixen que el discurs oral està format per una seqüència de sons (fonemes). Per exemple, poden discriminar cadascun dels sons en cada paraula (rata /r/-/a/-/t/-/a/ i al seu torn els poden unir per a formar paraules (/r/-/o/-/s/-/a/ per a rosa). A més, aquestes persones són competents en la manipulació mental dels fonemes tan sols com en conjunt (Jiménez & Ortiz, 2001) citats en Menses et al. (2004) (p12).

Smith, Simmons i Kameenui (1998) citats en (Font i Vilaró, 2002) “*Els dèficits i els retards en la consciència fonològica es poden identificar de manera fiable en els nens*”. Com que la consciència fonològica és imprescindible en l'adquisició de la lectura, s'han d'identificar aquells alumnes que poden tenir certes dificultats lectores.

Segons Stanovich citat en (Kameenui i Carnine, 1998), comenta que els nens que mostren una manca en la 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 de curt termini i combinar-los per formar una paraula*
(per exemple, “quina paraula tindriem si ajuntem aquests sons: /s/, /o/, /l/?”).
3. *Detectar i manipular els sons dins de 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 s'omet un so*
(per exemple, “quina paraula tindrem si traiem el so /l/ de la paraula pal?”).

2.4 AVALUACIÓ DE LA CONSCIÈNCIA FONOLÒGICA

Ortiz (1994) citat en (Cobos i Mazzucato, 2019) comenta que l'avaluació de la consciència fonològica dels infants prelectors dona molta informació, ja que és un gran predictor del futur rendiment lector. *“S'ha descobert una relació de causalitat entre el nivell de consciència sil·làbica en nens prelectors i el rendiment en la lectura dos anys més tard. S'ha demostrat que una vegada s'ha iniciat l'ensenyament de la lectura a l'1 d'Educació Primària, el nivell fonèmic de la consciència fonològica és el que millor prediu el rendiment lector.”* (Ortiz, 1994)

La consciència fonològica té una relació directa amb l'adquisició de les habilitats d'alfabetització, per tant els nens que disposen d'una bona base de consciència fonològica esdevindran bons lectors. Mentre que una base pobre o escassa és un predictor de possibles problemes en la lectura. La consciència fonològica a l'educació infantil sembla ser un dels millors indicadors pel que fa a l'èxit en la lectura (Font i Vilaró, 2002).

Segons Cobos i Mazzucato (2019) l'avaluació de la consciència fonològica ofereix diferents tipus d'informació:

- *“Quantitativa: nombre d'encerts i errors comesos en les tasques d'avaluació.”*
- *“Qualitativa: quins errors s'han comès, i quin nivell de facilitat se li ha donat en fer la tasca.”*
- *“Predictiva: detecta els infants en risc de presentar dificultats lectores en el futur.”* (Cobos i Mazzucato, 2019, p26)

Segons Font i Vilaró (2002) destaquen que les proves d'avaluació de la consciència fonològica es poden agrupar en tres grans apartats:

- Proves de rima
- Proves de síntesi
- Proves de segmentació (anàlisi)

CONSCIÈNCIA LÈXICA

Per tal d'avaluar la consciència lèxica s'haurien de tenir en compte la identificació de paraules dins de les frases, com per exemple, l'infant hauria de ser capaç de comptar paraules dins d'una determinada frase, o que aixequi la mà cada vegada que senti la paraula que se li demana. (Cobos i Mazzucato, 2019)

CONSCIÈNCIA SIL·LÀBICA

Segons Cobos i Mazzucato (2019) per tal d'avaluar la consciència sil·làbica hi ha diverses tasques que s'haurien de realitzar:

- La segmentació: s'ha de separar les síl·labes d'una paraula.
- L'omissió: oralment s'ha d'emetre la síl·laba indicada (inicial, mitja o del final) i dir com quedaria la paraula.
- L'addició: s'ha de dir una paraula en veu alta i ser capaç d'afegir una determinada síl·laba en la posició que se li demani (inicial, mitja o del final).
- La identificació: s'ha de dir en veu alta una síl·laba d'una paraula i identificar si aquesta la trobem en altres paraules.
- El recompte: indicar el nombre total de síl·labes que té una paraula.
- La inversió: s'ha de dir una paraula en veu alta i canviar l'ordre de les síl·labes.
- La síntesi: ajuntar i dir en veu alta la paraula que surti després d'haver ajuntat les síl·labes donades en veu alta per separat.

CONSCIÈNCIA INTRASIL·LÀBICA

Per tal d'avaluar la consciència intrasil·làbica s'ha de tenir en compte la detecció i la identificació de la rima (Cobos i Mazzucato, 2019).

CONSCIÈNCIA FONÈMICA

Per tal d'avaluar la consciència fonèmica segons Cobos i Mazzucato (2019) s'ha de basar en:

- La identificació: on l'infant ha de reconèixer el fonema inicial o el final d'una paraula.

- L'addició: on l'infant ha d'afegir un fonema dins d'una paraula en una posició determinada i després l'ha de dir en veu alta.
- L'omissió: l'infant ha de dir en veu alta una paraula eliminant la síl·laba indicada pel professor.
- La segmentació: l'infant ha de reconèixer de manera individual cada un del fonema del qual es compon la síl·laba o la paraula donada.
- El recompte: l'infant ha d'indicar el nombre de fonemes que componen una paraula o una síl·laba.
- La síntesi: l'infant ha d'unir i dir en veu alta una paraula a partir dels fonemes donats en veu alta per separat.

La consciència fonològica es pot avaluar d'una manera formal a través d'unes proves estandarditzades (observeu la taula 3 que teniu més endavant)

Les proves d'avaluació de la consciència fonològica avaluen diferents components, és a dir, algunes són àmplies i comprensives mentre que n'hi ha d'altres que es centren a mesurar una sèrie limitada d'habilitats. Dificultant l'observació dels infants que tenen un baix nivell de consciència fonològica. S'ha de tenir en compte els formats de les proves, ja que els alumnes no hi estan acostumats a les respostes que demanen, així que abans de començar a treballar s'hauria de fer una petita demostració de què se li demana, com per exemple a l'infant li pot resultar difícil dir el nombre de sons que té una paraula, però ho pot fer dient-ho en veu alta i a la vegada escrivint al full una ratlleta per cada so (Font i Vilaró, 2002).

Prova	Descripció	Edat
PECO (Prova per a l'avaluació del Coneixement Fonològic)	Aquesta prova pretén avaluar el nivell de coneixement fonològic de tipus sil·làbic i fonèmic.	Pot administrar-se en infants de l'últim curs d'educació infantil o amb infants amb dificultats d'iniciació lectora.
PECFO (Prova d'Avaluació de Consciència Fonològica)	Aquesta prova pretén determinar l'etapa de desenvolupament de la consciència fonològica.	Pot administrar-se en infants d'entre 4 i 7 anys i onze mesos.
PSL (Prova de Segmentació Lingüística)	Aquesta prova pretén avaluar la consciència fonològica.	Pot administrar-se des del període d'educació infantil.
ECOFON (Avaluació de la Consciència Fonològica)	Aquesta prova pretén observar qualitativa i quantitativament el nivell de desenvolupament de la consciència fonològica en infants hispanoparlants amb dificultats en l'adquisició de la lectura o escriptura.	Pot administrar-se en infants d'entre 7 i 11 anys.
THM (Test d'Habilitats Metalingüístiques)	Aquesta prova pretén avaluar el desenvolupament de les habilitats metalingüístiques a l'inici de l'aprenentatge sistemàtic de la llengua escrita.	Pot administrar-se a infants d'entre final d'educació infantil i primer cicle d'educació primària.

TAULA 4. Proves de la Consciència Fonològica.

Font: Extret i adaptat de (Cobos i Mazzucato, 2019).

A part d'avaluar la consciència fonològica amb proves estandarditzades, també ho podem fer amb tasques concretes, les tasques que s'utilitzen més per a l'avaluació de la consciència fonològica són les següents: La de detecció de rimes, la capacitat per aïllar el fonema que se'l demana (inicial/mig/final), de segmentar les paraules en síl·labes o fonemes, l'omissió de síl·labes o de fonemes, la inversió de fonemes, la síntesi a partir de fonemes o síl·labes (Cobos i Mazzucato, 2019).

A més les tasques no sempre han de tenir un cert nivell de dificultat, sinó que s'han de graduar des del nivell més fàcil perquè l'alumne entri en contacte amb el qual se'l demana i pugui anar progressant amb la pràctica, després tindriem el nivell mitjà on el nivell seria més elevat, però amb la pràctica seguiria millorant i per últim tindriem el nivell més exigent per tal d'observar si l'alumne té una bona base de consciència fonològica. Amb la taula que teniu a continuació teniu les tasques que es proposen a fer per a l'avaluació de la CF i els seus corresponent nivells de dificultat.

Tipus de tasca	Nivell més fàcil	Nivell mitjà	Nivell més exigent
Segmentació en síl·labes	Segmentar paraules familiars de dues síl·labes (<i>ca-sa</i>)	Segmentar paraules familiars de tres i quatre síl·labes (<i>e-le-fant</i>)	Segmentar paraules no familiars multi síl·làbiques (<i>a-na-to-mi-a</i>)
Rima	Tasques de reconeixement de rimes: aquestes dues paraules rimen?	Quina d'aquestes paraules no rima? (<i>Pruna, lluna, llauna</i>)	Generació de rimes: quina paraula rima amb <i>gata</i> ?
Identificació de fonemes	Identificar els fonemes en posició inicial de paraules d'una síl·laba.	Identificar els fonemes al final de paraules monosíl·làbiques.	Identificar els fonemes a la meitat de les paraules.
Barrejar/combina	Combinar atacs i rimes en escollir un dibuix (per exemple, <i>m-ar = mar</i> , imatges de sal, pa, mar)	Combinar fonemes en paraules (per exemple, <i>r-o-s-a</i>)	Combinar fonemes en no paraules i paraules llargues (per exemple, <i>a-r-à-c-n-i-d</i>)
Segmentació	Segmentar unitats d'atac i rima.	Segmentar paraules de dos i tres fonemes.	Segmentar paraules de quatre o cinc fonemes amb grups CCV.
Tasques d'eliminació de sons	Eliminar en l'àmbit de síl·laba (per exemple, digues la paraula moto sense mo).	Eliminar fonemes en paraules i que el resultat sigui una paraula (per exemple digues la paraula placa sense la /p/).	Eliminar fonemes en paraules i no paraules (per exemple, digues castell sense la /t/).
Identificar i descriure canvis de fonemes	Tasques d'anàlisi utilitzant patrons de rima comuns (per exemple, identificar que el primer so canvia: rosa, posa, cosa, llosa).	Identificar canvis en paraules curtes amb un rang ampli de contrastos: casa, cala	Identificar canvis en contrastos més propers (dos, mos). Canvis de vocals intermèdies (sol, sal) i grups CCV (pruna, bruna).
Emparellar la forma fonològica amb la forma ortogràfica	Ítems amb correspondència grafema-fonema (per exemple, gata, avi, cosa)	Ítems amb dígrafs (per exemple, crema, crosta, croqueta).	Ítems amb dígrafs en no paraules.

TAULA 5. Tipus de tasques de CF i nivell de complexitat d'aquestes.

Font: Extret i adaptat de (Cobos i Mazzucato, 2019).

3. MARC METODOLÒGIC

La investigació educativa és important en el camp educatiu, ja que ajuda a potenciar la innovació i millora, el procés d'ensenyament i aprenentatge. La investigació permet que el mestre proposi i implementi certes estratègies que comportin a que els seus estudiants s'aproximin al context en el que es mouen els propis científics. El mestre és el que ha d'investigar sobre la seva pràctica, convertint-se en un agent científic que promogui la millora de la seva pròpia aula. (García i Ladino, 2008)

Moltes investigacions sobre la consciència fonològica (Jiménez i Ortiz, 1995; Herrera y Defoir, 2005; Defoir i Serrano, 2011; Suárez, 2014; Escotto, 2014; Ysla i Ávila, 2017) citats en Gutiérrez i Díez, 2018 posen de manifest les relacions existents que hi ha entre la consciència fonològica i l'aprenentatge de la llengua escrita, conclouent que un bon desenvolupament de les habilitats fonològiques permeten reflexionar i manipular les unitats en que està basada la llengua oral, afavorint així el correcte aprenentatge de la lectura com de la llengua escrita.

S'ha investigat i és segueix investigant sobre quins són els processos implicats en la descodificació de les paraules escrites, es coneix la consciència fonològica com un dels processos que intervenen en la habilitat metacognitiva per a poder arribar a manipular les unitats de les paraules. Aquesta habilitat juga un paper molt important en l'aprenentatge de la lectoescriptura, si no es desenvolupen correctament les habilitats de la consciència fonològica, aquestes poden derivar en greus trastorns. (Capilla, 2015)

Pel que fa a la lectura i a l'escriptura, aquests són processos lingüístics, els quals la seva adquisició és posterior a l'aprenentatge de la parla, d'aquí a que moltes investigacions s'han centrat en determinar si estan oposats a la competència lingüística o si pertanyen diferents actuacions d'una mateixa habilitat. Algunes de les investigacions suggereixen que les habilitats per a la comprensió lectora i per a l'escriptura són diferents, ja que aquestes no es desenvolupen de la mateixa manera. (Vargas i Villamil, 2007)

3.1 SUPÒSIT DE PRATIDA

L'aprenentatge de la lectura no és només el simple fet d'aprendre les lletres (grafies) i relacionar-les amb als seus corresponents sons (fonemes). Sinó que la lectura és un procés molt més complex i difícil de poder avaluar. Cal destacar que el treball de la consciència fonològica és auditiu, ens ajuda a conèixer que les paraules juguen amb les seves estructures i sons, tot això hauria de ser previ a l'aprenentatge de la correspondència so-grafia. El rendiment lector i la CF estan vinculats, sent així un dels grans predictors més fiables d'una adequada habilitat lectora.

La consciència fonològica ha estat objecte d'estudi des de fa anys, i alguns dels últims estudis com Rodríguez (2011) destaquen que no només pot portar dificultats als alumnes si tenen un pobre desenvolupament de les habilitats de la consciència fonològica, sinó que també exposen que aquesta manca d'habilitats poden ser molt més importants o agreujants en zones econòmicament desfavorides, amb un context socioeconòmic mitjà-baix, en el qual els alumnes poden tenir certes dificultats que poden arribar a complicar el bon aprenentatge de la lectoescriptura, envers d'alumnes que no estan en zones desfavorides amb un context socioeconòmic mitjà-alt.

El punt de partida d'aquesta investigació sorgeix fruit del Pràcticum II, després d'observar mancances en la lectoescriptura de l'alumnat de cicle inicial. Per això l'estudi es centra en observar si el grau de consciència fonològica que tenen els infants d'aquest nivell és adequat, ja que aquestes habilitats són imprescindibles per a un correcte desenvolupament de la lectoescriptura. L'elecció de les dues escoles es va centrar en el seu context sociocultural i socioeconòmic. D'aquí que tota l'observació es centri en l'avaluació de les produccions dels alumnes, per a poder comparar si els infants tenen dificultats, o si les habilitats que presenten són adequades al nivell que estan cursant.

La investigació té el punt de partida basat en aquestes dues preguntes, ja que a través de les pràctiques realitzades en diferents escoles, s'ha observat que si no hi ha un bon treball de consciència fonològica en l'etapa d'educació infantil, posteriorment dificulta la lectoescriptura:

- Els alumnes a cicle inicial arriben preparats per afrontar l'aprenentatge de la lectura?
- Els alumnes de cicle inicial són capaços d'aplicar la consciència fonèmica?

3.2 OBJECTIUS

La consciència fonològica és la base per a un bon aprenentatge lector i posteriorment tenir una bona consciència ortogràfica.

Els objectius proposats assolir en la investigació són els següents:

- Analitzar quines són les fortaleces i mancances en relació amb l'habilitat de la Consciència Fonològica.
- Observar si el context i l'ambient influeix en l'aprenentatge de la Consciència Fonològica.

3.3 DISSENY

La investigació educativa s'entén com una disciplina que va néixer a finals del segle XIX, quan es van començar a relacionar i aplicar els diferents conceptes com van ser el coneixement científic, la ciència i el mètode científic dins l'àmbit d'educació. (Rodríguez i Valdeoriola, 2014)

Pel que fa a la investigació es una activitat encaminada al coneixement profund d'un fenomen o al descobriment de nous coneixements. Tenint en compte que el coneixement científic tenen unes característiques específiques podem arribar a deduir que també la investigació científica es distingeixi per uns trets particulars. (Albert Gómez, 2009)

Segons Travers (1979), la investigació educativa ajuda a desenvolupar tots aquells coneixements científics que treballin els diferents professors. Observant com és el comportament de la mostra per a poder aplicar certes solucions a les situacions que s'investiguen.

El disseny d'aquest estudi és va treballar seguint la metodologia quantitativa explicada més endavant, les proves sobretot van ser realitzades seguint el criteri evolutiu dels infants i el nivell de dificultat va ser meticulosament treballat perquè les proves no fossin molt fàcils però tampoc molt difícils.

3.3.1 TEMPORALITZACIÓ

Aquest estudi va començar al mes de desembre amb la cerca de tota la informació necessària per al marc teòric, es van buscar articles científics, que fossin rigorosos i tractessin el tema a treballar, la consciència fonològica. A part dels articles, també es van

cercar revistes educatives i llibres. Al mes de gener, el marc teòric ja estava quasi completat, i va ser consensuat amb el tutor. A partir del mes de febrer es va començar a preparar l'estudi que es duria a terme amb l'alumnat d'educació primària a les escoles, durant aquest mes les sis activitats on s'intenta observar quin grau de consciència fonològica tenen els alumnes també es van consensuar amb el tutor, per tal de ser el més rigorosos possibles. Al mes de març, l'estudi ja estava quasi finalitzat, les sis activitats es van acabar de preparar i el contacte amb les dues escoles per a poder realitzar l'estudi van començar. Al mes d'abril, es van dur a terme les sis activitats a les dues escoles, la primera va ser la que està situada a la comarca del Tarragonès, i la segona va ser l'escola que està situada a la comarca de l'Alt Camp. A finals del mes d'abril, les dades es van traslladar als gràfics corresponents per a posteriorment analitzar-les i extreure unes conclusions finals, per a poder respondre les preguntes d'investigació. Al mes de maig, es va acabar els apartats de la conclusió de l'estudi, ja que els resultats van ser analitzats. També es va finalitzar l'apartat de la introducció i l'apartat dels resums de l'inici.

3.4 METODOLOGIA

L'objectiu d'aquest estudi és analitzar quines són les mancances i fortaleces que tenen l'alumnat de cicle inicial de dues escoles completament diferents, a més també s'observa si el context de cada una d'aquestes escoles també influeix en l'adquisició i aprenentatge de les habilitats de la consciència fonològica.

Segons Pita i Pértegas (2002) la investigació quantitativa és aquella en la que es recullen i s'analitzen les dades de manera quantitativa sobre diferents variables. (Hueso i Cascant, 2012) també afegeixen que aquesta metodologia quantitativa es basa en l'ús de tècniques estadístiques per a poder conèixer certs aspectes d'interès sobre la població que s'està estudiant, a més s'utilitza des de diferents àmbits, des d'estudis d'opinió fins a diagnòstics per a poder establir polítiques de desenvolupament, la mostra de l'estudi recau en un cert nombre de subjectes de la població, aconseguint fent-nos una idea de com fer certes variables d'interès en una població en concret.

Per a realitzar l'estudi d'aquest treball s'utilitzarà la metodologia quantitativa, ja que l'estudi plantejat es centra en una població determinada com és l'alumnat de cicle inicial, i l'observació de les produccions que han realitzat els alumnes en un moment donat.

Els instruments preparats per a dur a terme l'estudi els podem considerar quantitatius, ja que com hem comentat en paràgrafs anteriors, aquests es centren en prendre les produccions que realitzen l'alumnat en un moment donat del curs.

3.4.1 METODOLOGIA A L'AULA

El disseny d'aquesta investigació és transversal, ja que s'observen diferents variables en un moment determinat. Pel que fa a l'avaluació dels tres grups d'alumnes, aquesta va tenir una durada d'una sessió, d'entre una hora i mitja o dues, segons el ritme de treball de cada grup, l'horari de les sessions va estar pactat amb la direcció dels centres educatius. Es van fer les sis activitats amb una activitat d'exemple, deixant autonomia als alumnes perquè realitzessin les activitats de manera autònoma, sense cap mena d'ajuda.

3.5 MOSTRA

Per a poder dur a terme aquesta investigació s'han avaluat un total de 49 alumnes de dues escoles públiques d'Educació Primària, situades en nuclis de poblacions força diferenciats i en contextos socioeconòmics diferents. Per observar si el context on està situada l'escola pot afectar en el desenvolupament de les habilitats de la Consciència Fonològica.

La primera escola, (*Escola 1*) de la investigació, està situada en un poble de la comarca del Tarragonès, Catalunya. L'escola té com a característica destacable que la majoria dels seus habitants són de parla castellana i amb un nivell cultural molt baix. És una escola mitjana, ja que només hi ha una línia per a cada curs, agrupant en cada una des de 12 infants fins a 23, des de l'etapa d'Educació Infantil fins a la d'Educació Primària. Aquesta té un context socioeconòmic mitjà-baix, la gran majoria dels alumnes que estan matriculats a l'escola, un 75%, són de procedència estrangera, de països de l'Europa de l'est o del Marroc. A Catalunya la llengua vehicular per a l'ensenyament és el català i la gran majoria de l'alumnat no l'aprèn fins que comença l'escolarització a l'etapa d'Educació Infantil, tenint interferències castellà-català per la manca de vocabulari. El cicle que es va investigar va ser el Cicle Inicial, aquí hi trobem dos cursos, els alumnes de primer i els alumnes de segon de primària. Primer de primària són un total de 16 alumnes, d'entre 6 i 7 anys d'edat. Segon de primària són un total de 18 alumnes, d'entre 7 i 8 anys d'edat.

La segona escola, (*Escola 2*) de la investigació, està situada en un poble de la comarca de l'Alt Camp, Catalunya. És una escola rural, pertanyent en una ZER amb una metodologia de treball conjunta, és una escola rural, ja que no hi ha suficients alumnes com per separar-los pels cursos estàndards, així que l'alumnat està agrupat per cicles, a cada aula hi ha d'entre 8 fins a 20 alumnes, des de l'etapa d'Educació Infantil fins a la d'Educació Primària. Aquesta té un context socioeconòmic mitjà-alt, gran part de l'alumnat és català, però un 10% són de procedència estrangera, alguns de l'Europa de l'est i d'altres del Marroc. A Catalunya la llengua vehicular per a l'ensenyament és el català i la gran majoria de l'alumnat ja el coneix, l'entén i el parla, però no tots els alumnes tenen aquesta llengua com a materna a casa, sinó que és el castellà, podent tenir alguna interferència del castellà al català. És va investigar el Cicle Inicial, com que l'alumnat de primer i segon de primària estan agrupats en una mateixa aula, trobem que són un total de 15 alumnes, 7 dels quals són de primer, d'entre 6 i 7 anys d'edat i 8 dels quals són de segon, d'entre 7 i 8 anys d'edat.

