



**Universitat Rovira i Virgili**

Facultat de Ciències de l'Educació i  
Psicologia

Tarragona

**INTERVENCIÓ EDUCATIVA PER A  
MILLORAR EL NIVELL DE  
LECTOESCRPTURA EN UN CAS  
D'INTEL·LIGÈNCIA LÍMIT**

---

**TREBALL DE FI DE GRAU**

Laia Borrell Barberà

Mentor/a: Montserrat Fortuny Lahoz

Grau en Educació Primària

Universitat Rovira i Virgili

Tarragona, 31 de maig de 2023



## **RESUM**

El procés d'aprenentatge de la lectoescriptura és la base de la nostra educació, l'eina que ens permet seleccionar la informació i conèixer en societat. Per aquest motiu, des de ben menuts ens introdueixen les lletres, els sons i les paraules.

Tanmateix, també pot convertir-se un gran obstacle, ja que un percentatge dels alumnes presenta dificultats per seguir aquest procés i es perd en el camí. Pot ser el cas de l'alumnat amb intel·ligència límit, un trastorn que limita cognitivament i, per tant, educativament als infants.

Aquest estudi té com a finalitat analitzar les característiques d'un infant de quart de primària amb intel·ligència límit, per tal d'implementar una intervenció educativa que redueixi la seva barrera d'aprenentatge. Per fer-ho, s'ha fet una revisió de l'aprenentatge lingüístic inicial i de programes en consciència fonològica efectius i flexibles per a infants amb un ritme d'aprenentatge lent.

A continuació, s'han seleccionat activitats adaptades a la durada de la intervenció educativa i s'han portat a terme amb l'alumne. Finalment, després d'observar la seva evolució amb diferents instruments, es pot concloure que una intervenció educativa basada en programes de consciència fonològica pot millorar el nivell de lectoescriptura d'infants amb intel·ligència límit.

Paraules clau: Intel·ligència límit, intervenció educativa, lectoescriptura, consciència fonològica.

## **RESUMEN**

El proceso de aprendizaje de la lectoescritura es la base de nuestra educación, la herramienta que nos permite seleccionar la información y convivir en sociedad. Por ello, desde bien pequeños nos introducen las letras, los sonidos y las palabras.

Sin embargo, también puede convertirse en un gran obstáculo, ya que un porcentaje del alumnado presenta dificultades para seguir este proceso y se pierde por el camino. Puede ser el caso del alumnado con inteligencia límite, un trastorno que limita cognitivamente y, por lo tanto, educativamente a los niños y a las niñas.

Este estudio tiene como finalidad analizar las características de un niño de cuarto de primaria con inteligencia límite, para implementar una intervención educativa que

reduzca su gran barrera de aprendizaje. Para hacerlo, se ha hecho una revisión del aprendizaje lingüístico inicial y de programas en conciencia fonológica efectivos y flexibles para niños con un ritmo de aprendizaje lento.

A continuación, se seleccionaron actividades adaptadas a la duración de la intervención educativa y se realizaron con el alumno. Finalmente, después de observar su evolución con diferentes instrumentos, se puede concluir que una intervención educativa basada en programas de conciencia fonológica puede mejorar significativamente el nivel de lectoescritura de niños y niñas con inteligencia límite.

Palabras clave: Inteligencia límite, intervención educativa, lectoescritura, conciencia fonológica.

### **ABSTRACT**

The learning process of literacy is the basis of our education, the key that allows us to select information and live together in society. For this reason, from a very young age we are introduced to letters, sounds and words.

However, it can also become a major obstacle, since a percentage of students have difficulties following this process and get lost along the way. That can be the case of students with borderline intelligence, a disorder that limits cognitively and, therefore, educationally to boys and girls.

The purpose of this study is to analyze the characteristics of a fourth-grade student with borderline intelligence, to implement an educational intervention that enables a reduction of his learning barrier. To do this, initial language learning and effective and flexible phonological awareness programs have been reviewed for children with a slow learning pace.

Then, we have selected activities adapted to the duration of the educational intervention we have and carried them out with the student. Finally, after observing his evolution with different instruments, it can be concluded that an educational intervention based on phonological awareness programs can significantly improve the literacy level of children with limited intelligence.

Keywords: Borderline intelligence, educational intervention, literacy, phonological awareness.

En primer lloc, vull agrair a la meva tutora de pràctiques i d'aquest TFG, Montserrat Fortuny, per respondre sempre i orientar-me quan ho he necessitat.

A totes les persones entrevistades per cedir-me el seu temps i respondre les meves inquietuds de la forma més ràpida possible.

A l'escola on he fet la part pràctica i a tot l'equip directiu i docent, per obrir-me les portes i posar-me les coses tan fàcils.

En especial a la tutora de 4t B i a tots els nens i nenes de la classe, per rebre'm cada dia a l'aula amb un somriure i interessar-se per tot el procés.

A l'alumne a qui va dirigida la intervenció, per estar disposat a escoltar a una persona que encara està aprenent, valorar el meu esforç i respondre positivament davant totes les activitats.

Per últim, però no menys important, agrair a les meves amigues del poble i de la universitat, a la meva parella i a la meva família, per donar-me suport i aguantar-me en els moments d'estrès que he viscut els darrers mesos.

Aquest projecte no seria possible sense tots i totes vosaltres.

## ÍNDIX DE CONTINGUTS

1.	INTRODUCCIÓ.....	1
2.	MARC TEÒRIC.....	3
	CAPÍTOL 1: DESCRIPCIÓ DEL CAS .....	3
	Problemàtica.....	3
	Característiques de l'infant.....	4
	CAPÍTOL 2: INTEL·LIGÈNCIA LÍMIT .....	7
	Definició i característiques del trastorn.....	7
	Necessitats dels infants amb intel·ligència límit .....	8
	Normativa.....	10
	CAPÍTOL 3: LA CONSCIÈNCIA FONOLÒGICA EN L' APRENENTATGE INICIAL DE LA LECTUROESCRITURA.....	12
	Aprentatge lingüístic inicial.....	12
	L'habilitat de consciència fonològica.....	15
	Correlació entre la consciència fonològica i la lectoescriptura.....	17
	Programes d'intervenció en consciència fonològica .....	18
3.	MARC METODOLÒGIC .....	21
	3.1. HIPÒTESI.....	21
	3.2. OBJECTIUS .....	21
	3.3. DISSENY.....	22
	Introducció.....	22
	Temporalització.....	23
	Metodologia.....	26
	Instruments de recollida de dades.....	26
	Informació general de la intervenció.....	28
	Sessions .....	31
	3.4. RESULTATS.....	47
	3.5. CONCLUSIONS .....	53
4.	REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES.....	56
5.	ANNEXOS .....	63

## ÍNDIX DE TAULES

Taula 1. Fortaleses i debilitats de l'alumne .....	6
Taula 2. Objectius .....	22
Taula 3. Planificació temporal.....	24
Taula 4. Distribució de les sessions.....	25
Taula 5. Estructura diari de camp.....	28
Taula 6. Informació general de la intervenció.....	31
Taula 7. Comparació estat inicial i final.....	49
Taula 8. Resultats T.A.L.E.C .....	49

## 1. INTRODUCCIÓ

Saber llegir i escriure dota a les persones de les eines necessàries per comunicar-se, formar-se, socialitzar i comprendre el món. Ens permet actuar en diferents escenaris reals o virtuals en els quals les lletres i els textos són els intermediaris de les idees, els sentiments i les intencions (Caballeros-Ruiz et al., 2014). Per aquest motiu i molts més, l'adquisició de la lectoescriptura és un dels principals reptes de les escoles i, en general, de l'àmbit educatiu.

Qualsevol persona sap que un alumne de l'etapa infantil comença a aprendre els primers sons, les primeres lletres... a través de jocs, cançons i rondalles, és a dir, a partir de la consciència fonològica. D'igual manera i de forma paral·lela, aprenen a poc a poc a escriure. A cicle inicial, els infants ja llegeixen i escriuen paraules i frases.

En aquestes edats potser no sobta que un alumne mostri dificultats per la lectoescriptura o com a mínim, podem pensar, ja n'aprendrà. No obstant això, quan ens trobem infants de 3r, 4t, i fins i tot cicle superior, que no són capaços de posar-se davant d'un llibre de text i funcionar per si sols, comença la preocupació real.

I no és d'estranyar, ja que a partir de tercer, les tasques i proves d'avaluació es basen principalment en textos escrits i la fluïdesa, eficiència i precisió amb què els infants són capaços d'interpretar, manipular i donar-los resposta (Klass et al., 2009). En cas de no poder enfrontar-s'hi, pot augmentar el risc d'aïllament de la resta de companys i que molts se sentin insignificants i poc motivats per anar a l'escola.

Tot plegat es converteix en una barrera d'aprenentatge molt difícil de superar en classes nombroses, en les quals els i les mestres han d'atendre les necessitats de molts alumnes. I, en conseqüència, esdevé un precursor clar de fracàs escolar.

Per aquest motiu, es proposa una revisió de programes de consciència fonològica i la creació de materials i recursos perquè els infants amb dificultats per la lectoescriptura puguin aprendre al seu ritme, però de forma intensiva i sostinguda. Provar recursos i mètodes diferents amb ells, que s'adaptin al seu ritme d'aprenentatge més lent. Només d'aquesta manera, pot disminuir la diferència amb la resta de companys.

Aquests recursos s'aplicaran a un cas concret únic, un infant amb intel·ligència límit que als nou anys només sap identificar algunes lletres i dividir les paraules en síl·labes. Tot i les seves dificultats per adaptar-se a les exigències de l'entorn i els ambients competitiu, molts infants en la seva situació són capaços d'adquirir una independència mínima.

A més, molts estudis mostren que una intervenció a temps pot influir en la modificació de patrons cognitius que millorarien l'aprenentatge i, en conseqüència, el rendiment escolar i el funcionament social (Lazcano-Ponce et al., 2013). Així doncs, l'alumnat que rep la metodologia, actituds i el suport necessari, aprenen i avancen en la seva inclusió social (Medina-Gómez et al., 2015).

La intenció de la recerca és, doncs, obtenir les eines necessàries per a enfrontar-se a casos en els quals nens i nenes no han adquirit correctament la lectura i l'escriptura. No només per ajudar als nens i nenes a sobreviure dins del sistema, sinó perquè els i les mestres estiguin més formats i preparats.

En aquest sentit, potenciar el desenvolupament de les habilitats fonològiques serà l'inici de l'activació cerebral i pedagògica cap a l'adquisició de l'aprenentatge de la lectoescriptura, com a mitjà d'articulació social i cultural indispensable per millorar la qualitat de vida de nens i nenes amb intel·ligència límit (Bravo, 2016).

### CAPÍTOL 1: DESCRIPCIÓ DEL CAS

#### **Problemàtica**

Aquests darrers mesos he tingut l'oportunitat d'estar en una escola, com a mestra en pràctiques, en una aula de 4t de primària amb dotze alumnes. Aquesta experiència m'ha portat a veure una realitat devastadora, alguns alumnes de cicle mitjà i superior no poden seguir les classes perquè no saben llegir i escriure, per motius diversos.

Aquest fet provoca que no puguin treballar de forma autònoma amb el llibre de text, ni fer les proves d'avaluació sols. Si no tenen la sort de comptar amb un mestre o una mestra de suport a l'aula, molts es troben amb una barrera d'aprenentatge molt difícil de superar.

Com a futura mestra, sento la necessitat d'investigar més sobre aquesta temàtica, ja que quan em trobi en una aula amb molts alumnes i necessitats diverses, vull tenir les eines per ajudar-los a tots i a totes, dins de les seves possibilitats.

A més, dins de l'aula, he establert un gran vincle amb un infant diagnosticat amb intel·ligència límit i unes grans dificultats per la lectoescriptura. Aquest alumne en concret, malgrat la seva motivació per aprendre i seguir les diferents àrees com la resta de companys, s'ha trobat que han anat passant els anys i segueix sense poder llegir paraules ni frases.

Aquesta situació està repercutint no tan sols en les àrees de llengües, sinó en la resta, ja que no pot llegir enunciats, ni escriure respostes per si sol. Fet que, sense cap mena de dubte, pot evolucionar cap al fracàs escolar.

Per aquest motiu, aquest projecte tracta d'una recerca i una intervenció adreçada a aquest cas concret. La finalitat principal és aprofitar el despertar en la motivació i interès d'aquest infant per l'aprenentatge, potenciar les seves fortaleces, fer una programació d'activitats adaptada i intensiva i, en conseqüència, intentar disminuir el màxim possible la seva barrera d'aprenentatge i la distància que el separa actualment amb la resta de companys i companyes.

---

## Característiques de l'infant

A continuació, es presenta la descripció del nen a qui va adreçada la intervenció educativa.

L'alumne en qüestió va néixer l'any 2014. Actualment, té nou anys i cursa 4t de primària, ja que no ha repetit cap curs escolar. Des que va començar educació infantil ha estat al mateix centre públic, a prop de la seva residència.

Quan feia P3 va ser derivat al CDIAP a causa de les seves dificultats per l'expressió oral i corporal. Des de llavors se li està fent un seguiment per observar de ben a prop la seva evolució. L'any 2018, l'EAP va aportar una primera hipòtesi a partir de les dificultats que presentava. Es tractava d'un cas de capacitat intel·lectual límit i dificultat de regulació emocional i conductual a valorar en possible evolució a TDAH.

En aquest moment el van derivar al CSMIJ per valorar les seves dificultats atencionals i conductuals. L'any 2019 se li va diagnosticar un grau de discapacitat del 33%, provisional fins al 2024. Des de llavors no ha pres cap medicació ni tampoc ha acudit a cap suport extern, ja que els seus pares van informar que el nen presenta aversió a anar-hi i, fins i tot, presentava episodis d'ansietat.

L'any 2020 se li va fer el darrer diagnòstic, confirmant un cas de DIL (discapacitat intel·lectual límit). Aquest trastorn li ha portat repercussions tant en l'àmbit matemàtic com el lingüístic des de ben petit.

Actualment, l'alumne té un PI en les àrees de llengua catalana, castellana, anglesa i en matemàtiques. Pel que fa a les llengües, l'alumne reconeix algunes lletres en lletra de pal i també els fonemes de les vocals i algunes consonants, amb algunes confusions. També és capaç de separar en síl·labes les paraules en l'àmbit oral i d'escriure el seu nom de forma autònoma.

Tanmateix, li costa el traç de les lletres, sobretot en lletra lligada o impremta. No reconeix paraules d'ús habitual i no recorda altres conceptes metalingüístics treballats durant el curs anterior. Tampoc domina la separació de paraules dins d'una mateixa frase.

Pel que fa a l'àmbit matemàtic, coneix els nombres de l'1 al 99, amb dificultats en el canvi de desena. Sap fer sumes i restes sense posar diverses xifres, però no reconeix els símbols relacionats a aquestes operacions matemàtiques.

El seu ritme d'aprenentatge en totes les àrees és molt baix i lent. Necessita molta repetició i li costa recordar els conceptes. Té dificultat per concentrar-se durant un cert temps i necessita atenció individualitzada per poder avançar en els aprenentatges, ja que quan sent que està fora de la seva ZDP (zona de desenvolupament proper), es mostra molt insegur i es despista.

Les principals diferències respecte al seu diagnòstic inicial són que ja no presenta problemes de socialització i de regulació emocional. Tot el contrari, la seva relació amb els mestres i alumnes ha millorat considerablement, fins i tot comença a mostrar més afecte cap a la seva tutora i la resta de docents que passen per l'aula a ajudar-lo.

A més, aquest curs mostra molta motivació respecte a l'aprenentatge. És conscient de les seves dificultats, però vol continuar aprenent per poder treballar de forma autònoma. Fins i tot demana fer activitats al seu nivell i agafa llibres per observar-los, malgrat que encara no és capaç de llegir sense suport.

Al seu PI (pla individualitzat) hi consten els materials i metodologies que la tutora està utilitzant aquest curs per complementar el seu aprenentatge. Sempre que és possible se li proporciona atenció individualitzada, ja que a l'aula només hi ha 14 alumnes, prioritant la lectoescriptura i les matemàtiques. Actualment, no disposa de vetlladora, tot i que rep atenció de la mestra d'Educació Especial 3 hores setmanals, sempre a l'aula amb els seus companys i companyes.

L'infant sempre està a l'aula ordinària. Se li donen responsabilitats i càrrecs per augmentar l'autonomia. També se li proporcionen estones de descans entre les diferents propostes d'activitats. S'incentiva el treball cooperatiu en diferents agrupacions per facilitar l'aprenentatge entre iguals i es prioritzen les activitats amb el grup sempre que l'activitat pugui ser adaptada. En altres moments, es fa treball individual a partir dels seus llibres o altres materials disponibles a l'aula, que són els següents:

- Sí·l·laba a sí·l·laba. Monosí·l·labs, Volum 1. Editorial Salvatella.
- Steps into English 3. Activity book + pupils book. Editorial Macmillan
- Llicència Innovamat sense quaderns
- Material manipulatiu disponible a l'aula.
- Referents visuals a l'aula
- Referents de nombres i lletres al seu espai personal (carpeta, taula i estoig)

- Tauletes digitals d'ús regular
- Dossiers d'elaboració pròpia
- Llibres de lectura obligatoris del curs

A continuació, es mostra un quadre amb les fortaleeses de l'alumne (activitats que el motiven, continguts assolits, millores significatives...), que ens seran útils per personalitzar l'aprenentatge i també dels aspectes que cal millorar per a un bon desenvolupament de la lectoescriptura. Aquests darreres seran en els quals incidirem en la intervenció educativa.

<b>Nivell</b>	<b>FORTALESES</b>	<b>DEBILITATS</b>
Cognitiu	Construcció oral d'oracions.	Baix reconeixement del fonema-grafia i molta confusió entre els sons d'algunes lletres.
	Comprensió del significat de les paraules i frases utilitzades en el dia a dia, a nivell oral.	Dificultats per unir diferents sons, formant una paraula.
	Reconeixement de moltes lletres (en lletra de pal).	Poca retenció de nova informació.
	Separació en síl·labes de paraules curtes.	Baix domini en la separació de paraules dins d'una mateixa frase.
	Espectura de paraules molt conegudes, com el seu nom.	Falta de comprensió dels sons que es llegeixen en veu alta, formant paraules o frases.
Motriu	Lletra en majúscula llegible.	Dificultats amb el traç de les lletres.
		Omissió de lletres i paraules.
Conductual i relacional	Bona relació amb els companys i companyes.	Fàcil distracció.
	Afectuositat amb els docents que l'acompanyen.	Poca autoestima i tolerància a la frustració.
	Motivació respecte al nou aprenentatge.	Dificultats a l'hora de dormir.
	Consciència de les seves limitacions.	Situació inestable a casa, pel que fa a la relació entre els pares.
	Estima cap als animals, la natura i els esports.	

Taula 1. Fortaleeses i debilitats de l'alumne (*Elaboració pròpia*)

### **Definició i característiques del trastorn**

La capacitat intel·lectual limítrofa (CIL) o intel·ligència límit compta amb criteris poc clars respecte a la seva definició; ja que no es considera una entitat nosològica, sinó una forma de funcionament intel·lectual amb diverses causes i perfils cognitius (Frontera-Sancho & Gómez-Bahillo, 2013). A més, durant anys la CIL ha estat pobrament definida i al DSM IV TR (1995) la va incloure en una categoria anomenada “Altres condicions que poden ser motiu d’atenció clínica”.

Tanmateix, la seva actual rellevància està provocant que cada cop hi hagi més estudis i debats amb l’objectiu de definir aquesta forma de funcionament del cervell.

Alvarán (2016), menciona que la intel·ligència límit no és un trastorn mental, sinó una forma de funcionament intel·lectual caracteritzada per les dificultats en l’aprenentatge i el processament cognitiu. En contraposició, Salvador-Carulla et al. (2011), en el *Manual de Consenso sobre el Funcionamiento Intelectual Límite*, afirmen que es tracta d’un camp summament complex dins de l’espectre dels trastorns del desenvolupament.

Tot i la controvèrsia de si es tracta o no d’un trastorn, sembla que els diferents autors i autores segueixen la classificació segons el Coeficient Intel·lectual feta per l’Organització Mundial de la Salut (OMS), que situa les persones amb intel·ligència límit en un CI d’entre 70 i 85, per sota de la mitjana. I que, tot i aquesta limitació cognitiva lleu, poden arribar a tenir una qualitat de vida i una autonomia, sempre que rebin el suport necessari en les diferents etapes vitals.

No és d’estranyar doncs que, a causa de la proximitat en el CI, molts considerin la intel·ligència límit com una discapacitat intel·lectual lleu. Per aquest motiu, al DSM V (2013), afirma que la distinció entre ambdues formes de funcionament del cervell requereix una avaluació curosa de les funcions intel·lectual i adaptativa.

Tot i aquesta diversitat d’opinions, els estudis coincideixen en el fet que la capacitat límit varia en funció de l’edat i en les diferències individuals, fet que es manifesta sobretot en les diferències en la capacitat d’aprendre una habilitat cognitiva i en quins graus i nivells es poden adquirir (Ackerman & Cianciolo, 2000).

Les persones amb aquesta condició són considerades distretes i introvertides; amb dificultats per relacionar-se, comportar-se i aprendre (Salvador-Carulla et al., 2013). Altres dificultats estan relacionades amb experiències de fracàs que experimenten, com són la poca tolerància a la frustració, la baixa autoestima, trastorns emocionals i conductuals i baixes habilitats socials (Asociación Catalana de Integración y Desarrollo Humano [ACIDH], 2018).

Molinero (2010), menciona altres característiques a tenir en compte, com la diferència entre edat mental i cronològica, dificultat per prendre decisions, solucionar problemes i organitzar-se, poca creativitat o dificultats en la lectoescriptura i la motricitat fina. Aquesta definició és bastant acurada, tenint en compte el cas concret de l'estudi, que destaca sobretot per les dificultats en els àmbits de matemàtiques i el lingüístic. Pel que fa a aquest segon àmbit, que és en el qual ens centrarem, el mateix autor afirma que poden aparèixer dificultats en el seu desenvolupament, que l'infant tingui un llenguatge pobre en l'àmbit semàntic i que hi hagi una alta possibilitat de patir alteracions comunicatives associades, com podrien ser les dislàlies i les disfèmies.

Així doncs, podem afirmar que la intel·ligència límit és una condició derivada de disfuncions cognitives diverses, amb perfils molt diferents els uns dels altres i selectiu en les àrees afectades. Això genera que els i les alumnes que presenten aquest funcionament cognitiu a vegades no es reconeguin entre la majoria de professionals, ni entre educadors/es (Fernell & Ek, 2010).

La falta de definicions i concrecions sobre la temàtica que es pretén abordar, demostra la importància de promoure iniciatives com aquesta, amb l'objectiu d'identificar les característiques neuropsicològiques en nens, nenes i adolescents amb capacitat intel·lectual límit i el seu processament cognitiu (Alvarán, Sánchez & Alveiro, 2016).

---

### **Necessitats dels infants amb intel·ligència límit**

El procés d'aprenentatge comporta una sèrie de requisits que s'han d'anar desenvolupant a edats primerenques. Per tal que això sigui possible, és imprescindible proporcionar als infants entorns segurs d'acord amb les seves necessitats i particularitats.

Així doncs, un cop s'ha definit la intel·ligència límit i les seves característiques, és important identificar les necessitats que poden presentar els i les alumnes amb aquesta condició cognitiva. Les persones amb intel·ligència límit són tan diferents entre si com

les que no presenten cap mena de limitació (AEXPAINBA, 2020). Tot i això, l'entrevistada xx2, va mencionar que la majoria tenen necessitats englobades en tres nivells: personal, social i psicològic, i que destaquen la diferència entre edat cronològica i mental, la poca capacitat creativa i la baixa autoestima i tolerància a la frustració.

Evidentment, aquestes necessitats educatives especials que presenten els infants amb CIL van lligades a l'adquisició de les competències bàsiques i, en conseqüència, al seu rendiment escolar. El principal obstacle que ens trobem és el ritme d'aprenentatge lent. Tal com diu Artigas (2007), sovint aquests casos no es detecten, sinó que s'atribueix el seu ritme lent a ser gandul, a una falta de motivació o a la poca preocupació dels pares.

La realitat és que aquests alumnes necessiten més suport i temps que la resta de companys i companyes. La falta d'atenció per part de l'equip docent, així com les burles i el comportament dels iguals, pot causar un gran malestar als infants, que incrementi les dificultats (Lema-Guano & Llano-Toaquiza, 2023).

A això se li afegeix, segons Farras & Moré (2002), els problemes d'aquests infants a l'hora adquirir les competències específiques, com la lectura, l'escriptura o el càlcul, que són deguts al seu baix nivell de comprensió, la pobresa en la fluïdesa verbal, les dificultats en el procés de raonament i simbolització, la falta d'atenció i concentració, i la baixa autoestima i iniciativa personal.

Tanmateix, les persones amb CIL poden arribar a desenvolupar-se en contextos apropiats, sempre que tinguin accés a les xarxes de suport i recursos adequats i, d'aquesta manera, tenir una autoestima alta i independència (Karande & Kulkarni, 2005).

Partint de les característiques i necessitats de l'alumnat amb intel·ligència límit, Salvador-Carulla et al. (2011) proposen que des de l'escola i des de casa, s'incideixi en:

- Estimulació i desenvolupament psicomotor en la motricitat fina.
- Desenvolupament sensorial de la percepció visual, auditiva i corporal.
- Desenvolupament cognitiu a través de tècniques i estratègies de treball intel·lectual, potenciant l'atenció, la memòria i el raonament.
- Comunicació i llenguatge, millorant la comprensió i l'expressió del llenguatge i aspectes sintàctics i semàntics.
- Desenvolupament socioafectiu en la identificació i expressió d'emocions, i en destreses socials i morals, motivant la seva participació en grups.

- Reforç en l'aprenentatge de la lectoescriptura, els processos cognitius-perceptius i les estratègies d'aprenentatge.
- Adaptació dels continguts, metodologia i avaluació.
- Integració social i mestres de reforç.
- Millora de les relacions amb els companys i la resta de la comunitat educativa.
- Atenció individualitzada i millora en la supervisió.

Salvador-Carulla et al. (2011), afegeixen la necessitat d'incorporar intervencions educatives personalitzades, la creació d'un protocol inicial que reculli les necessitats concretes de l'alumne, i l'adquisició de continguts a l'aula ordinària i en altres formes d'agrupament en moments determinats.

Per tal d'acomplir tots aquests ítems, cal una coordinació en les àrees de salut, serveis socials, educació, família i la resta de xarxes dels nens i nenes. En aquest sentit, Giné (2006) assenyala que, el progrés en l'aprenentatge d'una persona amb intel·ligència límit està més lligat a les oportunitats i experiències que se li han facilitat en els diferents entorns de vida, que en la seva pròpia limitació.

---

## **Normativa**

Una de les majors preocupacions a l'hora de treballar amb infants amb necessitats educatives especials, com és el cas dels infants amb intel·ligència límit, és si estem sent inclusius o no en el procés d'ensenyament-aprenentatge.

Tot i que l'educació actualment té com una de les seves finalitats principals la inclusió de tots els nens i nenes, independentment de les seves necessitats, en aquest cas es veu adient treballar individualment amb el nen, uns altres continguts, de forma intensiva. Per aquest motiu, és important fer una revisió de la dicotomia entre inclusió i l'aprenentatge individualitzat.

La implementació d'un model d'escola inclusiva comporta una transformació del sistema educatiu, tant en canvis organitzatius i dotació de recursos, com un canvi cultural profund per part de tots els professionals (Síndic de Greuges, 2020). Sense aquests canvis estructurals, no es garanteix el dret a una educació en igualtat d'oportunitats per als infants (Síndic de Greuges, 2020).

En aquest cas, la manca de recursos i mestres de suport pel nen en concret, ha magnificat les dificultats de l'infant, ja amb un ritme lent a causa del seu diagnòstic. El Decret 150/2017 ens diu que s'han de donar les mesures i suports a tots els alumnes, per tal que es desenvolupin i perquè avancin en l'assoliment de les competències de cada etapa educativa. Malgrat això, el procés d'aprenentatge d'aquest infant s'ha quedat estancat, ja que a diferència dels seus companys i companyes, no sap ni llegir ni escriure. Per tant, no segueix els llibres de text ni treballa de forma autònoma.

La personalització de l'educació implica el reconeixement de diferents ritmes d'aprenentatge i la identificació de les barreres d'aprenentatge que està afrontant l'alumnat, concretant, quan sigui necessari, plans individualitzats i activant la reorganització dels recursos per a la seva millor atenció.

Per això cal incorporar mesures i suports addicionals per ajustar la resposta pedagògica de forma flexible i temporal, focalitzant la intervenció en els aspectes que poden comprometre l'avenç personal i escolar (Decret 150, 2017). En aquest cas, la barrera d'aprenentatge és la manca d'habilitats per la lectoescriptura.

En la meva experiència al centre, he vist de primera mà com aquest nen no podia seguir les classes i, en moltes ocasions, es quedava sense fer res. Sobretot en les tasques d'enregistrament o lectura. Tanmateix, l'infant es mostrava a gust a l'aula, fins i tot fent tasques diferents de les dels seus companys.

Considerant les seves necessitats i el pla educatiu de centre, s'ha vist convenient fer una intervenció educativa per millorar les habilitats de lectoescriptura de l'infant a l'aula ordinària. Es faran dues sessions setmanals d'una hora, en l'hora de Baül (destinada a l'escriptura) i en una hora de català (en la qual es fa mitja sessió de lectura i l'altra meitat amb el llibre de text). La mestra dedicarà aquestes hores de català als continguts que, de moment, no estan al nivell d'aquest infant (com l'accentuació, les comprensions lectores, els dictats...). D'aquesta manera, no es perd activitats que podria seguir amb el grup classe.

### **Aprenentatge lingüístic inicial**

L'aprenentatge de la lectura i l'escriptura ens converteix en éssers alfabetitzats, capaços de valdre'ns per nosaltres sols i conviure en la societat actual. No és d'estranyar, doncs, que nombrosos professionals en el món de l'educació, la psicologia, la investigació, entre d'altres, busquin trobar resposta a infinitat de preguntes relacionades amb aquesta temàtica. Per exemple, quin és el millor mètode per adquirir la lectoescriptura, o bé, com es pot treballar la lectoescriptura amb infants amb dificultats de l'aprenentatge.