L'elecció de l'*Escola 1* i de l'*Escola 2* de la investigació és per tal d'observar si el context en el qual es troben situades, afavoreix o dificulta l'aprenentatge de les habilitats de consciència fonològica, causant problemes en quan a l'aprenentatge de la lectoescriptura, ja que en l'*Escola 1* no es parla quasi el català a casa, parlant-lo només a l'escola, en canvi a l'*Escola 2* si que hi ha una gran majoria que el parla a casa. També he escollit en concret aquestes dues escoles perquè en l'*Escola 1* els alumnes de primer de primària tenen la seva aula i els alumnes de segon la seva, diferenciant l'alumnat, mentre que en l'*Escola 2*, en ser rural, l'alumnat dels cicles estan agrupats, observant així si és favorable per l'alumnat estar agrupat enlloc d'estar separat per cursos.

3.6 INSTRUMENTS DE RECOLLIDA DE DADES

Per a poder extreure dades per a la investigació s'ha creat i avaluat sis activitats sobre la Consciència Fonològica (CF). La idea sobre què havia d'aparèixer en les activitats per a poder tenir una idea de quin és el nivell que tenen els alumnes en CF, ha estat extret d'un estudi de Garriga (2018), mentre que l'estructura i el disseny de les activitats han estat basades en un estudi de Menses et al. (2004). Cada activitat utilitza un dels quatre subtipus de la CF imprescindibles per a tenir una bona base per a l'aprenentatge lector. L'ordre en les que aquestes s'han de passar els alumnes són com estan presentades a continuació, començant per veure quin grau d'assoliment tenen els alumnes pel que fa a la idea de rima

(consciència lèxica), després la síl·laba (consciència sil·làbica), l'inici de les paraules per vocals o consonants (consciència intrasil·làbica), comptar quan sons tenen les paraules (consciència fonèmica), distingir entre dues paraules quina és la més llarga (consciència fonèmica) i la última d'escriure les paraules (consciència fonèmica).

El grau de dificultat d'aquestes activitats ha estat mesurat cautelosament, col·locant paraules que no tinguessin una dificultat elevada i d'altres que ajudessin a observar si els alumnes tenien les habilitats que se'ls hi estava demanant, sinó ens permetria observar si tenien dificultats en resoldre-la. En aquesta investigació les activitats seran totalment anònimes, i l'avaluador intervindrà el menys possible per tal de poder aconseguir uns resultats verídics. Aquest només farà una breu explicació en l'activitat d'exemple, després seran els alumnes qui de manera autònoma hauran de realitzar les activitats. A partir de [l'annex 1](#) hi ha adjuntades totes les activitats presentades a continuació, també hi ha l'activitat d'exemple per projectar a la pissarra digital i les graelles corresponents per a l'obtenció de les dades.

ACTIVITAT 1 – DETECCIÓ DE RIMES

Aquesta activitat està formada per deu dibuixos (més quatre de l'activitat d'exemple) cinc d'aquests es trobarien a la columna de la dreta i els altres cinc en la columna de l'esquerra. Els alumnes de manera autònoma hauran d'escollir dels dibuixos que es troben en la columna de la dreta enumerats des de l'1 fins al 5, amb les paraules que rimen de l'altre columna sense enumerar. L'activitat ha estat creada per tal d'observar el grau de consciència intrasil·làbica que tenen els alumnes de primer i segon de primària. L'alumne ha de ser capaç de completar les cinc parelles que se li demanen, demostrant així que té un cert coneixement de la consciència intrasil·làbica.

ACTIVITAT 2 – QUANTES SÍL·LABES TENEN LES PARAULES

Aquesta activitat està formada per sis dibuixos (dues paraules monosíl·labes, una paraula bisíl·laba, una paraula trisíl·labes i dues paraules de més de tres síl·labes) (més dues paraules de l'activitat d'exemple). Els alumnes de manera autònoma hauran de buscar quantes síl·labes tenen les paraules. L'activitat ha estat creada per tal d'observar el grau de consciència sil·làbica que tenen els alumnes de primer i segon de primària. L'alumne ha de ser capaç de completar les quatre paraules que se li demana, demostrant així que té un cert coneixement de la consciència sil·làbica.

ACTIVITAT 3 – CERCLES DE LA CONSCIÈNCIA FONOLÒGICA

Aquesta activitat està formada per sis cercles (més un cercle de l'activitat d'exemple). Els alumnes de manera autònoma hauran d'indicar totes aquelles paraules que comencin pel mateix so inicial, les haurà d'encerclar. L'activitat ha estat creada per tal de d'observar el grau de consciència lèxica que tenen els alumnes de primer i segon de primària. L'alumne ha de ser capaç de trobar totes les paraules que comencen per la mateixa lletra, demostrant així que té un cert coneixement de la consciència lèxica.

ACTIVITAT 4 – QUANTS SONS TÉ LA PARAULA

Aquesta activitat està formada per cinc dibuixos (més dos dibuixos de l'activitat d'exemple). Els alumnes de manera autònoma hauran de trobar quants sons tenen les paraules presentades amb dibuixos. L'activitat ha estat creada per tal d'observar el grau de consciència fonèmica que tenen els alumnes de primer i segon de primària. L'alumne ha de ser capaç d'escriure tots els sons que té la paraula, demostrant així que té un cert coneixement de la consciència fonèmica.

ACTIVITAT 5 – QUINA PARAULA ÉS MÉS LLARGA?

Aquesta activitat està formada per deu dibuixos (més dos dibuixos de l'activitat d'exemple). Els alumnes de manera autònoma hauran de trobar d'entre dos dibuixos, quina paraula és més llarga. L'activitat ha estat creada per tal d'observar el grau de consciència fonèmica que tenen els alumnes de primer i segon de primària. L'alumne ha de ser capaç de trobar totes les paraules llargues, demostrant així que té un cert coneixement de la consciència fonèmica.

ACTIVITAT 6 – REPRESENTAR FONEMES EN LLETRES

Aquesta activitat està formada per cinc dibuixos (més dos dibuixos de l'activitat d'exemple). Els alumnes de manera autònoma han d'escriure les lletres que conformen els dibuixos presentats. L'activitat ha estat creada per tal d'observar el grau de consciència fonèmica que tenen els alumnes de primer i segon de primària. L'alumne ha de ser capaç d'escriure totes les lletres de cada una de les paraules, demostrant així que té un cert coneixement de la consciència fonèmica.

4. RESULTATS

La informació recollida de l'estudi està organitzada en diversos gràfics per tal que la comparació entre les dues escoles (*escola 1* i *escola 2*) i els dos cursos de cicle inicial sigui el més clarificadora possible. Els resultats de cada una de les activitats es mostren en l'ordre presentat en l'apartat anterior, començant per l'activitat 1 fins a l'activitat 6.

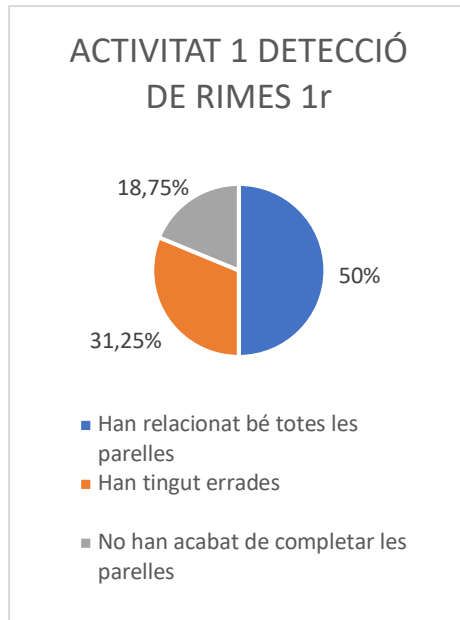
Per a poder crear els gràfics, s'han omplert les taules corresponents de cada una de les activitats, i a partir de [l'annex 7](#) d'aquest treball estan adjuntades totes les taules utilitzades, amb els seus corresponents percentatges, els d'encert de cada activitat, també amb els percentatges d'errors i percentatges molt més concrets, com per exemple si han tingut interferències del castellà.

ACTIVITAT 1 – DETECCIÓ DE RIMES:

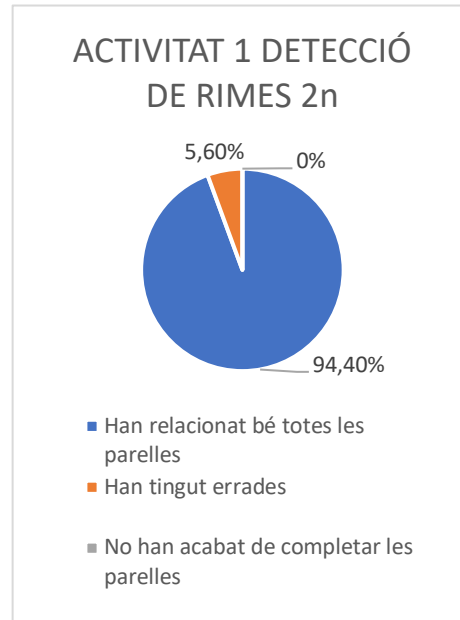
La primera activitat de l'estudi és la de detecció de rimes, primerament analitzarem els alumnes de cicle inicial de *l'escola 1*. Els de primer de primària, només un 50% va aconseguir realitzar correctament l'activitat, mentre que un 31,25% va tenir algunes errades, aquestes són a causa de tenir interferències del castellà a l'hora de pensar en el nom del dibuix. El 18,75% restant no va acabar de completar totes les parelles que se'ls demanaven, perquè alguns van tenir dificultats a l'hora de trobar la parella de les paraules amb una complexitat sil·làbica elevada, com eren “bruixa-maduixa” o “patinet-xiulet”.

En canvi els alumnes de segon, el 94,4% han realitzat correctament l'activitat, mentre que un 5,60% va tenir algunes errades a l'hora de realitzar-la. Però no hi va haver cap alumne que no acabés de completar les parelles de l'activitat.

En l'activitat de la detecció de rimes realitzada a *l'escola 1*, els alumnes de segon han obtingut millors resultats que els alumnes de primer, ja que molts no van acabar de completar les parelles, a causa de les dues parelles amb complexitat sil·làbica.



GRÀFIC 1 RESULTATS ACTIVITAT 1 ESCOLA 1 (1r)

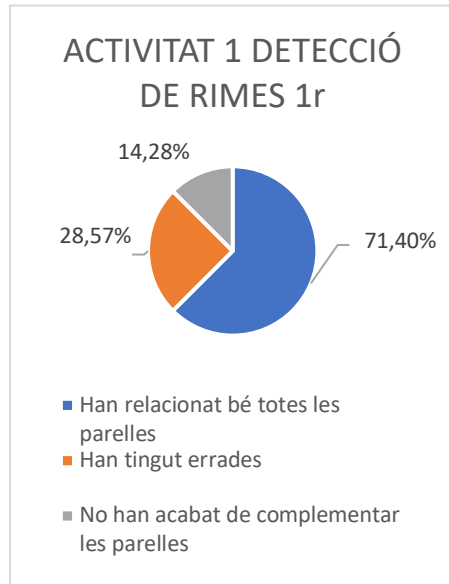


GRÀFIC 2 RESULTATS ACTIVITAT 1 ESCOLA 1 (2n)

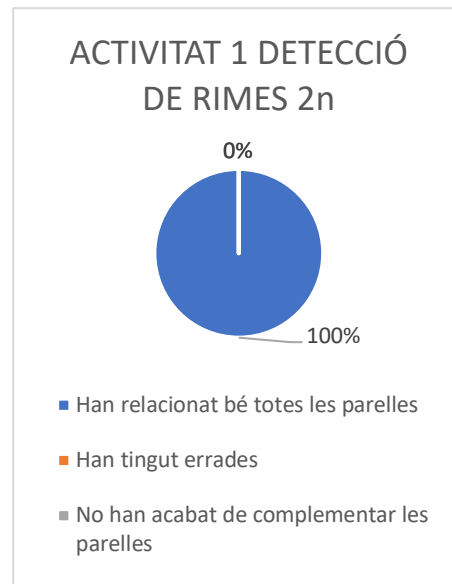
Seguidament l'alumnat de *l'escola 2*. Els alumnes de primer, un 71,40% de l'alumnat ha realitzat correctament l'activitat sense tenir errades ni dificultats, mentre que un 28,57% han tingut algunes errades a l'hora de realitzar-la. I un 14,28% de l'alumnat no va acabar de completar les parelles, perquè alguns dels alumnes van tenir dificultats en relacionar les parelles que tenien una certa complexitat sil·làbica, com són: "maduixa-bruixa" i "patinet-xiulet".

Pel que fa als alumnes de segon, el 100% de l'alumnat ha realitzat correctament l'activitat, cap d'ells va tenir dificultat en trobar les parelles.

En l'activitat de la detecció de rimes realitzada a *l'escola 2*, els alumnes de segon han obtingut millors resultats que els alumnes de primer. A més *l'escola 2* ha obtingut millors resultats que *l'escola 1*, tenint més d'un 70% de l'alumnat que ha aconseguit completar l'activitat sense cap dificultat. El vocabulari emprat en aquest estudi és un vocabulari quotidià per l'alumne i que per tant no li hauria de suposar cap dificultat el fet de relacionar-lo amb la paraula que té el mateix so final.



GRÀFIC 3 RESULTATS ACTIVITAT 1 ESCOLA 2 (1r)



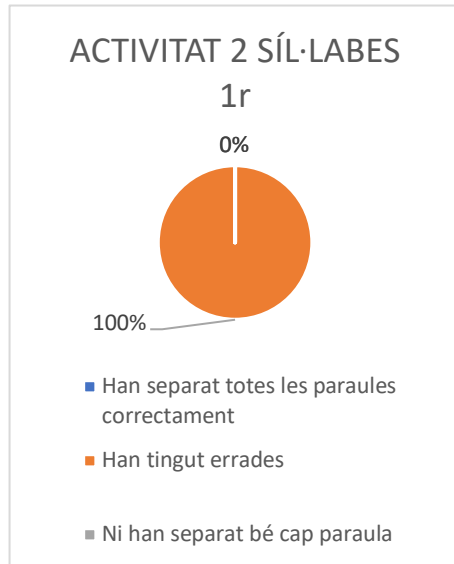
GRÀFIC 4 RESULTATS ACTIVITAT 1 ESCOLA 2 (2n)

ACTIVITAT 2 – SEPARAR EN SÍL·LABES:

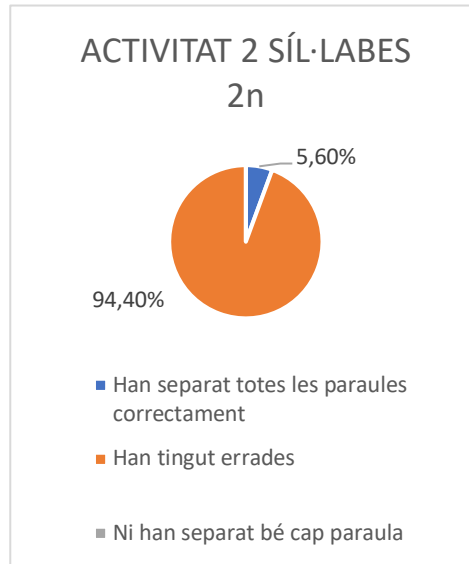
La segona activitat de l'estudi és la de separar les paraules en síl·labes, primerament ens centrarem en *l'escola 1*. Pel que fa a l'alumnat de primer, el 100% ha tingut errades a l'hora de separar de les paraules en síl·labes, aquestes errades han estat a causa de tenir interferències del castellà, enlloc de pensar amb la paraula "dau", que es separa amb una síl·laba, els alumnes l'han pensat en castellà "dado", que en té dues.

En canvi els alumnes de segon, el 94,4% de l'alumnat ha tingut errades en separar les paraules en síl·labes, les errades també són a causa de la manca de vocabulari en català, el mateix que els ha passat als alumnes de primer, han tornat a tenir interferències del castellà. En canvi un 5,55% de l'alumnat han aconseguit separar correctament totes les paraules en síl·labes.

En l'activitat de separació de les paraules en síl·labes realitzada a *l'escola 1*, els alumnes de segon ha tingut millors resultats que els alumnes de primer, però per poca diferència, ja que més del 90% han tingut errades a l'hora de separar les paraules en síl·labes.



GRÀFIC 5 RESULTATS ACTIVITAT 2 ESCOLA 1 (1r)

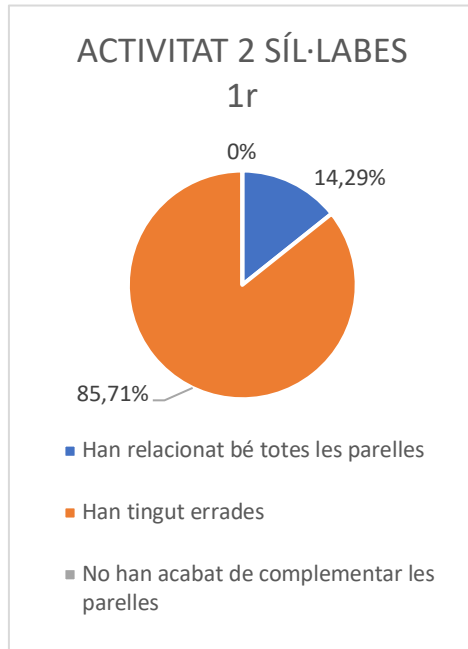


GRÀFIC 6 RESULTATS ACTIVITAT 2 ESCOLA 1 (2n)

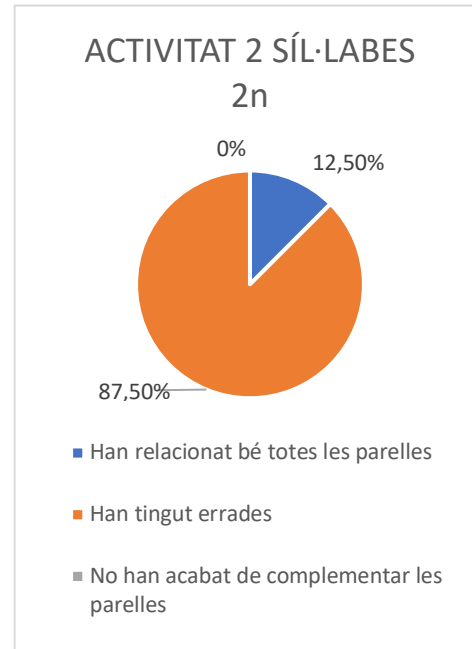
Seguidament, l'activitat en que s'han de separar les paraules en síl·labes de *l'escola 2*, els alumnes de primer, un 14,29% de l'alumnat han separat correctament totes les paraules demanades, en canvi el 85,71% de l'alumnat ha tingut errades, en aquest cas les errades s'han donat amb la paraula "camió" que té tres síl·labes, quasi tots han dit que en tenia dues.

Pel que fa als alumnes de segon, un 12,50% de l'alumnat han separat correctament totes les paraules demanades, mentre que un 87,50% han tingut errades a l'hora de separar-les correctament, moltes d'aquestes dificultats s'han donat a causa d'alguna interferència amb el castellà.

En l'activitat de separació de les paraules en síl·labes realitzada a *l'escola 2*, els alumnes de primer han obtingut millors resultats que els alumnes de segon, però per molt poca diferència, ja que més d'un 85% de l'alumnat han tingut errades a l'hora de separar les paraules en síl·labes.



GRÀFIC 7 RESULTATS ACTIVITAT 2 ESCOLA 2 (1r)



GRÀFIC 8 RESULTATS ACTIVITAT 2 ESCOLA 2 (2n)

ACTIVITAT 3 – CERCLES DE LA CONSCIÈNCIA FONOLÒGICA:

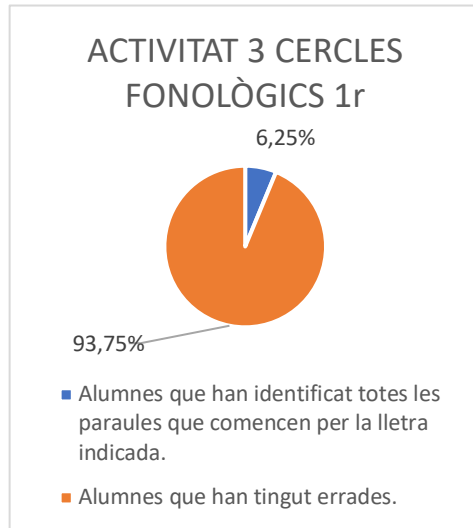
L'activitat tres de l'estudi es centra a observar si els alumnes saben buscar totes les paraules que comencen per una lletra determinada, ja siguin les vocals /A/ i /E/ o les consonants /D/, /N/, /P/ i /S/.

Lletra /A/

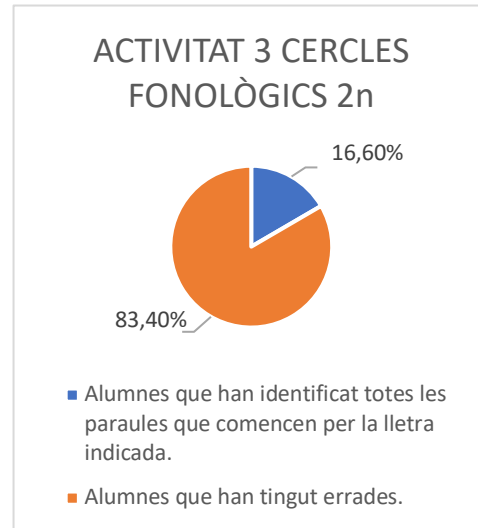
Primerament començarem per *l'escola 1*, els alumnes de primer, el 6,25% ha aconseguit trobar totes les paraules que comencen per la lletra /A/, mentre que un 93,75% ha tingut errades i per tant no ha pogut acabar de trobar totes les paraules, algunes d'aquestes errades solen ser a interferències amb el castellà, l'errada més comuna ha estat que enlloc de pensar en "l'ànec", han pensat amb "pato".

Segonament continuarem amb l'alumnat de segon, el 83,40 % d'aquests que ha identificat totes les paraules amb la lletra /A/, mentre que el 16,60% han tingut errades a l'hora de buscar totes les paraules amb la lletra /A/.

L'alumnat de segon de primària han obtingut millors resultats, tot i que els dos cursos tenen un elevat el percentatge que ha tingut errades, mentre que els que han aconseguit completar l'activitat és inferior al 20% ambdós cursos.