Malgrat els nombrosos interrogants, queda clar que el procés d'aprenentatge del llenguatge escrit és llarg, progressiu i complex. Des del punt de vista dels infants, suposa la culminació del desenvolupament cognitiu, que s'inicia en el seu naixement i es produeix, en més o menys facilitat, segons les seves condicions cognitives, familiars i socioculturals (Bravo-Valdivieso, 2016).

Aprendre a llegir i escriure d'una forma efectiva, els ajuda a enfortir les relacions interpersonals, facilita la comunicació i fomenta el desenvolupament intel·lectual dels infants (Calderón-Figueroa, 2020). A més, implica que l'alumnat hagi de desenvolupar noves formes de comunicació, sent una pràctica social que fomenta l'intercanvi i producció de sabers.

Des d'una visió més pràctica, la lectoescriptura permet als nens i nenes ser autònoms en tasques quotidianes, com fer els deures, escriure en un diari, llegir com a afició, fer la llista de la compra... També cobrir les seves necessitats d'expressar-se fent ús de la paraula.

Els infants que han adquirit el llenguatge escrit correctament, no solament són capaços de reconèixer l'alfabet, un missatge, o la informació continguda en paraules escrites, sinó que reconeixen i comprenen l'estructura de la llengua (Bravo-Valdivieso, 2016). En els inicis tant de la lectura com de l'escriptura, tenen un codi propi que ells i elles mateixes entenen. A l'hora d'escriure es fa evident, ja que en un inici utilitzen dibuixos per expressar paraules o completar oracions, els quals progressivament aniran canviant de dibuixos a paraules (Chacha-Supe & Del Rocío Rosero-Morales, 2019).

En conseqüència, l'ensenyament del llenguatge escrit implica introduir els infants en la cerca dels significats de les lletres, les síl·labes i les paraules, sent una via per desenvolupar el pensament (Bravo-Valdivieso, 2016).

En l'àmbit educatiu, l'adquisició de la lectoescriptura és un dels objectius fonamentals al llarg de les diferents etapes, donant als alumnes de les habilitats cognitives necessàries per llegir i escriure. Començant per les primeres etapes, Klass et al. (2009) afirma que una exposició primerenca als llibres i a la lectura en veu alta contribueix al fet que l'alumnat estigui preparat per llegir i aprendre quan entra a l'escola, igual que una gran exposició al llenguatge.

D'igual manera, els investigadors Whitehurst & Lonigan (1998), van expressar que no hi ha una demarcació definida entre els processos de prelectura i lectura, ja que aquesta emergeix per l'estimulació visual i auditiva, a través dels coneixements que els nens i nenes desenvolupen en el seu ambient cultural. Així doncs, queda clar que aquestes pràctiques comencen abans que l'aprenentatge formal i que cal estimular-les des d'edats primerenques.

Més endavant, des de l'escola, s'introdueix un treball d'alfabetització basat en els processos psicològics com són la percepció, la memòria, la metacognició, la capacitat de raonament i la consciència del coneixement psicolingüística (Cevillano-Proaño & Jerez-Sevillano, 2022). I d'altres habilitats considerades determinants per l'èxit de l'aprenentatge del llenguatge escrit, com la consciència fonològica i sil·làbica, la velocitat per nomenar objectes i l'associació visual-semàntica.

Tenint en compte que el procés d'adquisició d'aquestes habilitats és lent i complex, Frith (1986) va descriure un model format per tres etapes:

- a) Etapa logogràfica: en la qual els infants són capaços de reconèixer les paraules que li resulten familiars visualment i de forma global.
- b) Etapa alfabètica: en la qual l'infant aprèn el valor sonor de les lletres, és capaç d'aïllar els fonemes de les paraules, i pot relacionar-ho (Domínguez i Barri, 1997, p. 60). D'aquesta manera, en aquesta fase, la consciència fonològica té el paper protagonista.
- c) Etapa ortogràfica: en aquesta fase entra la comprensió lectora, un dels elements imprescindibles per a esdevenir lector o lectora. Sense comprendre les paraules,

frases i el sentit global dels textos, estaríem desxifrant símbols arbitraris sense cap sentit ni finalitat.

Cal intervenir, doncs, de manera adequada en cada nivell d'adquisició, del més bàsic al més complex, depenent de l'evolució dels nens i nenes (Lema-Guano & Llano-Toaquiza, 2023). En aquest estudi s'abordaran les dues primeres etapes, per tal que l'alumne pugui avançar a poc a poc i dins de les seves possibilitats.

Com fer-ho és la preocupació més gran dels i les mestres, que es troben davant d'una classe nombrosa amb alguns infants que encara no saben llegir i escriure, especialment a cycle inicial. Tal com afirma García-Giner (2019), hi ha una necessitat de cuidar l'ensenyament dels processos, estratègies i mètodes utilitzats en l'adquisició de la lectoescriptura, per això es requereix valorar quin és el millor procediment didàctic per llegir i escriure correctament.

Pel que fa a les estratègies d'aprenentatge, algunes de les principals que ens permetran assolir el nostre objectiu són el joc, situacions quotidianes i el joc de rols, ja que són les que estimulen un ambient natural i positiu per la lectura (Wildová & Kropácková, 2014). Aquestes, hauran d'anar acompanyades de materials educatius apropiats, significatius i manipulatius, a causa de la importància d'una primera trobada amb la lectura i l'escriptura divertida i activa, per tal d'estimular l'alumnat de manera positiva.

En referència als mètodes per aprendre a llegir i escriure, actualment n'existeix una gran varietat que pretenen adaptar-se a les necessitats dels infants, al context i a la forma d'ensenyar del docent, i que parteixen de dos vessants ben diferenciades. Per una banda, hi ha qui es posiciona a favor de mètodes sintètics, que pretenen començar per les unitats més simples. I per altra, qui dona suport a mètodes analítics o globals, que comencen per les paraules i frases, unitats que tenen significat pels infants, i acaben amb les unitats més simples (Fernández-Ojanguren et al. 2003).

Dins del primer bloc, podem trobar, segons García-Ortega (2018):

- MÈTODE ALFABÈTIC: que treballa per mitjà dels sons de les lletres de l'abecedari, per continuar amb les síl·labes i amb les paraules.
- MÈTODE FONÈTIC-FONOLÒGIC: en el qual s'aprèn sobre la base del fonema.
- MÈTODE SIL·LÀBIC: que inicia aprenent la síl·laba unificada amb la vocal i les consonants.

Pel que fa als mètodes globals, la mateixa autora distingeix els següents:

- MÈTODE LÈXIC: que parteix de paraules amb significat per formar frases amb aquestes paraules ja apreses.
- MÈTODE FRASEOLÒGIC: que inicia amb la conversa natural.
- MÈTODE CONTEXTUAL: que prioritza el contingut del text.

Altres autors proposen nous mètodes que recullen els avantatges i inconvenients dels anteriors, es tracta dels mètodes mixtos. N'és exemple el Mètode Matte, que aplica el reconeixement de les vocals i consonants que conformen les paraules de forma separada i sil·làbica. Durant les últimes dècades, hi ha hagut un gran debat pel que fa a quin és el millor mètode per ensenyar a llegir (Cuetos-Vega, 1988).

Aquest estudi opta per un mètode basat en la fonètica i la consciència fonològica, un dels mètodes de lectoescriptura més emprats en el camp educatiu. Blas Pascal va ser un dels pioners d'aquest mètode, ja que pretenia que els infants aprenguessin primer la pronunciació de cada vocal, per seguir amb les consonants i la seva combinació per construir síl·labes i paraules (Albuja-Paredes, 2016). Tot i els petits inconvenients que presenta, es pretén abordar la manca de significació i l'arbitrarietat entre fonema-grafema, amb l'associació dels sons a noms de companys de classe, paraules curtes conegudes i moltes imatges i pictogrames.

---

## **L'habilitat de consciència fonològica**

Com s'ha mencionat al punt anterior, ens centrarem en un mètode fonètic que empra com a eina principal la consciència fonològica, és a dir, el reconeixement dels sons que componen el llenguatge oral de cada llengua (Bravo-Valdivieso, 2016).

Per a Alegría (2006), la consciència fonològica és l'habilitat que permet operar voluntàriament sobre les unitats sonores que formen el llenguatge, és a dir, els grafemes i els fonemes. Tot i que es treballa fonamentalment a preescolar i cicle inicial, també es recomana amb infants a necessitats específiques, especialment alumnat amb dificultats per la lectoescriptura.

Segons Jiménez & Ortiz (1995) en les primeres etapes de l'aprenentatge lector es requereix establir correspondències entre grafemes i fonemes, és a dir, ser capaç de segmentar i prendre consciència de les unitats que constitueixen el llenguatge oral.

Respecte al processament fonològic, Morais et al. (1987) van publicar un estudi en el qual confirmen que els processos cognitius auditius involucrats en la consciència fonològica són clau en l'aprenentatge alfabètic. Així doncs, les lletres, les síl·labes i les paraules es mostren lligats estretament als seus aspectes fonèmics. D'igual manera, aquests autors mostren que una de les principals dificultats que tenen molts infants per iniciar-se en el llenguatge escrit es troba en la deficiència d'aquests processos.

L'enfocament fonològic implica un llarg procés basat en la consciència fonològica, la pronunciació i el reconeixement de les lletres, juntament amb els sons que aquestes lletres produeixen juntes. Autors com Treiman (1991), distingeixen els següents nivells d'adquisició, de menor a major complexitat:

- Consciència de la rima: Consisteix en el nivell més bàsic i és útil per començar-se a familiaritzar-se amb els fonemes.
- Consciència sil·làbica: Fa referència a segmentar les paraules en síl·labes i ser capaç d'identificar-les sense dificultats.
- Consciència intrasil·làbica: És l'habilitat per separar les síl·labes en els seus components (vocals i consonants).
- Consciència fonèmica: Implica que els infants vegin que les paraules estan formades per diferents unitats sonores, és a dir, fonemes.

D'acord amb aquesta distinció, Adams (1990), proposa una divisió de les tasques de consciència fonològica en base a la seva dificultat. Així doncs, es començaria per recordar rimes familiars, seguint pel reconeixement i la classificació dels patrons de la rima i l'al·literació en paraules. A continuació, es passaria a tasques de recomposició de síl·labes i paraules, a la separació d'algun component de la síl·laba i, per últim, a la segmentació de paraules en fonemes.

Aquesta seqüenciació permet identificar possibles dificultats en l'adquisició de la consciència fonològica i en quin punt es donen. Per aquest motiu, es considera un dels predictors més potents de l'aprenentatge de la lectura (Jiménez & Ortiz, 1995).

A més, autors com Hernández-Valle & Jimenez (2002), consideren que l'exercitació de la consciència fonològica facilita la comprensió de les relacions entre fonemes i grafemes abans o durant l'ensenyament alfabètic. Clarament, és important reconèixer les lletres, els

seus noms i els fonemes que representen, però també és imprescindible conèixer que, depenent de quina posició ocupin en la paraula, es poden formar paraules diferents.

Això es pot aconseguir mitjançant activitats molt senzilles. Per exemple, amb targetes de diferents lletres podem formar la paraula nom, però si girem la /m/ i la /n/, obtenim la paraula món. És important que els infants ho escriguin, ho diguin en veu alta, i aprenguin a relacionar els grafemes amb els fonemes.

---

## **Correlació entre la consciència fonològica i la lectoescriptura**

Els darrers estudis mostren que els infants tenen graus d'assoliment del component fonològic molt diversos. A més, la capacitat per l'àrea del processament fonològic pot variar bastant independentment d'altres àrees d'habilitats intel·lectuals encara que alguns estudis mostren una moderada correlació amb l'habilitat general d'aprenentatge (Wagner et al., 1993).

Høien et al. (1995) van trobar que el dèficit en les habilitats fonològiques constitueix una variable que afecta per igual a infants amb diferents nivells socials amb problemes per aprendre a llegir, ja que està més determinat per factors neuropsicològics i genètics que per factors ambientals.

Malgrat això, els diferents casos amb nivell molt baix o absència de consciència fonològica presenten una gran similitud, aquest factor origina grans dificultats d'aprenentatge en el procés d'adquisició de la lectura i l'escriptura en molts infants (Jiménez & Ortiz, 1995). Així doncs, el pobre desenvolupament fonològic és un dels problemes principals dels nens i nenes que tenen dificultats per llegir (Garriga-Ferriol, 2002), atès que no entenen que les paraules estan integrades per sons aïllats, i tampoc que aquests sons junts formen la paraula que evoca el significat.

En contraposició, els infants que han començat aviat a entendre la relació entre les lletres i els fonemes i que han après a utilitzar aquesta informació com a ajut per identificar paraules escrites, esdevenen sens dubte en millors lectors que els nens que tenen dificultats per adquirir aquestes habilitats (Share & Stanovich, 1995).

Autores com Garriga & Sala (2015) coincideixen a assignar un paper fonamental a la consciència fonològica en l'adquisició de la lectura i l'escriptura, en tant que una de les facetes fonamentals per a l'aprenentatge de la llengua escrita és comprendre que la parla

pot dividir-se en segments, i que les seves unitats poden ser representades mitjançant formes gràfiques.

De cara a l'escriptura alfabètica, el nivell de consciència fonològica a l'entrada a l'escola es considera com un dels determinants més potents de l'èxit que el nen o nena pugui tenir en l'aprenentatge de la lectura o, contràriament, com un indicador del fracàs (Adams, 1990).

Partint dels nombrosos estudis citats i l'evidència que la consciència fonològica influeix positivament en l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura, es proposa una revisió de programes de consciència fonològica per seleccionar el o els més adequats en aquesta intervenció.

---

### **Programes d'intervenció en consciència fonològica**

Donada la rellevància que està prenent la consciència fonològica com a factor determinant en l'adquisició de la lectura i l'escriptura, no és d'estranyar que vagin sorgint nous programes específics amb la intenció de potenciar i personalitzar al màxim el seu aprenentatge. Especialment, quan s'ha demostrat que molts infants tenen dificultats en el desenvolupament de la consciència fonològica quan es treballa a escala de classe o petit grup (Torgesen & Davis, 1996).

Diversos estudis de recerca assenyalen que és possible estimular el desenvolupament de la consciència fonològica amb programes específics (Lundberg et al., 1988). Les recerques també indiquen que l'efectivitat de l'entrenament de la consciència fonològica en el llenguatge oral és especialment significativa si en el mateix moment de l'entrenament s'ajuda els nens a aplicar aquests nous coneixements directament en tasques senzilles de lletreig i lectura (Bradley i Bryant, 1985).

El programa a destacar és l'adaptació al català del programa "Phonemics Awareness in Young Children", de Lundberg, Frost & Petersen (1988). Més endavant, (Adams et al., 1998), el van adaptar i portar a les aules amb èxit. Aquesta versió al català de Garriga-Ferriol (2002), té com a propòsit principal donar a conèixer activitats en consciència fonològica per a infants de l'Etapa d'Infantil, Cicle i Inicial i alumnat amb necessitats d'aprenentatge, en llengua catalana.

Com el seu nom indica, l'objectiu del programa és desenvolupar la consciència lingüística i, específicament, la consciència fonològica. Com a tal, i segons demostrava Lundberg i alt. (1988) el progrés dels alumnes en la lectoescriptura correlacionava de forma molt significativa amb el progrés en l'aprenentatge de la consciència fonològica «per se». La metodologia principal del programa és el joc. Es demana a l'alumnat un paper actiu, que s'animin a relacionar, produir, parlar en veu alta i, sobretot, practicar per aprendre.

L'estructura interna del programa consisteix en vuit capítols, de menys a més complexitat en l'àmbit lingüístic. Garriga-Ferriol (2002) ens proposa:

- **Jocs d'escoltar.** Per entrenar les habilitats d'escolta selectiva dels sons.
- **Rimar.** Utilitzar la rima per introduir els nens en els sons de les paraules.
- **Paraules i frases.** Per desenvolupar la consciència en els nens que el llenguatge està format per cadenes de paraules.
- **Consciència de síl·laba.** Per desenvolupar l'habilitat d'analitzar paraules en síl·labes separades i desenvolupar l'habilitat de sintetitzar paraules a partir de trossos de síl·labes separades.
- **Sons inicial i final.** Per ensenyar que les paraules consten de fonemes i per introduir-los en com sonen i se senten els fonemes de forma aïllada quan parlem.
- **Fonemes.** Per desenvolupar l'habilitat per analitzar paraules en una seqüència de fonemes separats i desenvolupar l'habilitat de sintetitzar paraules a partir de la seqüència de fonemes separats.
- **Introducció a les lletres i a lletrejar.** Per introduir la relació entre lletres –grafies– i sons de la parla.
- **Avaluació de la consciència fonològica.** Per avaluar el nivell general de consciència fonològica en els vostres nens, mitjançant sis subtests.

El programa proposa diferents itineraris a seguir, amb llibertat per retallar, afegir i adaptar cada bloc i activitat. Tot i que està pensat per a infants de P3 a 2n de primària, el programa contempla la possibilitat de acomplir les activitats amb alumnes amb necessitats educatives específiques, independentment de l'edat. En aquest cas, es recomana adaptar el programa a les característiques concretes de l'alumne, partint del seu nivell inicial.

El següent programa és «El treball de la consciència fonològica per a l'aprenentatge de llengües en un sistema educatiu plurilingüe», de Carbonell et al. (2019). Aquest treball dona importància als codis fonològics com a eina per aprendre les diferents llengües. Els

autors es refereixen a la consciència fonològica com a «una habilitat metalingüística clau per al desenvolupament i adquisició dels processos de lectoescriptura i la detecció i prevenció de dificultats comunicatives i cognitives».

Es recull un seguit d'activitats i recursos distribuïts en els blocs de treball: so-soroll-silenci, intensitat, longitud, síl·laba, fonemes, paraules semblants, construir paraules i no paraules. Al mateix temps, s'agrupen en blocs d'objectius molt ben detallats i es mostren exemples visuals sobre com es portaria a terme l'activitat a l'aula.

Aquest programa ha pres de referència un programa en consciència fonològica anterior, anomenat «Komunica», de de la Torre-Prados et al. (2002). Consisteix en un programa dirigit als i a les mestres, amb una part més teòrica en la qual es donen suggeriments d'estratègies, metodologies i exercicis per treballar la consciència fonològica. A més, en la segona part es poden trobar fitxes i propostes de jocs en castellà per augmentar el vocabulari i el nivell de consciència fonològica dels nens i nenes.

Per últim, cal destacar el programa PECONFO, de Jiménez i Ortiz (1998). Aquest programa proposa tasques de segmentació i síntesi, graduant la seva dificultat des del més simple al més complex. Els efectes d'entrenament amb aquesta proposta han sigut mesurats per Blanco (2008), qui va concloure que després d'aplicar aquest programa, es va una millora significativa entre el grup d'estudi i el grup de control.

### 3. MARC METODOLÒGIC

#### 3.1. HIPÒTESI

La recerca feta al marc teòric m'ha permès redactar la hipòtesi que corroboraré o refutaré un cop acabat l'estudi. És la següent:

- Una intervenció educativa basada en programes de consciència fonològica pot millorar el nivell de lectoescriptura d'un infant amb intel·ligència límit.

#### 3.2. OBJECTIUS

Aquest estudi gira entorn de tres objectius generals. Els dos primers fan referència al marc teòric i ajudaran a recollir la màxima informació i evidències per passar al darrer objectiu, de caràcter pràctic.

- Conèixer el cas de l'infant i el trastorn d'intel·ligència límit en profunditat.
- Comprendre la correlació entre la consciència fonològica i l'aprenentatge lingüístic inicial dels infants.
- Millorar el nivell de lectoescriptura d'un infant de 4t de primària amb intel·ligència límit, dins de les seves possibilitats.

A més, s'han plantejat una sèrie d'objectius específics per a cada objectiu general, que permetran tenir una bona base per actuar de la forma més encertada amb l'alumne en concret. Els objectius són els següents:

OBJECTIU GENERAL	OBJECTIUS ESPECÍFICS
Conèixer el cas de l'infant i el trastorn d'intel·ligència límit en profunditat.	<ul style="list-style-type: none"><li>- Descriure el cas amb concreció a partir de la informació facilitada per la tutora i l'equip psicopedagògic del centre.</li><li>- Identificar les necessitats dels alumnes amb intel·ligència límit en referència a la lectoescriptura.</li></ul>
Comprendre la correlació entre la consciència fonològica i l'aprenentatge lingüístic inicial dels infants.	<ul style="list-style-type: none"><li>- Analitzar la importància de la consciència fonològica en l'aprenentatge lingüístic inicial.</li><li>- Cercar programes de consciència fonològica que responguin a les característiques de l'infant i el trastorn.</li></ul>

<p>Millorar el nivell de lectoescriptura d'un infant de 4t de primària amb intel·ligència límit, dins de les seves possibilitats.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Implementar activitats i materials de lectoescriptura basats en els programes seleccionats.</li> <li>- Observar les reaccions i els avenços de l'infant en el dia a dia, per tal d'adaptar la proposta.</li> <li>- Comparar els resultats inicials amb els finals, per concloure si l'aplicació d'activitats en consciència fonològica dona bons resultats.</li> </ul>
---	---

Taula 2. Objectius *(Elaboració pròpia)*

### 3.3. DISSENY

#### **Introducció**

Aquest estudi no es vol quedar en la recopilació d'investigacions d'autors experts en l'adquisició de la lectura i l'escriptura, sinó que té com a principal objectiu "Millorar el nivell de lectoescriptura d'un infant de 4t de primària amb intel·ligència límit, dins de les seves possibilitats". Així doncs, cal fer una intervenció educativa a partir de la investigació científica feta prèviament.

Tal com menciona Bisquerra (2004), fer investigació educativa significa aplicar el procés organitzat, sistemàtic i empíric que segueix el mètode científic per a comprendre, conèixer i explicar la realitat educativa, com a base per a construir la ciència i desenvolupar el coneixement científic de l'educació. Segons l'autor, ha de tenir l'objectiu de desenvolupar coneixement científic per a resoldre problemes i millorar la pràctica i les institucions educatives.

Per aquest motiu, tot i que la recerca té un paper fonamental en l'estudi, el marc metodològic és imprescindible perquè aquest tingui sentit. Només amb aquesta segona part podrem comprovar si realment la hipòtesi marcada "Una intervenció educativa basada en programes de consciència fonològica pot millorar el nivell de lectoescriptura d'un infant amb intel·ligència límit", es compleix, i en quin grau ho fa.

Autors com Bravo-Valdivieso (2002), indiquen que el desenvolupament de la consciència fonològica és un component significatiu per l'adquisició de la lectura. Per tant, cal un

treball previ en consciència fonològica perquè aquest infant amb dificultats per reconèixer i unir fonemes aprengui a llegir i escriure al seu ritme.

La majoria de programes en consciència fonològica mencionats a punts anteriors tenen recomanacions en la selecció d'activitats o calendaris suggerits, especialment per a cursos d'infantil i cicle inicial. Garriga-Ferriol (2002), en la seva adaptació al català d'un programa en consciència fonològica, recomana que per a alumnes d'educació especial s'adaptin al seu nivell, tant en l'elecció de les activitats, com en la temporització. Per tant, se seleccionaran les activitats a partir del nivell demostrat per l'infant als tests psicomètrics i tenint en compte el PI redactat per la seva tutora.

En aquest cas, com que reduïrem la intervenció a 2 mesos, s'escolliran només les activitats més importants i les que tinguin més relació amb les dificultats de l'infant. Tanmateix, se seguirà l'ordre gradual dels objectius i també de les activitats, encara que ens en saltem alguna, ja que estan seqüenciades per grau de dificultat.

També s'afegiran activitats d'elaboració pròpia adients. Totes quedaran recollides en un petit dossier que es pot trobar a l'*Annex IV*. Un cop acabada la intervenció, es farà una comparació entre els resultats inicial i els finals, i s'extrauran les conclusions.

---

## **Temporalització**

Abans d'iniciar el projecte, em vaig plantejar una sèrie de reptes al llarg del temps. No només per planificar-me millor, sinó per enfocar el procés d'una manera més esglaonada i tranquil·la.

El marc teòric es va fer de gener fins a març, que és quan vaig començar la intervenció educativa, amb una durada de dos mesos. Fer tota la recerca sobre aprenentatge lingüístic, consciència fonològica i programes i activitats em va ser molt útil a l'hora de realitzar la programació de la intervenció educativa. Aquesta es va anar construint setmana rere setmana des de finals de febrer fins a la primera setmana de maig, ja que s'anava modificant i adaptant en funció de l'evolució de l'infant.

El mes de maig, ha anat destinat a analitzar els resultats obtinguts, redactar la introducció i les conclusions i, darrerament, revisar l'ortografia i comprovar que tot estava al seu lloc. Per últim, s'ha fet el resum executiu, necessari per fer la defensa del TFG al mes de juny.

Tasques	2023																								
	Gener			Febrer					Març					Abril					Maig					Juny	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
Duració del projecte																									
Planificació inicial del projecte																									
Objectiu inicial																									
Recerca sobre la intel·ligència límit																									
Recerca sobre l'aprenentatge lingüístic																									
Recerca sobre la consciència fonològica																									
Elaboració de les referències bibliogràfiques																									
Índex																									
Objectius i hipòtesis del projecte																									
Planificació de l'estada a l'Escola la Parralada																									
Definició del cas concret																									
Elecció de la metodologia																									
Creació dels instruments de recollida de dades																									
Entrevistes																									
Planificació de les sessions																									
Implementació de la intervenció educativa																									
Recollida de dades (evidències i diari de camp)																									
Anàlisi dels resultats obtinguts																									
Extracció de conclusions																									
Redacció de la introducció i la conclusió																									
Revisió del projecte																									
Elaboració del resum executiu																									

Taula 3. Planificació temporal (Elaboració pròpia)

Pel que fa a la temporalització de la intervenció educativa. Aquesta anirà des de la darrera setmana de febrer (quan farem el test psicomètric inicial), fins a la primera setmana de maig (quan farem el test psicomètric final). A continuació, es mostra la distribució temporal de les sessions per setmanes.

<b>DISTRIBUCIÓ TEMPORAL DE LES SESSIONS</b>															
<b>(2n i 3r trimestres)</b>															
<b>FEBRER</b>				<b>MARÇ</b>				<b>ABRIL</b>				<b>MAIG</b>			

<b>SETMANA 1</b>	<b>SETMANA 2</b>	<b>SETMANA 3</b>
<b>AVALUACIÓ INICIAL</b> Sessió prèvia: Test T.A.L.E.C	Sessió 1: RIMES	Sessió 3: PARAULES I FRASES – Curtes/llargues
	Sessió 2: MÉS RIMES!	Sessió 4: SONS INICIALS

<b>SETMANA 4</b>	<b>SETMANA 5</b>	<b>SETMANA 6</b>
Sessió 5: SONS INICIALS	Sessió 7: SONS FINALS	Sessió 9: SONS IGUALS-DIFERENTS
Sessió 6: SONS INICIALS AMB JOCS	Sessió 8: AVALUACIÓ DEL PROCÉS	Sessió 10: CONSTRUIR PARAULES AMB FONEMES

<b>SETMANA 7</b>	<b>SETMANA 8</b>	<b>SETMANA 9</b>	<b>SETMANA 10</b>
Sessió 11: PARAULES DE DOS I TRES SONS	Sessió 13: MÉS PARAULES DE QUATRE FONEMES	Sessió 15: DEL PAL A LA IMPREMTA	<b>AVALUACIÓ FINAL</b> Sessió final: Test T.A.L.E.C
Sessió 12: PARAULES DE QUATRE SONS	Sessió 14: DEL PAL A LA IMPREMTA	Sessió 16: AVALUACIÓ FINAL DEL PROCÉS	

Taula 4. Distribució de les sessions (*Elaboració pròpia*)

---

## **Metodologia**

El present estudi és una anàlisi de cas d'un infant de nou anys, la identitat del qual no es mencionarà en cap punt, igual que la del centre al qual fa 4t de primària. Aquesta investigació té la finalitat d'observar la utilitat i eficàcia d'activitats de caràcter fonològic per ajudar a aquest alumne amb intel·ligència límit en la millora de la lectoescriptura.

Per dur a terme la investigació s'utilitzarà una metodologia mixta. Per una banda, es buscarà analitzar en profunditat un cas particular i recollir informació concreta a través d'entrevistes, la recerca d'informació, l'observació i un diari de camp.

Per altra, tot i que al tractar-se d'una intervenció a un cas concret s'extrauran sobretot dades qualitatives, es procurarà donar un enfocament quantitatiu per analitzar les dades de forma objectiva. Per fer-ho, s'utilitzarà un test psicomètric per extreure dades precises sobre la repercussió la intervenció educativa en la millora de l'adquisició de la lectoescriptura, en aquest cas concret. També es farà una avaluació del procés, una avaluació final pròpia i una autoavaluació per part de l'alumne.

El funcionament de la intervenció educativa es basarà a dissenyar activitats relacionades amb cadascuna de les necessitats de l'infant detectades a partir de l'observació i la recollida d'informació. Aquestes activitats es crearan i s'introduiran a l'alumne en un context d'aprenentatge real. Cal destacar que tot el procés compta amb l'aprovació i autorització tant de la tutora de l'alumne i el director de l'escola, com de la seva família, que es va mostrar molt contenta davant la proposta.

---

## **Instruments de recollida de dades**

Els instruments de recollida de dades es poden dividir en dos:

Per una banda, els instruments pertanyents al marc teòric em permetran extreure la informació necessària per conèixer el cas i el trastorn estudiat amb detall. Seran entrevistes (a professionals en lectoescriptura, psicopedagogs i mestres) i pàgines de documentació per agafar una bona base teòrica del procés de lectoescriptura, la consciència fonològica i la intel·ligència límit.

Per altra banda, la recollida de dades del marc pràctic es durà a terme a través d'un test psicomètric per mesurar l'estat inicial i final de l'alumne i l'observació de l'infant durant

les sessions de la intervenció educativa. S'anirà redactant un diari de camp i també es recolliran els resultats de cada sessió amb els registres d'evidències de cada activitat. Per acabar la intervenció i observar la millora, es repetirà el test T.A.L.E.C, i també es realitzaran dues proves d'avaluació de continguts d'elaboració pròpia.

- FASE INICIAL – Tests psicomètric (T.A.L.E.C – lectura i escriptura en català).
- DURANT EL PROCÉS – Diari de camp i registres d'evidències. Avaluació del procés.
- FASE FINAL – Repetició del test TALEC i avaluació amb una prova del programa. Autoavaluació per part de l'alumne.

### TEST T.A.L.E.C

El test T.A.L.E.C (Test d'Anàlisi de Lectura i Escriitura en Català), avalua de forma quantitativa ambdues habilitats. Mitjançant activitats de lectura de lletres (en majúscula i minúscula), síl·labes, paraules i un text breu, amb una prova de velocitat lectora i una altra de comprensió. Pel que fa a l'escriitura, l'infant ha d'escriure en lletra de pal síl·labes, paraules i frases que es troben en lletra d'impresma, lligada i de pal. D'aquesta manera s'observa si domina els tres formats. Per últim, hi ha un dictat i una activitat d'escriitura lliure, que no farem perquè no s'adeqüen al nivell actual de l'infant.

S'han aconseguit els registres d'escriitura (que es troben resolts a *Resultats*) i de lectura i de resultats (pel docent), així com els materials per administrar amb l'alumnat (*Annex VI*). Aquest test s'utilitzarà per comparar l'estat inicial de l'infant amb el final, un cop fet la intervenció educativa. Es poden veure els gràfics amb els resultats desglossats en subtasques i tipologia d'errors a l'*Annex V*.

### DIARI DE CAMP

Per tal d'observar les reaccions de l'alumne davant les diferents activitats i també la seva evolució en la lectura i l'escriitura, s'utilitzarà un diari de camp. Aquesta tècnica consisteix en la creació d'anotacions per a ajudar la memòria, estimulants la recreació de les vivències experimentades i fomentant la reflexió i l'autocrítica (de Desarrollo Económico y Social, 2001). Per tant, ajuda a sistematitzar i millorar la investigació, seqüenciant el procés i disposant de dades per la posterior avaluació.

Aquest fet és fonamental en aquest estudi, ja que partirem d'una bateria d'activitats destinades a la millora de la lectoescriitura del cas, però al llarg de les setmanes seleccionarem les més adequades en funció de l'evolució i predisposició de l'alumne.

L'estructura del diari de camp és la següent:

N.º DE SESSIÓ:	DATA:
QUÈ ESTEM OBSERVANT ?	
<p>Conducta de l'alumne:</p> <p><i>(En aquest apartat descriurem com es comporta l'alumne davant les activitats plantejades. Si es mostra receptiu, actiu, atent, dispers, avorrit... Així es podran escollir la tipologia d'activitats que més motivin a l'alumne a aprendre nous continguts).</i></p>	<p>Adquisició dels continguts:</p> <p><i>(En aquest cas només s'anotará la informació referent als avenços o estancaments en l'aprenentatge del nen. D'aquesta manera adaptarem la dificultat en funció de la seva evolució).</i></p>
COM AFECTA A LA INTERVENCIÓ?	
<p><i>(Per últim, utilitzarem les observacions anotades per modificar la intervenció i adaptar-la al progrés del nen. Es tindrà en compte en la selecció d'activitats, la seva dificultat, la durada...)</i></p>	

Taula 5. Estructura diari de camp (Elaboració pròpia)

### REGISTRES D'EVIDÈNCIES

Els registres d'evidències són les activitats de cada sessió en si mateixes, que seran una clara orientació sobre com està adquirint els continguts l'alumne. A més, en dues sessions farem activitats per avaluar el procés. Una es farà a la meitat de la intervenció, l'altra al final, just abans del test psicomètric final.

Per acabar, l'alumne farà una diana d'autoavaluació, no només en continguts, sinó que també en participació, millora atencional i relacional, autonomia... Els resultats completats per l'alumne es poden veure a l'Annex VII.

---

### **Informació general de la intervenció**

La intervenció educativa es durà a terme durant els mesos de març i abril. En aquesta, ens centrarem en els continguts més adequats per a l'infant i les seves necessitats, segons la informació recollida en el marc teòric. Com que ens interessa la millora de la lectoescriptura, treballarem les dimensions de comprensió lectora i expressió escrita.

Cal mencionar que tractar-se d'una intervenció a un infant de 4t de primària, es prendrà com a referència el Currículum d'Educació Primària de 2015. Adequant-nos al PI de l'infant i al seu nivell, ens centrarem en els continguts de cicle inicial, especialment als referits a consciència fonològica i domini de lletres, síl·labes i paraules.

Cada setmana es faran dues sessions d'una hora cadascuna, que inclouran activitats de consciència fonològica i pràctica de lectura mitjançant diferents mètodes.

NIVELL	DURADA	PERÍODE	CURS
4t de primària	17 sessions	2n trimestre	2022-2023
ÀMBIT I ÀREA		TÍTOL	
Lingüístic – Llengua catalana		<i>PAS A PAS I BONA LLETRA</i>	
OBJECTIUS DIDÀCTICS			
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Familiaritzar-se amb les rimes i generar-ne de noves a partir de les claus fonològiques.</li> <li>- Ser conscient que les paraules poden ser llargues o curtes independentment del seu significat.</li> <li>- Identificar del fonema inicial de les paraules partint de la comparació i el contrast a partir d'imatges, escrits o la veu.</li> <li>- Detectar els sons finals i crear noves paraules afegint sons.</li> <li>- Potenciar la discriminació auditiva i l'escolta selectiva dels sons en qualsevol posició de la paraula.</li> <li>- Consolidar la correspondència grafia-fonema.</li> <li>- Descompondre les paraules en fonemes i formar noves paraules.</li> <li>- Llegir i escriure fonemes units, que formin paraules de dues, tres i quatre lletres.</li> <li>- Familiaritzar-se amb la lletra d'impremta.</li> </ul>			
COMPETÈNCIES		CONTINGUTS	
DIMENSIÓ COMUNICACIÓ ORAL		DIMENSIÓ COMUNICACIÓ ORAL	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competència 2. Produir textos orals de tipologia diversa adequats a la situació comunicativa.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entonació, pronúncia, to de veu i gest: adequats a la situació comunicativa.</li> <li>• Estratègies per a la comprensió i la producció orals: comprensió del lèxic, identificació de la tasca comunicativa, planificació...</li> </ul>	

DIMENSIÓ COMPREENSIÓ LECTORA	DIMENSIÓ COMPREENSIÓ LECTORA
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competència 4. Llegir amb fluïdesa per comprendre textos de la vida quotidiana, dels mitjans de comunicació i escolars en diferents suports i formats.</li> <li>• Competència 6. Utilitzar, per comprendre un text, l'estructura i el format de cada gènere textual i el component semàntic de les paraules i de les estructures morfosintàctiques més habituals.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprensió de les informacions escrites en diferents formats més habituals de l'aula i de la vida quotidiana.</li> <li>• Estratègies afavoridores del procés de comprensió lectora abans, durant i després de la lectura (planificació, anticipació, identificació de mots, inferències, relació entre fragments, capacitat d'autocorrecció a partir del sentit global, identificació dels signes de tot tipus que formen part del text).</li> <li>• Lectura individual silenciosa o en veu alta.</li> </ul>
DIMENSIÓ EXPRESSIÓ ESCRITA	DIMENSIÓ EXPRESSIÓ ESCRITA
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competència 8. Planificar l'escrit d'acord amb la situació comunicativa i el destinatari.</li> <li>• Competència 10. Revisar el text per millorar-lo i tenir cura de la seva presentació formal en funció de la situació comunicativa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estratègies per a la producció de textos escrits: planificar, escriure i revisar.</li> <li>• Utilització de programari informàtic per escriure textos curts, especialment de tractament de textos, d'edició gràfica i de presentacions.</li> <li>• Aplicació dels coneixements sobre el funcionament de la llengua en la producció de textos escrits.</li> </ul>
<p><i>Tot i que les dimensions anteriors són importants, la intervenció se centrarà en els continguts següents:</i></p> <p><b>CONEIXEMENT I FUNCIONAMENT DE LA LLENGUA I EL SEU APRENENTATGE</b></p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexió lingüística bàsica sobre la construcció de paraules, frases i textos.</li> <li>• Discriminació fonètica de sons, síl·labes i accents en les paraules.</li> <li>• Correspondències entre els sons i les grafies.</li> <li>• Separació correcta de les paraules.</li> </ul>	

- Normes ortogràfiques més senzilles i d'ús més freqüent.
- Escriptura de paraules d'ús habitual a la classe, en els aprenentatges i en els textos propis
- Mecanismes de derivació i composició.
- Signes de puntuació més bàsics (punt final, coma, interrogant, admiració).
- Valoració del progrés del dia a dia en escriptura. Opinió ajustada de les mateixes capacitats, sense infravalorar-se ni sobrevalorar-se.

### CRITERIS D'AVUACIÓ

1. Comprendre tot tipus de missatges orals que es produeixen en activitats d'aula, situacions d'aprenentatge i vida quotidiana, i en diferents suports.
2. Participar adequadament en interaccions a classe amb les nenes i els nens i els mestres en diferents situacions comunicatives.
3. Comprendre i extreure informacions rellevants de textos escrits i audiovisuals adequats a l'edat i presentats en diferents suports.
4. Mostrar interès per la lectura en general i pels textos tradicionals i de literatura adequats a l'edat.
5. Haver mecanitzat que abans d'escriure s'ha de pensar i, un cop escrit, s'ha de revisar. Aplicar-ho a tot tipus de textos.
6. Ser capaç d'observar el funcionament de la llengua: canvis d'ordre dels elements, formació de paraules, formes literàries, analogia, entre altres.

Taula 6. Informació general de la intervenció (*Elaboració Pròpia*)

### Sessions

La intervenció educativa començarà amb una **sessió prèvia** a la seqüència didàctica que consistirà en un test psicomètric d'anàlisi de la lectura i l'escriptura en català (T.A.L.E.C). Com que el darrer diagnòstic de l'infant data de l'any 2020 i la situació del nen pot haver canviat significativament, aquests tests permetran veure el nivell del qual partim. Així mateix, serà útil per analitzar l'efectivitat de la intervenció educativa, ja que es podrà observar l'evolució de l'infant en la lectoescriptura.

Com a **activitats inicials**, anirem intercalant la lectura de mots i frases amb un joc a partir d'un abecedari amb les lletres en minúscula i en majúscula. Aquest segon consisteix en

el fet que l'alumne faci el so de la grafia assenyalada i pensi en una paraula que comenci, acabi o contingui aquest fonema. Alguns dies també farem que escrigui aquestes paraules.

La resta de les sessions, que seran d'uns 45 minuts, s'ompliran amb **activitats de desenvolupament** de la consciència fonològica, agrupades segons el bloc que s'estigui treballant. Cal destacar que les activitats estan basades en tres dels programes de consciència fonològica mencionats al punt anterior, adaptades a les necessitats de l'alumne, al context educatiu i als recursos i materials dels quals es disposen.

Per tal d'evitar repeticions, però conservar els drets d'autoria dels diferents programes, s'empraran les següent abreviació en la descripció de les activitats:

**Programa de classe** – Consciència fonològica en els infants: Un programa de classe (Garriga-Ferriol, 2002).

**Programa Komunika** – Programa para el desarrollo del conocimiento fonológico: Komunika (de la Torre-Prados et al., 2002).

**Treball de la consciència fonològica** – El treball de la consciència fonològica per a l'aprenentatge de les llengües en un sistema educatiu plurilingüe (Carbonell-Garcia et al., 2019).

Les activitats es troben separades per sessions en *l'Annex IV*. En el material necessari per a cada sessió, s'especificarà la pàgina d'aquest document en la qual es troba cada activitat. Juntament amb el títol de cada activitat, es mencionarà el número i lletra d'aquesta, per tal que sigui més senzilla la seva localització.

A continuació, es presenta la descripció de les sessions:

SESSIÓ PRÈVIA: TEST PSICOMÈTRIC INICIAL	DURADA: 45 minuts
OBJECTIU: Analitzar el nivell inicial de lectoescriptura de l'alumne.	
MATERIAL NECESSARI: Test d'anàlisi de lectura i escriptura en català (T.A.L.E.C).	
<b>ACTIVITATS DE DESENVOLUPAMENT</b>	
En aquesta sessió prèvia s'utilitzarà el T.A.L.E.C (Test d'anàlisi de lectura i escriptura en català) per avaluar el nivell inicial de l'alumne en lectoescriptura i orientar la intervenció. A més, servirà per avaluar el funcionament del programa, ja que es repetirà al final de la intervenció per comparar els resultats.	

SESSIÓ 1: RIMES	DURADA: 45 minuts
OBJECTIU: Familiaritzar-se amb les rimes i generar-ne de noves a partir de les claus fonològiques.	
MATERIAL NECESSARI: Tauleta i pàgina 91 del document	
ACTIVITATS DE DESENVOLUPAMENT	
<p><b>ACTIVITAT PRÒPIA – TRIA LA CORRECTA</b></p> <p>En aquesta activitat d’elaboració pròpia creada amb l’aplicació “Genially”, apareixeran a l’alumne un seguit de diapositives amb una paraula escrita i quatre imatges. En cada diapositiva, haurà de seleccionar la imatge que rimi amb la paraula destacada. Si ho fa correctament, passarà a la següent. En cas contrari, ho haurà de tornar a intentar. L’enllaç per accedir a l’activitat és el següent:  <a href="https://view.genial.ly/6464f4db95c73600181e3306/interactive-content-cognitive-stimulation-game-ii">https://view.genial.ly/6464f4db95c73600181e3306/interactive-content-cognitive-stimulation-game-ii</a></p>	
<p><b>1A – PARAULES RIMADES</b></p> <p>En aquesta activitat, basada en l’activitat 4D del Programa de classe, la mestra començarà llegint en veu alta una paraula (p. ex. Got) i, a continuació en dirà una altra que rimi amb la primera (p. ex. Sot). Una vegada s’han donat alguns exemples, l’infant haurà de llegir cada paraula de l’activitat es tracta que els nens busquin paraules que rimin amb la que es proposa a la fitxa. Es pot incrementar la complexitat del joc, que la segona paraula tingui un sentit relacionat amb el de la paraula clau alhora que rimi. L’alumne haurà d’escriure les paraules pensades al costat, en la tipologia de lletra que ell prefereixi (lligada, impremta o de pal).</p>	

SESSIÓ 2: MÉS RIMES!	DURADA: 45 min
OBJECTIUS: Familiaritzar-se amb les rimes i generar-ne de noves a partir de les claus fonològiques.	
MATERIAL NECESSARI: Pàgines 92 - 94 del document	
ACTIVITATS DE DESENVOLUPAMENT	
2A – FEM RIMES!	

Aquesta activitat és una adaptació de l'activitat 4E del Programa de classe. Per introduir aquest joc, es llegeixen diverses frases que rimin en veu alta, emfasitzant les paraules rimades. A continuació, se li pregunta al nen una fitxa amb un seguit de frases amb una paraula en negreta i amb tres punts suspensius al final. La mestra llegirà la frase, posant èmfasi en la paraula destacada, i animarà al nen a completar cada frase amb una paraula que rimi amb la paraula en negreta.

Es pot començar sense cap norma, però a mesura que l'infant agafi confiança es poden afegir, per exemple, dient que la paraula tingui un nombre determinat de síl·labes o que la paraula tingui sentit a la frase.

#### 2B - UN VAIXELL CARREGAT DE...

Aquesta activitat és una adaptació de l'activitat 4F del Programa de classe. Per començar l'activitat la mestra contextualitzarà que al port de Tarragona han arribat molts vaixells amb mercaderies. Cada vaixell només pot portar objectes que rimin. Així doncs, posarem un exemple, si el primer vaixell està carregat de...: gots, garrots, rots, mots, trots...).

Es repeteix la frase original amb una altra paraula per rimar. Aquesta vegada, el nen haurà d'enregistrar les respostes amb l'ajuda de la mestra i l'abecedari amb lletra de pal, lligada i impremta que tindrà al llarg de les sessions.

Es pot repetir el procediment tantes vegades com es vulgui.

SESSIÓ 3: PARAULES I FRASES	DURADA: 45 minuts
OBJECTIUS: Ser conscient que les paraules poden ser llargues o curtes independentment del seu significat.	
MATERIAL NECESSARI: Pissarreta, retoladors de pissarra, pàgines 95 - 97 del document	
<b>ACTIVITATS DE DESENVOLUPAMENT</b>	
<b>3A – EXERCICIS AMB PARAULES CURTES I LLARGUES</b>	
Aquesta activitat, basada en l'activitat 5D del Programa de classe, té com a objectiu que el nen decideixi quina d'entre dues paraules és fonològicament més llarga, ja que sovint els alumnes confonen la llargada d'una paraula amb la grandària de l'objecte.	

<p>Per aquest motiu, cada parella de paraules inclourà una que és fonològicament més llarga que l'altra. Independentment de la seva llargada, una de les paraules es refereix a un objecte familiar que és significativament més gran que l'altre.</p> <p>Per fer-ho, s'imprimiran i plastificaran paraules, cada lletra de la mateixa forma i grandària per remarcar les diferències en la seva llargària.</p> <p>El o la mestra pronunciarà un parell de paraules (per exemple, <i>cotxe</i> i <i>ambulància</i>) i preguntarà al nen quina pensa que és més llarga. Quan hagi contestat, ensenyarà les paraules impreses de manera que puguin comprovar si la seva apreciació és correcta.</p> <p>Per últim, l'infant escriurà les paraules en el format que prefereixi a un full quadriculat.</p>
<p><b>3B – SONA MÉS LLARG O MÉS CURT?</b></p> <p>Aquesta activitat està basada en les fitxes 7 i 8 del Programa Komunika. Aquesta vegada, l'alumne no tindrà les paraules per escrit, sinó que se li presentarà dues fitxes amb files d'imatges.</p> <p>L'infant haurà de dir el nom de cada paraula en veu alta i encerclar de cada fila la més llarga (en la primera fitxa) i la més curta (en la segona).</p>

<b>SESSIÓ 4: SONS INICIALS</b>	<b>DURADA: 45 minuts</b>
<b>OBJECTIU:</b> Identificar del fonema inicial de les paraules partint de la comparació i el contrast a partir d'imatges, escrits o la veu.	
<b>MATERIAL NECESSARI:</b> colors, tissors, pàgines 98-100 del document	
<b>ACTIVITATS DE DESENVOLUPAMENT</b>	
<p><b>4A – PARAULES DIFERENTS, MATEIX FONEMA INICIAL</b></p> <p>En aquesta activitat, basada en l'activitat 7B del Programa de classe, es reuneix una col·lecció de tres o quatre imatges per a cada fonema que es vulgui treballar. Per exemple, foc, finestra, fulla i fada per a la /f/ i dibuixos d'una mà, mocador, mona i mar per a la /m/.</p> <p>Per jugar a aquest joc, primer cal identificar el nom de cadascun dels objectes. Un cop tots els dibuixos hagin sigut anomenats, es recuperen els dibuixos anteriors i es pregunta "<i>Comencen aquestes dues paraules amb el mateix so? Amb quin so comencen? Sí, totes dues comencen amb el so /f-f-f-f/.</i>"</p>	

A cada grup de paraules (que comencin amb el mateix so), li atribuirem un número. Fins que totes les imatges en tinguin un. A continuació, es poden retallar els dibuixos i fer un Memory de sons inicials.

#### 4B – EN QUÈ ESTIC PENSANT?

Aquesta activitat està basada en l'activitat 7D del Programa de classe. El docent comença dient a l'alumne, "*Ara jugarem a un joc que es diu "En què estic pensant...? Pensaré en alguna cosa i vosaltres heu d'endevinar el que és. Us donaré pistes". La primera pista ha de ser el fonema inicial de la paraula que heu pensat. Després es donen pistes que facin referència al significat perquè el nen pugui anomenar la paraula.*

Exemple:

Mestre: *La cosa que estic pensant comença amb /s-s-s-s/*

Mestre: *La "cosa" té dues potes i pot volar.*

Nens: *S-s-s-s-uperman.*

Mestre: *S-s-s-s-uperman! Bona pensada! Quin és el primer so de S-s-s-uperman?*

Nens: *S-s-s-s-s.*

Mestre: *Magnífic! I quantes potes, en aquest cas "comes", té en Superman?*

Nens: *Dues.*

Mestre: *I pot volar?*

Nens: *Sí.*

Mestre: *Molt ben pensat! Però la "cosa" en la que estic pensant té també plomes. Encara creieu que pot ser en Superman?*

Es continua amb aquest joc fins que el nen identifiqui el nom de la paraula. Es repeteix l'activitat tants cops com es vulgui.

SESSIÓ 5: SONS INICIALS	DURADA: 45 minuts
OBJECTIUS: Identificar del fonema inicial de les paraules partint de la comparació i el contrast a partir d'imatges, escrits o la veu.	
MATERIAL NECESSARI: colors, pàgines 101 i 102 del document	
ACTIVITATS DE DESENVOLUPAMENT	
5A – PARELLES DE PARAULES: TREURE UN SO	

Aquesta activitat es basa en l'activitat 7E del Programa de classe. El principal objectiu és que l'alumne compregui que si traiem el fonema inicial d'una paraula pot aparèixer una altra paraula completament diferent. Per aconseguir-ho, es donarà a l'infant un seguit de paraules en lletra de pal i, al costat de cadascuna, espai per escriure. A continuació, se l'ajudarà a llegir la primera paraula i se li dirà, escriu totes les lletres sense la primera. En aquest sentit, es proposa als nens que parin atenció al fonema inicial de les paraules fins que siguin capaços de veure que la presència o absència del fonema inicial determina dues paraules diferents.

#### 5B – COMENCEM IGUAL?

Aquesta activitat és la fitxa 19 del Programa Komunika. En aquesta, el nen ha de dir en veu alta els noms de tots els dibuixos d'una fila. Després ha d'encerclar del mateix color tots aquells que comencin per la mateixa lletra. Si en una fila hi ha diferents grups de paraules que comencin amb la mateixa lletra, s'encerclaran de colors diferents.

SESSIÓ 6: SONS INICIALS AMB JOCS	DURADA: 45 minuts
----------------------------------	-------------------

**OBJECTIUS:** Identificar del fonema inicial de les paraules partint de la comparació i el contrast a partir d'imatges, escrits o la veu.

**MATERIAL NECESSARI:** tisoires, pàgina 103 del document

#### ACTIVITATS DE DESENVOLUPAMENT

#### 6A – TROBANT COSES: FONEMES INICIALS

En aquesta activitat, inspirada en l'activitat 7C del Programa de classe i aconseguida amb el permís de la seva creadora @mestraambidees, s'utilitzarà un "Lince" amb fotografies petites d'objectes coneguts perquè l'alumne identifiqui paraules amb un so inicial concret. El o la mestra dirà "Comença amb la lletra s" i l'alumne haurà d'indicar amb el dit una imatge que correspongui a una paraula que iniciï amb el so d'aquesta lletra. Mentre assenyala, dirà la paraula en veu alta.

#### 6B – L'UNO DELS SONS

Aquest segon joc correspon a un joc de cartes amb imatges de grups paraules que comencen amb el mateix so, extret d'una mostra de material d'Edicions l'Àlber. El o la mestra repartirà totes les cartes entre els jugadors, un dels quals començarà la partida tirant una carta al centre de la taula. El següent jugador haurà de col·locar a sobre una

paraula que comenci amb el mateix so. Quan cap jugador tingui més cartes amb aquest so inicial haurà de dir “PASSO” i el jugador anterior s'emportarà totes les cartes del grup i en tirarà una de nova amb un so inicial diferent. El joc seguirà i guanyarà qui tingui més grups de paraules guanyades.

SESSIÓ 7: SONS FINALS	DURADA: 45 minuts
OBJECTIUS: Detectar els sons finals i crear noves paraules afegint sons.	
MATERIAL NECESSARI: pàgines 104 i 105 del document	
ACTIVITATS DE DESENVOLUPAMENT	
<b>ACTIVITAT PRÒPIA – EL PENJAT DEL SO FINAL</b> En aquesta primera activitat de la sessió, es farà una versió del clàssic joc del penjat. En aquest cas, però, l'alumne només haurà d'endevinar el so final per formar una paraula amb sentit. Per exemple, la mestra dibuixarà tres ratlles amb les lletres “g”, “o”, “t” i una ratlla al final sense res. L'alumne observarà que la paraula got ja existeix, però se l'animarà a afegir una nova lletra. Ho anirà intentant fins que anomeni la lletra “a”, per formar “gota”. Per cada error, s'anirà dibuixant el clàssic penjat. Primerament, la mestra tindrà el rol principal, és a dir, serà qui pensi la paraula, mentre que l'alumne haurà d'endevinar de quina es tracta. Un cop l'alumne agafi confiança, es poden intercanviar els rols.	
<b>7A – PARELLES DE PARAULES II: AFEGIR UN SO</b> Aquesta activitat està basada en l'activitat 7F del Programa de classe. L'objectiu principal és que l'alumne vegi que es poden construir paraules noves afegint un so a una altra paraula. Per començar, la mestra posarà un exemple, pot “ou” i fer que el nen ho repeteixi. Aleshores pregunta què passaria si s'afegeix un nou so al començament de la paraula com n-n-n-n: “n-n-n-n...ou, n-n-n-n... ou, n-n-n-n... ou”. Fins s'arriba a dir “nou!”. A continuació, se li presentaran un seguit de paraules conegudes i l'alumne haurà de seleccionar algun so per afegir i crear una nova paraula amb sentit. Per ajudar, tindrà l'abecedari al costat i podrà anar provant amb les diferents lletres fins que alguna li soni bé. Al costat de cada paraula, escriurà la nova amb un so afegit.	

### 7B – ACABEM IGUAL?

Aquesta activitat consisteix en la fitxa 13 del Programa Komunika. El nen ha de dir en veu alta els noms de tots els dibuixos d'una fila. Després haurà de ratllar aquells que no acabin amb el mateix so que la primera imatge.

### SESSIÓ 8: AVALUACIÓ DEL PROCÉS

DURADA: 45 minuts

OBJECTIUS: Avaluar l'assoliment de l'alumne en referència als blocs de les sessions anteriors.

MATERIAL NECESSARI: pàgines 106-109 del document

#### ACTIVITATS DE DESENVOLUPAMENT

#### ACTIVITATS 8A, 8B, 8C, 8D, 8E, 8F, 8G, 8H

Aquesta sessió d'avaluació del procés consisteix en un seguit d'activitats semblants a les que s'han fet a la resta de sessions anteriors. La mestra només explicarà el funcionament de cada activitat, però l'alumne les haurà de resoldre de forma autònoma. Si s'equivoca, no se li dirà, ja que l'objectiu és veure si ha adquirit les fases de la rima, paraules curtes i llargues, sons inicials i sons finals.

Això ens permetrà aprofundir en allò que presenti més dificultats i repetir, si cal.

### SESSIÓ 9: SONS IGUALS- DIFERENTS

DURADA: 45 minuts

OBJECTIUS: Potenciar la discriminació auditiva i l'escolta selectiva dels sons en qualsevol posició de la paraula.

MATERIAL NECESSARI: colors i pàgines 110- 113 del document

#### ACTIVITATS DE DESENVOLUPAMENT

#### 9A – TENIM EL MATEIX SO?

Aquesta activitat està inspirada en l'objectiu 3.4 del Treball de la consciència fonològica. Es presentarà una fitxa amb files de dibuixets. A l'inici de cada fila hi haurà un fonema. L'alumne haurà d'encerclar totes aquelles imatges que pensi que continguin (a l'inici, al final o pel mig) aquell fonema.

## 9B – DISCRIMINEM SONS

Aquesta activitat es basa en l'objectiu 3.7 del Treball de la consciència fonològica. Es presentarà a l'alumne un full amb dibuixos. Al costat de cadascun hi haurà un seguit de diferents quadrats en blanc. L'alumne ha d'indicar el nombre de síl·labes de cada una de les paraules dibuixades i identificar en quina trobem un fonema determinat. Per exemple, pintant la casella que contingui el so amb un color diferent.

En la següent activitat l'alumne haurà d'escriure paraules, diferents de les treballades a les activitats anteriors, que continguin una lletra determinada.

SESSIÓ 10: CONSTRUIR PARAULES AMB FONEMES	DURADA: 45 minuts
OBJECTIUS: Consolidar la correspondència grafia-fonema. Descompondre les paraules en fonemes i formar noves paraules.	
MATERIAL NECESSARI: pàgines 114 – 116 del document	
<b>ACTIVITAT INICIAL</b>	
Per tal d'introduir la sessió, partirem dels noms propis dels alumnes de la classe. S'escriurà el nom de diferents alumnes a un paper o a una pissarreta i es parlarà del nombre de lletres que té cada un, de les lletres que són compartides en els diferents noms...	
A continuació, l'alumne haurà d'endevinar un nom de la classe a partir de la lletra inicial i escriure el nom complet, separant-lo en els seus fonemes.	
<b>ACTIVITATS DE DESENVOLUPAMENT</b>	
<b>10A – DESCOBREIX EL MEU NOM</b> En aquesta activitat, basada en l'objectiu 8.1 del Treball de la consciència fonològica, es realitza una fitxa en la qual l'alumnat ha de descobrir noms propis després d'escriure la primera lletra de la imatge donada.	
<b>10B – EL MEU ACRÒSTIC</b> En aquesta activitat, basada en l'objectiu 8.1 del Treball de la consciència fonològica, l'alumne farà un acròstic del seu nom. Un acròstic consisteix a escriure paraules aprofitant les inicials d'una paraula, col·locades en vertical en aquest cas. És útil per aprendre a separar els fonemes d'una paraula tan coneguda com el propi nom.	

### 10C – DESCOBREIX LA PARAULA SECRETA

Aquesta activitat està basada en l'objectiu 8.1 del Treball de la consciència fonològica. Després del treball dels noms de l'alumnat, es treballa el vocabulari a partir d'imatges d'animals. L'activitat proposada tracta d'escriure les diferents grafies del nom dels animals que apareixen en la imatge per descobrir una paraula amagada. A continuació es proposa una activitat semblant perquè l'alumnat sigui conscient de les diferents grafies de les paraules, però aquesta vegada es tracta d'un jeroglífic, en el qual l'alumnat haurà de trobar la paraula que falta.