GRÀFIC 9 RESULTATS ACTIVITAT 3
ESCOLA 1 (1r)

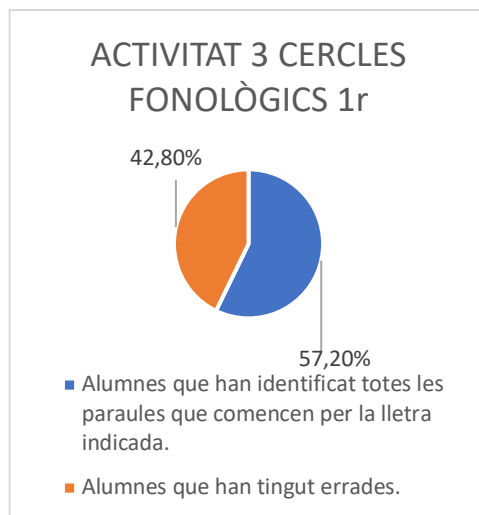


GRÀFIC 10 RESULTATS ACTIVITAT 3
ESCOLA 1 (2n)

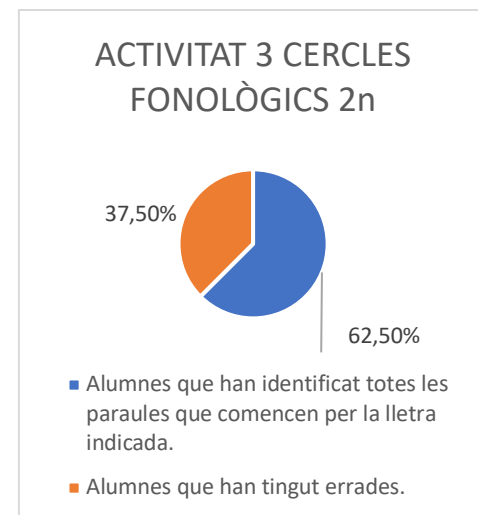
De l'escola 2, l'alumnat de primer, el 57,20% ha trobat totes les paraules que comencen per la lletra /A/, mentre que el 42,80% ha tingut alguna errada, la més comuna torna a ser com en l'escola 1, els alumnes enlloc de pensar amb la paraula "ànec", han pensat la paraula en castellà "pato".

El 62,50% de l'alumnat de segon han trobat totes les paraules que comencen per la lletra demanada, però un 37,5% ha tingut errades, algunes d'aquestes solen ser a causa de tenir alguna interferència en castellà.

L'alumnat de segon ha obtingut millors resultats que els de primer però per poca diferència.



GRÀFIC 11 RESULTATS ACTIVITAT 3
ESCOLA 2 (1r)



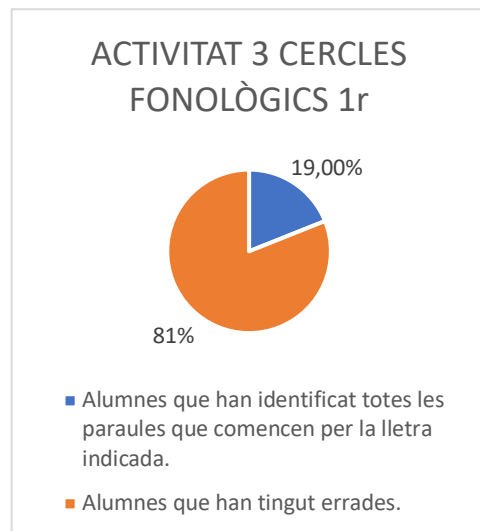
GRÀFIC 12 RESULTATS ACTIVITAT 3
ESCOLA 2 (2n)

Lletra /E/

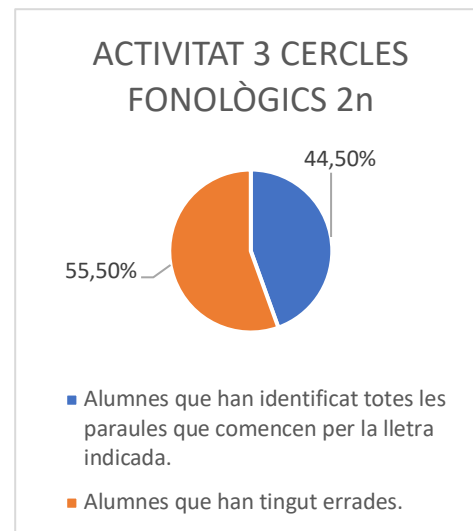
Pel que fa a la lletra /E/, l'alumnat de primer de *l'escola 1*, el 19% ha aconseguit trobar totes les paraules, però un 81,25% ha tingut errades, la més comuna ha estat enlloc de pensar en "l'enciam" han pensat en "lechuga".

El 44,50% de l'alumnat de segon de primària ha trobat totes les paraules que comencen per la vocal /E/, mentre que el 55,50% han tingut errades.

L'alumnat de segon de primària ha obtingut millors resultats que els de primer, però s'ha de destacar que hi ha hagut un alt percentatge, superior al 50%, que ha tingut errades a l'hora d'identificar totes aquelles paraules que comencen per una lletra en concret, sobretot perquè molts infants tenen interferència amb el castellà.



GRÀFIC 13 RESULTATS ACTIVITAT 3 ESCOLA 2 (1r)

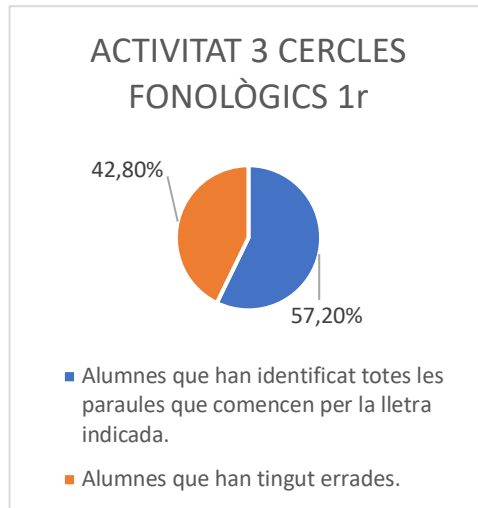


GRÀFIC 14 RESULTATS ACTIVITAT 3 ESCOLA 2 (2n)

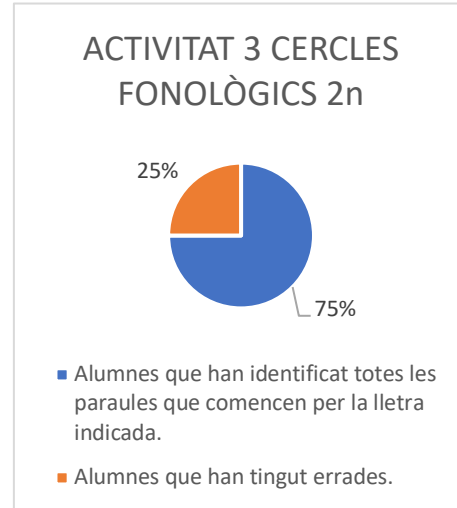
Pel que fa a *l'escola 2*, el 57,20% de l'alumnat de primer ha trobat totes les paraules que comencen per la lletra demanada. Però el 42,80% ha tingut errades a l'hora de buscar aquelles paraules que comencen per la vocal /E/.

El 75% de l'alumnat de segon ha identificat totes les paraules que comencen per la lletra presentada al centre del cercle, però el 25% ha tingut errades, sobretot amb la única paraula que té una certa dificultat com és "l'enciam", que l'alumnat l'ha pensat en castellà.

D'entre els dos cursos, el que millors resultats ha obtingut ha estat els alumnes de segon, tenint el 75% trobes totes les paraules que comencen per la lletra /E/.



GRÀFIC 15 RESULTATS ACTIVITAT 3
ESCOLA 2 (1r)



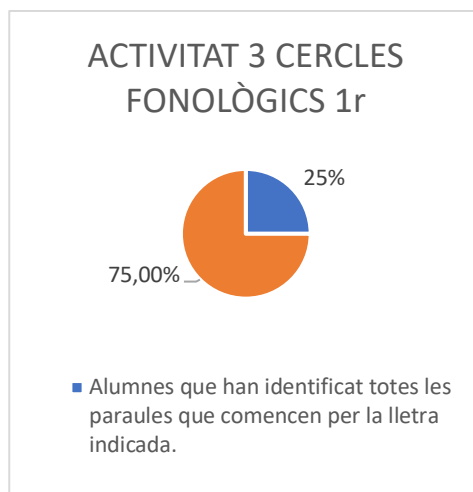
GRÀFIC 16 RESULTATS ACTIVITAT 3
ESCOLA 2 (2n)

Lletra "D"

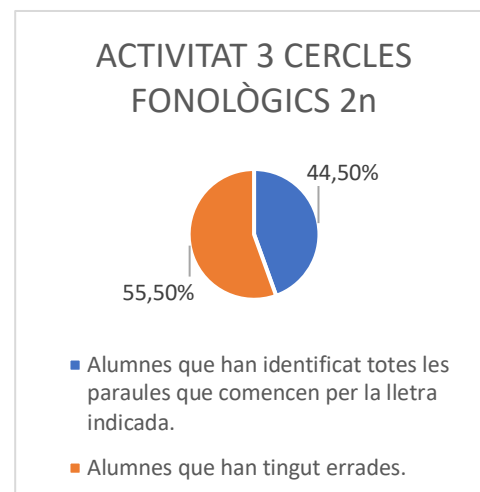
L'alumnat de primer de primària de *l'escola 1*, el 25% ha identificat totes les paraules que comencen per la lletra /D/, mentre que el 75% de l'alumnat ha tingut errades en identificar totes les paraules que comencen per la lletra demanada.

Pel que fa a l'alumnat de segon, el 44,50% ha identificat totes les paraules que comencen per la lletra /D/, però hi ha un 55,50% que ha tingut errades i no han identificat totes les paraules.

D'entre els dos cursos, el que millors resultats ha obtingut han estat els alumnes de segon, tenint un 40% que ha identificat totes les paraules.



GRÀFIC 17 RESULTATS ACTIVITAT 3
ESCOLA 1 (1r)

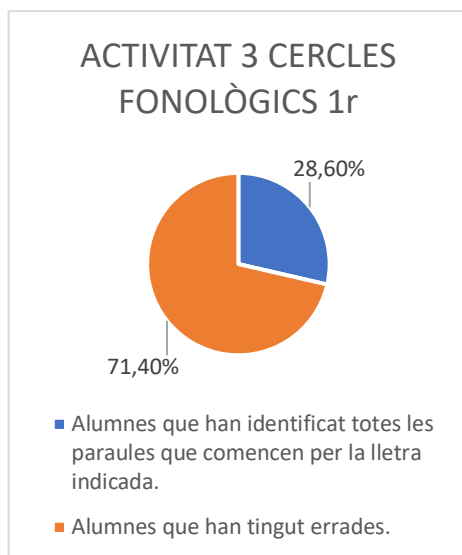


GRÀFIC 18 RESULTATS ACTIVITAT 3
ESCOLA 1 (2n)

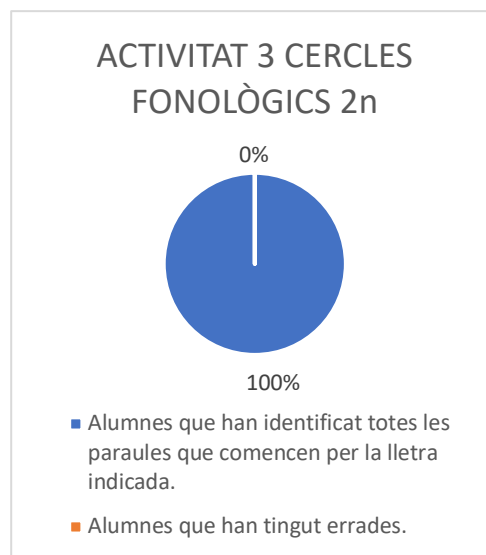
L'escola 2, l'alumnat de primer, el 28,60% ha identificat totes les paraules que comencen per la lletra /D/, però el 71,40% ha tingut errades a l'hora d'identificar totes aquelles paraules que comencen per la lletra demanada al centre del cercle.

L'alumnat de segon, el 100% de l'alumnat ha identificat totes les paraules que comencen per la lletra /D/, per tant cap alumne no ha tingut errades ni dificultats.

Els alumnes de segon han obtingut millors resultats que els alumnes de primer, ja que el 100% de l'alumnat l'ha completat sense que hi hagués cap alumne que tingués alguna dificultat.



GRÀFIC 19 RESULTATS ACTIVITAT 3 ESCOLA 2 (1r)



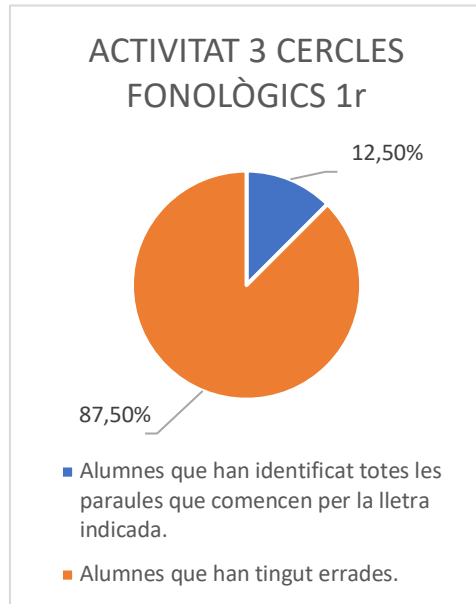
GRÀFIC 20 RESULTATS ACTIVITAT 3 ESCOLA 2 (2n)

Lletra /P/

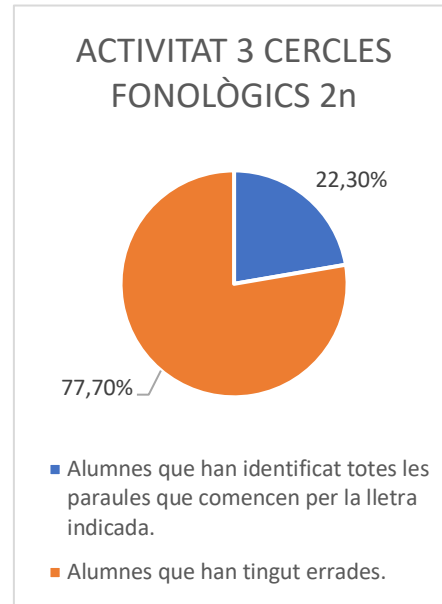
L'escola 1, amb l'alumnat de primer, el 12,50% ha identificat totes les paraules que comencen per la lletra /P/, però el 87,50% ha tingut errades i no han identificat totes les paraules, a causa de la interferència amb el castellà.

L'alumnat de segon, el 22,30% ha identificat totes les paraules, mentre que el 77,70% no ha identificat totes les paraules, ja que han tingut errades, influenciades per la interferència amb el castellà.

D'entre els dos cursos, el que ha obtingut millors resultats ha estat l'alumnat de segon, però per una diferència d'un 10%, i caldria destacar que el percentatge d'alumnat que ha tingut errades en buscar les paraules que comencen per la lletra /P/ és superior al 75%.



GRÀFIC 21 RESULTATS ACTIVITAT 3
ESCOLA 1 (1r)

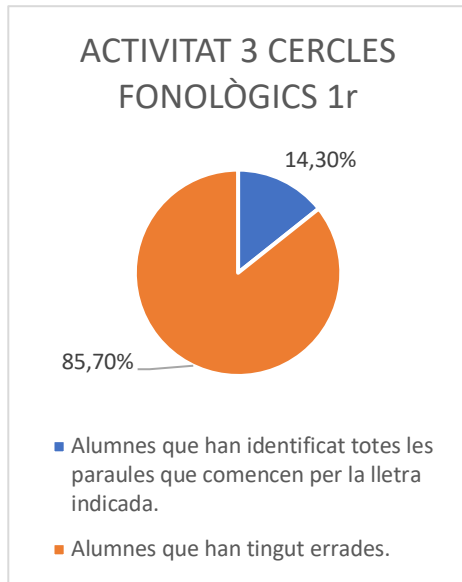


GRÀFIC 22 RESULTATS ACTIVITAT 3
ESCOLA 1 (2n)

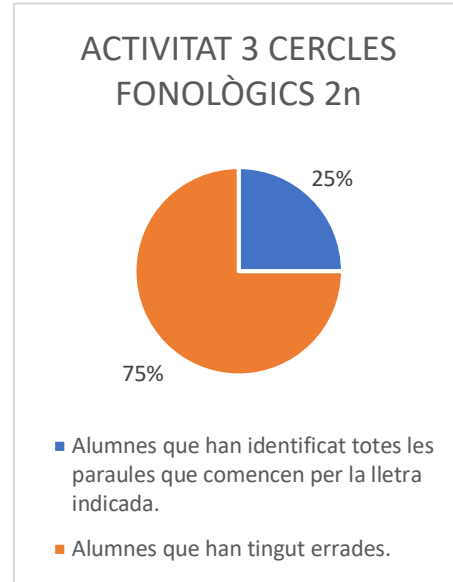
En canvi *l'escola 2*, l'alumnat de primer, el 14,30% ha identificat totes les paraules que comencen per la lletra /P/, però el 85,70% ha tingut errades i per tant no han identificat totes les paraules.

L'alumnat de segon, el 25% ha identificat totes les paraules que comencen per la lletra /P/, mentre que el 75% ha tingut errades i no han identificat totes les paraules que comencen per la lletra /P/.

Pel que fa al dos cursos, el que millors resultats ha obtingut han estat l'alumnat de segon aconseguint que el 25% identifiqués totes les paraules, mentre que l'alumnat de primer només ha estat del 5,50%, però no s'ha de deixar de banda que més del 75% de l'alumnat d'ambdós cursos ha tingut errades a l'hora d'identificar les paraules.



GRÀFIC 23 RESULTATS ACTIVITAT 3 ESCOLA 2 (1r)



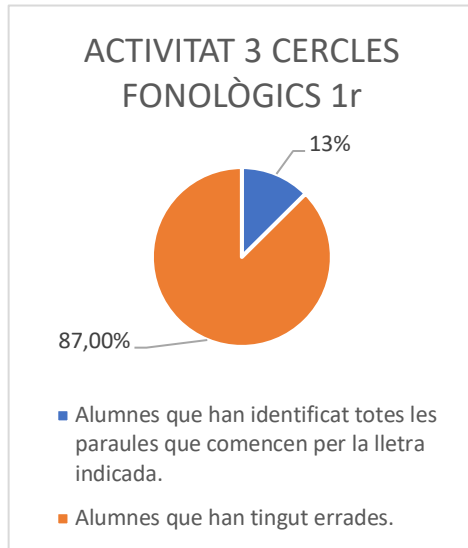
GRÀFIC 24 RESULTATS ACTIVITAT 3 ESCOLA 2 (2n)

Lletra /N/

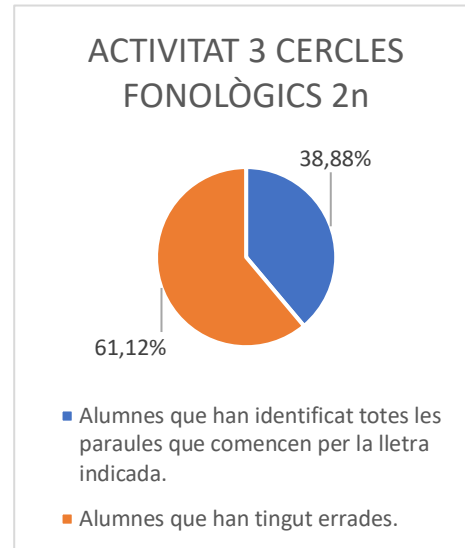
L'alumnat de primer de *l'escola 1*, el 13% ha identificat les paraules que comencen per la lletra /N/ sense cap mena de dificultat, mentre que el 87% han tingut errades que no els han permès acabar d'identificar totes les paraules que comencen per la lletra /N/.

L'alumnat de segon en canvi, el 38,88% ha identificat totes les paraules que comencen per la lletra /N/, però el 61,12% ha tingut errades, tenint dificultats per a identificar totes les paraules que comencen per la lletra /N/.

D'entre els dos cursos, el que millors resultats ha obtingut han estat els alumnes de segon, aquests han tingut més d'un 40% de l'alumnat que ha aconseguit identificar totes les paraules, mentre que els de primer no supera el 15%. Pel que fa al percentatge que afecta a l'alumnat que ha tingut errades, aquest és elevat als dos cursos, superant el 65%.



GRÀFIC 25 RESULTATS ACTIVITAT 3 ESCOLA 1 (1r)

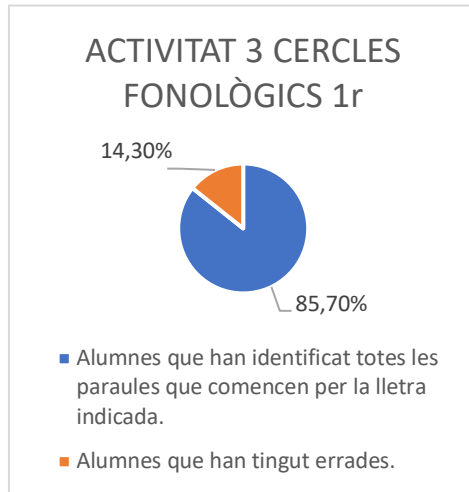


GRÀFIC 26 RESULTATS ACTIVITAT 3 ESCOLA 1 (2n)

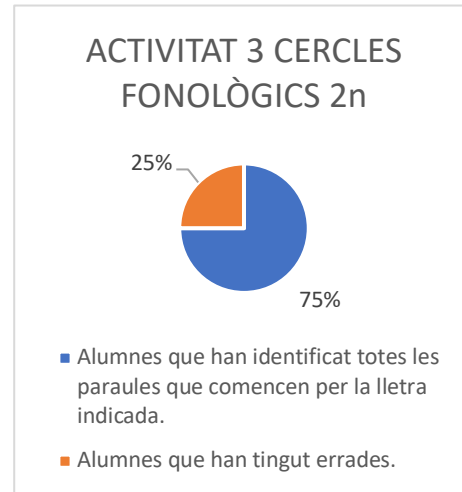
Pel que fa a l'alumnat de primer de *l'escola 2*, el 85,70% ha identificat totes les paraules que comencen per la lletra /N/. Però el 14,30% ha tingut errades, tenint dificultats per identificar totes les paraules que comencen per la lletra /N/.

En canvi l'alumnat de segon, el 75% ha identificat correctament totes les paraules que comencen per la lletra /N/, mentre que el 25% ha tingut errades, dificultant que trobessin totes les paraules que comencen per la lletra /N/.

D'entre els dos cursos, el que millors resultats ha obtingut ha estat l'alumnat de primer, tenint un 85,70% que ha identificat correctament totes les paraules, mentre que els de segon s'han quedat al 75%, i el percentatge de l'alumnat que ha tingut errades, aquest és inferior a 25%.