### 10D – PAPALLONA

Per acabar, l'alumne haurà de trobar paraules a partir del dibuix i les lletres de la paraula "Papallona". Aquesta activitat està basada en l'objectiu 8.1 del Treball de la consciència fonològica.

## SESSIÓ 11: PARAULES DE DOS I TRES SONS

DURADA: 45 minuts

**OBJECTIUS:** Descompondre les paraules en fonemes i formar noves paraules. Llegir i escriure fonemes units, que formin paraules de dues, tres i quatre lletres.

**MATERIAL NECESSARI:** tisores, colors, pàgines 117-120 del document

### ACTIVITATS DE DESENVOLUPAMENT

#### 11A – PARAULES DE DOS SONS

Aquesta activitat està inspirada en l'activitat 8A del Programa de classe. L'alumne haurà de llegir en veu alta paraules de dos sons i, a continuació, relacionar-les amb la seva imatge corresponent.

#### ACTIVITAT PRÒPIA – FORMEM PARAULES DE DOS SONS

Per a començar aquesta activitat es necessiten petites targetes que representin totes les lletres de l'abecedari. L'alumne escollirà una targeta, per exemple la lletra "A" i haurà de formar el màxim nombre de paraules de dos sons: "as", "all", "au"... Les paraules han de tenir sentit.

#### 11B- PARAULES DE TRES SONS

Aquesta activitat és una adaptació a l'activitat 8B del programa de consciència fonològica escollit. En primer lloc, l'alumne llegirà un seguit de paraules de tres sons. Seguidament, demanarem que anomeni els diferents fonemes que formen la paraula.

Un cop aquest primer pas estigui assolit, passarem al següent. Hi haurà un seguit d'imatges corresponents a paraules de 3 sons i també les paraules treballades anteriorment. L'alumne haurà de dir el nom de la paraula en veu alta i separar-la en fonemes. Al final, se li farà les preguntes següents:

- Quina és la paraula més llarga?
- I la més curta?
- Agafa una paraula que contingui/comenci/acabi per la lletra...
- Agafa una paraula que tingui ..... lletres.
- Agafa una paraula que tingui ..... síl·labes.
- Aquesta paraula té la lletra ....?

En cas de dubte, s'escriuran les paraules per comptar els fonemes pels quals estan formades. L'objectiu és que l'alumne s'adoni que totes són de 3 lletres. Algunes estaran repetides, així que l'alumne haurà d'identificar les paraules iguals i pintar-les d'un mateix color.

#### ACTIVITAT PRÒPIA - FORMEM PARAULES DE TRES SONS

Repetirem el funcionament de l'activitat "Formem paraules de dos sons". Aquesta vegada, però, l'objectiu serà formar paraules de tres sons. L'alumne, evidentment, tindrà més variables.

SESSIÓ 12: PARAULES DE QUATRE SONS	DURADA: 45 minuts
<p><b>OBJECTIUS:</b> Descompondre les paraules en fonemes i formar noves paraules.</p> <p>Llegir i escriure fonemes units, que formin paraules de dues, tres i quatre lletres.</p>	
<p><b>MATERIAL NECESSARI:</b> tisores, pàgines 121-123 del document</p>	
<p><b>ACTIVITATS DE DESENVOLUPAMENT</b></p>	
<p><b>12A – GRUPS CONSONÀNTICS: AFEGIR I TREURE SONS INICIALS</b></p> <p>Aquesta activitat està basada en l'activitat 8C del Programa de classe. L'infant tindrà una graella amb alguns espais omplerts i altres en blanc a cada fila. A cadascuna hi haurà tres columnes, una per paraules de quatre lletres i dues més amb paraules de dues o tres.</p>	

<p>Si a la fila hi ha la paraula més llarga, l'alumne haurà de pensar dues paraules de dues o tres lletres que es formin a partir de les lletres de la primera columna. Si a la fila hi apareix una paraula curta, haurà d'inventar una paraula de quatre i una altra de dues o tres. Un exemple pot ser: TROS – ROS- TOS</p>
<p><b>12B – ACTIVITAT PRÒPIA – TROBA PARAULES DE QUATRE FONEMES</b></p> <p>Es presentaran a l'alumne un seguit d'imatges que representen paraules. L'alumne haurà de dir la paraula en veu alta i encerclar només aquells dibuixos que corresponguin a paraules formades per 4 fonemes.</p>
<p><b>12C – ACTIVITAT PRÒPIA – PARAULES AMAGADES</b></p> <p>L'alumne haurà de formar un seguit de paraules de quatre fonemes identificant la lletra inicial de cada dibuix que es presenta.</p>
<p><b>12D – UNIM MONOSÍL·LABS I UNIM BISÍL·LABS</b></p> <p>Aquest joc està compost per triangles amb paraules o imatges al seu interior. L'alumne haurà d'ajuntar els triangles de tal manera que la imatge i la seva paraula corresponent quedin unides.</p> <p>Primer s'intentarà amb un joc format per paraules monosil·làbiques. Si l'alumne entén i gaudeix el joc, es passarà a paraules bisil·làbiques.</p>

<b>SESSIÓ 13: MÉS PARAULES DE QUATRE SONS</b>	<b>DURADA: 45 minuts</b>
<p><b>OBJECTIUS:</b> Descompondre les paraules en fonemes i formar noves paraules.</p> <p>Llegir i escriure fonemes units, que formin paraules de dues, tres i quatre lletres.</p>	
<p><b>MATERIAL NECESSARI:</b> tauleta opcional, pàgines 124 i 125 del document</p>	
<p><b>ACTIVITATS DE DESENVOLUPAMENT</b></p>	
<p><b>13A – EL FOLLET PARLANT II: FONEMES</b></p> <p>Aquesta activitat està basada en l'activitat 8G del Programa de classe. El o la mestra dirà el nom d'un regal que ha portat en follet, lletra per lletra. Quan l'infant endevini de quin regal es tracta l'ha de dir en veu alta. Treballarem amb paraules de dos, tres o quatre sons.</p>	

### 13B – PARAULES SEMBLANTS

Basada en les activitats de l'objectiu 5.1 del Treball de la consciència fonològica, en aquesta activitat es mostrarà una imatge i al costat tres paraules, en les quals només canviarà una lletra. L'alumne haurà de discriminar els sons per identificar quina és la paraula que correspon a la imatge.

Per fer la mateixa activitat en format digital, es recomana el següent joc:

<https://clic.xtec.cat/projects/concfono/jclic.js/index.html>

### 13C – DIBUIX AMB PARAULA

En aquesta activitat, basada en l'objectiu 5.2 del Treball de consciència fonològica, l'alumne tindrà grups de paraules molts semblants i imatges al costat. Aquest haurà de ser capaç de relacionar cada paraula amb el seu dibuix corresponent.

### 13D – ARA ESCRIU

En aquesta activitat, basada en l'objectiu 5.2 del Treball de consciència fonològica, l'alumne haurà d'escriure la paraula corresponent a sota de cada dibuix. Compte, que totes s'assemblaran molt!

SESSIÓ 14: DEL PAL A LA IMPREMTA

DURADA: 45 minuts

OBJECTIUS: Familiaritzar-se amb la lletra d'impremta.

MATERIAL NECESSARI: tauleta opcional, pàgines 126 i 127 del document

### ACTIVITATS DE DESENVOLUPAMENT

#### 14A – ACTIVITAT PRÒPIA – SOM EL MATEIX

En aquesta activitat, se li presentaran a l'alumne tres columnes amb paraules. En la primera, trobarà paraules amb lletra de pal de dos, tres o quatre sons. En la segona, trobarà les mateixes paraules però en lletra d'impremta i en un altre ordre. El seu objectiu serà relacionar les paraules iguals d'ambdues columnes. A més, trobarà una tercera columna en la qual tindrà un requadre per escriure les paraules en lletra d'impremta i, d'aquesta manera, començar a practicar.

#### 14B – ACTIVITAT PRÒPIA – QUINA LLETRA EM FALTA?

En aquesta activitat, l'alumne tindrà imatges amb la seva paraula corresponent en lletra d'impremta o de pal indistintament. A totes les paraules els faltarà una lletra, marcada

amb un espai en blanc. Així doncs, haurà de ser capaç d'identificar quina lletra falta i escriure-la, per tal que la paraula es pugui relacionar amb la imatge del seu costat.

#### 14C – DESORDRE

Aquesta activitat, inspirada en les activitats de l'objectiu 9.1 del Treball de consciència fonològica, consisteix a un seguit de paraules en lletra de pal o impremta amb les lletres desordenades. L'alumne haurà d'ordenar les lletres per formar paraules amb sentit. Perquè sigui més fàcil, estaran agrupades segons temàtiques, per exemple, fruites, vehicles, animals...

Per ampliar aquesta activitat en format digital, es proposa el següent joc:

<https://clic.xtec.cat/projects/paraule4/jclic.js/index.html>

SESSIÓ 15: DEL PAL A LA IMPREMTA	DURADA: 45 minuts
OBJECTIUS: Familiaritzar-se amb la lletra d'impremta.	
MATERIAL NECESSARI: Tauleta i pàgina 128 del document	
ACTIVITATS DE DESENVOLUPAMENT	
<b>15A – AJUNTEM SÍL·LABES</b> En aquesta activitat, basada en l'objectiu 9.3 del Treball de consciència fonològica, l'alumne tindrà dues columnes amb lletres que conformen les síl·labes de paraules reals en lletra d'impremta. L'alumne haurà d'ajuntar dues síl·labes (una de cada columna), per tal de formar paraules amb sentit.	
<b>15B – ACTIVITAT PRÒPIA – QUINA PARAULA ESTÀ MALAMENT?</b> En aquesta activitat,, l'alumne haurà d'identificar de cada parella de paraules en lletra d'impremta quina està mal escrita i, per tant, no té sentit.	
<b>15C – ACTIVITAT PRÒPIA – ESCRIU-ME DIFERENT</b> Per començar aquesta sessió, l'alumne tindrà un seguit de paraules en lletra de pal i, al costat, ell haurà de traspasar cada paraula a lletra d'impremta de forma autònoma. Si en alguna necessita ajuda, se li proporcionarà una taula amb la correspondència entre grafia en lletra de pal i impremta o lligada.	

## 15D – JOCS AMB LA TABLET

A continuació, s'agafarà una tauleta per fer un seguit d'activitats relacionades amb el reconeixement de les paraules escrites. Les activitats seran les següents:

<https://clic.xtec.cat/projects/abc/jclic.js/index.html>

<https://clic.xtec.cat/projects/primcons/jclic.js/index.html>

<https://clic.xtec.cat/projects/100paraules/jclic.js/index.html>

SESSIÓ 16: AVALUACIÓ FINAL	DURADA: 45 minuts
OBJECTIUS: Avaluar l'evolució de l'infant i l'adquisició dels continguts.	
MATERIAL NECESSARI: pàgines 129-131 del document	
ACTIVITATS DE DESENVOLUPAMENT	
ACTIVITATS 16A, 16B, 16C, 16D, 16E, 16F, 16G	
Aquesta sessió d'avaluació final consisteix en un seguit d'activitats semblants a les que s'han fet a la resta de sessions anteriors. La mestra només explicarà el funcionament de cada activitat, però l'alumne l'haurà de resoldre de forma autònoma. Si s'equivoca, no se li dirà, ja que l'objectiu és veure si ha adquirit les fases de la rima, paraules curtes i llargues, sons inicials i sons finals.	

SESSIÓ FINAL: TEST PSICOMÈTRIC FINAL	DURADA: 45 minuts
OBJECTIUS: Comparar el nivell final de lectoescriptura de l'alumne amb el seu estat inicial.	
MATERIAL NECESSARI: Test d'anàlisi de la lectura i l'escriptura (T.A.L.E.C)	
ACTIVITATS DE DESENVOLUPAMENT	
En aquesta sessió prèvia s'utilitzarà el TALEC (Test d'anàlisi de lectura i escriptura en català) per avaluar el nivell inicial de l'alumne en lectoescriptura i orientar la intervenció. A més, servirà per avaluar el funcionament del programa, ja que es repetirà al final de la intervenció per comparar els resultats.	

### 3.4. RESULTATS

Abans d'examinar els resultats extrets en aquest estudi cal destacar que es tracta d'un estudi de cas únic, així que les dades obtingudes es basen en l'evolució d'aquest nen en concret davant la intervenció educativa plantejada. Tanmateix, les investigacions prèvies mostren que l'alumnat amb capacitat intel·lectual límit sol presentar dificultats en les competències bàsiques, com són la lectura, l'escriptura i les matemàtiques, i que l'aplicació de programes específics en consciència fonològica pot estimular el desenvolupament de la lectoescriptura dels infants. A les conclusions, doncs, veurem si aquests resultats es poden extrapolar.

A partir dels instruments de recollida de dades creats s'han pogut extreure un seguit de resultats que permetran consolidar o refutar la hipòtesi plantejada a l'inici de la recerca, consistent en "Una intervenció educativa basada en programes de consciència fonològica pot millorar el nivell de lectoescriptura d'un infant amb intel·ligència límit". Com s'ha esmentat anteriorment, en aquest estudi s'extrauran tant dades qualitatives com quantitatives, en funció de l'instrument emprat i la seva finalitat.

Pel que fa a dades qualitatives, s'han extret a partir de la recerca d'informació, l'observació, les entrevistes realitzades a diferents professionals de l'àmbit educatiu i el diari de camp redactat al llarg de la intervenció educativa.

En les entrevistes es pot veure clarament que tots els professionals pensen que:

- La manca d'habilitats en lectoescriptura suposa una problemàtica rellevant a partir de cicle inicial, moment en el qual l'alumnat hauria d'haver assolit un nivell alt en velocitat i comprensió lectora i ser capaços de confeccionar textos escrits.
- És necessària l'aplicació de programes específics en lectoescriptura, en especial de consciència fonològica, que és la seva base.
- S'ha de fomentar el treball a partir de jocs, rimes, paraules conegudes i activitats orals del seu interès.
- Cal una intervenció individualitzada amb aquest alumne, per assolir uns continguts mínims i adaptar-nos a les seves necessitats concretes.

En el diari de camp s'han recollit dades tant a nivell cognitiu, com a nivell personal i relacional, partint de les dificultats dels infants amb intel·ligència límit i el cas concret. La informació obtinguda, una comparativa entre l'estat inicial i final del nen, es mostra en la taula següent:

<b>Nivell</b>	<b>PUNT DE PARTIDA</b>	<b>NIVELL FINAL</b>
Cognitiu	Baix reconeixement del fonema-grafia i molta confusió entre els sons d'algunes lletres.	Millora significativa en el reconeixement del fonema-grafia, tant en lletra de pal com en impremta. S'ha emfatitzat en la diferenciació entre fonemes semblants.
	Dificultats per unir diferents sons, formant una paraula.	Millora en la unió de parelles de fonemes, especialment en lectura de síl·labes. Més dificultats en lectura de paraules senceres.
	Poca retenció de nova informació.	Molta repetició de continguts i activitats per afrontar la poca retenció d'informació. S'ha avaluat l'evolució en l'adquisició dels continguts tant en les avaluacions del procés com en el diari de camp, mostrant capacitat per recordar continguts concrets.
	Baix domini en la separació de paraules dins d'una mateixa frase.	Separació de paraules en una frase a nivell escrit, tal com es mostra al test final (T.A.L.E.C).
	Falta de comprensió dels fonemes que es llegeixen en veu alta, formant paraules o frases.	L'alumne sap reconèixer perfectament els fonemes de forma auditiva.
Motriu	Dificultats amb el traç de les lletres.	Millora significativa en el traç de les lletres, especialment en lletra de pal.
	Omissió de lletres i paraules.	Ara el nen es fixa molt més en les lletres de forma individual., tal com es mostra al test final (T.A.L.E.C)
Personal i relacional	Fàcil distracció.	Millora significativa de l'atenció, fins i tot amb la resta de companys i companyes treballant en altres coses. Els joc i activitats dinàmiques han afavorit l'atenció i interès de l'infant.
	Poca autoestima.	Les millores en tots els nivells s'han transmès a l'alumne, fet que ha millorat la seva autoestima i seguretat davant les tasques.

Poca autonomia	Les darreres setmanes l'alumne ja coneixia la dinàmica de les sessions i ajudava a preparar el material. També es mostrava molt més predisposat a fer activitats sense ajuda, sense demanar aprovació constant.
Tot i que la relació amb mestres i companys ja era molt bona, cal destacar que la confiança cap a mi va anar augmentant amb el transcurs de la setmana, cosa que ha afectat positivament al rendiment i seguretat de l'alumne.	

Taula 7. Comparació estat inicial i final (Elaboració pròpia)

Pel que fa a les dades quantitatives, s'han extret mitjançant el Test d'Anàlisi de Lectura i Escriptura en Català (T.A.L.E.C) i dues proves d'avaluació basades en les activitats fetes en les sessions i els objectius plantejats. Els exercicis del test (T.A.L.E.C) han sigut exactament els mateixos en la primera i en la darrera sessió, tot i que no se li ha comentat a l'alumne. D'aquesta manera, s'ha pogut fer una comparació precisa i objectiva de l'estat inicial i final de l'alumne.

En aquest apartat es mostrarà una taula comparativa dels errors que ha fet l'alumne en cada subtasca del test (lectura de lletres, síl·labes, paraules, text, comprensió lectora i escriptura), i també del temps que ha necessitat el nen en cada subtasca. Tanmateix, a l'Annex VI, es troben els resultats de forma desglossada i visual.

SUBTASCA	TEST INICIAL			TEST FINAL		
	ERRORS	TEMPS	TOTAL	ERRORS	TEMPS	TOTAL
Lectura de lletres	17	4'44''	52 lletres	10	3'40''	52 lletres
Lectura de síl·labes	10	4'	20 síl.	3	2'17''	20 síl.
Lectura de paraules	36	4'38''	14 parau.	18	10'30''	39 parau.
Lectura de text	6	2'37''	-	2	1'13''	-
Comprensió lectora	1	4'10''	10	3	3'24''	10
Escriptura	17	14' 35''	43 parau.	9	12'45'	43 parau.

Taula 8. Resultats T.A.L.E.C (Elaboració pròpia)

Fent una visió general de la taula, s'observa una millora significativa tant en el nombre d'encerts com en la velocitat lectora. L'alumne es mostrava molt més segur a l'hora de llegir lletres i síl·labes, mostrant un canvi important sobretot en la lectura de síl·labes.

Pel que fa a les paraules, encara que no entengués alguns significats, podia llegir els fonemes que les conformaven, unint-los entre si. Mentre que al test inicial només va llegir 14 paraules i la resta li semblaven massa complicades, en el segon test les va intentar llegir totes, amb alguns, però menys errors. Cal remarcar que en les sessions s'ha treballat sobretot en lletra de pal, tot i que en les activitats inicials i en les darreres sessions s'incorporava la impremta.

Pel que fa a l'escriptura, en el primer test es deixava lletres sense passar a lletra de pal, ja que no identificava les lletres en impremta. En el segon intent, tot i que es veu que la "d" i "g" encara no les té clares, no es deixa cap lletra i deixa espais entre les paraules. Encara que no ho he marcat com a error, no es veu diferència entre les "M" i les "N", tot i que el nen en veu alta sí que les distingia.

**COPIA**

me <u>ME</u>	pe <u>PE</u>	vi <u>VI</u>
ul <u>UL</u>	sol <u>SOL</u>	ZEM <u>ZEM</u>
bot <u>BOT</u>	cri <u>CRi</u>	FLA <u>FLA</u>
dra <u>ORA</u>	ut <u>UT</u>	OJU <u>OUU</u>
eti <u>ETi</u>	iga <u>IGO</u>	AN <u>AN</u>

pilota <u>PILOTA</u>	mantega <u>MAMTEGA</u>	COLLARET <u>COLLARET</u>
taula <u>TAULA</u>	globus <u>GLOBUS</u>	FRUITA <u>FRUITA</u>
dijous <u>DIJUS</u>	cadira <u>CADIRA</u>	MUNTANYA <u>MUNYNYA</u>
abraçada <u>ARACRA</u>	singlot <u>SINGLOT</u>	TRAPEZI <u>TRAPEZI</u>

**COPIA**

me <u>ME</u>	pe <u>PE</u>	vi <u>VL</u>
ul <u>UL</u>	sol <u>SOL</u>	ZEM <u>ZEM</u>
bot <u>BOT</u>	cri <u>CRi</u>	FLA <u>FLA</u>
dra <u>ORA</u>	ut <u>UT</u>	OJU <u>OUU</u>
eti <u>ETi</u>	iga <u>IGO</u>	AN <u>AN</u>

pilota <u>PILOTA</u>	mantega <u>MAMTEGA</u>	COLLARET <u>COLLARET</u>
taula <u>TAULA</u>	globus <u>GLOBUS</u>	FRUITA <u>FRUITA</u>
dijous <u>DIJUS</u>	cadira <u>CADIRA</u>	MUNTANYA <u>MUNTANYA</u>
abraçada <u>ABRACADA</u>	singlot <u>SINGLOT</u>	TRAPEZI <u>TRAPEZI</u>

els meus petits fan una rotllana  
 ELS MEUS PETITS FAN UNA ROTLLANA

els meus petits fan una rotllana  
 ELS MEUS PETITS FAN UNA ROTLLANA

A la biblioteca de l'escola hi ha molts llibres arrengrerats  
 A LA BIBLIOTECA DE L'ESCOLA HI HA MOLTS LLIBRES ARRENGLERATS

A la biblioteca de l'escola hi ha molts llibres arrengrerats  
 A LA BIBLIOTECA DE L'ESCOLA HI HA MOLTS LLIBRES ARRENGLERATS

*Prova escriptura test 1*

*Prova escriptura test 2*

Per últim, a les activitats avaluatives d'elaboració pròpia es pot observar com l'infant ha anat adquirint els continguts. Ja que en aquestes el meu paper era explicar el funcionament de cada exercici, però si l'alumne no el sabia resoldre, ho havia de deixar en blanc. Per blocs, es pot observar el següent:

- RIMES: El bloc que més ha costat a l'alumne, ja que una de les seves principals dificultats és el seu banc limitat de vocabulari. Tot i això, quan observava el seu voltant o donaves pistes, identificava paraules rimades amb més facilitat,
- PARAULES CURTES – LLARGUES – Adquirit des d'un primer moment, sobretot visualment. A partir d'imatges a vegades havia d'escriure la paraula per esbrinar la paraula més curta o llarga.
- SONS INICIALS: Adquirit amb força facilitat.
- SONS FINALS: Més dificultats, però el nen sap discriminar els sons finals de forma auditiva.
- DISCRIMINACIÓ DE SONS: Millora molt significativa al llarg de les sessions. Més dificultats a l'hora d'identificar fonemes al mig de la paraula.
- CONSTRUCCIÓ DE PARAULES: El fet de presentar un domini en la discriminació de sons concrets, provoca que es compregui molt millor que les paraules estan formades per diferents sons i construir-ne de noves.
- ESCRITURA DE PARAULES: Bona transcripció de lletra de pal a impremta i a la inversa. Millora en la identificació dels fonemes i la cal·ligrafia.
- COMPENSIÓ LECTORA: El fet de treballar la consciència fonològica ha millorat la lectura i, en conseqüència, la seva comprensió, tot i que cal treballar molt més aquest aspecte.

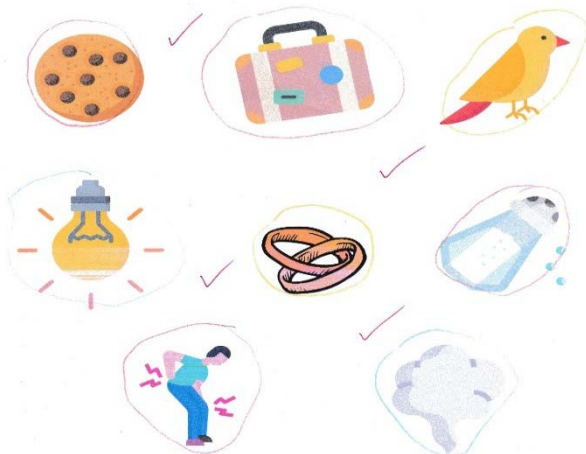
NOM: ABRAHAM

SESSIÓ 8 – AVALUACIÓ DEL PROCÉS

1. ESCRIU PARAULES QUE RIMIN AMB:

- GOS: OS
- NIU: CIURU
- PEU: NEUTEU

2. ENGERCLA DEL MATEIX COLOR LES PARELLES DE PARAULES QUE RIMIN.



NOM:

3. CLASSIFICA LES PARAULES SEGÜENTS:

CASA, AIXETA, NIU, MÀQUINA, COTXE, LLIT, AMBULÀNCIA, PA

CURTES (2, 3 o 4 lletres)

CASA  
NIU  
LLIT  
PA

LLARGUES (Més de 4 lletres)

AIXETA  
MÀQUINA  
COTXE  
AMBULÀNCIA

4. ENGERCLA LA PARAULA MÉS LLARGA DE CADA FILA.



NOM:

5. ESCRIU PARAULES QUE COMENCIN IGUAL QUE:

**PALA**

- PA ✓
- PEU ✓
- PERA ✓

**MAR**

- MARI ✓
- MARTI ✓
- MA ✓

**LUPA**

- LÀIA ✓
- LÀURA ✓
- LÀSABO ✓

**NAS**

- NO ✓
- NOVOL ✓
- NET ✓

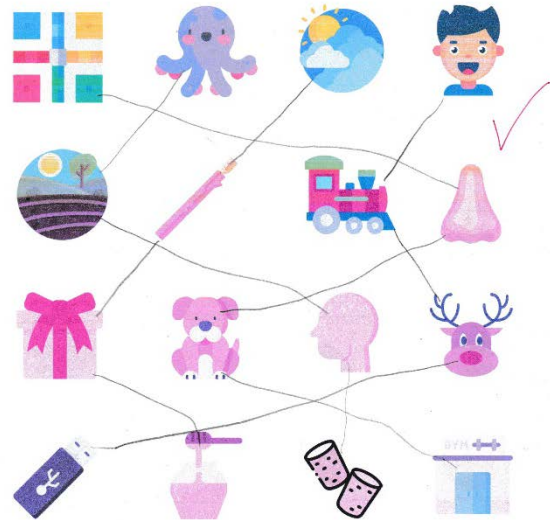
6. SONS INICIALS: QUIN ÉS L'INTRÚS DE CADA REQUADRE?

NOM:

7. ESCRIU PARAULES QUE ACABIN IGUAL QUE:

- SOL: MEL, CEL ✓
- LLIT: VIT, ACABAT ✓
- RAM: DAM, RATA ✓
- MAR: CARESCABAR ✓
- NAS: AS, COS ✓
- CUC: SUC, UC ✓

8. RELACIONA LES PARAULES QUE ACABIN AMB EL MATEIX SO:



NOM:

SESSIÓ 15 – AVALUACIÓ FINAL

1. ESCRIU UNA PARAULA QUE RIMI AMB:

- CASA: X
- SOL: COL ✓
- RATA: TATA ✓
- NAU: DAU ✓

2. ENCERCLA LA PARAULA MÉS LLARGA DE CADA GRUP:

3. DESCOBREIX LA PARAULA SECRETA:

NOM:

4. BUSCA I ESCRIU PARAULES QUE...

- COMENCIN COM : LALET, LECTURA, LILA ✓
- ACABIN COM : AGUT, NET, AVET ✓
- CONTINGUN LA LLETRA M : MA

E	H	S	M	F	F	J	P	P	O	I	X	T	U
A	V	E	T	N	D	S	U	O	L	R	C	S	Q
J	Z	K	Y	O	J	X	S	D	E	K	V	C	L
V	X	G	A	L	E	T	R	F	F	X	X	Y	Q
K	A	A	I	L	I	L	A	I	I	Q	P	M	A
Y	H	Q	M	O	Y	N	V	K	R	N	G	E	K
W	Q	N	Q	H	H	N	D	K	Y	I	R	G	C
N	R	M	U	A	L	A	V	A	B	O	S	U	W
T	R	A	M	P	A	W	E	H	R	Y	O	U	C
L	W	O	W	L	E	C	T	U	R	A	O	S	W
M	H	L	E	M	P	R	E	S	A	T	M	Z	K
Y	P	V	Q	L	A	A	X	C	N	E	T	E	C
S	N	E	L	J	V	A	M	A	G	A	R	L	S
P	T	L	Q	E	H	A	G	U	T	A	L	H	U

NOM:

5. ESCRIU LES PARAULES SEGÜENTS EN LLETRA DE PAL:

vaixell **VAIXELL** ✓ fantasia **FANTASIA** ✓

maletí **MALETÍ** ✓ pastís **PASTÍS** ✓

samarreta **SAMARRETA** ✓ lavabo **LAVABO** ✓

6. LLEGEIX I RESPON:

LA LAIA TENIA UNA MANTA DE COLOR ROSA.

QUI TENIA UNA ~~COLOR~~ MANTA? **LAIA** ✓

EL GOSSET ERA MOLT PETIT.

COM ERA EL GOSSET? **PETIT** ✓

A LA LAURA LI AGRADA ANAR A LA MUNTANYA.

QUÈ LI AGRADA A LA LAURA?

EL PASTÍS ÉS DE XOCOLATA I MADUIXES.

DE QUÈ ÉS EL PASTÍS?

7. ESCRIU UNA FRASE CURTA TU SOL:

NO HEU TRIUAT TEMPS

### 3.5. CONCLUSIONS

Un cop acabat tot el procés que ha suposat aquest projecte, en aquest punt s'extrauran les conclusions a les quals s'ha arribat i que, al seu torn, ens permetran ratificar o refutar la hipòtesi inicial. Aquestes consistiran, en primer lloc, en una revisió dels objectius generals i específics redactats en un inici, per comprovar fins a quin punt s'han assolit.

A continuació, es destacaran un seguit d'afirmacions concretes extretes tant del marc teòric com el pràctic, amb el suport de referències teòriques contrastades. A més, inclouré el meu punt de vista personal i reflexionaré sobre tot el procés, què canviaria ara des d'una altra perspectiva i en quines línies de recerca seguiria si disposés de més temps, recursos o pàgines per escriure.