GRÀFIC 27 RESULTATS ACTIVITAT 3
ESCOLA 2 (1r)



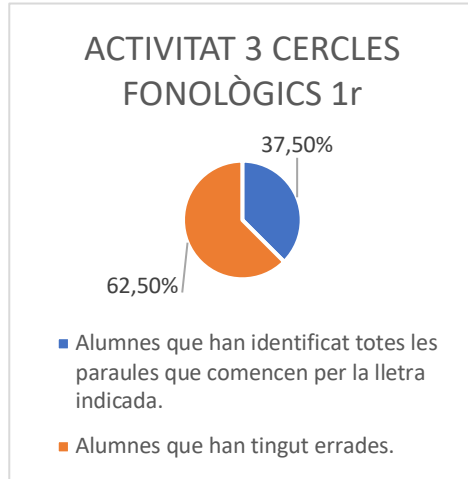
GRÀFIC 28 RESULTATS ACTIVITAT 3
ESCOLA 2 (2n)

Lletra “S”

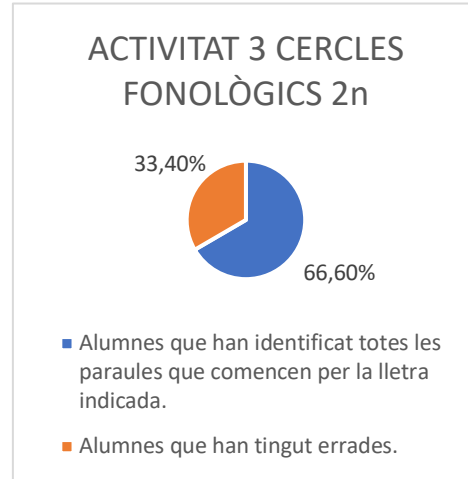
L'alumnat de primer de *l'escola 1*, el 37,50% ha identificat correctament totes les paraules que comencen per la lletra /S/, però el 62,50% ha tingut errades i no han identificat totes les paraules.

L'alumnat de segon, el 66,60% ha identificat correctament totes les paraules que comencen amb la lletra /S/. Mentre que el 33,40% ha tingut errades, tenint dificultats per identificar totes les paraules que comencen per la lletra /S/.

D'entre els dos cursos, l'alumnat que ha obtingut millors resultats ha estat el de segon, amb un 66,60% que han identificat correctament totes les paraules, mentre que els de primer només el 37,50% ha aconseguit identificar correctament totes les paraules. Cal destacar que el percentatge de l'alumnat que té errades és molt elevat, superior al 30% en ambdós cursos.



GRÀFIC 29 RESULTATS ACTIVITAT 3
ESCOLA 1 (1r)

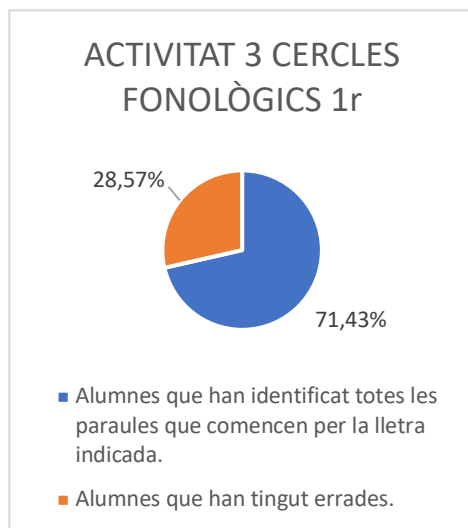


GRÀFIC 30 RESULTATS ACTIVITAT 3
ESCOLA 1 (2n)

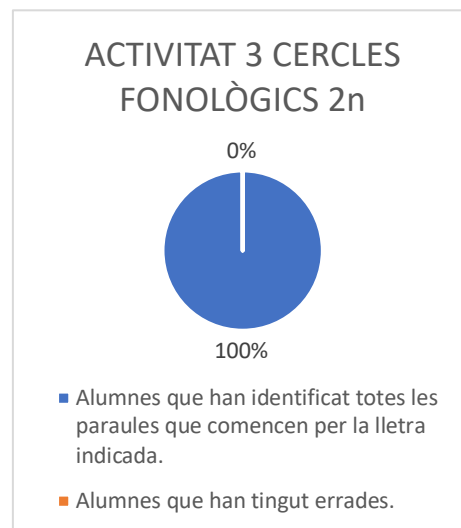
L'alumnat de primer de l'escola 2, el 71,43% ha identificat correctament totes aquelles paraules que comencen per la lletra /S/. Mentre que el 28,57% ha tingut errades i per tant no han identificat totes les paraules que comencen per la lletra /S/.

L'alumnat de segon, el 100% ha identificat correctament totes les paraules que comencen per la lletra /S/. I cap alumne ha tingut errades o dificultats.

D'entre els dos cursos, l'alumnat que ha obtingut millors resultats ha estat els de segon, amb el 100% que ha identificat correctament totes les paraules, però el percentatge de l'alumnat de primer també és bastant alt, amb el 71%. Mentre que els que han tingut alguna dificultat han estat de primer amb el 28,57%.



GRÀFIC 31 RESULTATS ACTIVITAT 3
ESCOLA 2 (1r)



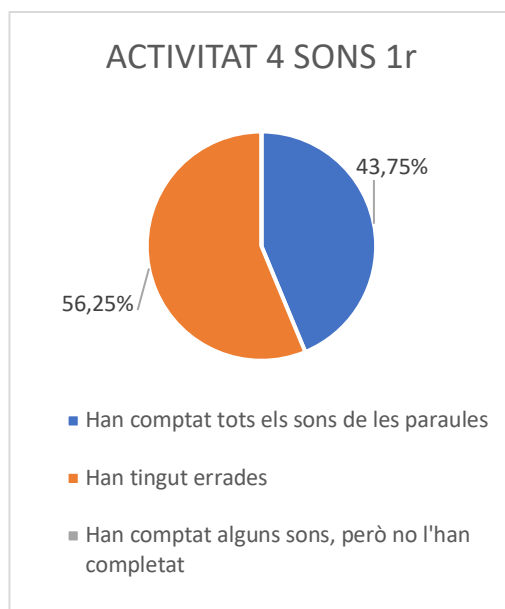
GRÀFIC 32 RESULTATS ACTIVITAT 3
ESCOLA 2 (2n)

ACTIVITAT 4 – COMPTAR ELS SONS DE LES PARAULES:

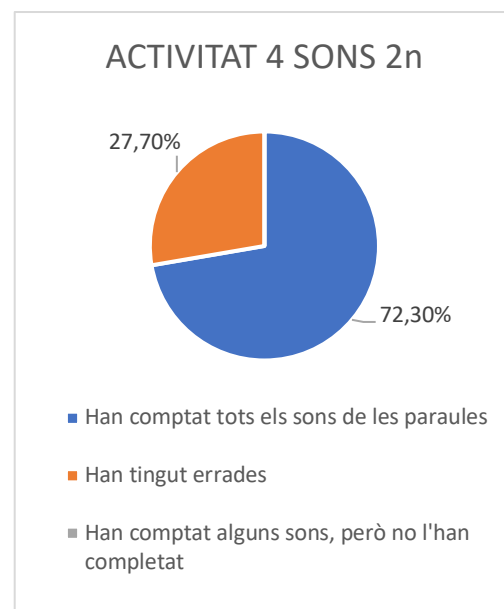
La quarta activitat de l'estudi és l'activitat de comptar els sons que tenen les paraules i començarem destacant els resultats de *l'escola 1*, els alumnes de primer, el 43,75% de l'alumnat ha comptat correctament tots els sons de les paraules. En canvi un 56,25% de l'alumnat ha tingut errades en comptar tots els sons de les paraules demanades, moltes de les dificultats han estat per la única paraula amb dificultat, "castell", aquesta paraula té sis sons, i molts dels alumnes n'han comptat set, sense tenir en compte el so de la "ll".

Els alumnes de segon, un 72,30% de l'alumnat han comptat correctament tots els sons de les paraules, inclús la paraula amb complexitat "castell". En canvi un 27,70% de l'alumnat han tingut errades en comptar tots els sons de les paraules demanades.

En l'activitat de comptar els sons de les paraules realitzada a *l'escola 1*, els alumnes de segon han obtingut els millors resultats, mentre que els que han comptat tots els sons correctament és inferior al 45%, tot i ser alumnes de primer, haurien de tenir les habilitats necessàries per a poder trobar els sons que conformen les paraules.



GRÀFIC 33 RESULTATS ACTIVITAT 4 ESCOLA 1 (1r)

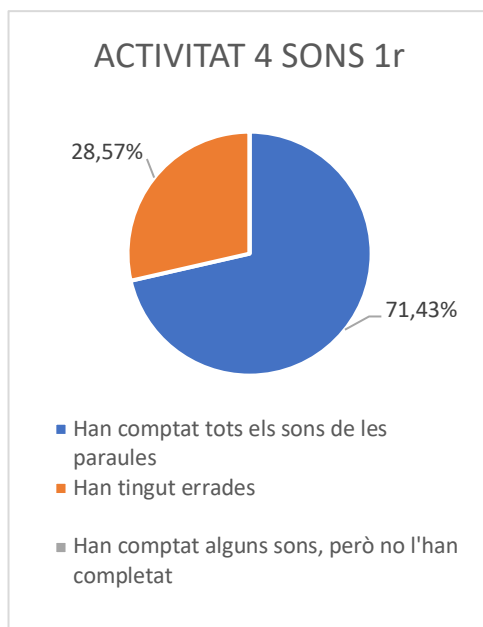


GRÀFIC 34 RESULTATS ACTIVITAT 4 ESCOLA 1 (2n)

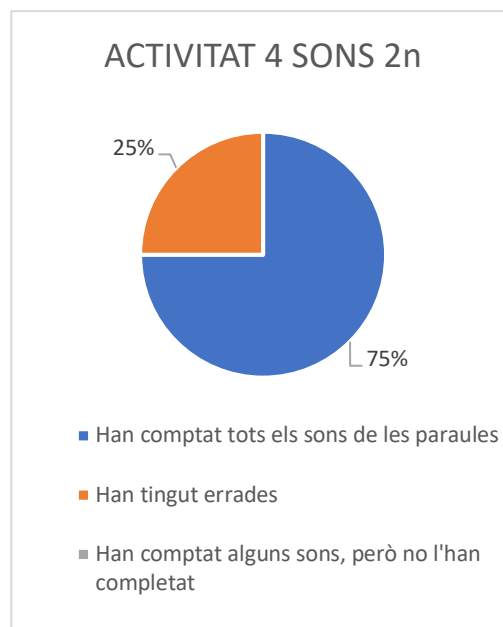
Pel que fa a *l'escola 2*, els alumnes de primer, un 71,43% de l'alumnat han comptat correctament els sons de les paraules, inclús la única paraula amb complexitat. En canvi el 28,57% de l'alumnat han tingut errades en comptar els sons de les paraules presentades, la dificultat que quasi tots els alumnes han tingut ha estat amb la única paraula que té complexitat.

Els alumnes de segon, un 75% de l'alumnat han comptat correctament els sons de les paraules, incloent-hi també la única paraula que té complexitat. En canvi el 25% de l'alumnat ha tingut errades, aquestes dificultats han estat amb la única paraula que té complexitat, de la paraula "castell", molts han separat el so de la "ll" en els sons de dues "l".

En l'activitat de comptar els sons de les paraules realitzada a *l'escola 2*, els alumnes de segon han obtingut els millors resultats, al ser quasi tots alumnes catalanoparlants no han tingut dificultats en saber comptar els sons que formen les paraules.



GRÀFIC 35 RESULTATS ACTIVITAT 4 ESCOLA 2 (1r)



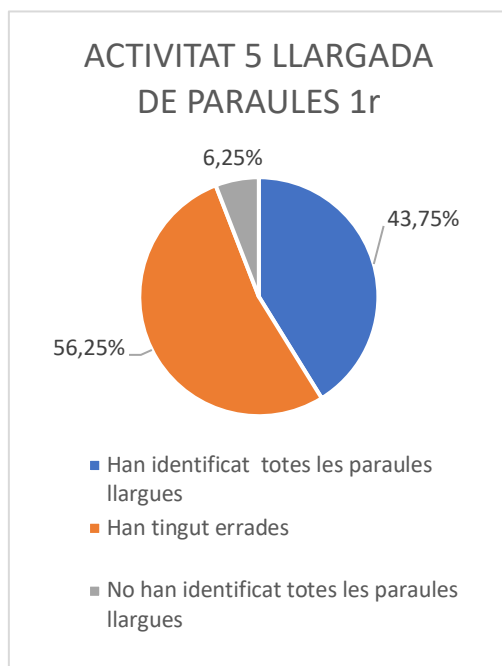
GRÀFIC 36 RESULTATS ACTIVITAT 4 ESCOLA 2 (2n)

ACTIVITAT 5 – LLARGADA DE LES PARAULES:

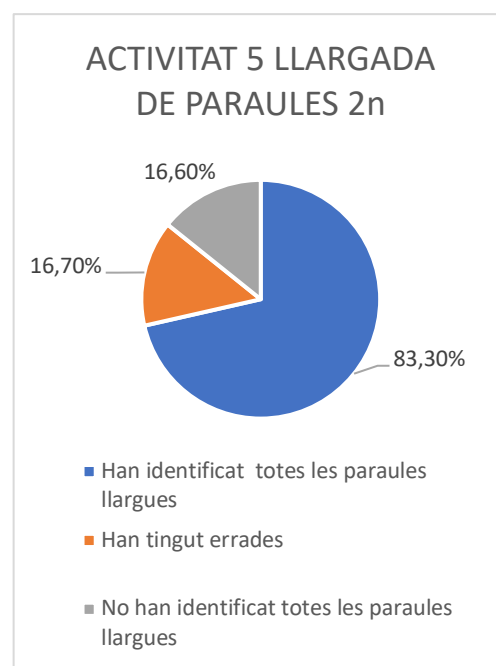
La cinquena activitat de l'estudi és la de comparar la llargada entre dues paraules, *l'escola 1*, amb els alumnes de primer, té un 43,75% de l'alumnat ha identificat correctament totes les paraules llargues. Mentre que el 56,25% han tingut errades i el 6,25% no va completar l'activitat.

Els alumnes de segon, el 83,30% de l'alumnat ha identificat correctament totes les paraules llargues, en canvi el 16,70% de l'alumnat ha tingut errades en trobar d'entre dues paraules quina és la paraula més llarga. Algunes de les dificultats han estat interferències del castellà, com per exemple, la paraula “foc” alguns alumnes han pensat en “fuego”,

De *l'escola 1*, els alumnes de segon han obtingut millors resultats que els alumnes de primer, ja que el 83,30% de l'alumnat de segon ha identificat totes les paraules, mentre que els l'alumnat de primer només el 43,75% ha identificat totes les paraules.



GRÀFIC 37 RESULTATS ACTIVITAT 5 ESCOLA 1 (1r)

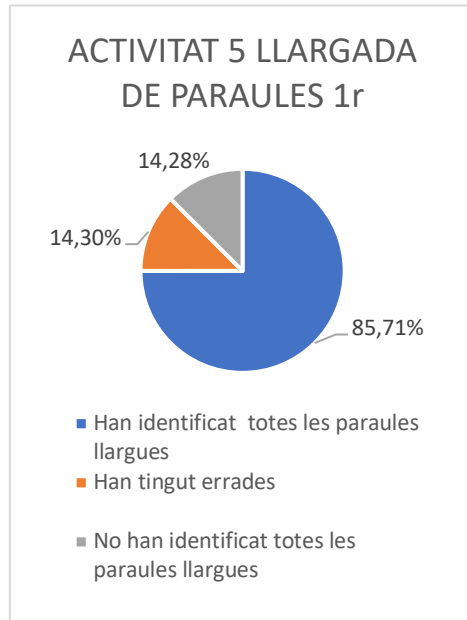


GRÀFIC 38 RESULTATS ACTIVITAT 5 ESCOLA 1 (2n)

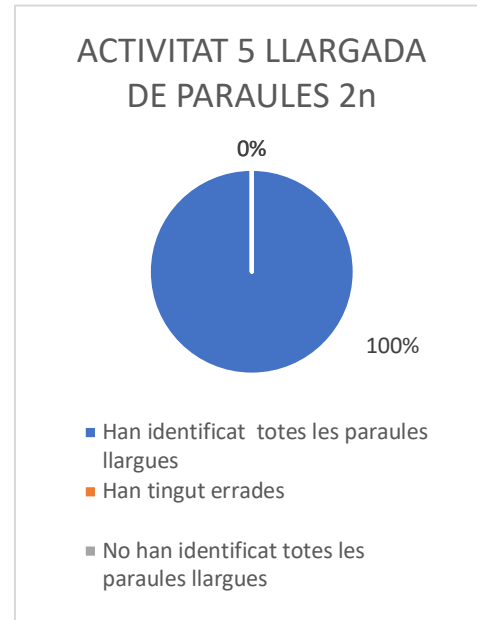
Els alumnes de primer de *l'escola 2*, el 85,71% de l'alumnat ha identificat totes les paraules llargues, mentre que el 14,28% de l'alumnat ha tingut errades en trobar totes les paraules llargues, algunes de les dificultats han estat perquè han tingut alguna interferència del castellà, com per exemple enloc de pensar amb la paraula “foc” han pensat en “fuego”, i l'altre paraula en que han tingut alguna dificultat ha estat un 14,28% no han identificat totes les paraules llargues.

En canvi l'alumnat de segon, el 100% han realitzat correctament l'activitat.

Els alumnes de segon de primària han obtingut millors resultats, on el 100% de l'alumnat ha trobat totes les paraules llargues, però el 14,30% de l'alumnat de primer de primària ha tingut errades i un 14,28% no han arribat a identificar totes les paraules llargues.



GRÀFIC 39 RESULTATS ACTIVITAT 5
ESCOLA 2 (1r)



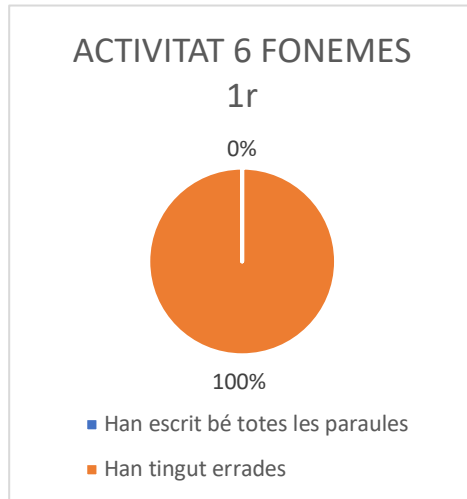
GRÀFIC 40 RESULTATS ACTIVITAT 5
ESCOLA 2 (2n)

ACTIVITAT 6 – ESCRIURE ELS FONEMES:

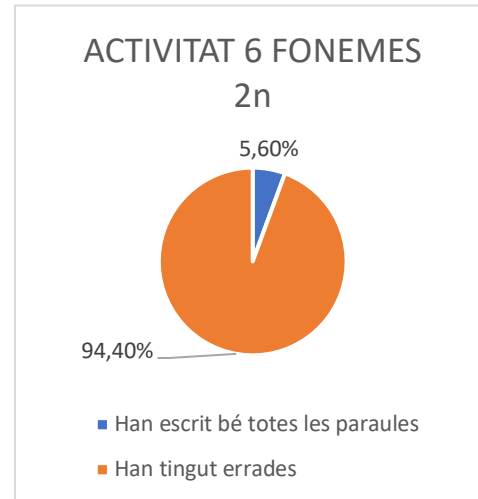
La sisena activitat de l'estudi, és la que han d'escriure les paraules que se'ls demana, l'alumnat de *l'escola 1*, el 100% de l'alumnat ha tingut errades, però aquestes venen donades a causa de les paraules amb una certa complexitat, mentre que les paraules simples si que entre un 70% de l'alumnat, la dificultat per escriure correctament les paraules ha estat a causa de la interferència amb el castellà, per exemple una d'aquestes errades ha estat escriure "coche" enlloc de "cotxe".

L'alumnat de segon de primària de *l'escola 1*, el 5,60% de l'alumnat ha escrit correctament totes les paraules, sense cap falta ortogràfica, en canvi el 94,40% de l'alumnat han tingut faltes ortogràfiques i per tant no han escrit correctament les paraules, una d'aquesta falta d'ortografia és la d'escriure "chocolate" enlloc d'escriure "xocolata" perquè pensen amb el so "x" en castellà "ch".

L'alumnat de segon ha obtingut millors resultats, ja que el 5,60% ha aconseguit escriure correctament les paraules, mentre que els dos cursos supera el 90% de l'alumnat que han tingut errades sobretot ortogràfiques, algunes d'aquestes venen per la interferència castellana.



GRÀFIC 41 RESULTATS ACTIVITAT 6 ESCOLA 1 (1r)

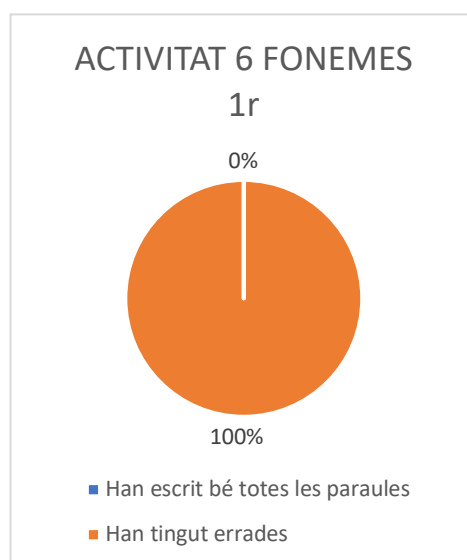


GRÀFIC 42 RESULTATS ACTIVITAT 6 ESCOLA 1 (2n)

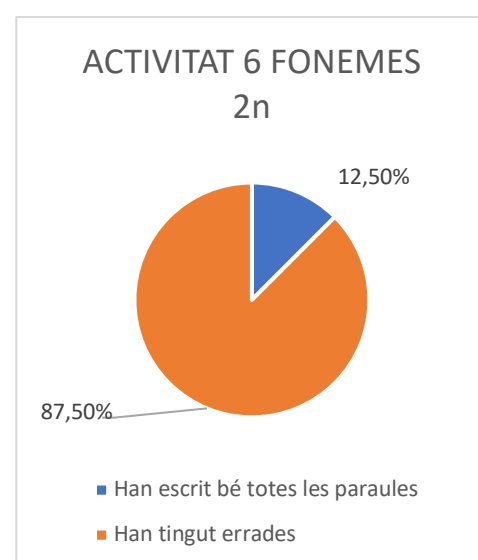
L'alumnat de primer de *l'escola 2*, el 100% ha tingut faltes ortogràfiques a l'hora d'escriure les paraules, les faltes d'ortografia han estat a causa de tenir interferències amb el castellà, alguns alumnes han escrit la paraula "vaixell" amb la /b/.

Mentre que l'alumnat de segon, el 12,5% de l'alumnat ha escrit correctament les paraules, però el 87,50% ha tingut errades a l'hora d'escriure les paraules correctament.