Els objectius plantejats es basaven a conèixer un cas concret d'infant amb una limitació cognitiva anomenada capacitat intel·lectual límit, les seves necessitats i les millors propostes didàctiques per millorar el seu nivell de lectoescriptura, considerada la seva principal barrera d'aprenentatge tant per la tutora i l'equip psicopedagògic del centre, com per la seva família. Gràcies al suport de l'equip directiu del centre, l'equip psicopedagògic i sobretot la tutora de l'alumne, es va poder recollir la informació de l'alumne necessària per començar a crear la intervenció educativa.

Un cop descobertes propostes que utilitzaven activitats intenses de consciència fonològica per superar aquesta barrera, es va decidir seguir aquest camí i plantejar la hipòtesi de la recerca, consistent en: Una intervenció educativa basada en programes de consciència fonològica pot millorar el nivell de lectoescriptura d'un infant amb intel·ligència límit. La teoria i els i les autors especialistes en l'adquisició de la lectura i l'escriptura mostren molta controvèrsia a l'hora d'escollir la metodologia i les estratègies que afavoreixen positivament en l'aprenentatge de les habilitats de lectoescriptura.

Tanmateix, molts d'ells i elles es posen d'acord en un punt, en els nivells crítics de l'aprenentatge de l'escriptura, si s'apliquen estratègies d'ensenyament relacionades amb la consciència fonològica molt ben planificades, s'experimenta un desenvolupament que té una influència molt significativa en l'aprenentatge de la lectura i l'ortografia (O'Connor et al. 1993).

Tot i que aquesta afirmació s'empra especialment en infants prelectors, com a una eina d'introducció a la lectura i l'escriptura que afavorirà posteriorment a l'adquisició d'aquestes activitats, també queda evident que és molt útil en infants amb necessitats educatives especials amb dificultats cap a la lectoescriptura.

Així doncs, el segon objectiu, consistent en comprendre la correlació entre la consciència fonològica i l'aprenentatge lingüístic dels alumnes, també es va superar amb èxit, ja que es va trobar molta bibliografia que donava suport a la importància de la consciència fonològica. També es van trobar programes interessants i es va fer una selecció tenint en compte la temporalització i les característiques de l'infant. Finalment, es va optar per emprar activitats basades en els programes de consciència fonològica següents:

- **Programa de classe** – Consciència fonològica en els infants: Un programa de classe (Garriga-Ferriol, 2002).
- **Programa Komunika** – Programa para el desarrollo del conocimiento fonológico: Komunika (de la Torre-Prados et al., 2002).
- **Treball de la consciència fonològica** – El treball de la consciència fonològica per a l'aprenentatge de les llengües en un sistema educatiu plurilingüe (Carbonell-Garcia et al., 2019).

Aquests programes, especialment de primer, una traducció al català d'un programa de consciència fonològica feta per Garriga-Ferriol (2002), van ser la base de la intervenció

educativa. Atès que, com a futura docent, una de les meves principals tasques serà la de seleccionar els materials i recursos més adients pels meus alumnes, i modificar-los d'acord amb les seves necessitats concretes.

Aquesta va ser, sens dubte, la part més costosa i llarga del procés de construcció del projecte. Elaborar cada sessió amb cura, els materials per portar-los a l'escola i ser una mestra més que entrava a l'aula per ajudar a l'infant. Ha sigut laboriós compenetrar aquesta part pràctica amb les assignatures de la universitat, però al mateix temps molt enriquidor, ja que vaig tenir l'oportunitat d'allargar la meva experiència de pràctiques al centre, donant suport personalitzat a un infant amb el qual havia establert un gran vincle.

Com vaig comentar en un inici a la meva tutora del TFG, la meva missió principal era ajudar a l'alumne a què millorés dins de les seves possibilitats, perquè veure com un alumne amb ganes per aprendre es va quedant cada cop més lluny dels seus companys i companyes, trenca el cor. Així doncs, puc estar satisfeta dels resultats obtinguts. Tal com es mostra a la *Taula 8* de resultats, la millora en lectoescriptura de l'alumne ha sigut evident, tant en velocitat i comprensió lectora, com en la correcta escriptura de paraules cada cop més conegudes. El lèxic de l'alumne ha augmentat molt i la comprensió que les paraules estan formades per diferents fonemes units entre si, objectiu principal de la consciència fonològica.

A més, he tingut l'oportunitat de mantenir una conversa un cop acabada la intervenció educativa tant amb la tutora, que m'ha donat les gràcies per atendre les necessitats de l'infant setmana rere setmana, com amb la mare del nen, que també estava molt agraïda especialment pel vincle que he establert amb el seu fill. Només per aquest final, ja puc dir que el projecte ha sigut un èxit en tots els sentits, acadèmic, personal i vital, tant per mi com pel nen que s'ha mostrat respectuós, obert i motivat en cada sessió.

Per acabar, vull destacar que, tot i que es tracta d'un estudi de cas concret, fet que m'ha permès personalitzar la intervenció al màxim, la millora en consciència fonològica és clau en l'aprenentatge lingüístic inicial dels infants, sigui a l'edat que sigui. I que, per tant, veig factible extrapolar aquest recull d'activitats a altres casos similars o a altres infants amb dificultats per la lectoescriptura, fins i tot a infants de l'etapa infantil que estiguin iniciant-se en la lectura i l'escriptura. Evidentment, s'hauran d'adaptar a cada infant, però pot suposar una bona base per als docents.

Tot i que els resultats extrets són majoritàriament qualitatius, s'ha fet un esforç per classificar-los i, d'aquesta manera, avaluar l'evolució de l'infant i donar aquest sentit de progressió i millora de la manera més objectiva possible, aplicant la normativa que aplica. Així doncs, s'ha intentat donar a la intervenció una valoració final quantitativa i de millora competencial, doncs cal tenir en compte que el procés educatiu és complex i multifactorial. Per tant, s'haurien de poder recollir dades qualitatives i quantitatives de diversos aspectes.

En cas de tenir més temps, recursos i la possibilitat de redactar més pàgines, no dubtaria a continuar aquesta línia de recerca. De fet, em sembla tan essencial dins de l'àmbit educatiu que l'any que ve cursaré un màster especialitzat en les dificultats de l'aprenentatge i la lectura. Penso que tots els docents hauríem de ser especialistes en l'adquisició de la lectura i l'escriptura, i especialistes en totes les necessitats que l'alumnat pugui presentar, ja que és el pa de cada dia a les escoles.

En el cas d'infants amb intel·ligència límit, una limitació que fins fa uns mesos desconeixia, falta molta recerca i esforç per part de tots, per procurar que aquests nens i nenes puguin superar l'etapa escolar amb uns mínims necessaris.

#### 4. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Ackerman, P. L., & Cianciolo, A. T. (2000). Cognitive, perceptual-speed, and psychomotor determinants of individual differences during skill acquisition. *Journal of experimental psychology*, 6(4), 259–290. <https://doi.org/10.1037/1076-898X.6.4.259>

Adams, M.J. (1990). *Beginning To Read: Thinking and Learning about Print*. Educational Resources Information Center (ERIC). <https://bit.ly/3olcFmf>

Adams, M.J., Foorman, B., Lundberg, I. & Beeler, T. (1998). *Phonemic Awareness in Young Children. A Classroom Curriculum*. Baltimore: Paul H. Brookes.

Aexpainba y Fundación Magdalena Moriche (Ed.) (2020). *¿Qué es la inteligencia límite?* <https://bit.ly/42Lf4pl>

Albuja-Paredes, M. (2016). *Método Fonológico en el proceso de la lectoescritura, en niños de primero de básica, en la escuela fiscal "Daniel O'Leary", La Colmena, Quito, año lectivo 2015-2016*. Universidad Central del Ecuador. <https://bit.ly/42QuYPc>

Alegría, J. (2006). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades –20 años después–. *Infancia y Aprendizaje*, 29(1), 93-111. <https://doi.org/10.1174/021037006775380957>

Alvarán, L, Sánchez, D. & Restrepo-Ochoa, D.A. (2016). Neuropsicología de la inteligencia limítrofe. *Cuadernos de Neuropsicología / Panamerican Journal of Neuropsychology*, 10(2). <https://bit.ly/43e1Ot8>

Artigas-Pallarés, J., Rigau-Ratera, E. & García-Nonell, C. (2007). Relación entre capacidad de inteligencia límite y trastornos del neurodesarrollo. *Revista de neurología*, 44(12), 739-744. <https://bit.ly/41M0e0F>

Asociación Americana de Psiquiatría, (2013). Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM 5. Arlington, VA, Asociación Americana de Psiquiatría. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425657.x20-es>

Asociación Catalana de Integración y Desarrollo Humano [ACIDH]. (2018). *Memoria 2017*. Extret de: <https://bit.ly/3LXQ8nz>

Bisquerra Alzina, R. (Coord.). (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.

Blanco, R. (2008). Marco conceptual sobre educación inclusiva. *CONFINTED. La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*, 25, 5-14. <https://bit.ly/3MitTsr>

Bravo-Valdivieso, L. (2002). La conciencia fonológica como una zona de desarrollo próximo para el aprendizaje inicial de la lectura. *Estudios Pedagógicos*, 28, 165-177. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052002000100010>

Bravo-Valdivieso, L. (2016). El aprendizaje del lenguaje escrito y las ciencias de la lectura. Un límite entre la psicología cognitiva, las neurociencias y la educación. Límite. *Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 11(36), 50-59. <https://bit.ly/3pxAS9f>

Caballeros-Ruiz, M. Z., Sazo, E., & Gálvez Sobral, J. A. (2014). El aprendizaje de la lectura y escritura en los primeros años de escolaridad: experiencias exitosas de

Guatemala. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 48(2), 212-222. <https://bit.ly/42S9Zex>

Calderón-Figueroa, B.C. (2020). *Hábitos de lectura y su incidencia en el desarrollo de la comunicación interpersonal en el contexto académico de los estudiantes universitarios*. Universidad de Guayaquil: Facultad de Comunicación Social. <https://bit.ly/45hbkha>

Carbonell-Garcia, I.C., Garcia-Martí, M.J., Montfort-Puig, A., Morell-Martínez, I., Navarro-Crespo, M.L., Pérez-Pellicer, R., Roda-Vila, J.C., Salas-Sacristán, M. & Sentandreu-Gallego, F. (2019). *El treball de la consciència fonològica per a l'aprenentatge de llengües en un sistema educatiu plurilingüe*. Generalitat Valenciana. Conselleria d'Educació, Cultura i Esport. <https://bit.ly/3Okfhvr>

Cevillano- Proaño, M.A. & Jerez-Sevillano, B.M. (2022). *Método fonético desde la perspectiva de las inteligencias múltiples, para el desarrollo de la lectoescritura de educación básica*. Repositorio Digital Universidad de Otavalo. <https://bit.ly/3ogoREV>

Chacha-Supe, M. M., & Rosero-Morales, E. D. R. (2020). Procesos iniciales de enseñanza – aprendizaje de la lectoescritura en los estudiantes del nivel de preparatoria. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(9), 311–336. <https://doi.org/10.35381/r.k.v5i9.650>

Cuetos-Vega, F. (1988). Los métodos de lectura desde el marco del procesamiento de la información. *Bordón: Revista de pedagogía*, 40(4), 659-670.

de Desarrollo Económico y Social, I., (2001). De las notas de campo a la teoría. Descubrimiento y redefinición de nagual en los registros chiapanecos de Esther Hermitte. *Alteridades*, 11(21), 65-79. <https://bit.ly/41Pc7CV>

De la Torre Prados, M.C, Guerrero-Gancedo, M.D., Conde-Melgar, M.I. & Claros-Torres, R.M. (2002). *Komunica: Programa para el desarrollo del conocimiento fonológico*. ALJIBE EDICIONES.

Decret 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya. Catalunya, 26 de juny de 2015, núm. 6900, pp. 1-136.

Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya. Catalunya, 19 d'octubre de 2017, núm. 7477, pp. 1-18.

Decret 175/2022, de 27 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya. Catalunya, 29 de setembre de 2022, núm. 8762, pp. 1-491.

Dominguez Chillón, G., y Barrio Valencia, J. (1997). Los primeros pasos hacia el lenguaje escrito. Una mirada al aula. Madrid: La Muralla.

Farras, J. & Moré, G. (2002), Detecció de persones amb capacitat intel·lectual límit o borderline, des del sistema educatiu, al Vallès occidental. *Universitat de Barcelona*. [Informe sense publicar].

Fernández-Ojanguren, M., Ayensa, M. A., Fanjul, M. O., Fernández, J. C., Muñiz, P., Vega, F. E., Ibañez, F., Gallego, J. A. M., Rodríguez, E. M. R., De Castro, M. L. S., & Suárez, L. (2003). Eficacia de un método fonético en el aprendizaje de la lectoescritura. *Aula Abierta*, 81, 133-146. <https://bit.ly/43b7Tqs>

Fernell, E., & Ek, U. (2010). Borderline intellectual functioning in children and adolescents - insufficiently recognized difficulties. *Acta pediátrica* 99(5), 748–753. <https://doi.org/10.1111/j.1651-2227.2010.01707.x>

Frith, U. (1986). A developmental framework for developmental dyslexia. *Annals of dyslexia*, 36, 69–81. <https://doi.org/10.1007/BF02648022>

Frontera-Sancho, & Gómez-Bahillo, C. (2013). Inteligencia Límite. Perfil, necesidades, recursos y propuestas de mejora. *Universidad Zaragoza y Asociación Enlínea*. <https://bit.ly/3M1DZOv>

García-Giner, E. (2019). Lectoescritura en Educación Infantil. Estudio de los procesos de su aplicación práctica. *Revista Digital Docente: Campus Educación*, 16, 5-8. <https://bit.ly/3o9Mkrx>

García-Ortega, V. (2018). *El aprendizaje de la lectoescritura en castellano en contextos de riesgo. Un estudio transversal en la sociedad boliviana*. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. <https://bit.ly/3MIC1Eh>

Garriga-Ferriol, E. & Sala-Torrent, M. (2015). Avaluació, diagnòstic i intervenció en la dislèxia. *Aloma: revista de psicologia, ciències de l'educació i de l'esport*, 33 (1), 31-42. <https://doi.org/10.51698/aloma.2015.33.1.31-42>

Garriga-Ferriol, E. (2002). *Consciència fonològica en els infants. Un programa de classe*. Adaptació al català del programa "Phonemics Awareness in Young Children". Extret de: <https://bit.ly/43byovP>

Generalitat de Catalunya (Ed) (2008). *Aprendre junts per viure junts. Pla d'acció 2008-2015*. Departament d'Educació. <https://bit.ly/42MCcUq>

Giné, C. (2006), Aportaciones a la comprensión de las personas con inteligencia límite. Riesgos y perspectivas. A Delgado M. & Gallen C. (coord.), Normalidad y límite, Madrid: Ramón Areces.

Høien, T., Lundberg, I., Stanovich, K. E., & Bjaalid, I.-K. (1995). Components of phonological awareness. *Reading and writing: an interdisciplinary journal*, 7 (2), 171–188. <https://doi.org/10.1007/BF01027184>

Jiménez González, J. E., & Hernández-Valle, I. (2002). Una perspectiva española sobre las dificultades de aprendizaje. *Edupsykhé. Revista De Psicología Y Educación*, 1(2). <https://doi.org/10.57087/edupsykhe.v1i2.3731>

Jiménez, J. & Ortiz, M. (1995). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.

Karande, S., Kulkarni, M. (2005). Poor school performance. *Indian J Pediatr*, 72, 961–967. <https://doi.org/10.1007/BF02731673>

Klass, P., Dreyer, BP., Mendelsohn, AL. (2009). Reach out and read: literacy promotion in pediatric primary care. *Adv Pediatr*, 56, 11-27. <https://doi.org/10.1016/j.yapd.2009.08.009>

Lazcano-Ponce, E., Katz, G., Allen-Leigh, B., Valladares, L. M., Rangel-Eudave, G., Minoletti, A., Wahlberg, E., Vasquez, A., & Salvador-Carulla, L. (2013). Intellectual development disorders in Latin America: a framework for setting policy priorities for research and care/Trastornos del desarrollo intelectual en América Latina: un marco para

establecer las prioridades políticas de investigación y atención. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 34(3), 204+. <https://bit.ly/3pDrTn9>

Lema-Guano, G.N. & Llano-Toaquiza, J.L. (2023). Dificultades del proceso de la lectoescritura en un estudiante de ocho años con inteligencia límite que cursa cuarto año de educación general básica, quien asiste a la Fundación “Don Bosco” en el periodo lectivo 2021-2022. *Quito : UCE*. <https://bit.ly/3Oki1sH>

Lundberg, I., Frost, J., Petersen, O.P. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, 23, 264-284.

Medina Gómez, B., Mercado Val, E., & García Alonso, I. (2015). La capacidad intelectual límite: la gran olvidada. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, 2(1), 365–372. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2015.n1.v2.33>

Molinero, R. (2010). Intervención psicoeducativa para el alumnado con inteligencia «Borderline» en la etapa de primaria. *Revista Enfoques Educativos*, 62, 76-85. <https://bit.ly/42pEgBH>

Morais, J., Alegria, J., & Content, A. (1987). The relationship between segmental analysis and alphabetic literacy: An interactive view. *Cahien de Psychologie Cognitive*, 7 (5), 415-438. <https://bit.ly/3Oqy3RY>

O'Connor, R. A., Jenkins, J. R., Leicester, N., Slocum, T. A. (1993). Teaching phonological awareness to young children with learning disabilities. *Exceptional Children*, 59, 532-546. <https://doi.org/10.1177/00144029930590>

Pichot, P. (1995). *DSM-IV: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. <https://bit.ly/3o8GE0G>

Salvador-Carulla, L., Ruiz-Gutiérrez, M. & Nadal-Pla, M. (2011). *Manual de Consenso sobre Funcionamiento Intelectual Límite (FIL)*. Obra Social Caja Madrid. <https://bit.ly/3pE0SA1>

Share, D. L., & Stanovich, K. E. (1995). Cognitive processes in early reading development: Accommodating individual differences into a model of acquisition. *Issues*

in *Education: Contributions from Educational Psychology*, 1, 1-57.  
<https://bit.ly/3MDR16f>

Síndic de Greuges de Catalunya (Ed) (2021). *La educación inclusiva en Cataluña*. Síndic de Greuges. <https://bit.ly/41PWDi2>

Torgesen, J. K., & Davis, C. (1996). Individual difference variables that predict response to training in phonological awareness. *Journal of experimental child psychology*, 63 (1), 1–21. <https://doi.org/10.1006/jecp.1996.0040>

Treiman, R. (1991). Phonological Awareness and Its Roles in Learning to Read and Spell. *Springer series in language and communication*, 159-189. [https://doi.org/10.1007/978-1-4612-3010-6\\_6](https://doi.org/10.1007/978-1-4612-3010-6_6)

Wagner, H. L. (1993). On measuring performance in category judgment studies on nonverbal behavior. *Journal of nonverbal behavior*, 17(1), 3–28. <https://doi.org/10.1007/BF00987006>

Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child Development and Emergent Literacy. *Child Development*, 69(3), 848–872. <https://doi.org/10.2307/1132208>

Wildová, R. & Kropáčková, J. (2015). Early Childhood Pre-reading Literacy Development. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 878-883. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.418>

### ANNEX I (TRANSCRIPCIÓ DE LES ENTREVISTES)

#### **Persona entrevistada xx1 – Tutor de 4t de primària i professor de didàctica de la llengua**

##### **1. En primer lloc, quina és la teva ocupació actual?**

Soc mestre d'Educació Primària, concretament aquest any tutor d'una classe de 4t, i també professor de la Universitat en el Grau d'Educació Primària, en les assignatures d'Ensenyament i Aprenentatge de les Llengües. De tant en tant, també assessoro a la Generalitat en algun projecte referent a l'Educació.

##### **2. Com a mestre, quina és l'edat en la qual la manca de lectoescriptura es considera un problema greu?**

En principi acostuma a ser quan els mestres tenim clar que han de tenir la consciència fonològica del tot consolidada. Això acostuma a ser cap a febrer-març de segon de primària.

##### **3. Penses que és important el treball de la consciència fonològica amb infants que no saben ni llegir ni escriure a edats avançades (cicle mitjà)?**

Sí, clar. Si hi ha la manca de base no es pot fer altra cosa. Sense aquest coixí que és la consciència fonològica no es pot avançar en el procés de lectoescriptura.

##### **4. Quina seqüència de passos utilitzes en l'adquisició de la consciència fonològica? I en la lectoescriptura?**

Indirectament és el que els mestres anomenem sistema mixt. És a dir, antigament hi havia el sistema més sintètic i l'analític. Per exemple, hi havia un sistema que utilitzava Montessorri en el qual començaves a veure la llengua des d'una visió més particular (lletres, paraules...). En canvi, Freinet, Decroly, Teberosky i altres mestres i pedagogs optaven per fer-ho a la inversa, mirant a nivell generar les frases i a partir d'aquí fixant-se en les unitats més petites fins arribar al grafema. En aquest cas ara jo utilitzo el mixt, perquè ambdues presenten avantatges i inconvenients.

En el sistema emprat per Montessori es fa èmfasi i treballa a fons tot el que són les grafies i la lectura ràpida, però es perd el sentit de la frase i la comprensió del context.

Si agafem el sistema invers, afavorirem la comprensió, però no que l'alumne associï ben bé cada grafia i domini els sons. Hem de veure què ens interessa.

### **5. Coneixes algun programa que afavoreixi la millora de la lectoescriptura a través de la consciència fonològica? En cas afirmatiu, quin o quins?**

El departament, juntament amb la Fundació Bofill i la Fundació La Caixa, van promoure el programa LECXIT, que ve de les paraules lectura i èxit. Consistia juntament en el treball de la lectoescriptura en els seus inicis, per tant es volia treballar amb centres que mostressin dificultats, en alguns se'n van sortir i en altres no tant. Tot i això, ha sigut un dels programes en català amb més repercussió pel que fa a la lectoescriptura. De fet encara ara s'estudia en molts treballs de fi de grau. N'hi ha molts més, però penso que aquest sobresurt.

### **6. Quines activitats imprescindibles faries amb alumnes que han d'aprendre a llegir i escriure gairebé des de zero?**

Més que activitats, jo faria referència a tot el que tingui a veure amb jugar. L'aprenentatge a través de jocs és clau per l'adquisició del llenguatge. Tot el que suposi fer rimes (cançons, repeticions, rodolins, embarbussaments...), jugar al veig veig, fer un Lince amb imatges i paraules...

Per tant, jo sempre que parlo amb les famílies els dic, sí que és una feina de l'escola que els nens i nenes aprenguin a llegir i a escriure, però també de fora. És una qüestió de 24 hores i moltes estonetes. Al veig veig puc jugar a qualsevol lloc, no hi ha joc més flexible, i encara que no ho sembli, ja és treballar el llenguatge amb els infants. Ho han de veure com una manera divertida i que fins i tot t'ho demanin, jugar, conèixer més grafies o fonemes, per a que tot resulti un joc i faciliti l'aprenentatge.

De fet quan parlem de consciència fonològica hi ha un seguit de passos diferents. El primer pas quan veiem un nen o nena amb moltes dificultats, s'ha de mirar l'etapa sil·làbica i després la inter sil·làbica. En aquesta qüestió, tot el que siguin ritmes, llibres amb moltes repeticions, cançons que juguen amb les rimes... És per on s'ha de començar.

També fer ús de la biblioteca d'aula, tenir llibres adaptats per a tots i totes. Estaria genial que aquest nen agafés llibres petits amb rimes, repeticions, se'ls endugués a casa i els remirés. Com més l'envoltem de lletres i paraules millor.

**7. Pel que fa a la metodologia, quina penses que és la més adequada per treballar amb infants amb aquestes característiques?**

Aquest és un tema força complex, perquè intervenen molts factors, el que s'ha de tenir clar és que aquest infant necessita adaptacions a tots els nivells, tant de continguts com metodològiques. Evidentment, el més interessant aquí seria que es tingués un suport format en audició i llenguatge enviat pel departament. Però hi ha pocs centres que tinguin aquest suport. Aleshores amb aquest infant s'ha de seguir una planificació i una estratègia molt marcada, definida juntament amb la família i la resta de suports del nen, d'un treball fonològic total. Si es vol que segueixi el ritme de la classe més o menys, s'ha de treballar molt oralment.

Si el problema és desxifrar un codi per després poder-lo interpretar, s'ha de parlar molt amb aquest nen. Per exemple, poder gravar els enunciats o pautes que volem que vagi seguint i que es posi amb uns auriculars, això el permetrà seguir de forma més o menys autònoma.

Tot i que la comparació no és bona, podríem estar parlant d'un nen cec. Cec en referència a la lectura i l'escriptura. Quan els mestres tenim a un infant cec a la classe, a part de seguir programes adaptats, treballem a nivell oral i auditiu. Sempre s'ha d'intentar que, si a nivell visual no se'n surt, buscar altres sentits. Gardner i altres autors ens diuen que tothom aprèn d'una manera diferents, a alguns alumnes els van millor metodologies més visuals, altres més auditives o més tàctils. Hem de ser capaços d'adaptar-nos als alumnes.

També pot ajudar preparar una mateixa activitat de maneres diferents, una auditiva, una tàctil... Per poder arribar a tothom. Això és feina, més recursos, més temps... Moltes vegades es té alguna persona de suport que t'ajuda a crear aquest material, però clar, som els que som i tenim moltes necessitats per cobrir.

**8. Des del teu punt de vista professional, penses que els alumnes de cicle mitjà que no saben llegir i escriure necessiten aprendre altres continguts en un altre espai, com a mínim a les àrees de llengua catalana i castellana?**

Des del meu punt de vista, aquest és un nen amb què s'haurien de dedicar totes les hores de català i castellà amb un suport a l'aula o fora a treballar un programa adaptat completament. Català i castellà són dues àrees de coneixement que entre les dues fan aproximadament unes cinc o sis hores setmanals de l'horari dels infants, això implica

que un dia sencer del nostre horari són per aquestes llengües. Si aquest nen cada dia una o dues hores està amb aquest programa i, a més a casa està mitja horeta extra, en qüestions de dos-tres-quatre setmanes s'experimentarien una canvis clars.

Hem de tenir en compte que el sistema actual divideix els nens i nenes per anys i nivells. A nivell de socialització és molt útil, però pot ser un problema perquè poses en el mateix sac a tots els infants de la mateixa edat. En aquest cas estem parlant de 4t, és a dir nens i nenes de nou o deu anys.

Aquests infants, des del meu punt de vista, haurien d'assolir els continguts mínims, el que ara el nou currículum ha establert com les competències de sortida. Per exemple, si com a mestre en un any fas vuitanta sabers de medi, potser et demanen com a mínim vint-i-cinc sabers. Llavors per què la resta del temps no es pot aprofitar per fer el seu propi programa? Fer les vint coses que interessin, perquè són base pel curs següent, de forma visual o auditiva, però la resta que vagi al seu programa de rehabilitació de la lectoescriptura.

A vegades no tenim ben bé clar què és la inclusió. El DUA, que és el programa oficial i universal d'adaptacions, no té tant a veure amb fer tots els mateix i adaptar-ho, sinó que té en compte que tots no podem fer el mateix. El que no es pot fer és treure un infant de l'aula i privar-lo de sabers necessaris pels cursos següents, perquè pot derivar en altres problemes. Tanmateix, s'hauria de pactar quins continguts mínims es vol que l'infant aprengui i a partir d'aquí, la resta del temps treballar el que interessa, el tema de la lectoescriptura.

## **9. Has viscut algun cas similar? Què vas fer com a tutor?**

Fa molts anys vaig estar a un sisè, un curs complicat perquè com a mestre d'educació primària gairebé no tens temps a res, en uns mesos marxen cap a l'institut i ja no els veus. Vaig tenir un cas d'un nen que venia del Brasil, que mai havia estat escolaritzat. No només tenia un problema de lectoescriptura, sinó que a més a més no parlava gens ni català ni castellà. Clar, llavors vam haver de començar amb tot el que són adaptacions per les llengües oficials i després perquè comencés a llegir.

Ràpidament, vaig anar cap a educació infantil, que són les professionals que dominen tot el que té a veure amb les fases de la consciència fonològica, vaig anar a observar tot el material, com ho feien, remenar... Evidentment, no portaràs a un nen de sisè a infantil, però les seves orientacions em van ser molt útils.

També em vaig posar en contacte amb la persona que portava l'aula d'acollida, en la qual hi havia molta diversificació en aquest sentit. No només es parlen llengües diferents, sinó que hi ha diferents ritmes i nivells de consciència fonològica. Amb aquest nen el nostre objectiu des de principi de sisè va ser que repetís curs. El primer any el destinàvem a treballar només les llengües, tant la parla, com la lectura i l'escriptura. El segon any, treballàvem els continguts mínims per poder-lo passar a primer d'ESO amb garanties.

És fonamental també que des de casa es tinguin bons models, perquè a vegades trobem famílies desestructurades amb qui és molt complicat posar-se d'acord i la feina acaba recaient sobretot a l'escola.

#### **10. Creus que haguessis necessitat ajuda d'altres professionals per oferir atenció individualitzada a aquest o aquests infants?**

Sí, sempre. L'educació és un conjunt. Per molt que tu estiguis amb un nen se t'escapen moltes coses. Partint de la idea que qui coneix més al nen és la família i ha de ser la primera unitat d'informació sempre. A partir d'aquí moltes coses no les dominem. Jo tenia molt clar que els mestres i les mestres d'infantil m'havien de donar la clau per començar a treballar.

Després jo vaig buscar molta informació, però hi va haver aquest treball conjunt en què es va fer una reunió amb direcció, es va exposar el cas, també amb l'EAP i amb CREDA, es va obligar al nen a fer una revisió ocular... També es bo recomanar serveis externs, molts telèfons perquè puguin assessorar a les famílies. Fins i tot els metges poden assessorar a nivell pedagògic i psicològic perquè també veuen l'evolució cognitiva dels infants.

Aquí no entren només les persones que estan a les aules, sinó també psicòlegs, psicopedagogs, metges, familiars, germans o germanes, el treball entre iguals...

El cas que et comentava a la pregunta anterior, gràcies a la feina de tothom, va ser padrí lector d'un nen de primer. En dos anys havia fet molta feina i grans progressos en aquest sentit. L'educació és a tot arreu i a tota hora. Per, tant, es necessita ajuda de tothom.