D'entre els dos cursos, el que millor resultats ha obtingut han estat l'alumnat de segon, tenint un 12,50% que ha escrit correctament les paraules, però de l'alumnat de primer el 100% no han escrit correctament les paraules amb complexitat, però si les de complexitat simple.



GRÀFIC 43 RESULTATS ACTIVITAT 6 ESCOLA 2 (1r)



GRÀFIC 44 RESULTATS ACTIVITAT 6 ESCOLA 2 (2n)

5. CONCLUSIONS

La consciència fonològica és la base d'un bon aprenentatge lector, així ho afirmen experts com (Garriga 2018 i Cuetos 2012) aquests destaquen que hi ha d'haver un treball previ abans de treballar la correspondència grafema (grafia) – fonema (so). A més en les llengües d'escriptura alfabètica, amb una consistència ortogràfica transparent com és el cas del català, en la qual per a poder aprendre la lectoescriptura s'ha de ser conscient de l'estructura fonològica de la llengua parlada (oral). Per tant l'aprenentatge del codi escrit necessita el desenvolupament de les habilitats de la consciència fonològica en tots els seus diversos nivells. D'aquí que s'hagi de començar a treballar en les primeres etapes de l'alumnat, quan comença el seu desenvolupament cognitiu.

Dins de l'estudi es van plantejar uns objectius que ajudessin a dur a terme la investigació, en total se'n van plantejar dos, un relacionat amb les fortaleses i mancances que tenen els alumnes, i el segon sobre si el context on està situada l'escola influeix en l'aprenentatge de la lectoescriptura, a continuació s'explica si han ajudat en l'estudi o si s'haurien de reescriure:

El primer objectiu plantejat en aquest estudi era analitzar quines són les fortaleses i mancances en relació amb l'habilitat de la Consciència Fonològica. Després d'haver anat a les dues escoles i haver recollit totes les produccions dels alumnes, aquestes han ajudat a observar quines són les mancances i fortaleses que tenen l'alumnat de cicle inicial. Moltes de les mancances que han tingut les dues escoles, han estat pel que fa a la consciència sil·làbica, i la consciència fonèmica. Mentre que les fortaleses que tenen els alumnes són la consciència lèxica i la consciència intrasil·làbica.

El segon objectiu plantejat en aquest estudi era observar si el context i l'ambient influeix en l'aprenentatge de la Consciència Fonològica. Un cop recollides les produccions dels alumnes i d'haver-les analitzat, puc afirmar que el context on està situada l'escola influeix en el desenvolupament de les habilitats de la consciència fonològica, ja que depenent del context socioeconòmic i sociocultural, aquests influiran en la futura lectoescriptura de l'alumnat.

La primera pregunta de la investigació *“els alumnes a cicle inicial arriben preparats per afrontar l'aprenentatge de la lectura?”* Després d'observar i analitzar les activitats de l'alumnat de cicle inicial, aquests arriben al primer curs tenint mancances importants amb

les habilitats de la consciència fonològica, ja que cap de les dues escoles, no treballaven la consciència fonològica a l'etapa de l'educació infantil, un exemple clarificador és el quadre que hi ha a l'apartat 2.3 del marc teòric, en el qual posa de manifest el que haurien de ser capaçs de fer els alumnes des de l'edat de tres fins els set anys, però com s'estava exposant anteriorment, aquestes tasques no s'estan portant a terme a les escoles, fent que quan aquest alumant arriba a l'etapa d'educació primària arrastra moltes mancances. Algunes d'aquestes solen ser perdre l'esperit lector, perquè no acaben d'entendre el contingut del text, o perquè no saben separar les paraules en síl·labes per a poder-les llegir més fàcilment.

De les dues escoles on s'han extret les produccions de l'alumnat, el percentatge per afrontar l'aprenentatge de la lectura és satisfactori, però s'hauria de donar molta més importància dins dels plans lectors dels centres a treballar la consciència fonològica des de l'etapa d'educació infantil, quan es comenci a treballar d'aquesta manera els resultats de l'alumnat de primària canviaran notablement.

Pel que fa a les habilitat metalingüístiques, aquestes estan implicades dins de la consciència fonològica, ja que es van aprenent i desenvolupant durant el primer curs d'educació primària, algunes d'aquestes es poden desenvolupar més aviat, en canvi n'hi ha d'altres que es comencen a desenvolupar quan els infants comencen a centrar-se en l'aprenentatge de l'escriptura. D'aquesta manera a l'hora d'analitzar les activitats, cada una d'aquestes tenia les seves pròpies característiques de cada un dels ítems utilitzats, com per exemple el so final de la paraula, el tipus de síl·laba a separar, etc. aquestes característiques pròpies també impliquen un treball cognitiu totalment diferent.

Després d'haver avaluat les sis activitats treballant els quatre nivells de la consciència fonològica a l'alumnat de cicle inicial (de primer i de segon) de les dues escoles, es pot afirmar que l'escola que millors resultats ha obtingut ha estat *l'escola 2*, ha tingut bons resultats perquè és una escola on les famílies parlen el català fora de l'escola, aquest fet ajuda a que els alumnes tinguin unes millors habilitats de consciència fonològica, tenint millors resultats en la lectoescriptura. Però l'alumnat de primer de primària de les dues escoles arriben tenint moltes mancances, sobretot pel que fa a les tasques en que s'havia de separar les paraules en síl·labes. Mentre que pel que fa ambdós cursos de segon, aquests tenen mancances en el fet d'escriure les paraules amb una complexitat elevada, en *l'escola 1*, l'alumnat va tenir moltes interferències del castellà, pel que fa als sons "x"

i de la “tx” per escriure la paraula cotxe i xocolata, van escriure-les amb el so en castellà de “ch”.

La segona pregunta de la investigació “*els alumnes de cicle inicial són capaços d'aplicar la consciència fonèmica?*” L'alumnat de cicle inicial de les dues escoles observades no arriben a ser capaços d'utilitzar correctament la consciència fonèmica, sobretot perquè en cap de les dues escoles es centren a treballar la consciència fonològica des de l'etapa d'educació infantil no se'ls ha preparat ni ensenyat adequadament creant mancances i dificultats, i en quan arriben a l'etapa d'educació primària tenen moltes dificultats per aprendre a llegir, molts alumnes inclús necessitant de la ruta indirecta o fonològica per a llegir paraules.

A partir dels resultats obtinguts en l'estudi que s'ha dut a terme en aquest treball, s'afirma que el context sociocultural i socioeconòmic on l'escola està situada influeix en el desenvolupament de la CF, creant desigualtats en l'alumnat que viu en contextos desiguals, tenint moltes dificultats i mancances en quan arriben al primer curs d'educació primària, els quals necessiten un suport extra per tal de reduir les mancances i afavorir el correcte desenvolupament lectoescriptor. El context sociocultural desafavorit per l'alumnat és aquell en que l'alumnat només parla el català en horari escolar, i a casa parlen altres llengües, com per exemple castellà o marroquí. Aquest alumnat solen perdre la possibilitat de poder relacionar-se i desenvolupar unes bones habilitats lingüístiques i comunicatives que afavoreixin posteriorment en l'aprenentatge de la lectoescriptura. En canvi si el context sociocultural i socioeconòmic en el que està situada a l'escola és mitjà-alt, l'alumnat d'aquesta acostumen a parlar en català fora de l'horari escolar, afavorint així l'aprenentatge de vocabulari i d'un bon hàbit lector, ajudant després al correcte aprenentatge de la lectoescriptura.

Després d'haver llegit i d'haver-me documentat sobre diferents estudis que han avaluat el grau de consciència fonològica que tenen els alumnes de cicle inicial en contextos socioculturals castellanoparlants. En alumnes que tenen dificultats o necessitats educatives especials, amb el meu estudi pot ajudar diversos mestres a tenir un cert interès per tal de saber si els seus alumnes tenen bones habilitats de la consciència fonològica, aconseguint que el seu aprenentatge respecte a la lectoescriptura.

L'estudi realitzat no només acaba en els resultats obtinguts i amb les escoles analitzades, sinó que aquest estudi podria ser objectiu d'ampliació amb diverses escoles d'ambients similars per a poder comparar els resultats, i ampliar les conclusions sobre com evoluciona la consciència fonològica en diferents escoles catalanes.

Però el meu estudi només es centra analitzar les produccions dels alumnes, observant quin grau de consciència fonològica tenen, però una altra perspectiva a analitzar seria parlar amb els professors que estan implicats en aquest procés d'aprenentatge de la lectoescriptura per tal de saber quina importància li donen a la consciència fonològica, i com la treballen.

Una altra línia per a treballar aquest estudi podria ser la importància que es dona dins del projecte lingüístic el treball de la consciència fonològica i com aquesta s'avalua.

Espero que aquest treball ajudi a despertar la curiositat a investigar i a treballar més la consciència fonològica als centres escolars. Un punt important a treballar dins de la facultat d'educació seria preparar els futurs nous docents en un treball de consciència fonologia per tal que després ho puguin transmetre aquests coneixements al seu alumnat per a millorar tant la lectura com l'escriptura que són fonamentals en la nostra societat. Moltes vegades aquest desconeixement porta als alumnes de cicles superiors (ESO i Batxillerat) a tindre una dificultat a causa de les mancances que tenen quan es treballa transcripció fonètica de les paraules.

6. BIBLIOGRAFIA

Adams, M. (1990). *Beginning to read. Thinking and learning about print.* MIT Press.

Alegría, J., Carrillo, M. i Sánchez, E. (2005). La enseñanza de la lectura. *Investigación y Ciencia*. 340, 6-14. Extret de:

https://www.researchgate.net/publication/291449044_La_ensenanza_de_la_lectura

Barrachina, Fernanda, López, Palacio, Rodríguez i Sopena, (2013). Trastorns d'aprenentatge de la lectura. *UOC Universitat Oberta de Catalunya*. 1

Calderón, G., Carrillo, M. i Rodríguez, M. (2006). La conciencia fonológica y el nivel de escritura silábico: un estudio con niños preescolares. *Revista de Filosofía y Psicología*, 1 (13), 81-100.

Calet, N., Flores, M., Jiménez, G. i Defoir, S. (2016). Habilidades fonológicas suprasegmentales y desarrollo lector en niños de Educación Primaria. *Anales de psicología*, 32 (1), 72-79. doi: 10.6018/analesps.32.1.216221

Capilla, M. (2015). La conciencia fonológica. *Revista internacional de apoyo a la inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*. 1(1), 110-120. Extret de:

<https://revistaselectronicas.ujaen.es>

Cannok, J. i Suárez, B. (2014). Conciencia fonológica y procesos léxicos de la lectura en estudiantes de inicial 5 años y 2º grado de una institución educativa de Lima Metropolitana. *Propósitos y Representaciones*, 2 (1), 9-48.

doi: 10.20511/pyr2014.v2n1.51

Carbonell, L. (2018). Estimulación de la conciencia fonológica para la posterior enseñanza de la lectura. *Universidad de la Rioja*. Extret de:

<https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2018/09/Estimulación-de-la-conciencia-fonológica-para-la-posterior-enseñanza-de-la-lectura.pdf>

Cuetos, F., Rodríguez, B. i Ruano, E. (1996). Evaluación de los procesos lectores de los niños. *Universidad de Oviedo*. Extret de:

<https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/59484/089500033.pdf>

Cuetos, F. (2012). *Neurociencia del lenguaje, bases neurológicas e implicaciones clínicas*. Madrid, ON: Panamericana, 150-164. Extret de:

https://kupdf.net/queue/neurocienciadellenguaje_58dc880ddc0d600b37897113_pdf?que ue_id=1&x=1616349768&z=NzkuMTQ1LjE3OC45

Cobos, C. i Mazzucato, C. (2019). Adaptació multimèdia del programa: "Phonemics awareness in young children". Extret de:

https://recercat.cat/bitstream/handle/2072/373935/TFG_Clàudia%20Cobos%20i%20Car la%20Mazzucato_2018-2019.pdf?sequence=1

Font, J. i Vilaró, S. (2002). L'avaluació de la consciència fonològica. *Suports*. 6(2). Extret de: <https://www.santomas.cat/Uploads/docs/consciencia%20fonologica.pdf>

García, G. i Ladino, Y. (2008). Desarrollo de competencias científicas a través de una estrategia de enseñanza y aprendizaje por investigación. *Studiositas*. 3(3), 7-16. Extret de: <https://dialnet.unirioja.es/metricas/documentos/ARTREV/3717381>

Gargallo, B. (2003). La teoría de la educación. Objeto, enfoques y contenidos. *Biblid*. 14, 19-46. Extret de: <https://gredos.usal.es/handle/10366/71951>

Garriga, E. (2002) Consciència fonològica en els infants, un programa de classe. 2. Extret de: <https://logopedicum.com/wp-content/uploads/2017/02/programa.pdf>

Garriga, E. i Sala, M. (2015). Avaluació, diagnòstic i intervenció en la dislèxia. *Revista de Psicologia, Ciència de l'Educació i de l'Esport*, 33(1), 31-42.

Garriga, E. (2018). La consciència fonològica i el seu paper en l'aprenentatge. *Educat*. 10. Extret de: <https://www.educat.cat/blog/la-consciencia-fonologica-i-el-seu-paper-en-laprenentatge/>

Gómez, A. (2009). La investigación Educativa. Claves Teóricas. Mc Graw-Hill. Extret de: <http://www.transformacion-educativa.com/biblioteca-virtual-de-educacion/18-publicaciones-periodicas-y-suplementos/54-insurgencia-magisterial-ano-1-no-4>

González, R., Cuetos, F., Vilar, J. i Uceira, E. (2014). Efectos de la intervención en conciencia fonológica y velocidad de denominación sobre el aprendizaje de la escritura. *Aula abierta*. 43, 1-8. doi: 10.1016/j.aula.2014.06.001

Gutiérrez, R. i Díez, A. (2018). Conciencia fonológica y desarrollo evolutivo de la escritura en las primeras edades. *Educación XXI*, 21(1), 395-415. doi: 10.5944/educXX1.13256

Hueso, A. i Cascant, J. (2012). Metodología y técnicas cuantitativas de investigación. *Universitat Politècnica de València*. 1

Kameenui, E.J i Carnire, D.W. (1997). Effective Teaching Strategies that accomodate Diverse Learners. *Australasian Journal of Special Education* . 21 (2), 125 - 126. doi: <https://doi.org/10.1017/S1030011200023927>

Menses, A., Vargas, L., Rubio, L. i Ramírez, D. (2004). Diseño y validación de una prueba de conciencia fonológica para niños con retardo mental leve (estudio piloto). Extret de: <https://core.ac.uk/download/pdf/47068596.pdf>

Ministerio de Educación. Gobierno de Chile. (2012). *¿Qué es la conciencia fonológica y cómo se desarrolla en los niños?*. Extret de: <http://ftp.e-mineduc.cl/cursosceip/Parvulo/NT1/I/unidad2/documentos/leccion1.pdf>

Pita Fernández, S., Pértegas Díaz, S., (2002). Investigación cuantitativa y cualitativa. *Unidad de Epidemiología Clínica y Bioestadística* .9, 76-78. Extret de: <https://oposicionesdesanidad.com/wp-content/uploads/2020/12/investigacion-cuantitativa-y-cualitativa.pdf>

Ribas, A. (2018). Fonètica Catalana. 1-16. Extret de:

http://www.annaribas.cat/01_fonetica/FONETICA%20CATALANA.pdf

Riffo, B., Caro, N. i Sáez, K. (2018). Conciencia lingüística, lectura en voz alta y comprensión lectora. *Revista de lingüística Teórica y Aplicada*, 56 (2), 175-198. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832018000200175>

Rodríguez, D. i Valdeoriola, J. (2014). Metodología de la investigación. *Universitat Oberta de Catalunya*. Extret de:

http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/77608/2/Metodolog%C3%ADa%20de%20la%20investigaci%C3%B3n_M%C3%B3dulo%201.pdf

Rodríguez, P. (2011). Conciencia Fonológica como predictor de la lectura al inicio de la escolaridad en contextos de pobreza. *UCV-SCIENTIA*, 3(1), 89-98.

Suárez, P. i Vargas, N. (2016). ¿Cómo evaluar la conciencia fonológica en alumnado de primaria y secundaria?. Extret de:

<https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/5301/¿Como%20evaluar%20la%20conciencia%20fonologica%20en%20alumnado%20de%20primaria%20y%20de%20secundaria.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Travers, R. (1979). *Introducción a la investigación educativa*. Buenos Aires: Paidós. Extret de:

<http://www.transformacion-educativa.com/biblioteca-virtual-de-educacion/18-publicaciones-periodicas-y-suplementos/54-insurgencia-magisterial-ano-1-no-4>

Vargas, A. i Villamil, W. (2007). El papel de la conciencia fonológica como habilidad subyacente al alfabetismo temprano y su relación en la comprensión de la lectura y la producción escrita de textos. *Pensamiento Psicológico*, 3(9), 163-174. Extret de: <https://www.redalyc.org/pdf/801/80103912.pdf>

7. ANNEXOS

7. ANNEX 1. ACTIVITAT 1 – DETECCIÓ DE RIMES

Abans de començar s'ha de fer una breu explicació de què és la rima: la rima és quan dues paraules sonen igual en l'última síl·laba. Quan tinguin clar que vol dir la rima, farem una activitat d'exemple, ja que a vegades els alumnes no estan familiaritzats amb aquest tipus d'activitats. El full d'exemple s'haurà de projectar a la pissarra perquè tots els alumnes la puguin observar, en aquesta activitat d'exemple s'hi pot observar quatre dibuixos, passarem a buscar tots junts les parelles de paraules que rimin: la primera paraula que tenim és una pa-**la**, s'ha de donar importància a l'última síl·laba de la paraula perquè es quedi amb el so final /la/, quan hàgim pronunciat la paraula un parell de vegades els preguntaré (*“amb quina paraula creieu que rima pala, amb escala o amb camió?”*), molt bé, amb es-ca-**la**. La segona paraula que tenim d'exemple és a-vi-**ó**, tornarem a repetir com en l'anterior paraula posant molt d'èmfasi en la pronunciació de l'última síl·laba que en aquest cas és /ó/, quan hàgim pronunciat la paraula un parell de vegades els preguntaré (*“amb quina paraula creieu que rima camió, amb pala o amb camió?”*), molt bé, amb ca-mi-**ó**. S'han de pronunciar de manera clara i posant èmfasi en la síl·laba final per tal que l'alumne vegi que les paraules acaben amb el mateix so.

Després de fer els dos exemples, passarem a treballar el full d'observació de l'alumne. En l'activitat hi trobem les següents paraules, a la columna esquerra hi trobem un **gos**, una **maduixa**, un **patinet**, una **abella**, una **goma**, i a la columna de la dreta hi trobem una **poma**, una **ovella**, un **ós**, una **bruixa** i un **xiulet**. Un cop tingui clar tots els objectes se li demanarà que faci parelles com hem fet a la fulla d'exemple, però en aquest cas les haurà de fer de manera autònoma, començant amb les paraules que estan situades a la columna de l'esquerra enumerada de l'1 al 5, la parella es troba a la columna de la dreta sense estar enumerada.

Les paraules escollides per aquesta tasca de buscar les paraules que rimen està basada en la complexitat de l'estructura sil·làbica de les paraules, i per tant, les paraules que la tenen simple no els hauria de costar trobar la seva parella, però pel que fa a la complexa, se li demana una exigència superior a la memòria de curt termini. Així podré observar quin percentatge d'alumnes les encerta totes, quin fa les paraules fàcils bé i qui fa les paraules difícils malament i qui les fa totes malament.

L'estructura sil·làbica és la següent,

EXEMPLE DE LA TASCA			
ES-CA-LA	3 SÍL·LABES	PA-LA	2 SÍL·LABES
VC-CV-CV	INDIRECTA	CV-CV	DIRECTA
A-VI-Ó	3 SÍL·LABES	CA-MI-Ó	3 SÍL·LABES
V-CV-V	DIRECTA	CV-CV-V	DIRECTA
C = CONSONANT V = VOCAL			

TASCA OBSERVACIÓ ALUMNE			
GOS	1 SÍL·LABA	ÓS	1 SÍL·LABA
CVC	DIRECTA	VC	DIRECTA
A-BE-LLA	3 SÍL·LABES	O-VE-LLA	3 SÍL·LABES
V-CV-CCV	DIRECTA	V-CV-CCV	DIRECTA
GO-MA	2 SÍL·LABES	PO-MA	2 SÍL·LABES
CV-CV	DIRECTA	CV-CV	DIRECTA
PA-TI-NET	3 SÍL·LABES	XIU-LET	2 SÍL·LABES
CV-CV-CVC	INDIRECTA	CVV-CVC	INDIRECTA
MA-DUI-XA	3 SÍL·LABES	BRUI-XA	2 SÍL·LABES
CV-CVV-CV	INDIRECTA	CCVV-CV	INDIRECTA
C = CONSONANT V = VOCAL			

TROBA LA PARAULA QUE RIMI



TROBA LA PARAULA QUE RIMI

1



2



3



4



5



7. ANNEX 2. ACTIVITAT 2 – COMPTAR SÍL·LABES

Abans de començar hem de saber si els alumnes tenen la idea clara que vol dir separar les paraules en síl·labes, explicaré que la síl·laba és una part de la paraula: per exemple separem la paraula **po-ma**, dos cops amb les mans, mentre piquem de mans anem dient en veu alta les dues síl·labes. Quan tinguem clar que vol dir la síl·laba, realitzarem entre tota la classe la tasca d'exemple projectat a la pissarra. En aquesta tasca d'exemple hi trobarem dos dibuixos, un és un **co-co-dril**, i el segon una **ca-sa**. Quan tinguin clar el nom de cada un dels dibuixos, començarem picant la paraula cocodrill, perquè els sigui més fàcil mentre l'estigui separant en veu alta, també l'hauran de picar amb les mans, fent-lo més conscient de quantes síl·labes té la paraula.

Després de fer les dues paraules d'exemple tots junts a la pissarra, passarem a treballar la tasca d'observació, on l'alumne haurà de separar les síl·labes de sis paraules, aquestes són **bicicleta, dau, cotxe, sol, camió, papallona**. Quan tinguin clar el nom de cada un dels dibuixos de la tasca començaran a buscar quantes síl·labes té la paraula bicicleta, per a trobar la resposta hauran de picar de mans i dir-ho en veu alta per ser més fàcil, o també l'alumne ho pot fer sense ajuda. Un cop tingui la resposta, l'alumne haurà de pintar cada cercle per a cada síl·laba de la paraula.

TASCA D'EXEMPLE		
CO-CO-DRIL	3 SÍL·LABES	AGUDA
CA-SA	2 SÍL·LABES	PLANA

TASCA D'OBSERVACIÓ		
BI-CI-CLE-TA	4 SÍL·LABES	PLANA
DAU	1 SIL·LABA	AGUDA
COT-XE	2 SÍL·LABES	PLANA
SOL	1 SIL·LABA	AGUDA
CA-MI-Ó	3 SÍL·LABES	AGUDA
PA-PA-LLO-NA	4 SÍL·LABES	PLANA

QUANTES SÍL·LABES TENEN AQUESTES PARAULES?