En el cas de la consciència fonològica, com més ens posem damunt del nen, més repetim, més ens esforcem i oferim activitats, jocs, dinàmiques... El nen més aviat

se'n sortirà. Nosaltres posem les eines i ell en qualsevol moment farà un "clic" i avançarà molt més.

### **11. Per acabar, penses que un programa individualitzat de consciència fonològica pot ajudar a un infant en la millora de la lectoescriptura?**

Evidentment. Abans quan comentàvem els mètodes més sintètics de Montessori o els analítics de Freinet o Decroly, el mètode mixt que comentava que està barrejat ve del constructivisme. Ha de ser un mètode centrat en aquest alumne. Cada programa de lectoescriptura hauria d'anar pensat a l'alumne que tenim. Per tant, primer s'ha d'observar molt a l'alumne, conèixer el cas a fons, veure quines condicions té fora, qui ens pot ajudar i qui no. I a partir d'aquí construir un programa que, a vegades ve des de zero, a vegades no, però el que està clar és que tots els nens i nenes saben alguna cosa i hem de partir d'això.

Una recomanació és que et marquis objectius. Per fer-ho has d'avaluar el programa cada poc temps, no només al final de tot sinó cada setmana. D'aquesta manera podràs reconduir el programa. Tingues en compte que sovint els infants et sorprenen, veus que agafen embranzida ràpid i que pots fer salts. Si bé és cert que el treball de consciència fonològica és molta repetició i tornar enrere per recordar. Quan s'assoleix un fonema es pot perdre l'anterior, que l'alumne se senti, es gravi com parla, com llegeix.

### **Persona entrevistada xx2 – Docent en una escola associada a AEPAINBA, associació que pretén oferir serveis a persones amb intel·ligència límit**

#### **1. ¿En primer lugar, cuál es su ocupación actual y su responsabilidad dentro de la asociación?**

Soy docente en el colegio (x), perteneciente a AEXPAINBA (ASOCIACIÓN EXTREMEÑA DE PADRES PARA LA INTEGRACIÓN EL BIENESTAR Y LA AUTONOMÍA). Actualmente, soy responsable del servicio ABC destinado a alumnado escolarizado en centros ordinarios, de educación especial y transición a la vida adulta, y que reciben formación en nuestro centro.

#### **2. ¿Qué servicios ofrecéis?**

En la actualidad AEXPAINBA ofrece más de veinticinco servicios adaptados a las necesidades específicas de las personas con inteligencia límite y discapacidad ligera en todas sus esferas vitales.

### **3. Los casos de inteligencia límite son muy diferentes entre sí, pero en general, ¿qué necesidades presentan?**

Las necesidades que presentan las personas con inteligencia límite o trastorno del desarrollo están englobadas en tres niveles: personal, social y psicológico. A nivel general, cabe destacar que el alumnado con inteligencia límite no presenta rasgos físicos distintivos, por lo cual es más complicada su identificación y diagnóstico. Sin embargo, sí que podemos ver un desfase significativo entre su edad cronológica y su edad mental. También son alumnos con poca iniciativa, y con poca motivación para resolver problemas o emplear razonamientos lógicos. No suelen ser creativos, ni tampoco conflictivos. Como rasgos más aparentes suelen aparecer dificultades en psicomotricidad, fundamentalmente en psicomotricidad fina, y también en lectoescritura, tanto comprensión verbal, como escrita. El desarrollo del lenguaje es lento, ya que es un proceso complejo y ellos no tienen las estrategias propias para afrontarse a él al mismo ritmo que sus compañeros.

### **4. ¿Qué recomendaciones daría a su familia? ¿Y a sus maestros y sus maestras?**

En primer lugar, en casos de niños y de niñas con inteligencia límite, es necesaria la búsqueda de apoyos especializados y, con su ayuda, la creación de material adaptado a las necesidades específicas de cada alumno.

Son alumnos con bajo nivel de socialización normalmente, así que desde la escuela, y especialmente el docente y los compañeros de clase, tiene que promover experiencias ricas en interrelación comunicativa dentro de un clima estimulante de confianza y de comprensión con estrategias diseñadas a partir de los intereses propios.

Las actividades en el aula tienen que estimular habilidades y procesos cognitivos como la atención selectiva, percepción, discriminación, concentración, memoria, secuenciación, comprensión, simbolización, abstracción, representación y operaciones mentales, así como las habilidades básicas motrices y de coordinación. Estas son habilidades fundamentales para la adquisición de la lectoescritura y de la lógica matemática y el cálculo, si no se desarrollan, el proceso será cada vez más costoso.

### **5. ¿Las dificultades en lectoescritura son recurrentes en los casos de inteligencia límite? ¿En caso afirmativo, a qué se debe?**

Las personas con inteligencia límite o trastorno del desarrollo presenta dificultades en varios ámbitos, principalmente en lectoescritura,

presentando disortografía, disgrafías, dislexias, disfasias, dislalias, disfemias y discalculia. Como te he mencionado, en etapas infantiles y previas a la adolescencia, presentan dificultades lectoescritoras y de cálculo operacional o resolución de problemas matemáticos, según la afección del hemisferio cerebral.

**6. ¿En su opinión profesional, cree que un alumno con inteligencia límite que no sabe ni leer ni escribir en 4º de primaria necesita atención individualizada en el aula? ¿Y trabajar otros contenidos en un espacio diferente?**

Es muy necesaria la atención individualizada con programas específicos lectoescritores, así como sesiones de apoyo que favorezcan dichos aprendizajes, fuera y dentro del aula, y apoyos de profesionales especialistas en centros de recursos.

**7. ¿Qué situación puede favorecer su proceso de aprendizaje?**

Favorece el proceso de aprendizaje del alumno, principalmente, la adaptación de contenidos teóricos/prácticos y el N.C.C (Nivel de Competencia Curricular), que según los datos aportados, se correspondería con un nivel de 1º E.P.

Dicha adaptación estará basada en los objetivos mínimos del curso y ciclo indicado anteriormente, y en fácil lectura para favorecer la accesibilidad cognitiva. Del mismo modo, apoyos profesionales en el centro educativo y fuera del mismo.

**8. ¿Puede mencionar algún recurso o metodología que usaría para trabajar con este niño para mejorar su nivel de lectoescritura?**

Entre los recursos que podemos utilizar, y teniendo presente la importancia del aprendizaje y las herramientas empleadas para apoyarlo, y con base a nuestra experiencia en el aula, algunas de las orientaciones metodológicas que han ofrecidos resultados probados como estrategias de aprendizaje para el alumnado con inteligencia límite son:

- Principio de individualización.
- Ubicación física adecuada en el aula según las necesidades del alumno para reforzar la atención y concentración.

- Introducir los contenidos del tema con palabras clave.
- Acompañar el aprendizaje con enunciados claros, soportes visuales y experiencias directas.
- Concretar los contenidos con esquemas y enunciados claros. Estructuras sintácticas simples y vocabulario concreto (siempre que sea posible)
- Finalizar la sesión con dos o tres ideas claves.
- Trabajo por proyectos o centros de interés.
- Regular y marcar los tiempos de la tarea: inicio, mantenimiento y finalización.
- Refuerzo positivo.
- Coordinación entre profesionales
- Acción tutorial.

**9. ¿Conoce algún programa de conciencia fonológica o de lectoescritura que se adapte a las necesidades del niño?**

Todo programa de intervención para el alumnado tiene que estar adaptado a las necesidades de este y según los objetivos de etapa que queremos alcanzar con el aprendizaje. Por ello, es muy importante la adaptación de material, unificando las necesidades del alumno y los objetivos de etapa con las necesidades, capacidades y expectativas del alumnado.

**Persona entrevistada xx3 – Psicopedagoga**

**1. En primer lloc, quina és la teva ocupació actual?**

Soc psicopedagoga de l'EAP T.09 de Reus, del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.

**2. Com a psicopedagoga, quina és l'edat en la qual la manca de lectoescriptura es considera un problema greu?**

Segons el meu punt de vista, a partir de 3r d'EP. A cicle inicial un dels aprenentatges clau és el de la lectoescriptura. Si un cop acabat el cicle no hi ha indicis d'una millora en aquest aspecte, és important prendre les mesures adequades.

**3. Penses que és important el treball de la consciència fonològica amb infants que no saben ni llegir ni escriure a edats avançades (cicle mitjà-superior)?**

Molt. És el treball previ. Són els coneixements previs que s'han de tenir MOLT BEN ADQUIRITS per seguir avançant amb el procés.

**4. Quina seqüència de passos utilitzaries en l'adquisició de la consciència fonològica? I en la lectoescriptura?**

Començaria amb un treball en consciència fonològica, sobretot amb activitats de relació so grafia en un principi. Poden ser activitats feixugues i repetitives pels infants, així que proposaria utilitzar els seus interessos.

Quan aquesta associació estigui assolida, passaria a activitats específiques de lectura i escriptura, començant amb paraules senzilles i familiars que ja coneguin, que hagin après pel canal oral, i que siguin del seu interès.

**5. Coneixes algun programa que afavoreixi la millora de la lectoescriptura a través de la consciència fonològica? En cas afirmatiu, quin o quins?**

Ara mateix no em ve cap programa específic en consciència fonològica.

**6. Pel que fa a la metodologia, quina penses que és la més adequada per treballar amb infants amb aquestes característiques?**

Treball individual, adaptant-nos el màxim possible a les seves necessitats. Com m'has comentat abans de començar l'entrevista, la manca de lectoescriptura suposa una gran barrera d'aprenentatge en un punt determinat de l'etapa educativa. Si es vol que un infant amb un ritme d'aprenentatge considerablement més lent que els seus companys assoleixi nous continguts, cal que tingui aquesta base de lectoescriptura. Per això, abans que res, proposo treball individualitzat i intensiu en aquest àmbit.

**7. Des del teu punt de vista professional, penses que els alumnes de cicle mitjà que no saben llegir i escriure necessiten aprendre altres continguts en un altre espai, com a mínim a les àrees de llengua catalana i castellana?**

Sí. Com a mínim fins que tinguin una base que els permeti seguir les classes.

**8. En cas afirmatiu, consideres que seria una proposta inclusiva?**

Si el treball que féssim, l'enfoquéssim per donar autonomia a l'alumnat, sí.

**9. En cas negatiu, quina proposta faries als i a les mestres per poder donar resposta a aquest perfil i a la resta d'alumnes?**

-----

**10. Has fet seguiment algun cas similar?**

Des de l'EAP fem poc seguiment. Assessorem i donem orientacions com treballar amb casos amb necessitats. Tot i així, sí que hi ha molts casos d'alumnes amb dificultats cap a la lectoescriptura, en menor o major nivell.

### **11. En cas afirmatiu, quines mesures es van implantar? I quines recomanacions es van fer als docents i a les famílies?**

Les mesures que oriento, entre altres, són:

- Afavorir la utilització d'autoinstruccions utilitzant el llenguatge per regular la seva conducta i ordenar el pensament per tal d'aprendre a pensar de manera més reflexiva.
- Valorar els esforços de l' alumne per estar-se quiet o per tenir un bon rendiment. Fer-lo conscient d'aquestes valoracions. Es pot fet a través de notes a l'agenda, valorant el treball presentat o, senzillament, mitjançant un senyal prèviament acordat entre el professor i l'alumne.
- Ser constant en l'exigència de pautes concretes en la presentació de fulls (marges, nom, data...)
- Plantejar poques activitats per full i amb espais suficients per a les respostes.
- Reduir la quantitat d'exercicis en activitats de pràctica reiterativa.
- Subratllar els paràgrafs més importants de la pàgina.
- Centrar l'atenció en una activitat concreta tapant (si cal) les altres activitats del full.
- Realitzar avaluacions curtes, sovintejades, evitant controls extensos.
- Presentar les instruccions escrites clarament redactades i amb ordinador, tant si són activitats d'aprenentatge com d'avaluació.

### **12. Per acabar, penses que un programa individualitzat de consciència fonològica pot ajudar a un infant en la millora de la lectoescriptura?**

Si, personalment penso que és el que li aniria millor, sempre hi quant es tingui en compte el cas concret per personalitzar les activitats al màxim.

## **Persona entrevistada xx4 – Psicopedagoga i inspectora**

### **1. En primer lloc, quina és la teva ocupació actual?**

He sigut psicopedagoga molta anys, però actualment soc Inspectora educativa.

### **2. Com a professional, quina és l'edat en la qual la manca de lectoescriptura es considera un problema greu?**

Tots els infants al finalitzar el CI haurien de tenir assolit un nivell alt de mecànica, velocitat i comprensió lectora. Pel que fa a l'escriptura haurien de ser capaços de confeccionar textos amb coherència de frase i de discurs.

### **3. Penses que és important el treball de la consciència fonològica amb infants que no saben ni llegir ni escriure a edats avançades (cicle mitjà-superior)?**

Depèn de la capacitat d'aprenentatge del nen/nena i també depèn de la seva llengua materna. Si a partir de CI encara hi ha una manca evident d'habilitats lectoescriptures, llavors sí que veig important un treball de consciència fonològica.

### **4. Quina seqüència de passos utilitzaries en l'adquisició de la consciència fonològica?**

Començaria amb l'etapa sil·làbica, que és una de les més senzilles per treballar amb l'alumnat. Ho faria a partir de jocs, rondalles i activitats divertides, com picar de mans. Acabaria amb la consciència fonèmica, que pel que m'has dit és on es troba la principal dificultat. Les activitats de relació grafema-fonema acostumen a ser repetitives i poc motivadores, així que veuria interessant intentar donar-li una volta per despertar l'interès de l'alumne.

### **I en la lectoescriptura?**

Depèn del mètode d'aprenentatge utilitzat, tot i que va molt lligat a l'adquisició de la lectura.

### **5. Coneixes algun programa que afavoreixi la millora de la lectoescriptura a través de la consciència fonològica? En cas afirmatiu, quin o quins?**

No és el meu camp d'actuació.

**6. Pel que fa a la metodologia, quina penses que és la més adequada per treballar amb infants amb aquestes característiques? Quines característiques?**

Des del meu punt de vista, aquests casos estan en una situació de risc que si no es resol ràpidament els portarà a un fracàs escolar. Per tant, cal una atenció individualitzada perquè l'alumne assolixi els continguts mínims indispensables per continuar en les següents etapes educatives i en la vida en general. Aquesta hauria de ser la principal prioritat de la tutora i del centre. En metodologia, com he dit abans, ha de ser activa i motivadora per l'alumnat, la consciència fonològica es pot treballar de moltes formes, s'ha de ser original i pensar en la motivació de l'alumnat.

**7. Des del teu punt de vista professional, penses que els alumnes de cicle mitjà que no saben llegir i escriure necessiten aprendre altres continguts en un altre espai, com a mínim a les àrees de llengua catalana i castellana?**

Tal com acabo de mencionar, en aquest cas, veig imprescindible posar com objectiu prioritari, aprendre a llegir i escriure i tot el demès passa a un segon o tercer pla. Per tant, cap adoptar les mesures necessàries perquè l'alumne adquireixi aquests continguts mínims, sempre partint d'un Pla Individualitzat. Tot i que sempre és millor començar des de ben petits, podem implementar mesures en qualsevol punt de l'etapa escolar.

**8. En cas afirmatiu, consideres que seria una proposta inclusiva?**

En aquest cas sí, ja que s'estaria fent el necessari perquè l'alumne adquireixi els coneixements mínims imprescindibles.

**9. En cas negatiu, quina proposta faries als i a les mestres per poder donar resposta a aquest perfil i a la resta d'alumnes?**

-----

**10. Has fet seguiment algun cas similar?**

Fa molt de temps, sí que vaig veure casos de dificultats molts extremes en l'adquisició de la lectura i l'escriptura.

**11. En cas afirmatiu, quines mesures es van implantar? I quines recomanacions es van fer als docents i a les famílies?**

En casos extrems d'infants que no saben ni llegir ni escriure, o no tenen unes primeres nocions a partir de cicle inicial, es recomana contactar amb experts en aquest camp; i un treball conjunt de l'escola, la família i altres externs per remar tots a la una i intentar que es doni una millora evident en l'infant.

**12. Per acabar, penses que un programa individualitzat de consciència fonològica pot ajudar a un infant en la millora de la lectoescriptura?**

Depenent de l'edat no fa falta que sigui individualitzat, ja que la consciència fonològica es pot treballar de maneres molt diferents dins de la mateixa aula amb tot el grup. Tot i això, en aquest cas, que la diferència amb la resta de companys és tan gra, cal treballar intensivament amb l'alumne, perquè com a mínim aprengui a llegir i escriure una mica i pugui seguir les classes.

ANNEX 2 – DIARI DE CAMP

N.º DE SESSIÓ: PRÈVIA	DATA: 23/02/2023
QUÈ ESTEM OBSERVANT ?	
Conducta de l'alumne: L'alumne ha estat molt content de veure'm després de tantes setmanes. Entre els dos hem buscat on posar-nos per estar còmodes. Ha anat fent cas a totes les instruccions i s'ha sentit còmode amb la prova.	Adquisició dels continguts: Aquesta sessió era per avaluar l'estat inicial de l'alumne i poder fer una comparativa un cop acabada la intervenció. Els resultats han sigut els esperats tenint en compte el període d'observació durant les pràctiques. Hi ha una clara dificultat en l'associació fonema-grafema i en la lectura i escriptura de paraules.
COM AFECTA A LA INTERVENCIÓ?	
Es començarà la sessió tal com estava previst, amb activitats associades a la rima. Depenent del ritme d'aprenentatge de l'alumne s'aniran modificant les sessions i les activitats, tant en durada com en grau de complexitat.	

N.º DE SESSIÓ: 1	DATA: 01/03/2023
<b>QUÈ ESTEM OBSERVANT ?</b>	
<p><b>Conducta de l'alumne:</b></p> <p>A la primera sessió l'alumne ha començat amb ganes. S'ha alegrat molt de veure a una persona coneguda que el vol ajudar.</p> <p>Cada cop que se li ha preguntat com estava i si volia seguir, l'alumne ha que sí amb ganes. I s'ha mostrat molt content davant les felicitacions i els petits èxits. Els últims minuts s'ha avançat menys perquè ja s'ha començat a mostrar cansat.</p>	<p><b>Adquisició dels continguts:</b></p> <p>En aquesta primera sessió, en la qual s'ha treballat la relació fonema-grafia i la rima, s'ha vist una petita evolució. Les primeres paraules que s'havien de rimar han resultat difícils, perquè no acabava d'entendre què feia que dues paraules rimessin. Amb una sèrie d'exemples i l'ajuda de l'abecedari se n'ha sortit, fins que algunes del final les ha fet sol.</p> <p>El ritme de les activitats és més lent de l'espart, i només s'ha pogut completar una de les dues activitats centrals de la sessió.</p>
<b>COM AFECTA A LA INTERVENCIÓ?</b>	
<p>Vist el ritme d'aprenentatge i treball de l'alumne, possiblement en moltes sessions només es podrà fer una activitat central en comptes de dues. Així doncs, se n'eliminaran algunes i d'altres que siguin més importants les traslladarem a una altra sessió.</p> <p>Igualment, no es pretindrà que l'alumne acabi totes les activitats, ja que es posen molts exemples de repetició. Quan es vegi que l'alumne ja domina el contingut, es passarà a la següent activitat encara que la primera no estigui completa.</p>	

N.º DE SESSIÓ: 2	DATA: 02/03/2023
<b>QUÈ ESTEM OBSERVANT ?</b>	
<p><b>Conducta de l'alumne:</b></p> <p>A la segona sessió l'alumne també s'ha alegrat molt de treballar continguts més adaptats al seu nivell, ja que la resta estaven a Baül (on es treballa l'escriptura en català i castellà).</p>	<p><b>Adquisició dels continguts:</b></p> <p>En aquesta primera sessió s'ha reforçat la relació fonema-grafia i la rima. L'alumne ha oblidat alguns continguts treballats el dia anterior, però n'ha recordat altres. Això ha permès que treballés de forma una mica més autònoma.</p>

<p>El fet de repetir continguts del dia anterior ha donat seguretat a l'alumne, tot i que al final de la sessió s'ha mostrat cansat. Al veure la seva actitud, vaig escurçar una mica l'activitat per fer un joc dinàmic i fàcil amb l'abecedari.</p>	<p>L'adaptació a fer menys activitats, però amb més repetició ha resultat útil. Igualment, una hora sencera de treball intensiu ha cansat a l'alumne.</p>
---	---

#### COM AFECTA A LA INTERVENCIÓ?

Si es veu que l'alumne ja es comença a mostrar cansat i li costa retenir nova informació, es passarà a fer jocs dinàmics de coneixement de l'abecedari (sons i grafies). A la classe hi ha pissarretes perquè l'alumne pugui escriure lletres i paraules d'una forma més divertida.

N.º DE SESSIÓ: 3	DATA: 08/03/2023
------------------	------------------

#### QUÈ ESTEM OBSERVANT ?

<p><b>Conducta de l'alumne:</b></p> <p>A aquesta sessió l'alumne ha arribat cansat. No parava de badallar i la seva postura indicava son. Se li ha preguntat a l'alumne si ha dormit bé i la seva resposta ha sigut que li ha costat dormir, però no ha volgut donar més explicacions.</p> <p>Les activitats d'avui eren més fàcils, tot i que havia d'escriure força. Cap al final només hem fet activitats de son perquè l'alumne ja estava cansat d'escriure.</p>	<p><b>Adquisició dels continguts:</b></p> <p>En aquesta primera sessió s'ha introduït la identificació de paraules més curtes o més llargues. L'alumne ha demostrat molt de domini a l'hora d'identificar amb les paraules escrites, però més dificultats quan només hi havia els dibuixos i ell havia de distingir la paraula més curta o llarga només amb sons.</p> <p>Amb el comptatge de síl·labes se'n sortia, però quan era per qüestió de poques lletres es feia un embolic. Per això he fet que les escrivís i ho diferenciés d'aquesta manera.</p>
--	---

COM AFECTA A LA INTERVENCIÓ?

En aquesta sessió he vist un domini del comptatge de síl·labes. Per tant, no s'incidirà gaire en aquesta fase de l'adquisició de la consciència fonològica. En canvi, si que es treballarà més la identificació dels diferents fonemes en una paraula, perquè l'alumne ha mostrat molta dificultat a nivell oral.

N.º DE SESSIÓ: 4

DATA: 09/03/2023

QUÈ ESTEM OBSERVANT ?

Conducta de l'alumne:

A aquesta sessió l'alumne ha estat content i motivat. Ha mostrat domini per la identificació dels sons inicials de les paraules i això l'ha posat content.

Ha seguit les activitats sense problemes i se li ha dit que va millorant molt en identificació i escriptura de sons. Li ha retransmès a la mestra molt content.

Adquisició dels continguts:

La identificació dels sons inicials ha resultat fàcil pel nen. A més, identifica molt bé els fonemes inicials de paraules conegudes, com els noms dels nens i nenes del seu curs. Això és molt útil, perquè quan intenta escriure una paraula i no sap alguna lletra, li dius "La T de Thiago" i la identifica ràpidament.

COM AFECTA A LA INTERVENCIÓ?

S'utilitzaran activitats d'identificació de sons inicials coneguts quan es vulgui incentivar la motivació del nen o quan calguin activitats més dinàmiques després d'una bona estona de concentració.

A més, s'utilitzarà l'estratègia d'utilitzar paraules amb inicials conegudes quan l'alumne de reconegui algun so. L'alumne va mostrant més facilitat cap a l'escriptura, tot i que gira algunes lletres, separar la paraula en síl·labes l'ajuda molt. Cal treballar la comprensió del que s'està llegint.

N.º DE SESSIÓ: 5	DATA: 15/03/2023
QUÈ ESTEM OBSERVANT ?	
<p>Conducta de l'alumne:</p> <p>En aquesta sessió l'alumne es va mostrar poc receptiu. No parava de badallar i els ulls mostraven cansament i son. Això feia que cometés errors malgrat dominar força els continguts.</p> <p>S'ha parlat amb la mestra per analitzar la situació de l'alumne.</p>	<p>Adquisició dels continguts:</p> <p>L'alumne ha mostrat un cert domini a l'hora d'identificar els sons inicials, però la seva conducta cansada i despistada ha fet que cometís errors molt bàsics o oblidés coses acabades de fer.</p>
COM AFECTA A LA INTERVENCIÓ?	
<p>Segons la mestra, alguns dies a primera hora l'alumne rep un reforç per treballar les matemàtiques. Com que estan tota l'hora a sobre del nen i s'esforça molt, acaba força cansat. Per aquest motiu s'adaptaran algunes sessions perquè siguin més lúdiques i menys repetitives.</p> <p>La idea serà combinar els dos tipus de sessions, ja que en l'adquisició de la consciència fonològica també és necessària la repetició i exercicis potser no tant atractius.</p>	

N.º DE SESSIÓ: 6	DATA: 16/03/2023
QUÈ ESTEM OBSERVANT ?	
<p>Conducta de l'alumne:</p> <p>L'alumne s'ha mostrat molt receptiu cap als jocs presentats. Ha demanat repetir alguns jocs i que els torni a portar en altres sessions.</p>	<p>Adquisició dels continguts:</p> <p>Per reforçar els sons inicials, la proposta de la sessió han sigut dos jocs, un de cartes i un de taula (versió del lince). Canviar una mica la dinàmica de la sessió ha servit per motivar a l'alumne i reforçar el que ja s'havia treballat pel que fa a sons inicials.</p>

<b>COM AFECTA A LA INTERVENCIÓ?</b>
Com que l'alumne ha mostrat domini cap a la fase dels sons inicials, a la següent sessió passarem als sons finals. Vist el gran resultat dels jocs, s'adaptaran perquè es puguin tornar a utilitzar en altres sessions.

N.º DE SESSIÓ: 7	DATA: 22/03/2023
------------------	------------------

<b>QUÈ ESTEM OBSERVANT ?</b>
------------------------------

<p>Conducta de l'alumne:</p> <p>La conducta de l'alumne ha sigut positiva, tot i que el soroll de la classe ha generat una falta de concentració i hem acabat sortint a una taula del passadís.</p>	<p>Adquisició dels continguts:</p> <p>Els sons finals estan resultant més difícils per l'alumne. Sobretot a l'hora de pensar paraules que acaben amb un so determinat. Tot i això, és més per falta de vocabulari que de comprensió, ja que a l'hora d'identificar els sons finals d'una paraula no presenta tantes dificultats.</p> <p>Com que les activitats s'han acabat abans d'hora, al final de la sessió hem utilitzat els jocs de la sessió anterior, aquest cop amb sons finals.</p>
---	---

<b>COM AFECTA A LA INTERVENCIÓ?</b>
-------------------------------------

Amb aquesta sessió es tanca la primera meitat de la intervenció i, per tant, a la següent es farà una petita avaluació del procés amb els continguts donats fins ara. Si s'observa que algun bloc ha quedat poc assolit, es farà reforç a les pròximes sessions.
--

N.º DE SESSIÓ: 8	DATA: 23/03/2023
------------------	------------------

<b>QUÈ ESTEM OBSERVANT ?</b>
------------------------------

<p>Conducta de l'alumne:</p> <p>S'ha avisat a l'alumne que els exercicis d'aquesta sessió són un repàs de tot el treballat i que, per tant, ho hauria de fer sol. Això ha</p>	<p>Adquisició dels continguts:</p> <p>Analitzaré l'adquisició dels continguts per blocs:</p> <p><b>RIMES</b></p> <p>La primera activitat, en la qual havia de pensar paraula que rimessin amb altres, ha costat al</p>
---	--

<p>fet que al principi es posés una mica nerviós i que durant les activitats necessités molta reafirmació.</p> <p>Tanmateix, ha mesura que avançaven les activitats ha millorat la seva autonomia.</p>	<p>principi. Tanmateix, he observat que es deu més a una falta de lèxic, ja que a la següent activitat, en la qual havia de relacionar paraules que rimessin, no hi ha hagut problema.</p> <p><b>PARAULES CURTES/LLARGUES</b></p> <p>Aquest bloc no ha suposat cap problema, ja que l'alumne té domini del comptatge de lletres i de síl·labes.</p> <p><b>SONS INICIALS</b></p> <p>Tal com en el primer bloc, s'ha observat poca riquesa lèxica. S'ha ajudat a l'alumne ha pensar paraules a través de petites pistes. Tot i això la identificació de la lletra inicial es considera assolida, ja que en l'activitat de l'intrús l'alumne no ha necessitat cap ajuda.</p> <p><b>SONS FINALS</b></p> <p>Igual que en el bloc anterior, se li han donat pistes a l'alumne. Pel que fa a la relació de paraules que acaben igual, a l'alumne li ha costat entendre el funcionament de l'activitat. No ha sigut fins a pràcticament el final que ha sigut capaç d'anar resolent l'activitat tot sol.</p>
--	--

**COM AFECTA A LA INTERVENCIÓ?**

En les pròximes sessions utilitzarem la rima per acabar de consolidar el bloc un cop hi hagi un domini fonològic major. També es repetirà breument el bloc de sons finals, mentre que els blocs de paraules curtes i llargues i sons inicials es donen per assolits. Això no implica que es puguin fer altres activitats relacionades amb aquests blocs.

N.º DE SESSIÓ: 9	DATA: 29/03/2023
<b>QUÈ ESTEM OBSERVANT ?</b>	
Conducta de l'alumne:	Adquisició dels continguts:

<p>Les activitats d'aquesta sessió han resultat fàcils a l'alumne. Això l'ha motivat i ha reforçar la seva autoestima. També ha provocat un augment significatiu en la seva autonomia.</p>	<p>Un cop l'alumne ja presenta un cert domini dels sons inicials i finals, passem a la identificació de sons en qualsevol posició de la paraula. L'alumne ha mostrat un domini sorprenent en aquesta qüestió, amb només dificultats per recordar el so de la "B", "D" i la "G".</p> <p>Tanmateix, quan fas referència a les paraules "bé", "dit" i "gat", l'alumne ja recorda com sonen i pot continuar.</p> <p>Cal destacar el domini pel comptatge de síl·labes. Tot i que no s'ha treballat com a tal, també es pot considerar assolit.</p>
<p>COM AFECTA A LA INTERVENCIÓ?</p>	
<p>No caldrà treballar més la identificació de fonemes en una paraula ni tampoc el comptatge de síl·labes. Tot i això, a la següent sessió es seguiran treballant els fonemes de maneres diferents perquè l'alumne acabi de reforçar els que li costen més.</p>	

<p>N.º DE SESSIÓ: 10</p>	<p>DATA: 30/03/2023</p>
<p>QUÈ ESTEM OBSERVANT ?</p>	
<p>Conducta de l'alumne:</p> <p>El fet de ser una sessió més lúdica ha motivat a l'infant. Ha estat molt content tota la sessió i ha demanat repetir activitats de l'estil.</p> <p>Com que la dificultat no ha sigut alta, s'ha mostrat molt autònom, sobretot a partir de la tercera activitat.</p>	<p>Adquisició dels continguts:</p> <p>En aquesta sessió s'ha optat per fer activitats diferents, i així motivar a l'alumne. Es tracta d'un recopilatori d'activitats sobre construir paraules a partir de coneixements anteriors: sons inicials, finals, medials... L'alumne ha mostrat molt de domini en aquests continguts. Es veu evolució en la identificació de sons i la seva escriptura.</p> <p>Li han agradat molt, ja que han sigut activitats d'indagació, a partir de paraules i noms coneguts. També ha descobert què és un acròstic i ha descobert paraules secretes.</p>

<b>COM AFECTA A LA INTERVENCIÓ?</b>
Donat el domini de l'alumne en la identificació dels fonemes, passarem a la lectura de paraules senzilles, concretament de dos o tres sons. S'optarà per activitats manipulatives, en les quals l'alumne hagi de participar activament.

N.º DE SESSIÓ: 11	DATA: 12/04/2023
-------------------	------------------

<b>QUÈ ESTEM OBSERVANT ?</b>
------------------------------

<p><b>Conducta de l'alumne:</b></p> <p>S'ha notat que veníem de Setmana Santa, l'alumne ha estat una mica dispers a l'inici de la sessió, però s'ha aprofitat perquè expliqués els seus dies de vacances i tornar a recuperar la dinàmica de la intervenció.</p> <p>En la segona activitat, l'alumne ha ajudat a repartir les paraules. Cada cop es donen menys instruccions i es busca més la participació i autonomia de l'alumne.</p>	<p><b>Adquisició dels continguts:</b></p> <p>La primera activitat ha resultat molt senzilla, la lectura de síl·labes i paraules de dos sons queda assolida. En tres, tot i alguns errors, també hi ha hagut una millora significativa.</p> <p>L'alumne sap identificar molt bé els sons i ja identifica com sonen dues vocals o consonant més vocal juntes.</p>
--	---

<b>COM AFECTA A LA INTERVENCIÓ?</b>
-------------------------------------

Donat el domini en paraules de dos i tres sons, passarem a paraules de quatre sons, començant per paraules que resultin familiars a l'alumne.
---

N.º DE SESSIÓ: 12	DATA: 13/04/2023
-------------------	------------------

<b>QUÈ ESTEM OBSERVANT ?</b>
------------------------------

<p><b>Conducta de l'alumne:</b></p> <p>En aquesta sessió un altre alumne amb necessitats educatives especials, sobretot de comportament, s'ha mostrat molt alterat i interrompia la classe. L'alumne li</p>	<p><b>Adquisició dels continguts:</b></p> <p>La primera activitat ha resultat difícil, com era d'esperar, tot i que amb ajuda s'ha pogut resoldre amb èxit.</p> <p>La resta d'activitats sí que han sigut del nivell de l'alumne. L'alumne ha sigut</p>
---	---

<p>ha proposat seure amb nosaltres i que ens ajudés a resoldre les activitats.</p> <p>No s'ha mostrat insegur davant l'arribada d'un nou company, sinó tot el contrari, amb ganes de demostrar la seva evolució.</p>	<p>capaç de llegir les paraules de quatre sons.</p> <p>S'ha acabat la sessió amb un joc que ha agradat molt als dos alumnes.</p>
<p>COM AFECTA A LA INTERVENCIÓ?</p>	
<p>Per acabar de consolidar de lectura i escriptura de paraules de quatre sons, es farà una altra sessió per treballar aquests continguts.</p>	

N.º DE SESSIÓ: 13	DATA: 19/04/2023
<p>QUÈ ESTEM OBSERVANT ?</p>	
<p>Conducta de l'alumne:</p> <p>L'alumne fa unes sessions que ve molt motivat. Quan arribo ve i em pregunta què farem aquell dia. Agafa l'estoig sense que li hagi de dir res i m'ajuda a preparar les coses. Com que ja identifica la tipologia de l'activitat, sense que se li digui res comença a fer coses.</p>	<p>Adquisició dels continguts:</p> <p>En aquesta sessió, partint de l'anterior, es pretenia que l'alumne fos capaç de distingir la correcta escriptura de paraules conegudes. Tot i que la intenció era preparar paraules molt semblants que el podien confondre, el resultat ha sigut molt bo.</p> <p>El més difícil per a ell ha sigut l'escriptura de paraules sense cap model davant. Amb una mica d'ajuda ho ha pogut fer.</p>
<p>COM AFECTA A LA INTERVENCIÓ?</p>	
<p>Vist que la lectura de paraules en lletra de pal s'ha adquirit bé, passarem a treballar la lletra en format impremta, que és el que fan servir els nens i nenes de la classe.</p>	

N.º DE SESSIÓ: 14	DATA: 20/04/2023
<p>QUÈ ESTEM OBSERVANT ?</p>	
<p>Conducta de l'alumne:</p> <p>Ara que l'alumne se sentia segur treballant en lletra de pal,</p>	<p>Adquisició dels continguts:</p> <p>Com que hem treballat ben poc la lletra en impremta, esperava que costés molt al principi, però la sessió</p>

<p>el pas a un altre format l'ha desquadrat una mica i es percep més dubte i inseguretat en ell. Amb el pas de les activitats ha agafat més confiança.</p>	<p>ha anat millor de l'esperat. El fet de començar les sessions amb la taula de l'abecedari en els tres formats ha ajudat a relacionar ambdós tipologies de lletra. Tot i alguns errors d'escriptura, les activitats han anat bé. La més complicada ha sigut la darrera, d'ordenar, però agrupar les paraules en camps semàntics ha ajudat molt.</p>
<p>COM AFECTA A LA INTERVENCIÓ?</p>	
<p>Com és normal, el pas a un altre format ha provocat dubte en l'alumne, per aquest motiu se seguirà treballant en la propera sessió, amb activitats diferents.</p>	

<p>N.º DE SESSIÓ: 15</p>	<p>DATA: 26/04/2023</p>
<p>QUÈ ESTEM OBSERVANT ?</p>	
<p>Conducta de l'alumne:</p> <p>L'alumne es mostra molt positiu davant les activitats. Sap que està a la recta final i li sap greu que s'acabin les nostres classes. Puc veure com necessita que estiguin per ell i rebre una atenció personalitzada. Que vol avançar i necessita suport. En aquesta sessió, s'ha mostrat tan predisposat a fer feina com sempre.</p>	<p>Adquisició dels continguts:</p> <p>Tot i que encara hi ha dubte amb algunes lletres, com la "d", la "b" i la "g", en general l'associació de la lletra de pal a la impremta està força bé. Molt millor que al test inicial.</p>
<p>COM AFECTA A LA INTERVENCIÓ?</p>	
<p>Tot i que convindria seguir treballant la lletra de pal, la lectura en veu alta i la comprensió, ja s'estan acabant les sessions. Tot i que en la següent ja es farà una avaluació, se li ha proposat a la tutora que segueixi en aquesta línia dins de les seves possibilitats.</p>	

N.º DE SESSIÓ: 16	DATA: 27/04/2023
QUÈ ESTEM OBSERVANT ?	
<p>Conducta de l'alumne:</p> <p>Igual que en l'anterior sessió d'avaluació, se li ha dit a l'alumne que hauria d'intentar resoldre les activitats de forma autònoma. S'han intentat crear activitats entretingudes perquè no se li fes pesat a l'alumne.</p> <p>La mestra ha arribat tard per motius personals, fet que ha escurçat la sessió.</p>	<p>Adquisició dels continguts:</p> <p>L'alumne ha anat fent les activitats sense problemes. Ha tingut dificultats per trobar paraules que continguessin la lletra "m" a la sopa de lletres, ja que no les sabia identificar bé.</p> <p>En la part de comprensió lectora, aspecte que m'hagués agradat treballar amb més profunditat, no ha tingut gaire problemes, ja que el nivell era bàsic.</p> <p>No s'ha pogut acabar aquesta activitat ni la de després, referent a l'escriptura.</p>
COM AFECTA A LA INTERVENCIÓ?	
<p>La falta de temps ha fet que anéssim una mica de bòlit i no poguéssim acabar les activitats com voldria, així que s'intentaran acabar a la següent sessió, tot i que es prioritzarà la prova T.A.L.E.C.</p>	

N.º DE SESSIÓ: FINAL	DATA: 03/05/2023
QUÈ ESTEM OBSERVANT ?	
<p>Conducta de l'alumne:</p> <p>Com que l'alumne ja coneixia la prova, anava molt més tranquil que a la sessió prèvia. Deia que no volia que acabés perquè no volia que marxés, i per mi amb això ja ha valgut la pena aquest treball de fi de grau.</p> <p>La resta de la classe també s'ha acomiadat amb pena i dibuixets, però ens tornarem a veure aviat.</p>	<p>Adquisició dels continguts:</p> <p>Tot i que encara he de corregir la prova i analitzar els resultats, es veu una millora significativa a simple vista, sobretot pel que fa a la identificació de fonemes i a la lectura de fonemes, síl·labes i paraules senzilles. També en l'escriptura es veuen menys errors i confusions, tant en lletra de pal com en lletra d'impremta.</p>

## COM AFECTA A LA INTERVENCIÓ?

Aquest és el final de la intervenció educativa, però s'han fet propostes a la tutora per seguir amb aquesta línia de treball. Tant ella, com el nen i la seva família, s'han mostrats molt contents i agraïts amb aquesta intervenció.

### ANNEX III – FOTOGRAFIES ACTIVITATS

En aquest annex presento algunes imatges d'activitats que he portat a terme amb l'alumne durant la intervenció educativa.







SESSIÓ 1 – RIMES

**1A. PARAULES RIMADES: TROBA PARAULES QUE RIMIN AMB...**

- SOL: COL
- LLIT:
- LLAÇ:
- NIU:
- PET:
- PEU:
- LLOP:
- MEL:
- MAR:
- GOS:
- CEL:
- COPA:
- PAL:
- POU:
- ORENETA:
- GOL
- CRIT:
- VAS:
- DENT:
- SOPA:
- RAM:
- CAP:
- SUC:
- SET:
- COS:
- GOT:
- OCELL:
- GALETA:

## SESSIÓ 2 – MÉS RIMES!

**2A. FEM RIMES!: TROBA UNA PARAULA PER ACABAR CADA FRASE QUE RIMI AMB LA PARAULA EN NEGRETA I TINGUI SENTIT.**

Corre, corre, **CAVALL**, corre muntanya...

La Maria duu un **CLAVELL** en el ...

Un **MOSQUIT PETIT** s'ha ficat a dins del...

L'ocell fa **PIU, PIU** i vola cap al...

L'home es pica el **CLATELL** amb un...

En Marc ha fet un **RAM** amb flors que estan al...

En el Zoo hem vist un **OS** que era molt...

Quan plou, s'amaga el **CARGOL** sota una...

Mentre comptem fins a **NOU**, la gallina posa un...

Porta la **JAQUETA** dintre la...

Tinc una **COSA**, de color...

Un peixet es **BANYA** i s'enreda amb una...

Salta amb un **PEU** i compta fins a...

No es beu aigua d'una **COPA** mentre es menja...

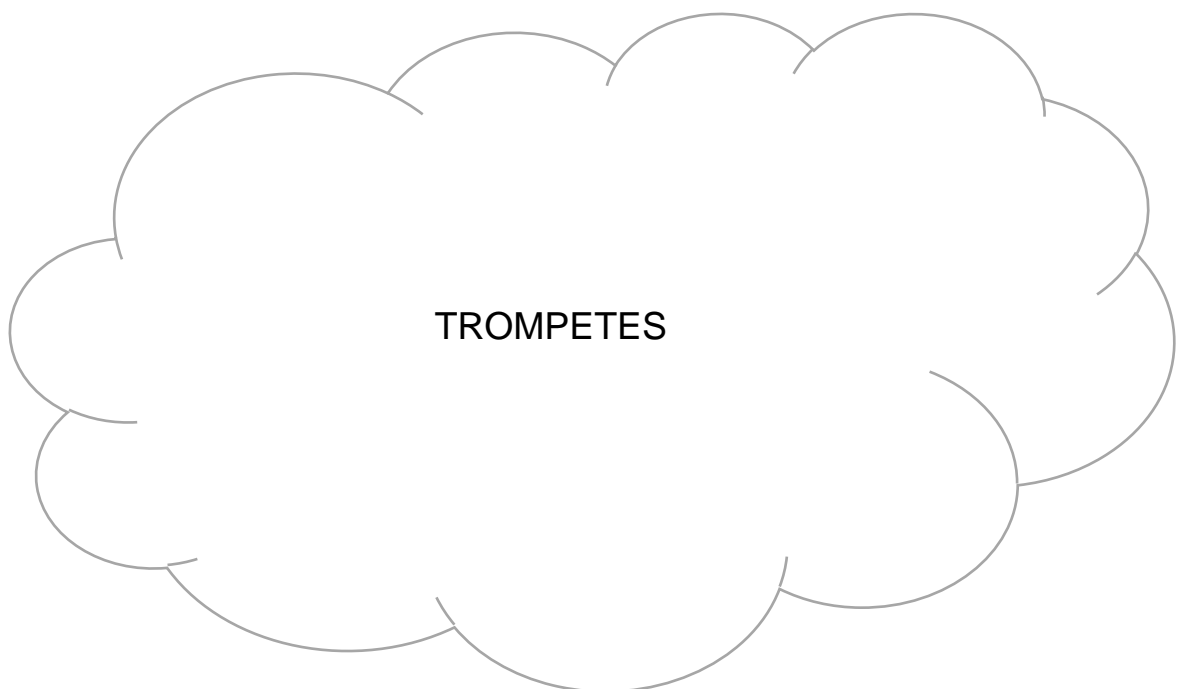
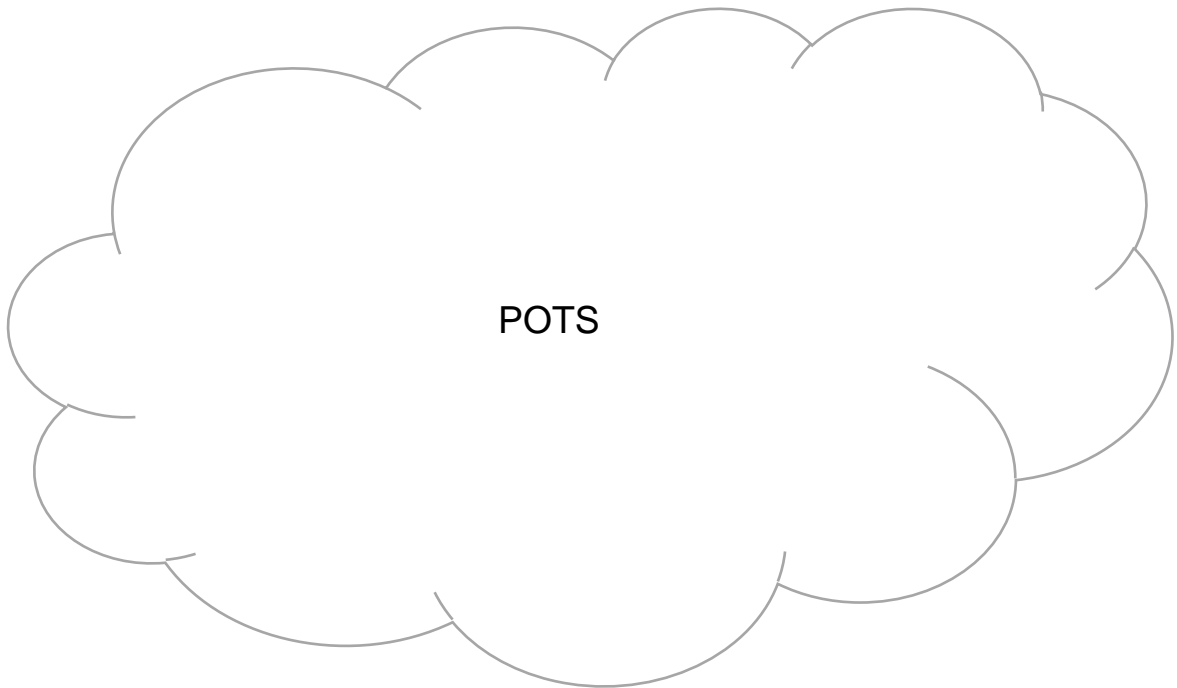
Quan s'ha amagat el **SOL**, l'equip ha marcat un...

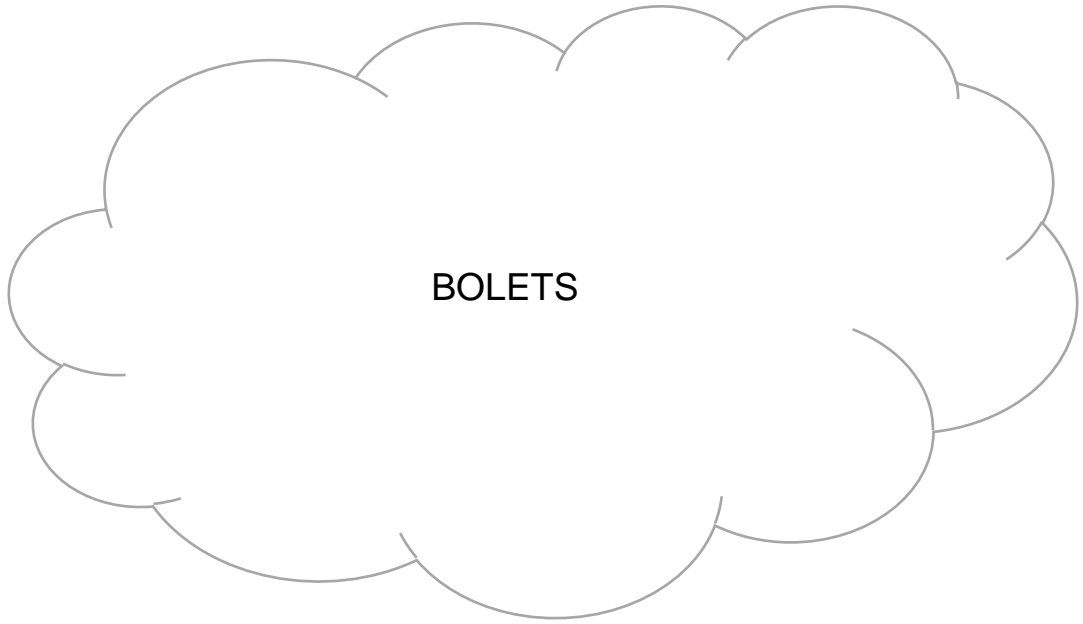
Arriba una **ORENETA** i es menja una...

La nena es posa un **LLAÇ** a la punta del seu...

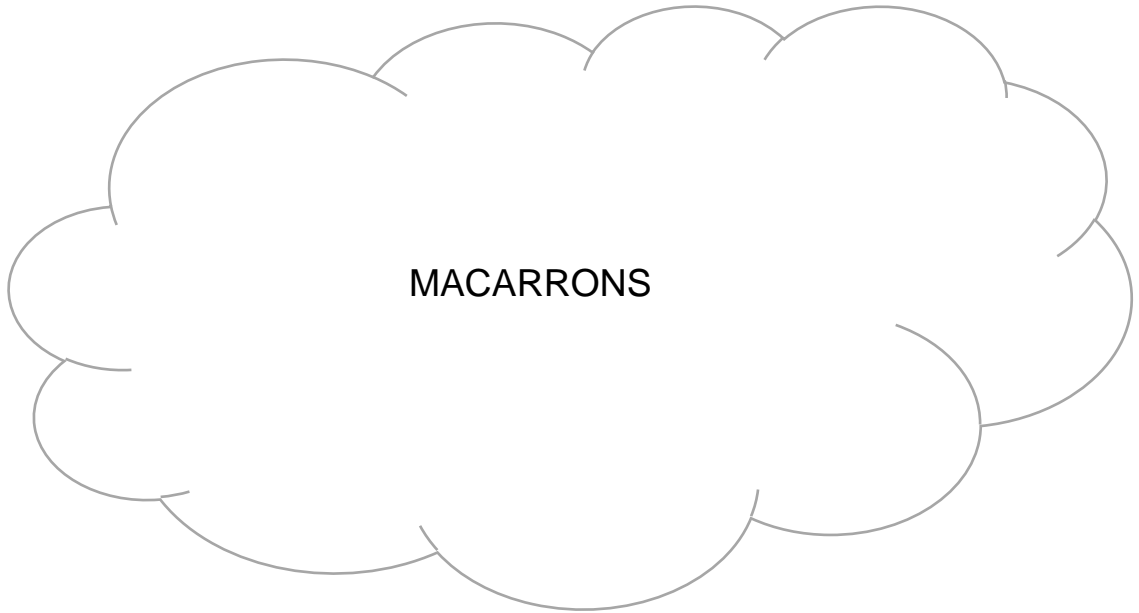
**2B. COMPLETA AMB PARAULES QUE RIMIN AMB LES PARAULES DESTACADES.**

**UN VAIXELL CARREGAT DE...**

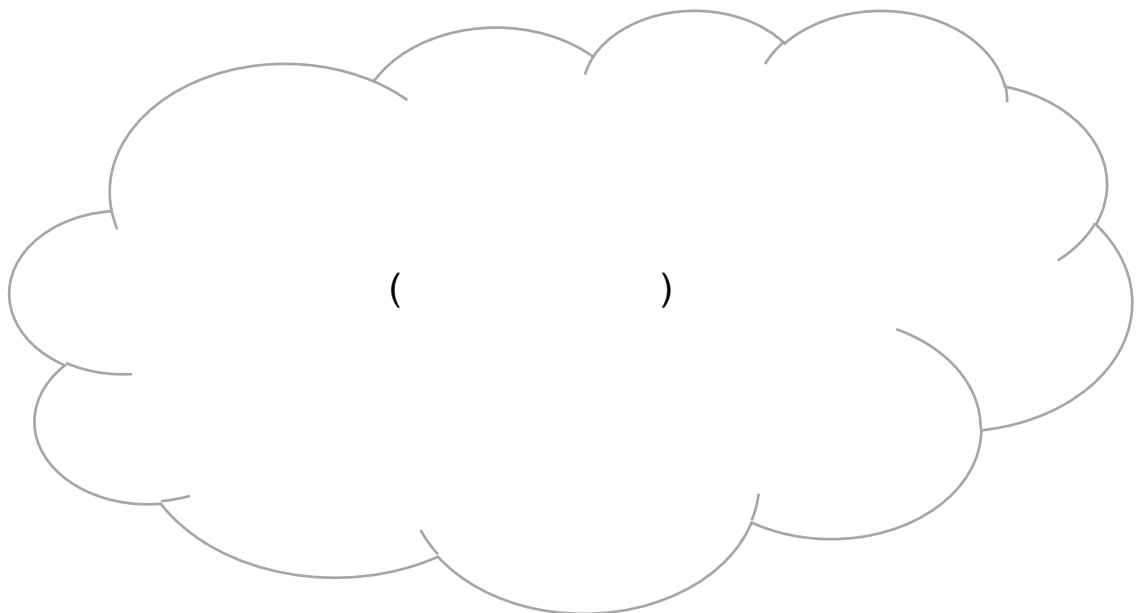




BOLETS



MACARRONS



( )

## SESSIÓ 3 – PARAULES I FRASES

3A. ENCERCLA LA PARAULA MÉS LLARGA DE CADA PARELLA.

Poll

Dinosaure

Mosca

Papallona

Taxi

Motocicleta

Cotxe

Ambulància

Bou

Formiga

Gos

Girafa

Elefant

Gat

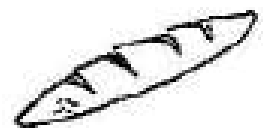
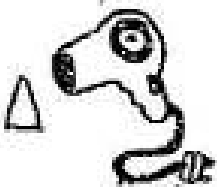
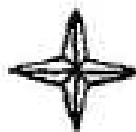
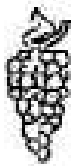
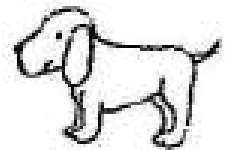
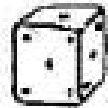
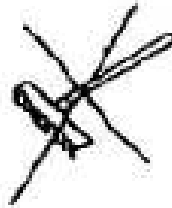
Poma

Síndria

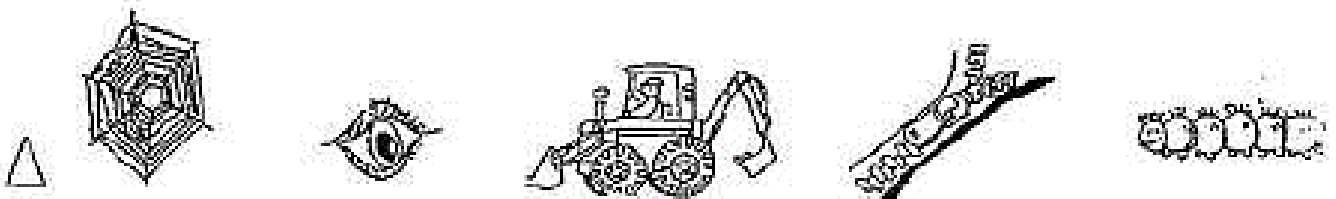
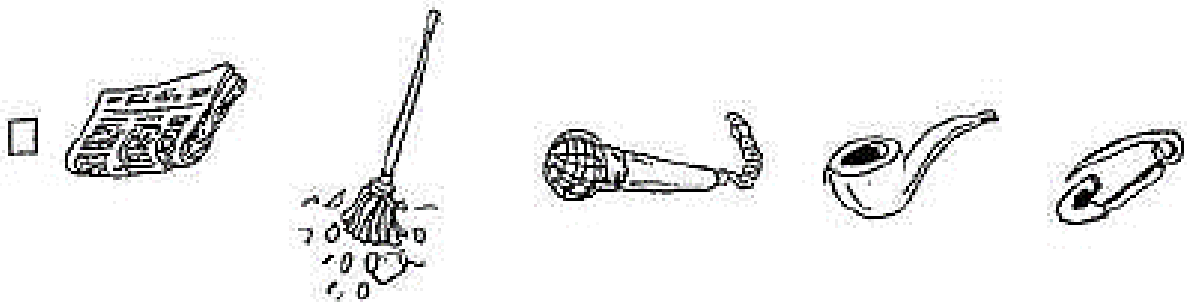
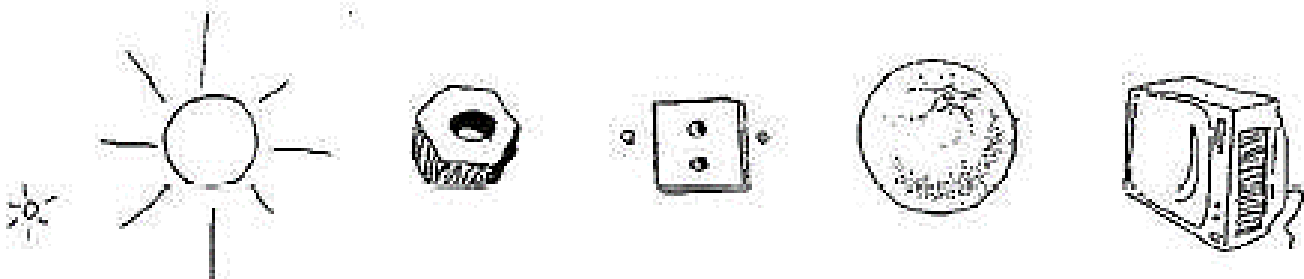
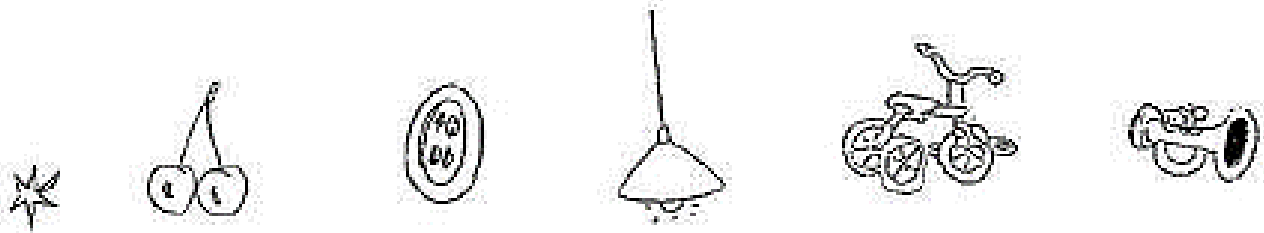
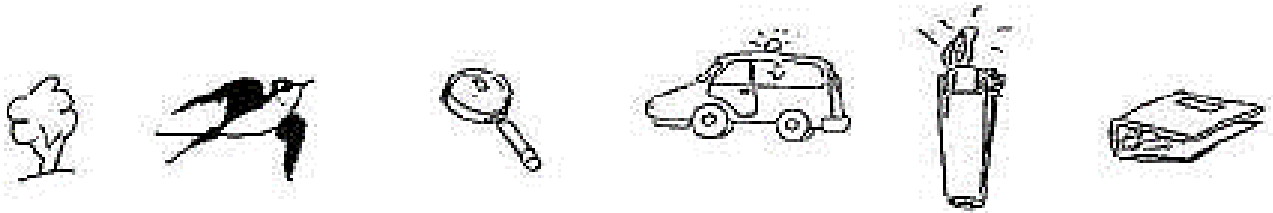
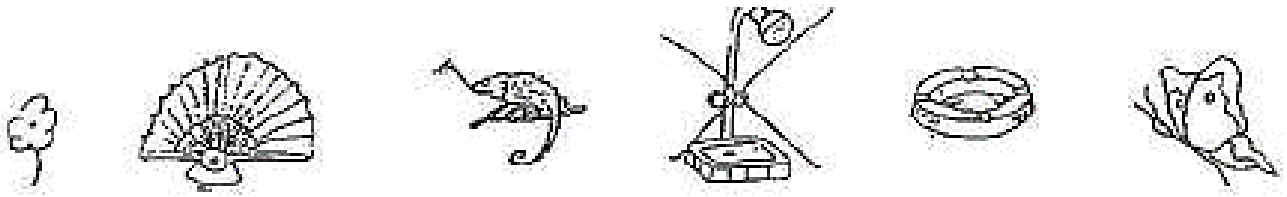
Sol

Planeta

3B. ENCERCLA LA PARAULA MÉS LLARGA DE CADA FILA.