QUANTES SÍL·LABES TENEN AQUESTES PARAULES?



○ ○ ○ ○



○ ○ ○ ○



○ ○ ○ ○



○ ○ ○ ○



○ ○ ○ ○



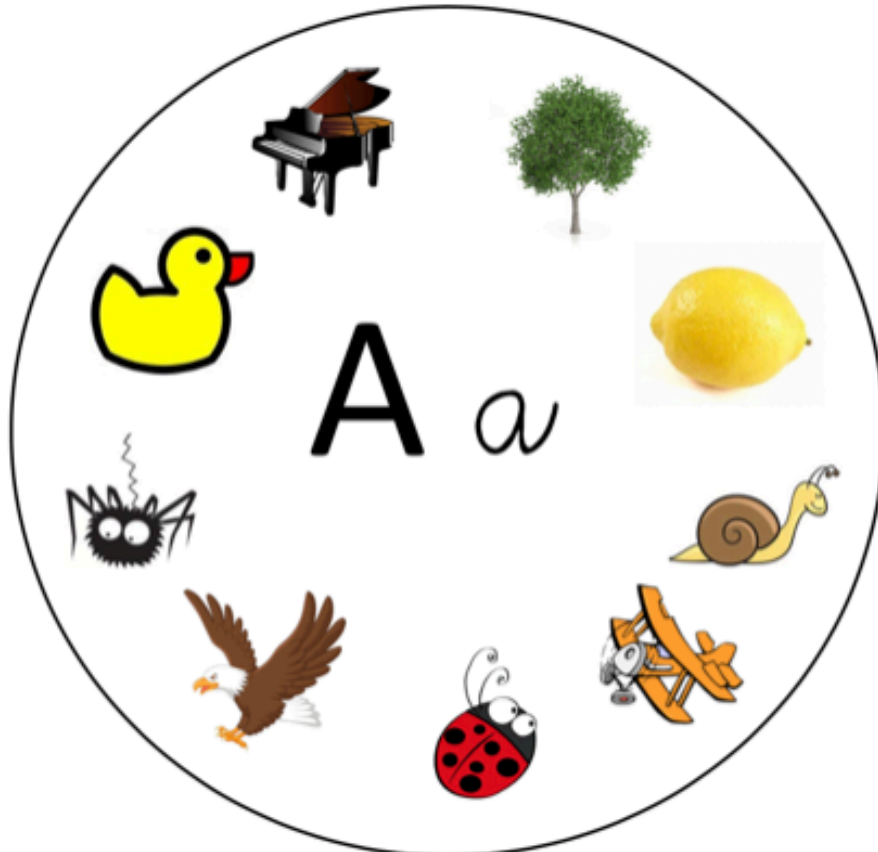
○ ○ ○ ○

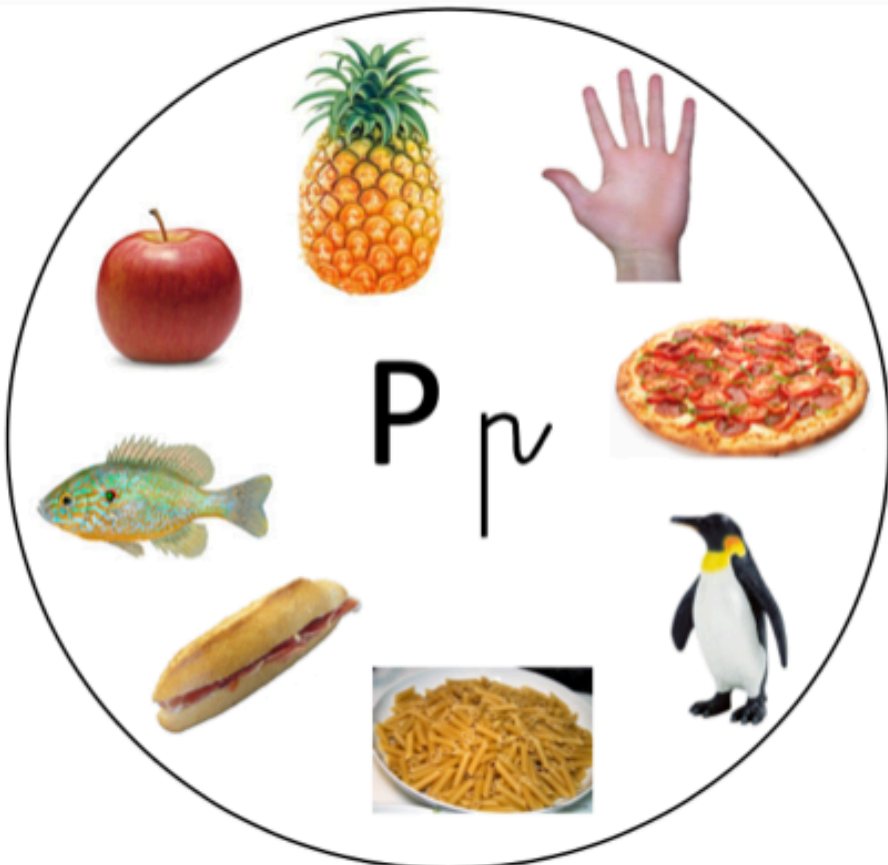
7. ANNEX 3 ACTIVITAT 3 – CERCLES CONSCIÈNCIA FONOLÒGICA

Aquesta activitat se centra a treballar a buscar totes les paraules que comencen per la lletra indicada al centre del cercle. Perquè entenguin que han de fer en aquesta activitat, en farem una d'exemple a la pissarra digital tots junts, ja que a vegades l'alumne no està familiaritzat amb aquest tipus de tasques. Quan tingui clar el nom de cada un dels dibuixos, començarem buscant totes aquelles que comencin per la lletra /U/.

Després d'haver treballat el cercle d'exemple, havent entès que s'han de buscar les paraules que comencen per la lletra que hi ha al mig del cercle i que cada paraula que comença per aquesta l'encerquem amb el llapis. Quan tingui clar el nom de cada un dels dibuixos, ja podrà començar a buscar totes les que comencin per la mateixa lletra. Els cercles que haurà de fer de manera autònoma són amb la /D/, la /P/, la /N/, la /S/, la /A/ i la /E/.









7. ANNEX 4. ACTIVITAT 4 – SONS DE LES PARAULES

Abans de començar hem de saber si els alumnes tenen la idea clara de que vol dir comptar els sons d'una paraula, per a comptar i buscar quants sons té una paraula, hem de mirar les lletres que la formen i pensar quin és el seu so, un cop els tinguem tots sabrem quants sons té la paraula. Quan tinguem clar que vol dir comptar els sons d'una paraula passarem a treballar la tasca d'exemple que projectaré a la pissarra digital, comptarem entre tots quants sons té la paraula gos i casa. Anirem a poc a poc desglossant la paraula, el so de la /g/, el so de la /o/ i el so de la /s/, al costat del dibuix els explicaré que allí hi ha una línia perquè quan tinguin clar el nombre de sons que té la paraula els posi al costat del dibuix amb ratlletes, una per cada so.

Després d'haver treballat la tasca d'exemple, passarem a treballar la tasca d'observació on l'alumne ha de ser autònom, li donaré la tasca d'observació amb cinc dibuixos. Quan tingui clar el nom de cada una dels dibuixos, ja podrà començar a desglossar la paraula per a trobar quants sons té i poder dibuixar les ratlletes que li corresponen.

TASCA D'EXEMPLE		
CASA	/k/ /a/ /s/ /a/	4 SONS
GOS	/g/ /o/ /s/	3 SONS

TASCA D'OBSERVACIÓ		
MAPA	/m/ /a/ /p/ /a/	4 SONS
SOL	/s/ /o/ /l/	3 SONS
MOTO	/m/ /o/ /t/ /o/	4 SONS
RIU	/r/ /i/ /u/	3 SONS
CASTELL	/c/ /a/ /s/ /t/ /e/ /l/	6 SONS

QUANTS SONS TÉ LA PARAULA?





QUANTS SONS TÉ LA PARAULA?











7. ANNEX 5. ACTIVITAT 5 – PARAULES LLARGUES

Abans de començar hem de saber si l'alumne té la idea clara que vol dir comparar la llargada de les paraules, per comparar la llargada entre dues paraules el que fem és comptar quantes grafies (lletres) té la paraula, llavors sabem quina de les dues és més llarga. Quan tinguem clar que vol dir comparar la llargada de les paraules, passarem a treballar la tasca d'exemple. Un cop tingui clar els noms dels dibuixos, podrà començar a comptar els fonemes que té cada paraula, per així saber quina és la paraula més llarga entre les dues que hi ha.

Després d'haver treballat la tasca d'exemple, passarem a treballar la tasca d'observació on l'alumne ha de ser autònom i realitzar-la sol, la tasca tindrà la mateixa distribució dels dibuixos que l'anterior, però aquesta vegada en lloc d'haver-hi quatre dibuixos n'hi haurà deu. Un cop tingui clar els noms dels dibuixos, podrà començar a comptar els fonemes que té cada paraula, per així saber quina és la paraula més llarga entre les dues que li proposo. Quan sàpiga quina de les dues és més llarga haurà de fer-li un cercle al voltant perquè jo després sàpiga quina de les dues creu que és la més llarga.

TASCA D'EXEMPLE	
POMA	<u>MADUIXA</u>
CV-CV	CV-CV-VCC
GOT	<u>LLIBRE</u>
CVC	CCV-CCV

TASCA D'OBSERVACIÓ	
<u>PALA</u>	PA
CV-CV	CV
<u>GOS</u>	ÓS
CVC	VC
FOC	<u>FOCA</u>
CVC	CV-CV
MA	<u>DIT</u>
CV	CVC
TREN	<u>CAMIÓ</u>
CCCVC	CV-CV-V

QUINA PARAULA ÉS MÉS LLARGA?



QUINA PARAULA ÉS MÉS LLARGA?



7. ANNEX 6. ACTIVITAT 6 – ESCRIVIM LES PARAULES

Abans de començar hem de saber si els alumnes tenen la idea clara de que vol dir escriure els sons que formen una paraula. Per començar hi ha dos dibuixos: una casa i una poma. Quan tinguem clar els noms dels dibuixos passaré a fer les preguntes que he fet amb la paraula de l'exemple. Quin era el primer so de la paraula C/A/S/A?, la resposta dels alumnes hauria de ser la “CCCC”. I el segon so, quin és? Molt bé la AAAA, així fins a aconseguir-los tots i haver escrit la paraula CASA a la línia del costat del dibuix.

Després d'haver dut a terme la tasca d'exemple, l'alumne farà la tasca d'observació de manera autònoma sense la intervenció de l'avaluador. Ara sap com ha de fer la tasca. En total a la tasca d'observació hi ha cinc dibuixos: una vaca, un pa, un cotxe, un vaixell i una rajola de xocolata. Quan tingui clar el nom de cada una dels dibuixos, podrà començar a escriure els fonemes que conformen aquestes paraules.

TASCA D'EXEMPLE		
CASA	C/A/S/A	Sense dificultat
POMA	P/O/M/A	Sense dificultat

TASCA D'OBSERVACIÓ		
VACA	V/A/C/A	Sense dificultat
PA	P/A	Sense dificultat
COTXE	C/O/T/X/E	Amb dificultat (TX)
VAIXELL	V/A/I/X/E/L/L	Amb dificultat (IX) (LL)
XOCOLATA	X/O/C/O/L/A/T/A	Amb dificultat (XO)

ESCRIVIM LES LLETRES DE LES PARAULES:





ESCRIVIM LES LLETRES DE LES PARAULES:











7. ANNEX 7. GRAELLA DETECCIÓ DE RIMES

GRAELLA COMPARACIÓ D'ESCOLES - ACTIVITAT 1						
	Alumnes que han relacionat bé totes les parelles.	Alumnes que han tingut errades.	Alumnes que no han completat les parelles.	Alumnes que han relacionat bé totes les parelles directes.	Alumnes que han relacionat bé totes les parelles indirectes.	Alumnes que han tingut interferència del castellà.
ESCOLA 1 CICLE INICIAL 1r						
Nº Alumnes	8	5	3	8	9	7
% Alumnes	50%	31,25%	18,75%	50%	56,25%	43,75%
ESCOLA 1 CICLE INICIAL 2n						
Nº Alumnes	17	1	0	17	17	1
% Alumnes	94,4%	5,60%	0%	94,4%	94,4%	5,55%
ESCOLA 2 CICLE INICIAL 1r						
Nº Alumnes	5	2	1	6	5	0
% Alumnes	71,4%	28,57	14,28%	85,71%	71,4%	0%
ESCOLA 2 CICLE INICIAL 2n						
Nº Alumnes	8	0	0	8	8	0
% Alumnes	100%	0%	0%	100%	100%	0%

	ESCOLA 1 1r		ESCOLA 1 2n		ESCOLA 2 1r		ESCOLA 2 2n	
GOS-ÓS	10	62,5%	18	100%	7	100%	8	100%
ABELLA-OVELLA	12	75%	17	94,4%	7	100%	7	87,5%
GOMA-POMA	12	75%	17	94,4%	7	100%	6	75%
MADUIXA-BRUIXA	13	81,25%	18	100%	6	85,71%	5	62,5%
PATINET-XIULET	10	62,5%	17	94,4%	6	85,71%	6	75%

7. ANNEX 8. GRAELLA COMPTAR SÍL·LABES

GRAELLA COMPARACIÓ D'ESCOLES - ACTIVITAT 2						
	Alumnes que han separat totes les paraules correctament.	Alumnes que han tingut errades.	Alumnes que no han separat bé cap paraula.	Alumnes que han separat més de quatre paraules correctament, però tenen algun error.	Alumnes que han separat tres o menys paraules correctament, amb bastants errors.	Alumnes que han tingut interferència del castellà.
ESCOLA 1 CICLE INICIAL 1r						
Nº Alumnes	0	16	1	6	9	12
% Alumnes	0%	100%	6,25%	37,5%	56,25%	75%
ESCOLA 1 CICLE INICIAL 2N						
Nº Alumnes	1	17	0	8	10	14
% Alumnes	5,60%	94,4%	0%	44,4%	55,5%	77,7%
ESCOLA 2 CICLE INICIAL 1r						
Nº Alumnes	1	6	0	6	1	2
% Alumnes	14,30%	85,70%	0%	85,71%	14,28%	28,57%
ESCOLA 2 CICLE INICIAL 2n						
Nº Alumnes	1	7	0	5	3	4
% Alumnes	12,5%	87,5%	0%	62,5%	37,5%	50%

	ESCOLA 1 1r		ESCOLA 1 2n		ESCOLA 2 1r		ESCOLA 2 2n	
BICICLETA	13	81%	15	83,3%	7	100%	7	87,5%
DAU	2	12,5%	3	16,6%	4	57,14%	3	37,5%
COTXE	10	62,5%	14	77,7%	7	100%	5	62,5%
SOL	5	31,25%	7	38,8%	5	71,42%	6	75%
CAMIÓ	5	31,25%	8	44,4%	2	28,57%	2	25%
PAPALLONA	12	75%	17	94,4%	6	85,71%	8	100%

7. ANNEX 9. GRAELLA CERLCES FONOLÒGICS

GRAELLA COMPARACIÓ D'ESCOLES - ACTIVITAT 3			
LLETRA A	Alumnes que han identificat totes les paraules que comencen per la lletra indicada.	Alumnes que han tingut errades.	Alumnes que han tingut interferència del castellà.
ESCOLA 1 CICLE INICIAL 1r			
Nº Alumnes	1	15	10
% Alumnes	6,25%	93,75%	62,5%
ESCOLA 1 CICLE INICIAL 2n			
Nº Alumnes	3	15	12
% Alumnes	16,60%	83,40%	66,6%
ESCOLA 2 CICLE INICIAL 1r			
Nº Alumnes	4	3	1
% Alumnes	57,20%	42,80%	14,28%
ESCOLA 2 CICLE INICIAL 2n			
Nº Alumnes	5	3	1
% Alumnes	62,50%	37,50%	12,5%

GRAELLA COMPARACIÓ D'ESCOLES - ACTIVITAT 3			
LLETRA E	Alumnes que han identificat totes les paraules que comencen per la lletra indicada.	Alumnes que han tingut errades.	Alumnes que han tingut interferència del castellà.
ESCOLA 1 CICLE INICIAL 1r			
Nº Alumnes	3	13	10
% Alumnes	19%	81,25%	62,5%
ESCOLA 1 CICLE INICIAL 2n			
Nº Alumnes	8	10	12
% Alumnes	44,50%	55,50%	66,6%
ESCOLA 2 CICLE INICIAL 1r			
Nº Alumnes	4	3	1
% Alumnes	57,20%	42,80%	14,28%
ESCOLA 2 CICLE INICIAL 2n			
Nº Alumnes	6	2	1
% Alumnes	75%	25%	12,5%

GRAELLA COMPARACIÓ D'ESCOLES - ACTIVITAT 3			
LLETRA D	Alumnes que han identificat totes les paraules que comencen per la lletra indicada.	Alumnes que han tingut errades.	Alumnes que han tingut interferència del castellà.
ESCOLA 1 CICLE INICIAL 1r			
Nº Alumnes	4	11	10
% Alumnes	25%	75%	62,5%
ESCOLA 1 CICLE INICIAL 2n			
Nº Alumnes	8	10	12
% Alumnes	44,50%	55,50%	66,6%
ESCOLA 2 CICLE INICIAL 1r			
Nº Alumnes	2	5	1
% Alumnes	28,60%	71,40%	14,28%
ESCOLA 2 CICLE INICIAL 2n			
Nº Alumnes	8	0	1
% Alumnes	100%	0%	12,5%

GRAELLA COMPARACIÓ D'ESCOLES - ACTIVITAT 3			
LLETRA P	Alumnes que han identificat totes les paraules que comencen per la lletra indicada.	Alumnes que han tingut errades.	Alumnes que han tingut interferència del castellà.
ESCOLA 1 CICLE INICIAL 1r			
Nº Alumnes	2	14	10
% Alumnes	12,50%	87,50%	62,5%
ESCOLA 1 CICLE INICIAL 2n			
Nº Alumnes	4	14	12
% Alumnes	22,30%	77,70%	66,6%
ESCOLA 2 CICLE INICIAL 1r			
Nº Alumnes	1	6	1
% Alumnes	14,30%	85,70%	14,28%
ESCOLA 2 CICLE INICIAL 2n			
Nº Alumnes	2	6	1
% Alumnes	25%	75%	12,5%

GRAELLA COMPARACIÓ D'ESCOLES - ACTIVITAT 3			
LLETRA N	Alumnes que han identificat totes les paraules que comencen per la lletra indicada.	Alumnes que han tingut errades.	Alumnes que han tingut interferència del castellà.
ESCOLA 1 CICLE INICIAL 1r			
Nº Alumnes	2	14	10
% Alumnes	13%	87%	62,5%
ESCOLA 1 CICLE INICIAL 2n			
Nº Alumnes	7	11	12
% Alumnes	38,88%	61,12%	66,6%
ESCOLA 2 CICLE INICIAL 1r			
Nº Alumnes	6	1	1
% Alumnes	85,70%	14,30%	14,28%
ESCOLA 2 CICLE INICIAL 2n			
Nº Alumnes	6	2	1
% Alumnes	75%	25%	12,5%

GRAELLA COMPARACIÓ D'ESCOLES - ACTIVITAT 3			
LLETRA S	Alumnes que han identificat totes les paraules que comencen per la lletra indicada.	Alumnes que han tingut errades.	Alumnes que han tingut interferència del castellà.
ESCOLA 1 CICLE INICIAL 1r			
Nº Alumnes	6	10	10
% Alumnes	37,50%	62,50%	62,5%
ESCOLA 1 CICLE INICIAL 2n			
Nº Alumnes	12	6	12
% Alumnes	66,60%	33,40%	66,6%
ESCOLA 2 CICLE INICIAL 1r			
Nº Alumnes	5	2	1
% Alumnes	71,43%	28,57%	14,28%
ESCOLA 2 CICLE INICIAL 2n			
Nº Alumnes	8	0	1
% Alumnes	100%	0%	12,5%

LLETRA A	ESCOLA 1 1r		ESCOLA 1 2n		ESCOLA 2 1r		ESCOLA 2 2n	
ARBRE	14	87,5%	18	100%	7	100%	8	100%
AVIÓ	13	81,25%	15	83,3%	6	85,71%	8	100%
ÀGILA	9	56,25%	12	66,6%	6	85,71%	8	100%
ARANYA	13	81,25%	17	94,4%	7	100%	8	100%
ÀNEC	1	6,25%	4	22,2%	5	71,4%	5	62,5%

LLETRA E	ESCOLA 1 1r		ESCOLA 1 2n		ESCOLA 2 1r		ESCOLA 2 2n	
ELEFANT	14	87,5%	18	100%	6	85,71%	8	100%
ESTRELLA	13	81,25%	18	100%	5	71,4%	6	75%
ENCIAM	5	31,25%	7	38,8%	4	57,14%	7	87,5%

LLETRA D	ESCOLA 1 1r		ESCOLA 1 2n		ESCOLA 2 1r		ESCOLA 2 2n	
DIT	12	75%	18	100%	7	100%	8	100%
DAU	13	87,5%	18	100%	7	100%	8	100%
DEVANTAL	5	31,25%	9	50%	7	100%	4	50%
DOMINO	12	75%	14	77,7%	7	100%	5	62,5%

LLETRA P	ESCOLA 1 1r		ESCOLA 1 2n		ESCOLA 2 1r		ESCOLA 2 2n	
PINYA	13	81,25%	18	100%	7	100%	8	100%
PIZZA	11	68,75%	18	100%	7	100%	8	100%
PINGÜÍ	11	68,75%	17	94,4%	7	100%	8	100%
PASTA	3	18,75%	4	22,2%	1	14,28%	1	12,5%
PEIX	11	68,75%	18	100%	7	100%	7	87,5%
POMA	11	68,75%	18	100%	7	100%	7	87,5%

LLETRA N	ESCOLA 1 1r		ESCOLA 1 2n		ESCOLA 2 1r		ESCOLA 2 2n	
NATA	11	68,75%	14	77,7%	7	100%	8	100%
NIT	5	31,25%	14	77,7%	6	85,71%	7	87,5%
NINOT	7	43,75%	14	77,7%	7	100%	7	87,5%
NAS	13	81,25%	17	94,4%	7	100%	8	100%
NEGRE	11	68,75%	13	72,2%	7	100%	8	100%

LLETRA S	ESCOLA 1 1r		ESCOLA 1 2n		ESCOLA 2 1r		ESCOLA 2 2n	
SIRENA	11	68,75%	17	94,4%	6	85,71%	8	100%
SERRA	12	75%	12	66,6%	6	85,71%	8	100%
SOL	13	81,25%	18	100%	7	100%	8	100%
SABATA	9	56,25%	17	94,4%	5	71,4%	8	100%

7. ANNEX 10. GRAELLA DELS SONS

GRAELLA COMPARACIÓ D'ESCOLES - ACTIVITAT 4						
	Alumnes que han comptat bé tots els sons de les paraules presentades.	Alumnes que han tingut errades.	Alumnes que han comptat dues paraules, però no han completat l'activitat.	Alumnes que han comptat els sons de les paraules simples amb algun error.	Alumnes que han comptat els sons que té la paraula complexa.	Alumnes que han tingut interferència del castellà.
ESCOLA 1 CICLE INICIAL 1r						
Nº Alumnes	7	9	0	14	8	5
% Alumnes	43,75%	56,25%	0%	87,5%	50%	31,25%
ESCOLA 1 CICLE INICIAL 2n						
Nº Alumnes	13	5	0	17	14	7
% Alumnes	72,30%	27,70%	0%	94,4%	77,7%	38,8%
ESCOLA 2 CICLE INICIAL 1r						
Nº Alumnes	5	2	0	7	6	0
% Alumnes	71,43%	28,57%	0%	100%	85,71%	0%
ESCOLA 2 CICLE INICIAL 2n						
Nº Alumnes	6	2	0	8	6	0
% Alumnes	75%	25%	0%	100%	75%	0%

	ESCOLA 1 1r		ESCOLA 1 2n		ESCOLA 2 1r		ESCOLA 2 2n	
MAPA	13	81,25%	17	94,4%	7	100%	7	87,5%
SOL	14	87,5%	18	100%	7	100%	8	100%
MOTO	11	68,75%	16	88,8%	7	100%	8	100%
RIU	14	87,5%	18	100%	6	85,71%	8	100%
CASTELL	8	50%	14	77,7%	6	85,71%	6	75%

7. ANNEX 11. GRAELLA LLARGADA DE LES PARAULES

GRAELLA COMPARACIÓ D'ESCOLES - ACTIVITAT 5						
	Alumnes que han identificat bé totes les paraules llargues.	Alumnes que han tingut errades.	Alumnes que no han identificat totes les paraules llargues.	Alumnes que han identificat les paraules llargues (directes)	Alumnes que han identificat les paraules llargues (indirectes)	Alumnes que han tingut interferència del castellà.
ESCOLA 1 CICLE INICIAL 1r						
Nº Alumnes	7	9	1	10	9	6
% Alumnes	43,75%	56,25%	6,25%	62,5%	56,25%	37,5%
ESCOLA 1 CICLE INICIAL 2n						
Nº Alumnes	15	3	3	16	17	8
% Alumnes	83,30%	16,70%	16,60%	88,8%	94,4%	44,4%
ESCOLA 2 CICLE INICIAL 1r						
Nº Alumnes	6	1	1	6	7	0
% Alumnes	85,71%	14,30%	14,28%	85,71%	100%	0%
ESCOLA 2 CICLE INICIAL 2n						
Nº Alumnes	8	0	0	8	8	0
% Alumnes	100%	0%	0%	100%	100%	0%

	ESCOLA 1 1r		ESCOLA 1 2n		ESCOLA 2 1r		ESCOLA 2 2n	
PALA-PA	14	87,5%	17	94,4%	7	100%	8	100%
GOS-OS	9	56,25%	18	100%	7	100%	8	100%
FOC-FOCA	13	81,25%	18	100%	7	100%	8	100%
MA-DIT	13	81,25%	17	94,4%	7	100%	8	100%
TREN-CAMIÓ	13	81,25%	16	88,8%	6	85,71%	8	100%

7. ANNEX 12. GRAELLA ESCRIURE LES PARAULES

GRAELLA COMPARACIÓ D'ESCOLES - ACTIVITAT 6							
	Alumnes que han escrit correctament totes les paraules?	Alumnes que han tingut errades.	Alumnes que han escrit bé les paraules sense dificultat.	Alumnes que han escrit bé una de les paraules sense dificultat.	Alumnes que han escrit bé les paraules amb dificultat.	Alumnes que han escrit bé una o dues de les paraules amb dificultat.	Alumnes que han tingut interferència del castellà.
ESCOLA 1 CICLE INICIAL 1r							
Nº Alumnes	0	16	10	4	0	4	7
% Alumnes	0%	100%	62,5%	25%	0%	25%	43,75%
ESCOLA 1 CICLE INICIAL 2n							
Nº Alumnes	1	17	13	18	1	9	14
% Alumnes	5,60%	94,40%	72,2%	100%	5,55%	50%	77,7%
ESCOLA 2 CICLE INICIAL 1r							
Nº Alumnes	0	7	5	2	1	4	0
% Alumnes	0%	100%	71,4%	28,57%	14,28%	57,14%	0%
ESCOLA 2 CICLE INICIAL 2n							
Nº Alumnes	1	7	7	8	1	5	0
% Alumnes	12,50%	87,50%	87,5%	100%	12,5%	62,5%	0%

	ESCOLA 1 1r		ESCOLA 1 2n		ESCOLA 2 1r		ESCOLA 2 2n	
VACA	12	75%	15	83,3%	5	71,4%	7	87,5%
PA	11	68,75%	16	88,8%	7	100%	8	100%
COTXE	1	6,25%	1	5,55%	1	14,28%	1	12,5%
VAIXELL	0	0%	1	5,55%	2	28,57%	5	62,5%
XOCOLATA	2	12,5%	8	44,4%	1	14,28%	5	62,5%

7. ANNEX 13. PRODUCCIONS DELS ALUMNES (ESCOLA 1 – 1R)

TROBA LA PARAULA QUE RIMI

1

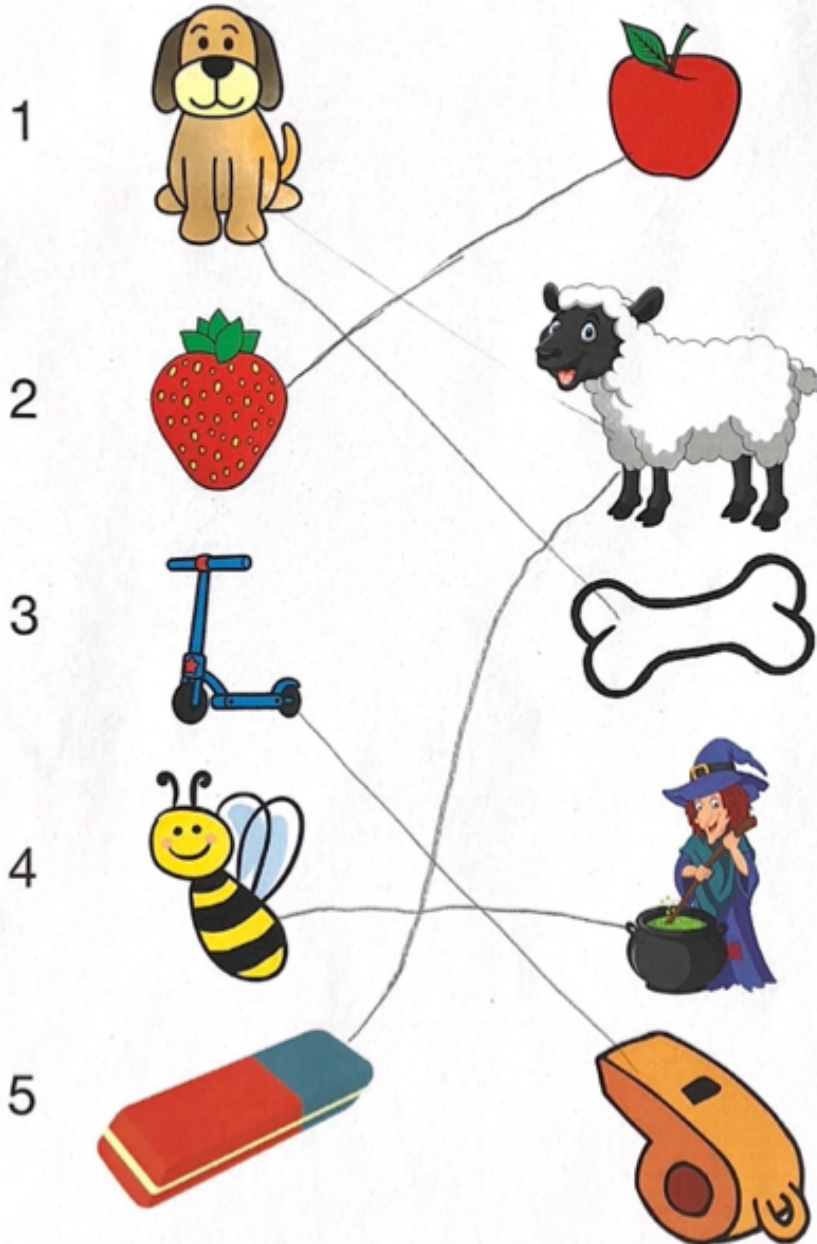
2

3

4

5

TROBA LA PARAULA QUE RIMI



QUANTES SÍL·LABES TENEN AQUESTES PARAULES?

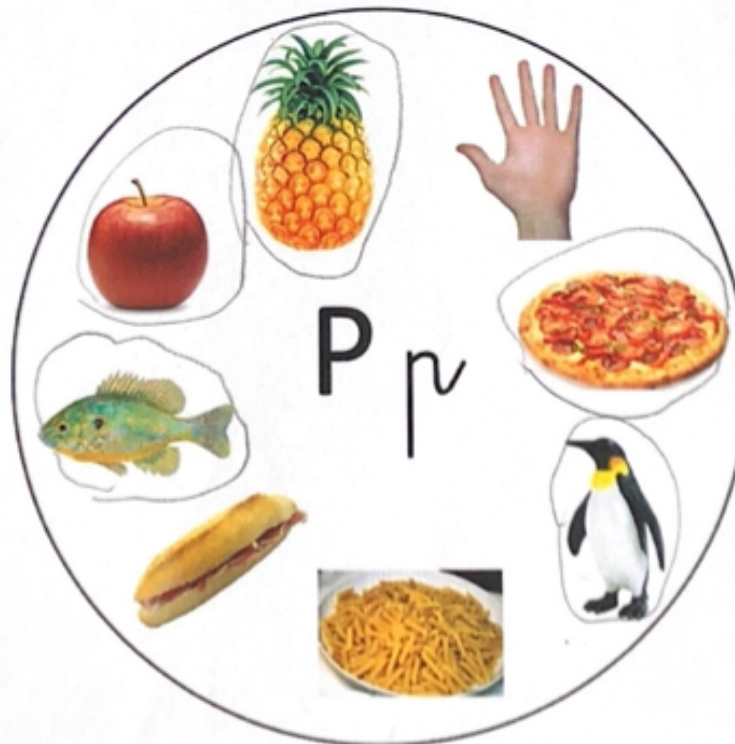


QUANTES SÍL·LABES TENEN AQUESTES PARAULES?





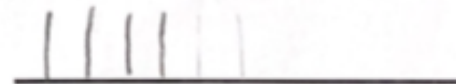
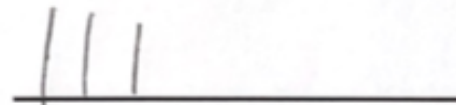
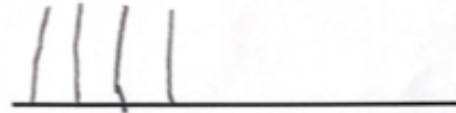
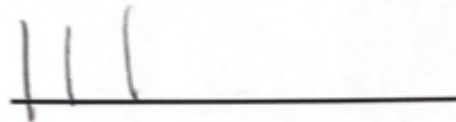
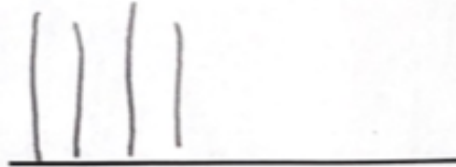








QUANTS SONS TÉ LA PARAULA?



QUANTS SONS TÉ LA PARAULA?



|||



|||



|||



|||



|||

QUINA PARAULA ÉS MÉS LLARGA?



QUINA PARAULA ÉS MÉS LLARGA?



ESCRIVIM LES LLETRES DE LES PARAULES:



VACA



PA



COXE



BARKELL



XUCULATA

ESCRIVIM LES LLETRES DE LES PARAULES:



VACA



PA



COCHE



BAIXEI



XUCULAIA

7. ANNEX 14. PRODUCCIONS DELS ALUMNES (ESCOLA 1 – 2n)

TROBA LA PARAULA QUE RIMI

1

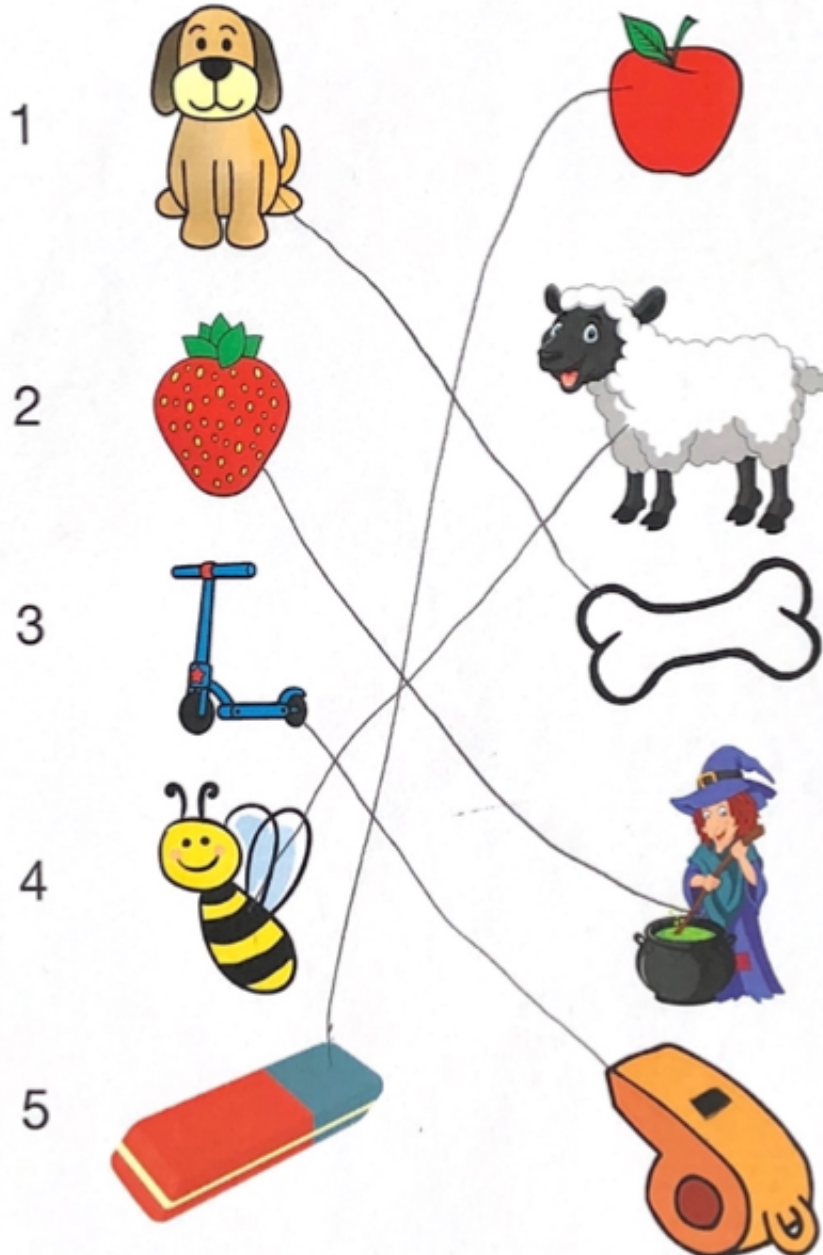
2

3

4

5

TROBA LA PARAULA QUE RIMI



QUANTES SÍL·LABES TENEN AQUESTES PARAULES?

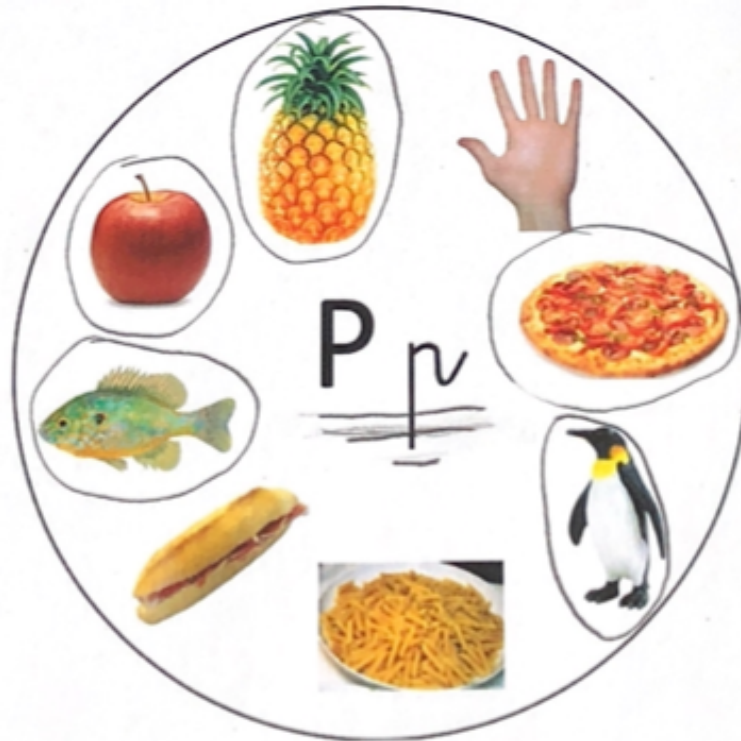


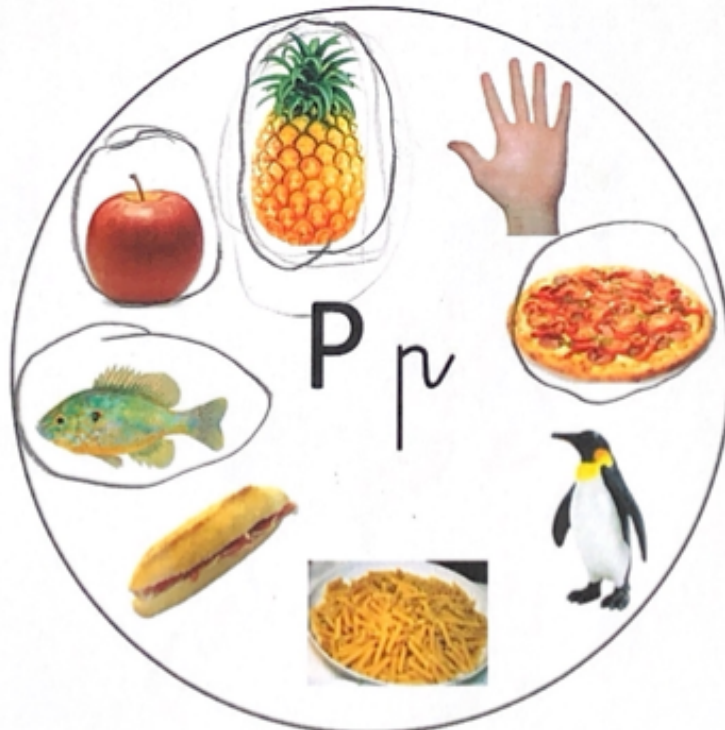
QUANTES SÍL·LABES TENEN AQUESTES PARAULES?



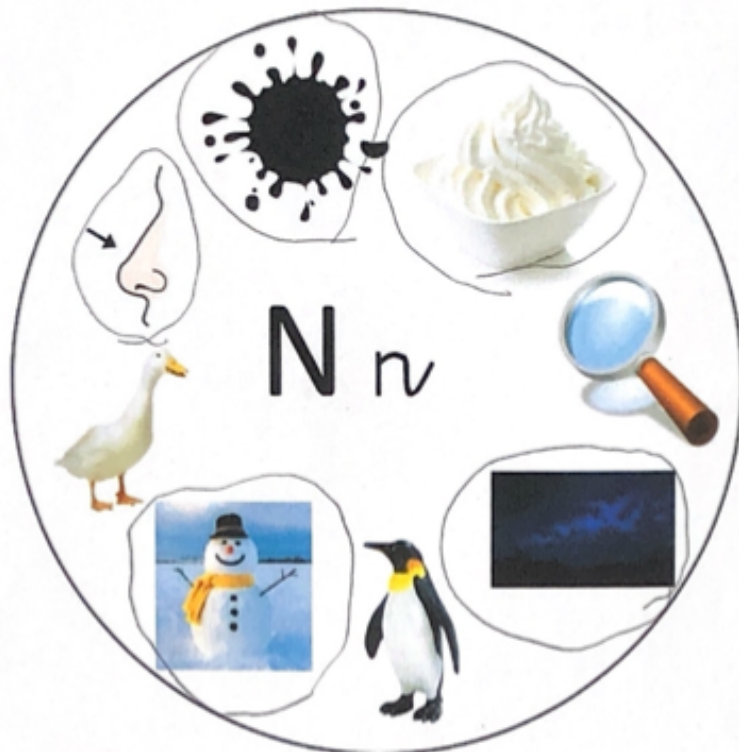












QUANTS SONS TÉ LA PARAULA?



Four vertical lines of varying heights on a horizontal baseline.



Three vertical lines of varying heights on a horizontal baseline.



Five vertical lines of varying heights on a horizontal baseline.



Three vertical lines of varying heights on a horizontal baseline.



Eight vertical lines of varying heights on a horizontal baseline.

QUANTS SONS TÉ LA PARAULA?



Four vertical lines on a horizontal baseline, representing the syllables of the word "mapa".



Three vertical lines on a horizontal baseline, representing the syllables of the word "sol".



Four vertical lines on a horizontal baseline, representing the syllables of the word "motocicleta".



Four vertical lines on a horizontal baseline, representing the syllables of the word "paisatge".



Four vertical lines on a horizontal baseline, representing the syllables of the word "castell".

QUINA PARAULA ÉS MÉS LLARGA?



QUINA PARAULA ÉS MÉS LLARGA?



ESCRIVIM LES LLETRES DE LES PARAULES:



Vaca



Pa



coxe



Baixell



chocolata

ESCRIVIM LES LLETRES DE LES PARAULES:



vacca



pa



vetxa

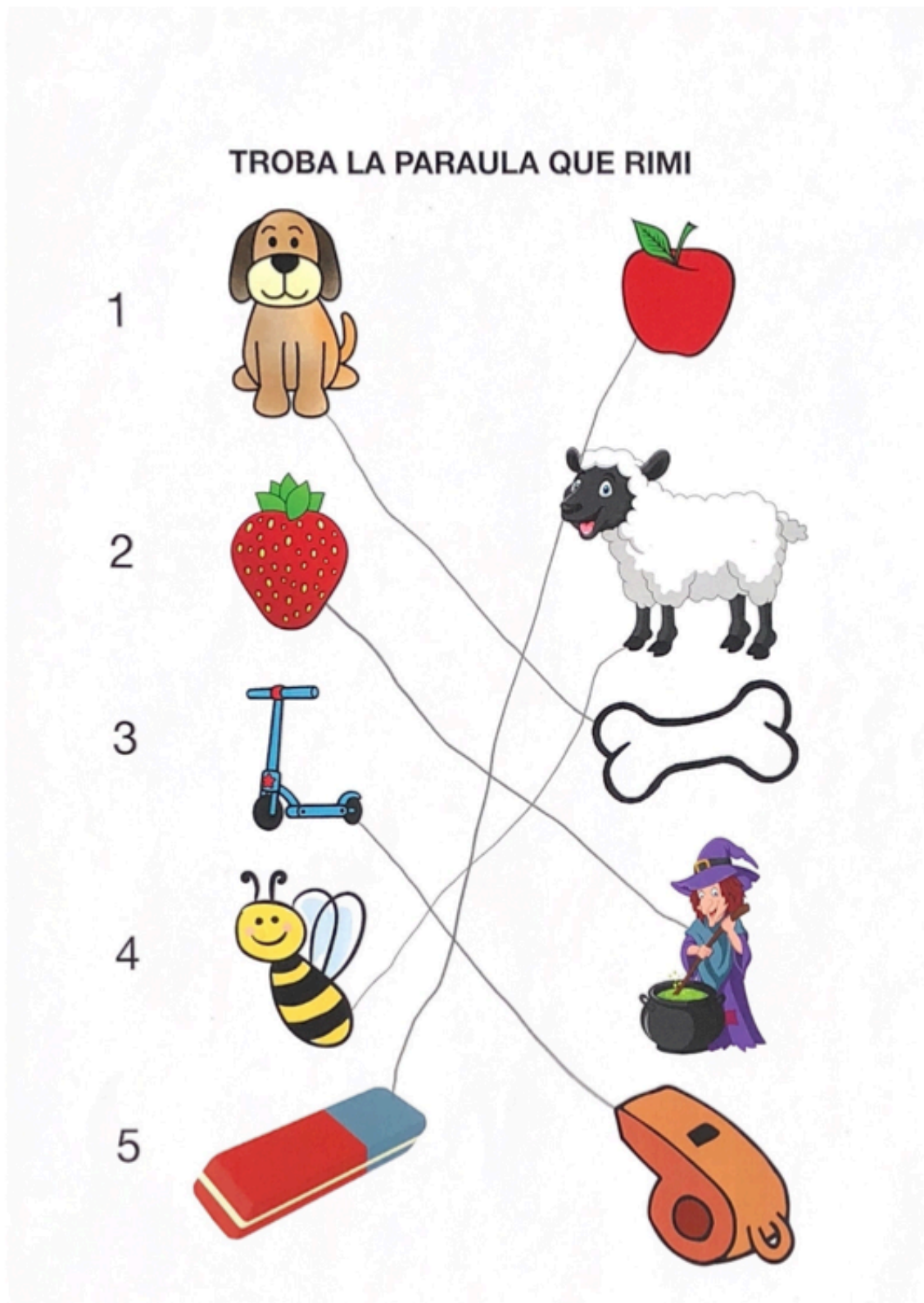


vaixell

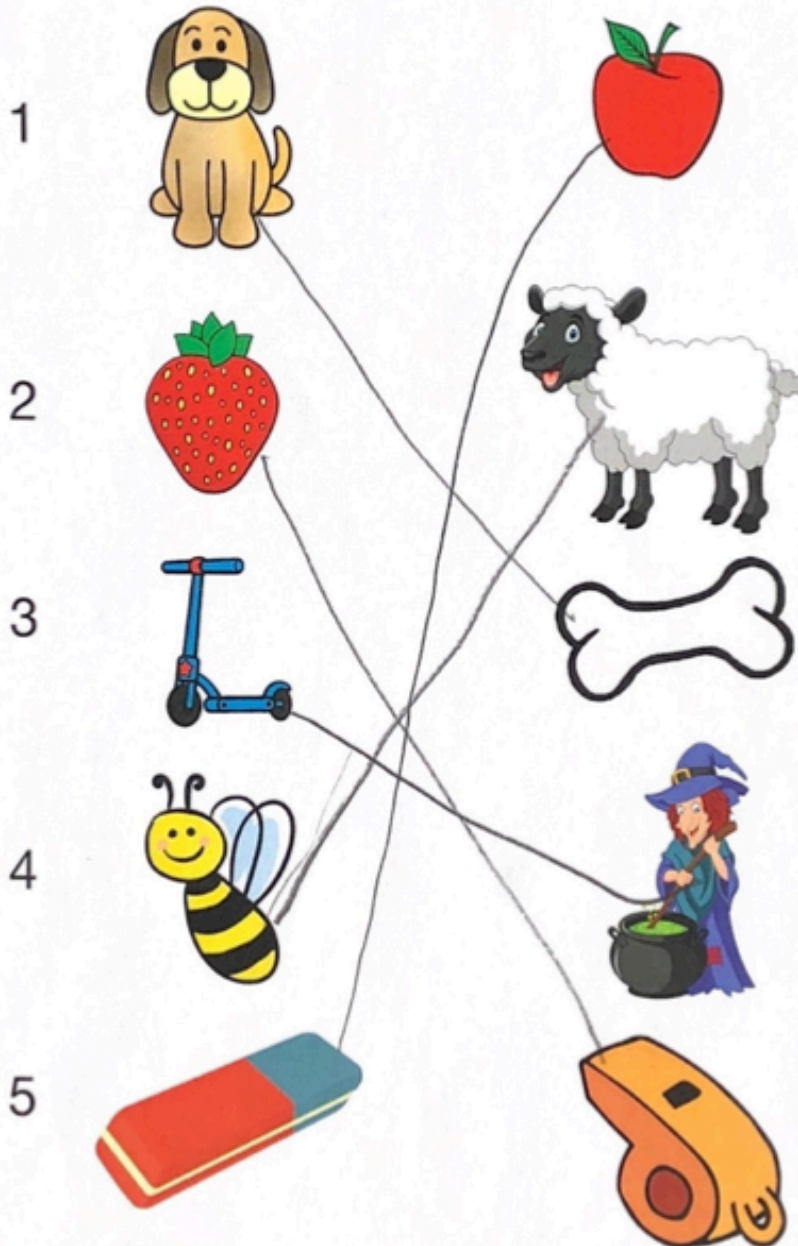


xocolata

7. ANNEX 15. PRODUCCIONS DELS ALUMNES (ESCOLA 2 – 1R)



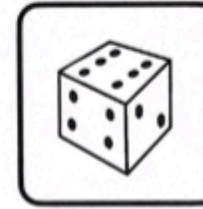
TROBA LA PARAULA QUE RIMI



QUANTES SÍL·LABES TENEN AQUESTES PARAULES?

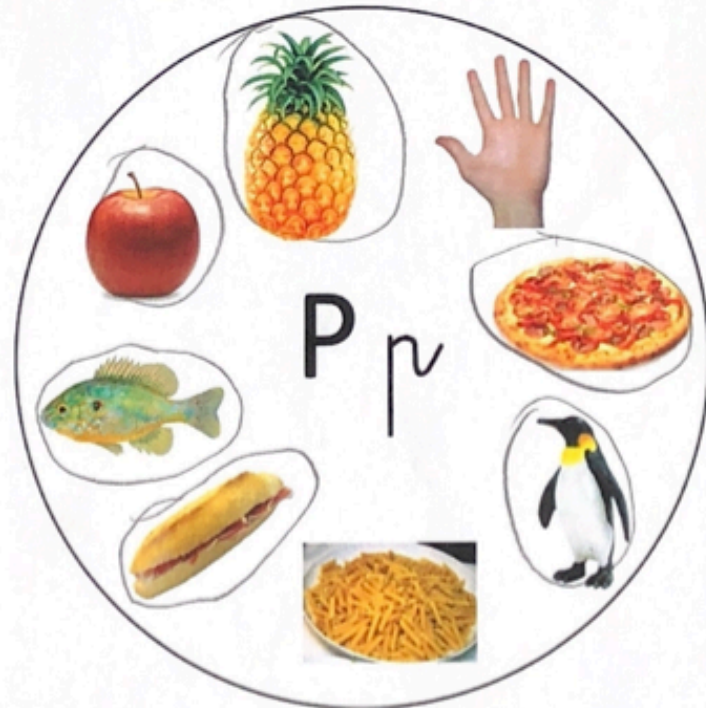


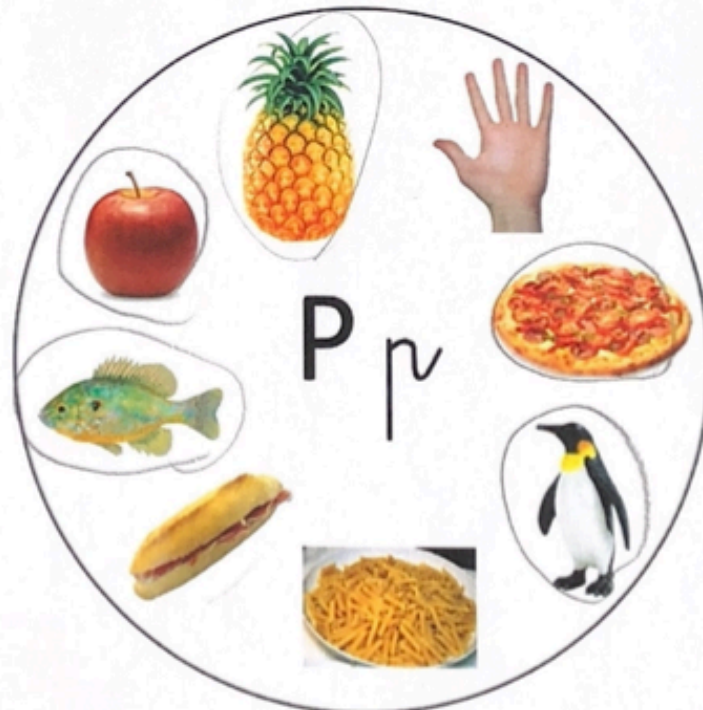
QUANTES SÍL·LABES TENEN AQUESTES PARAULES?



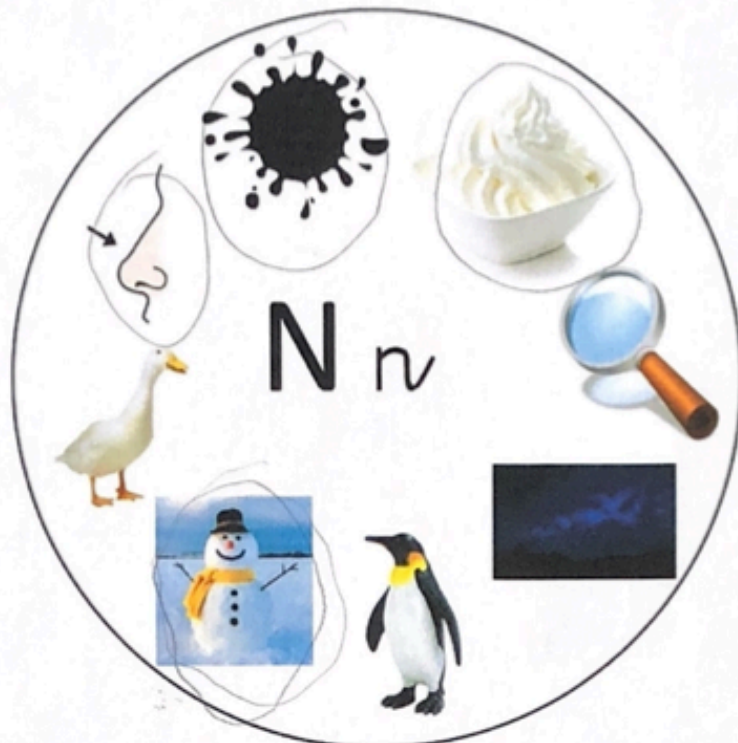












QUANTS SONS TÉ LA PARAULA?



|||



|||



||||



|||



|||||

QUANTS SONS TÉ LA PARAULA?



|||



|||



|||

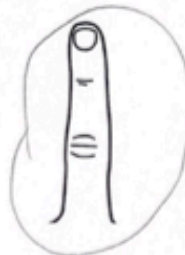
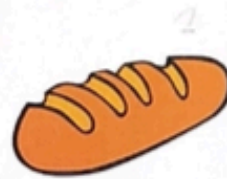


|||

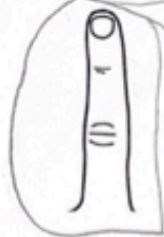
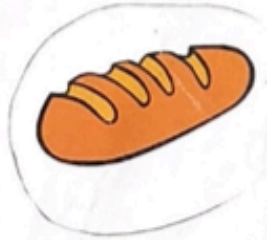


|||

QUINA PARAULA ÉS MÉS LLARGA?



QUINA PARAULA ÉS MÉS LLARGA?



ESCRIVIM LES LLETRES DE LES PARAULES:



Vaca



Pa



Cotxe



Vaixell



Xocolata

ESCRIVIM LES LLETRES DE LES PARAULES:



Vaca



Pa



Coixa

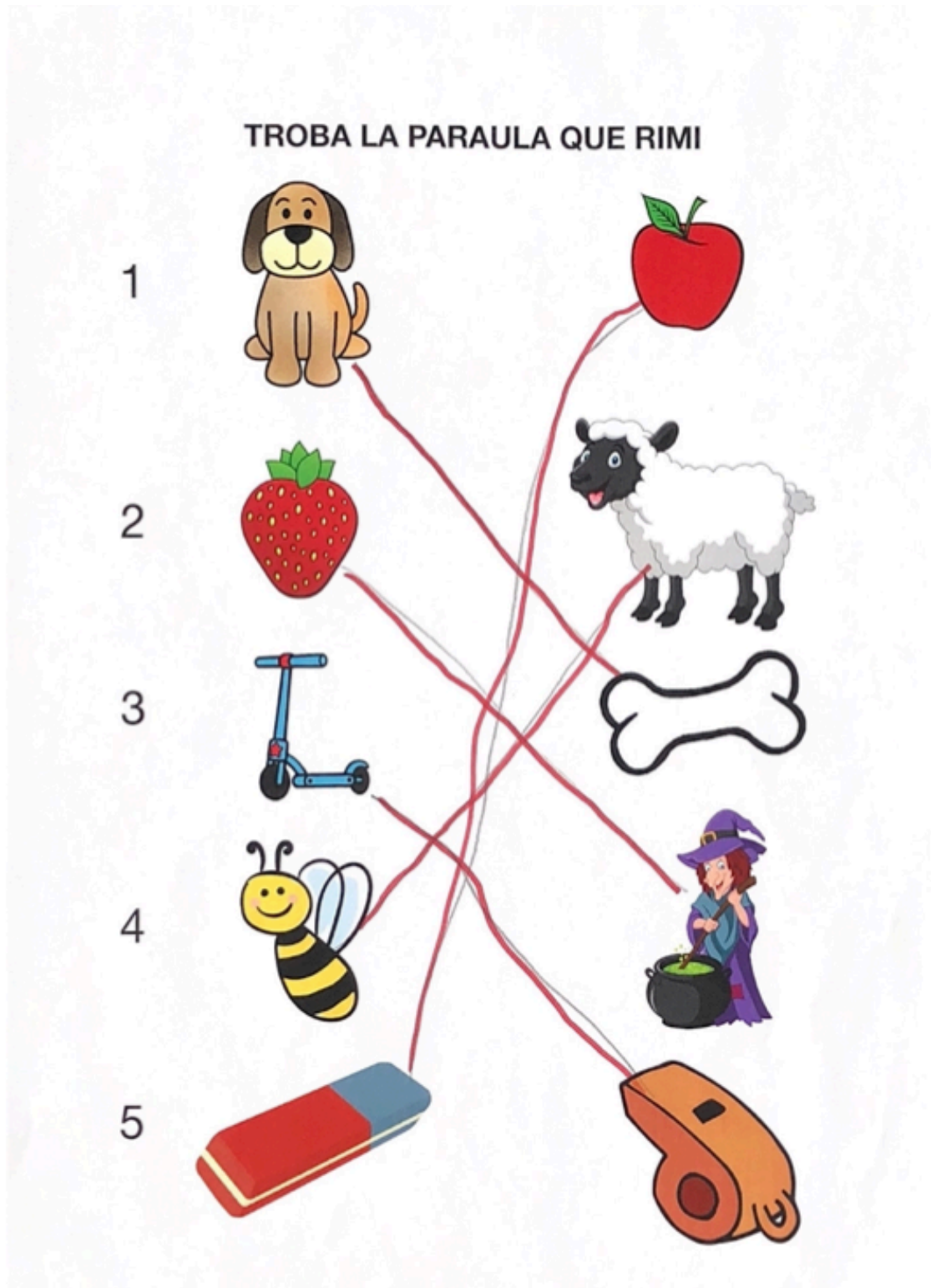


Vaixell



Xocolata

7. ANNEX 16. PRODUCCIONS DELS ALUMNES (ESCOLA 2 – 2N)



TROBA LA PARAULA QUE RIMI

1



2



3



4



5

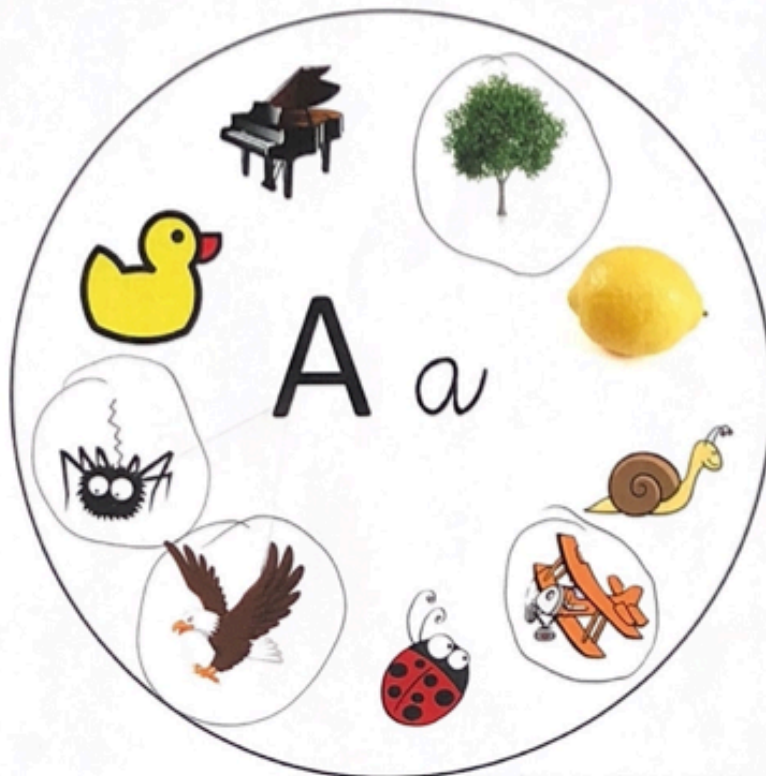


QUANTES SÍL·LABES TENEN AQUESTES PARAULES?

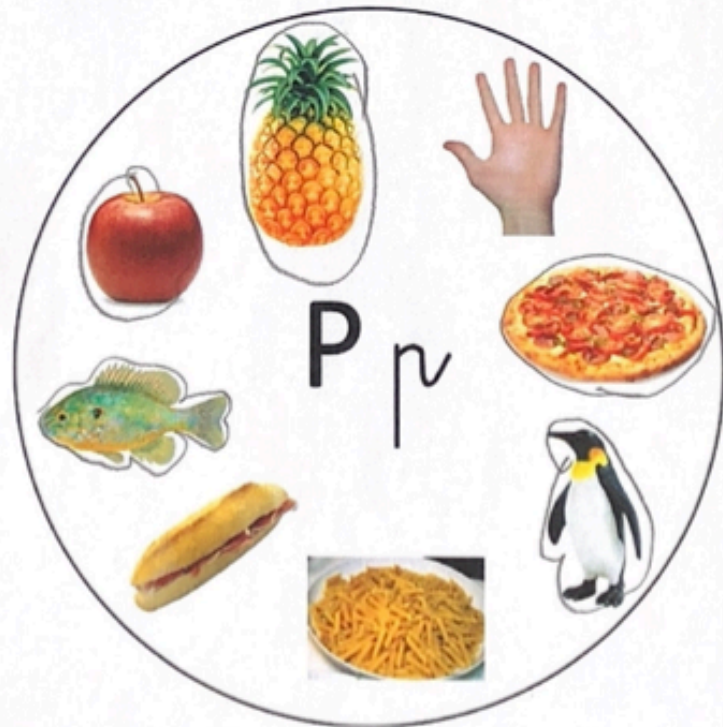


QUANTES SÍL·LABES TENEN AQUESTES PARAULES?















QUANTS SONS TÉ LA PARAULA?



Four vertical lines on a horizontal baseline, representing the four syllables of the word 'mapa'.



Three vertical lines on a horizontal baseline, representing the three syllables of the word 'sol'.



Four vertical lines on a horizontal baseline, representing the four syllables of the word 'motocicleta'.



Five vertical lines on a horizontal baseline, representing the five syllables of the word 'paisatge'.



Five vertical lines on a horizontal baseline, representing the five syllables of the word 'castell'.

QUANTS SONS TÉ LA PARAULA?



Handwritten vertical lines representing the phonemes /m/, /a/, /p/, and /a/ on a horizontal baseline.



Handwritten vertical lines representing the phonemes /s/ and /l/ on a horizontal baseline.



Handwritten vertical lines representing the phonemes /m/, /o/, /t/, /o/, /c/, /i/, /c/, /l/, /e/, /t/, /a/ on a horizontal baseline.



Handwritten vertical lines representing the phonemes /l/, /l/, /a/, /c/, /u/, /n/ on a horizontal baseline.

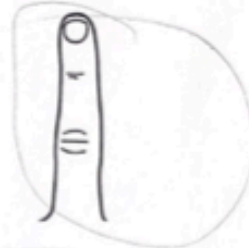
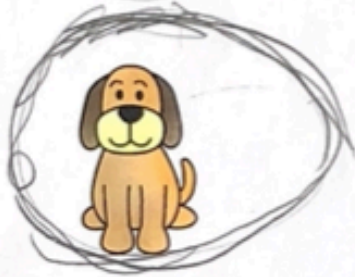


Handwritten vertical lines representing the phonemes /k/, /a/, /s/, /t/, /e/, /l/ on a horizontal baseline.

QUINA PARAULA ÉS MÉS LLARGA?



QUINA PARAULA ÉS MÉS LLARGA?



ESCRIVIM LES LLETRES DE LES PARAULES:



vaca



pa



cotxe



vaixell



cocolata

ESCRIVIM LES LLETRES DE LES PARAULES:



vaca



pa



coxa



vaca



xocolata