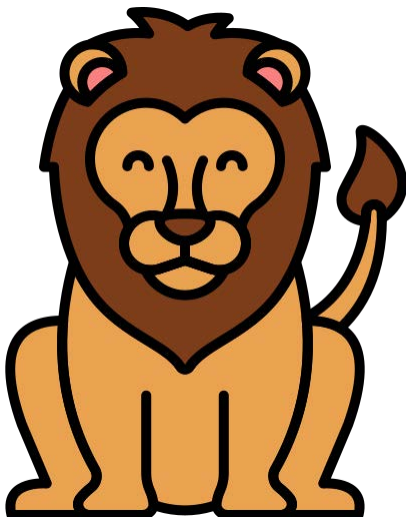
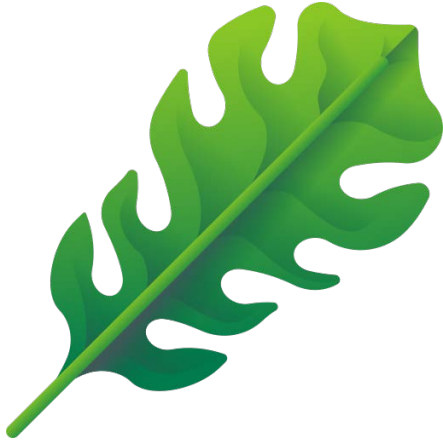


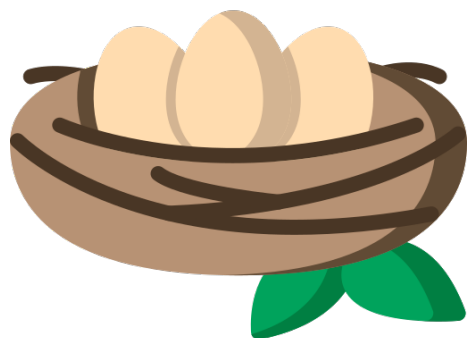
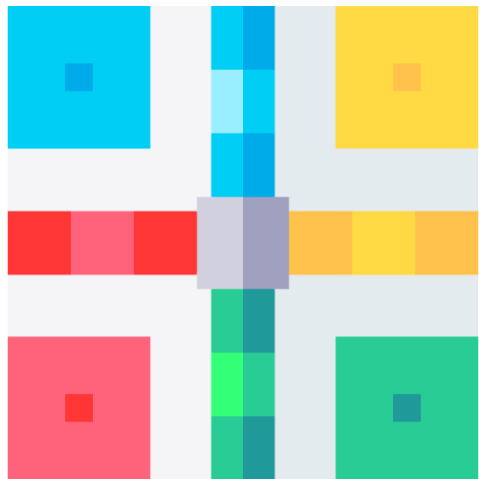
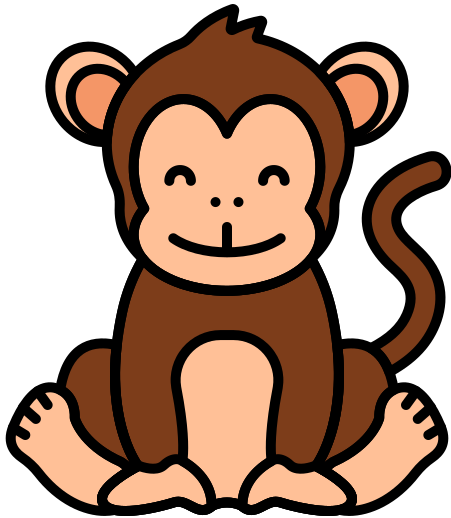
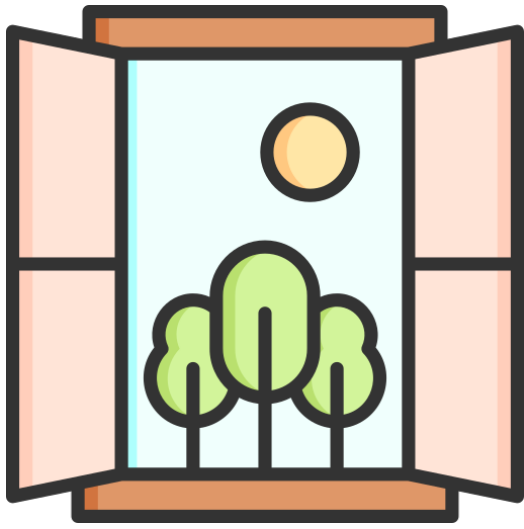
3C. ENCERCLA LA PARAULA MÉS CURTA DE CADA FILA.

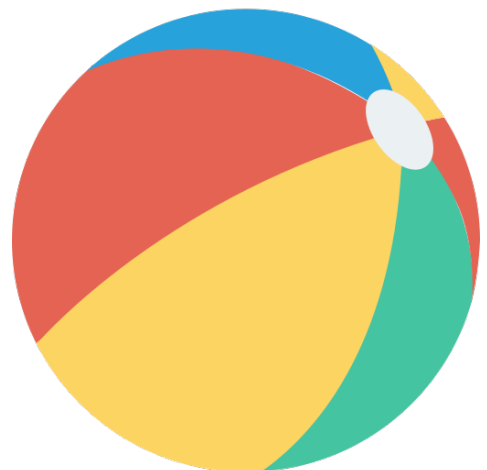


## SESSIÓ 4 – SONS INICIALS

### 4A. QUINES COMENCEN IGUAL?







## SESSIÓ 5 – SONS INICIALS

5A. FORMA PARAULES TRAIENT LA PRIMERA LLETRA:

SALA –

NAS –

SALT –

NEN –

SASTRE –

NOU –

SAVI –

PALA –

SOBRE –

PANY –

SOCI –

PARC –

SOGRE –

PART –

CELLA –

PAU –

JUNTA –

PEBRE –

GERRA –

PERA –

MALETA –

POBRE –

MANAR –

POCA –

MÀNEC –

PILLA –

MARCA –

TALL –

MEL –

TEST –

MÉS –

TOS –

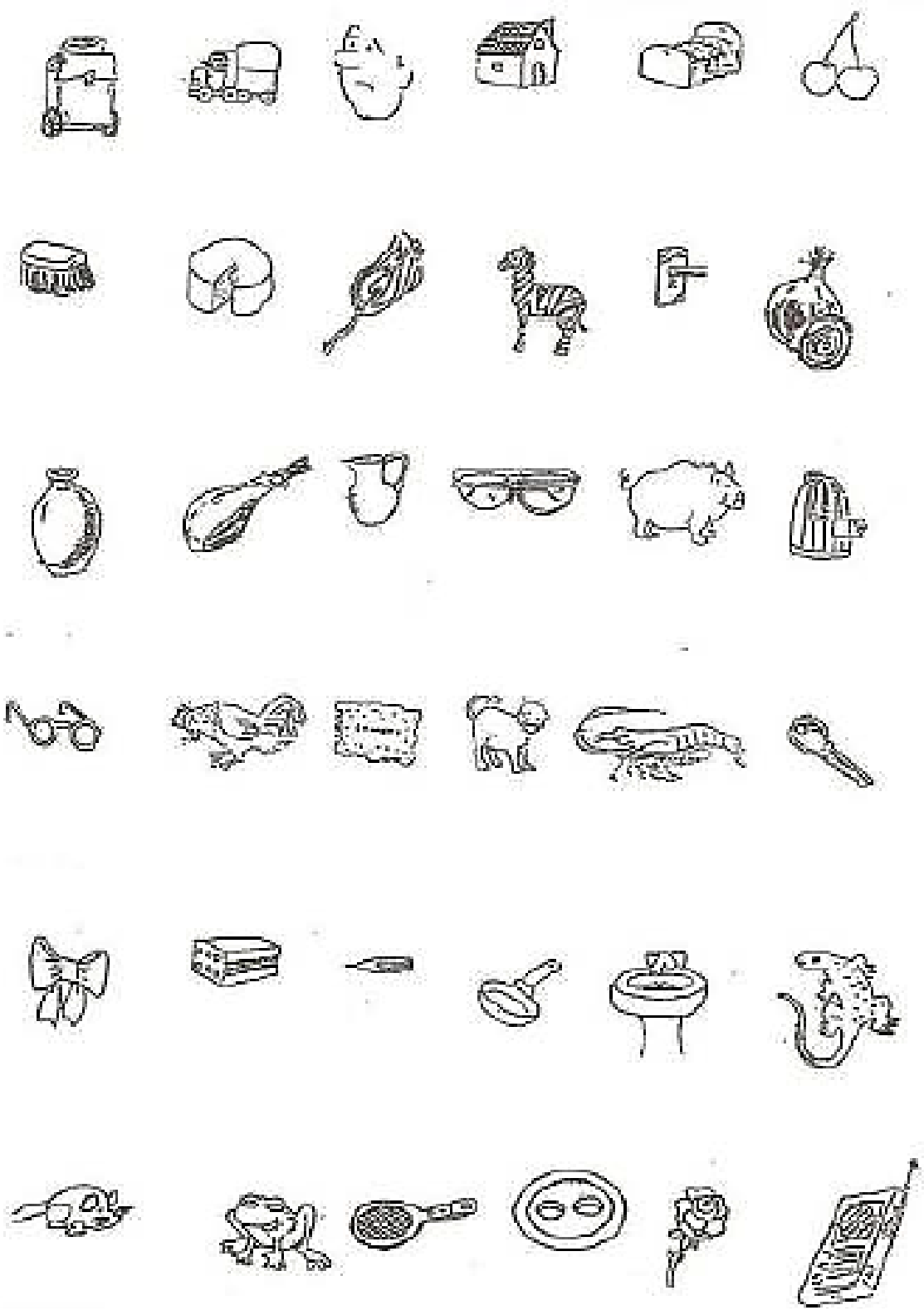
MOLLA –

TOU –

MONA –

CARA –

5B. DIGUES EL NOM DE CADA DIBUIX EN VEU ALTA. DESPRÉS, ENCERCLA EN CADA FILA LES QUE COMENCIN IGUAL.





## SESSIÓ 7 – SONS FINALS

7A. AFEGEIX LA LLETRA QUE VULGUIS PER FORMAR UNA ALTRA PARAULA AMB SENTIT:

ALTA –

MAR –

AS –

NADA –

AVI –

PER –

BE –

PET –

BO –

POM –

CAMÍ –

POR –

CAP –

PORTA –

CAR –

PUNT –

CAS –

ROS –

CAVA –

SER –

COS –

TANC –

FOC –

TREN –

FRE –

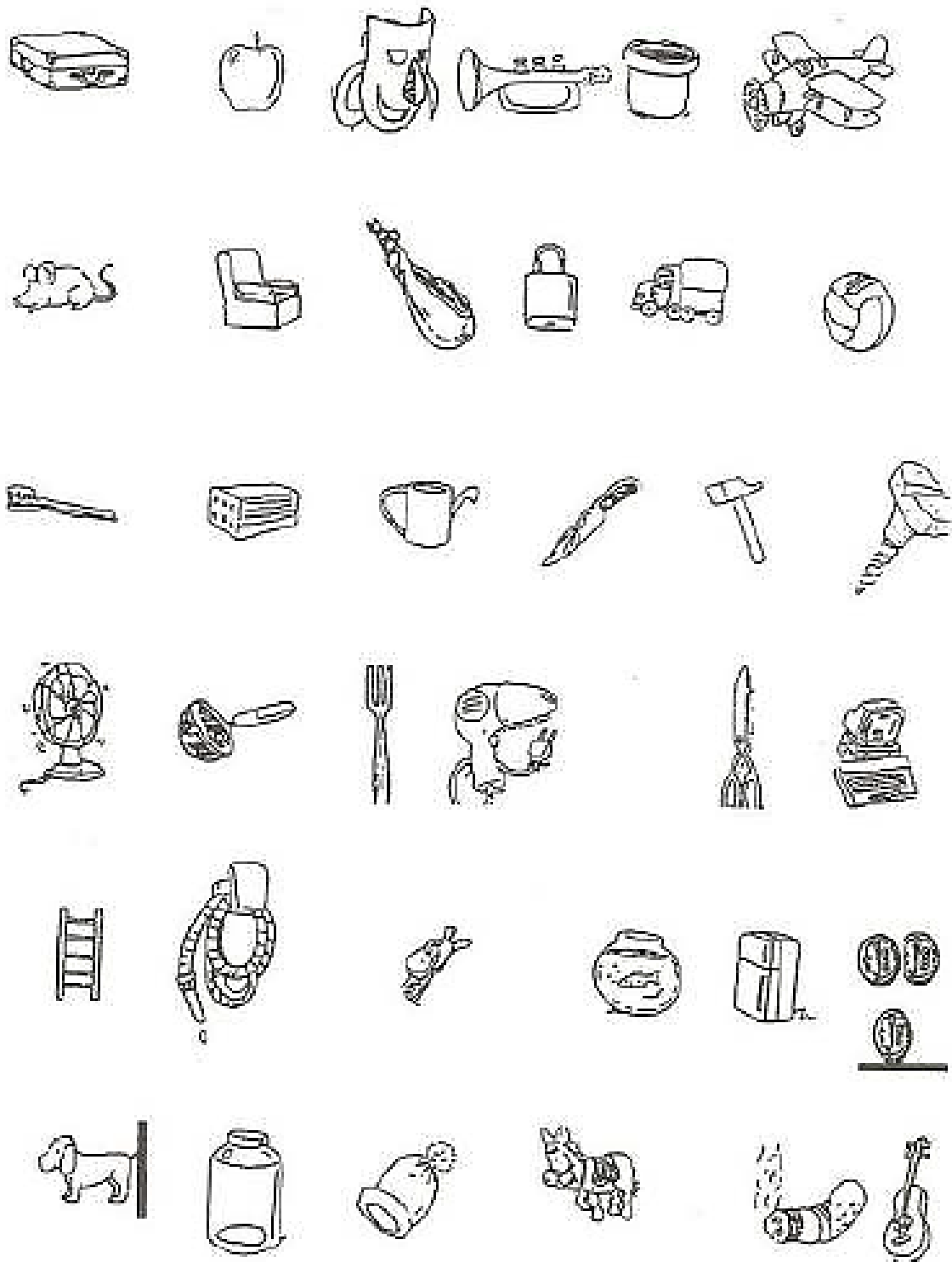
VENTA-

GOT –

LLAR –

LLEI –

7B. DIGUES EL NOM DE CADA DIBUIX EN VEU ALTA. DESPRÉS ENCERCLA EN CADA FILA EL QUE NO ACABI AMB EL MATEIX SO QUE EL PRIMER



## SESSIÓ 8 – AVALUACIÓ DEL PROCÉS

8A. ESCRIU PARAULES QUE RIMIN AMB:

- GOS:
- NIU:
- PEU:

8B. ENCERCLA DEL MATEIX COLOR LES PARELLES DE PARAULES QUE RIMIN.



**8C. CLASSIFICA LES PARAULES SEGÜENTS :**

CASA, AIXETA, NIU, MÀQUINA, COTXE, LLIT, AMBULÀNCIA, PA

*CURTES (2, 3 o 4 lletres)*

*LLARGUES (Més de 4 lletres)*

---

---

---

---

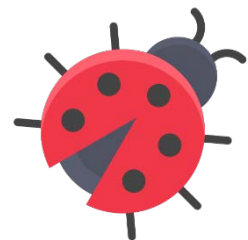
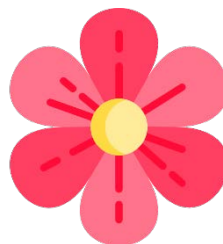
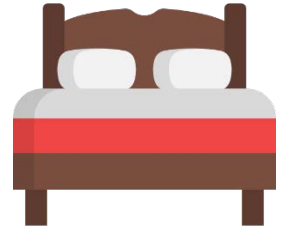
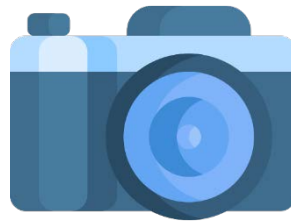
---

---

---

---

**8D. ENCERCLA LA PARAULA MÉS LLARGA DE CADA FILA.**



**8E. ESCRIU PARAULES QUE COMENCIN IGUAL QUE:**

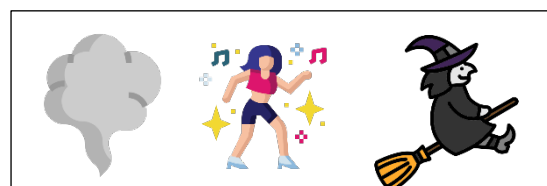
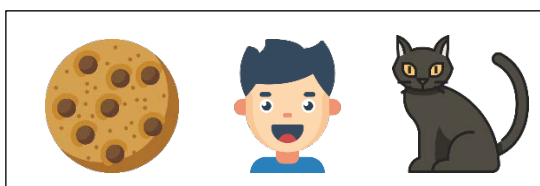
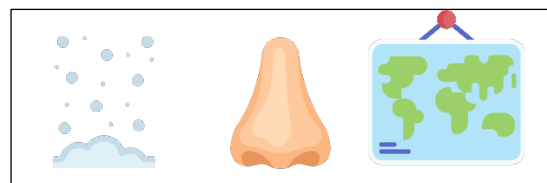
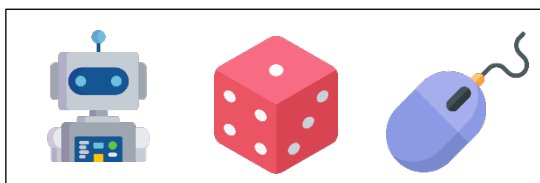
PALA

MAR

LUPA

NAS

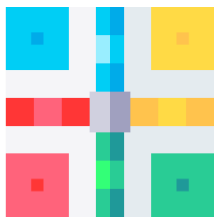
**8F. SONS INICIALS: QUIN ÉS L'INTRÚS DE CADA REQUADRE?**



**8G. ESCRIU PARAULES QUE ACABIN IGUAL QUE:**

- SOL:
- LLIT:
- RAM:
- MAR:
- NAS:
- CUC:

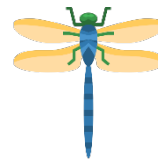
**8H. RELACIONA LES PARAULES QUE ACABIN AMB EL MATEIX SO:**



## SESSIÓ 9 – SONS IGUALS O DIFERENTS

9A. ENCERCLA LES PARAULES QUE CONTINGUIN LES LLETRES:

B



S



R



M



L



D



F



9B. PINTA TANTES CASELLES COM SÍL·LABES TINGUI LA PARAULA,  
PERÒ AMB UN COLOR DIFERENT LA QUE TINGUI LA LLETRA:



--	--	--	--	--



--	--	--	--	--



--	--	--	--	--



--	--	--	--	--

T



--	--	--	--	--



--	--	--	--	--



--	--	--	--	--



--	--	--	--	--

G



--	--	--	--	--



--	--	--	--	--



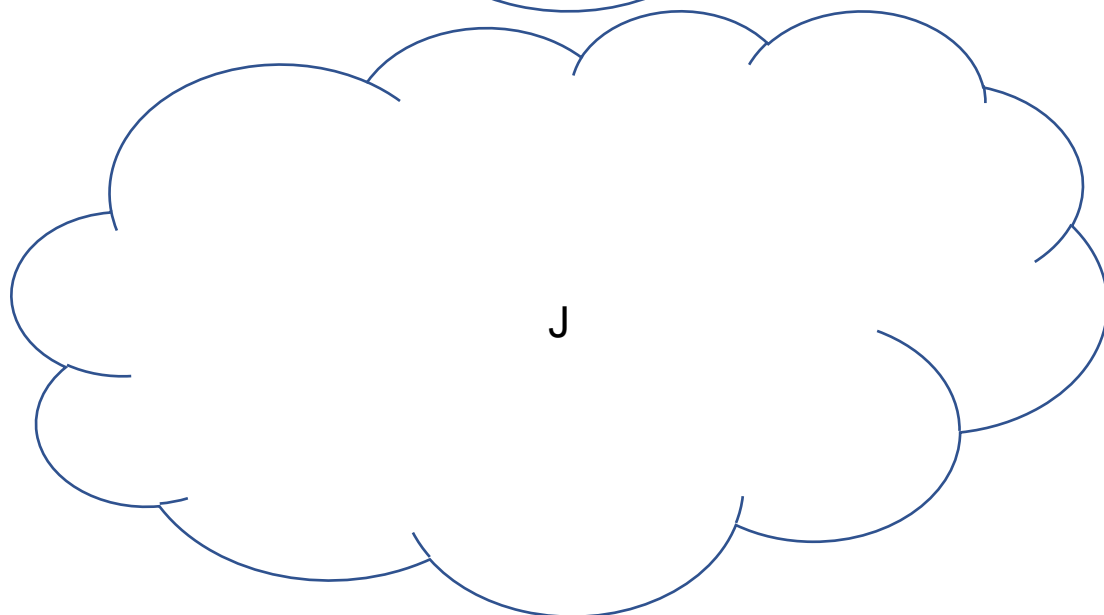
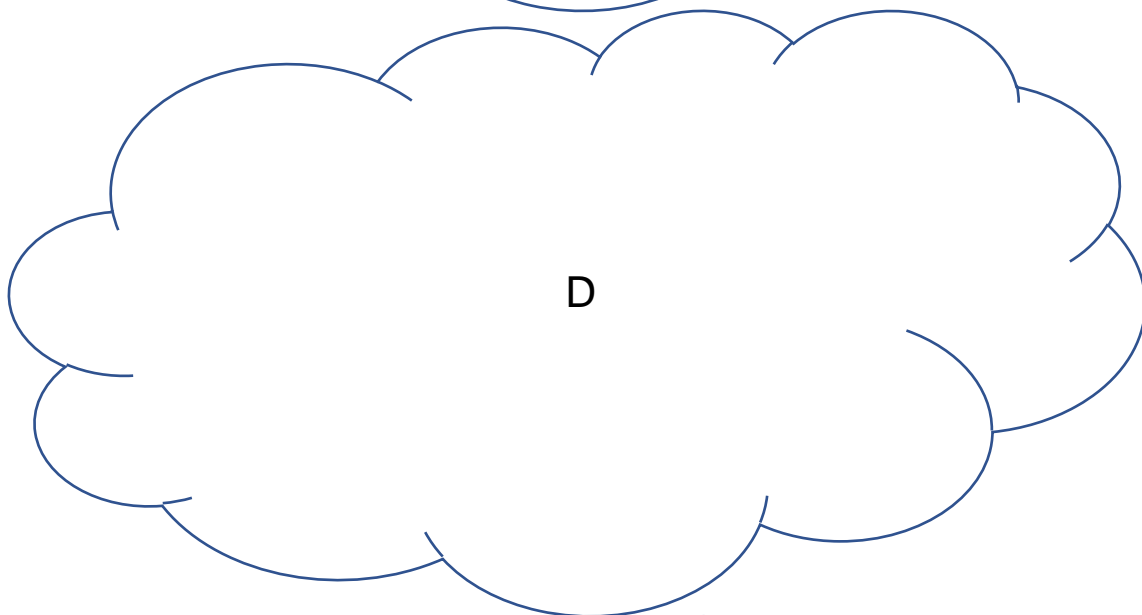
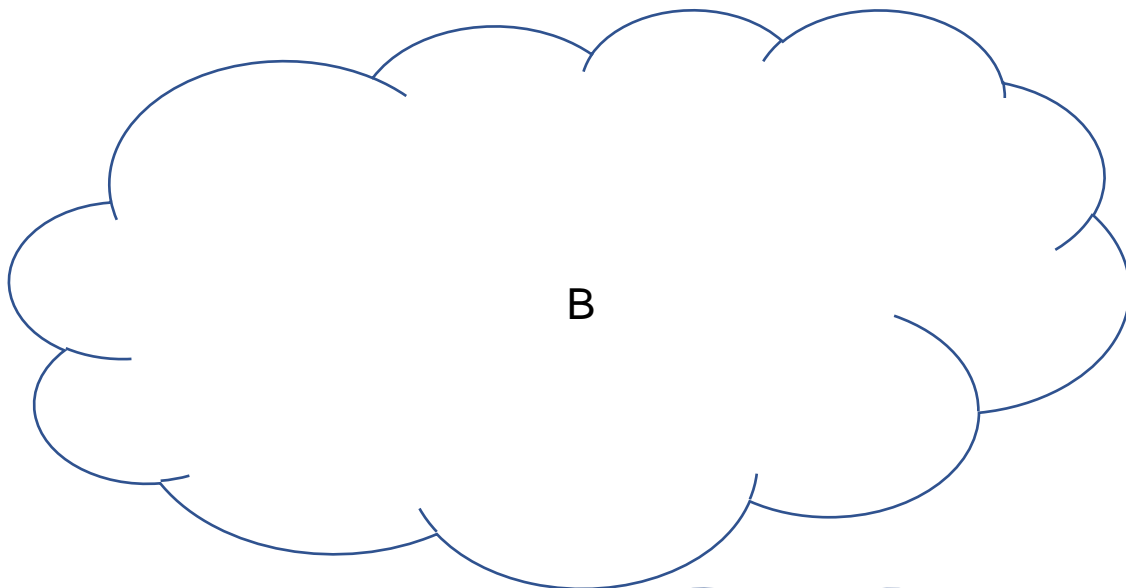
--	--	--	--	--

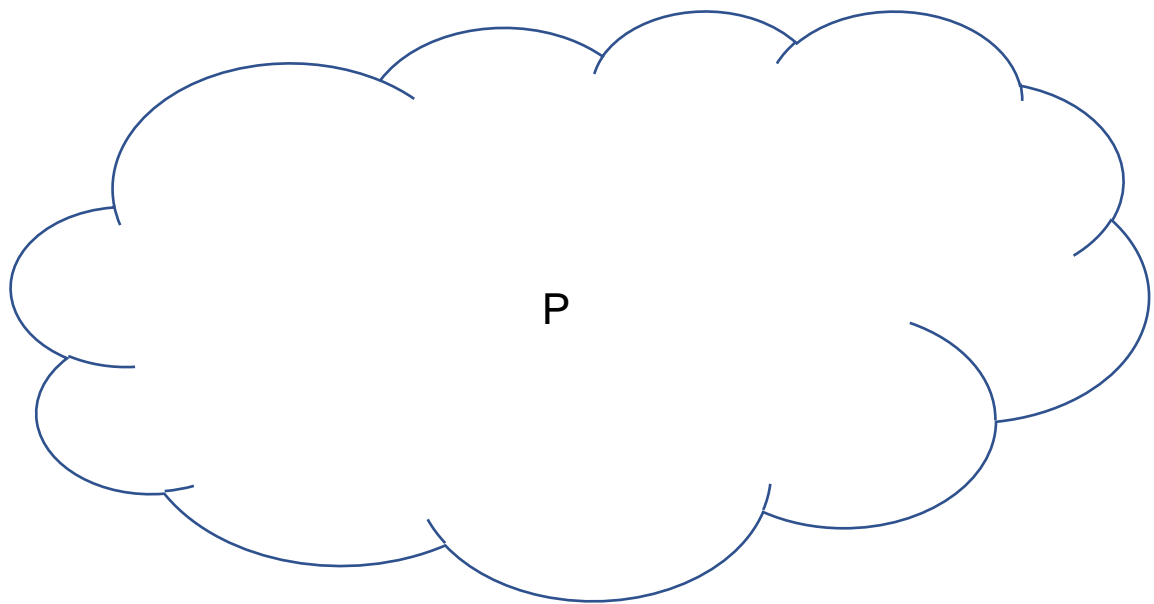
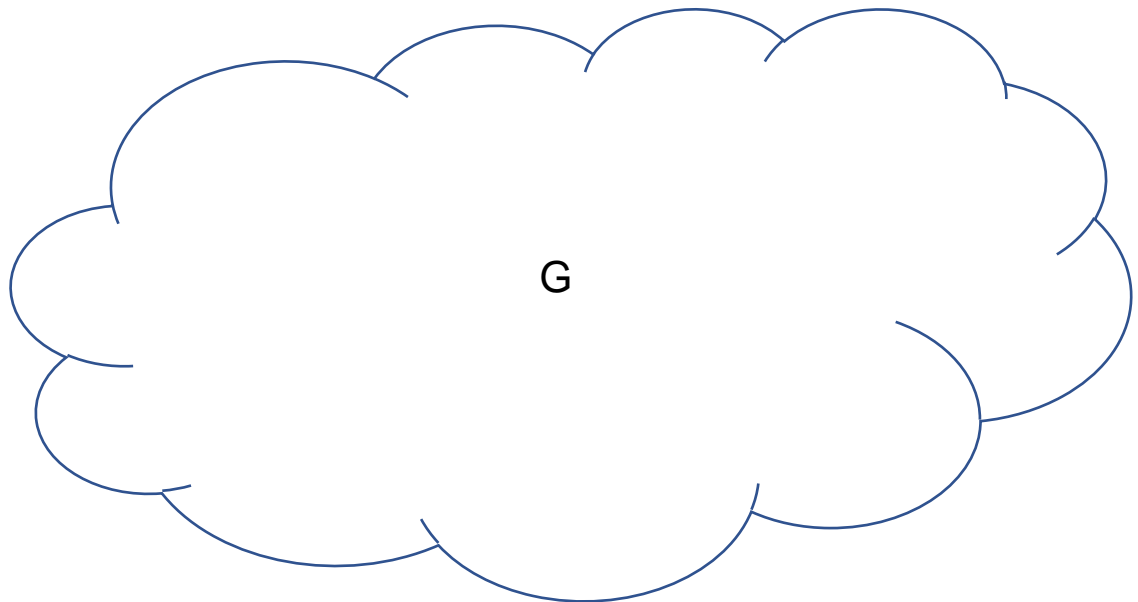
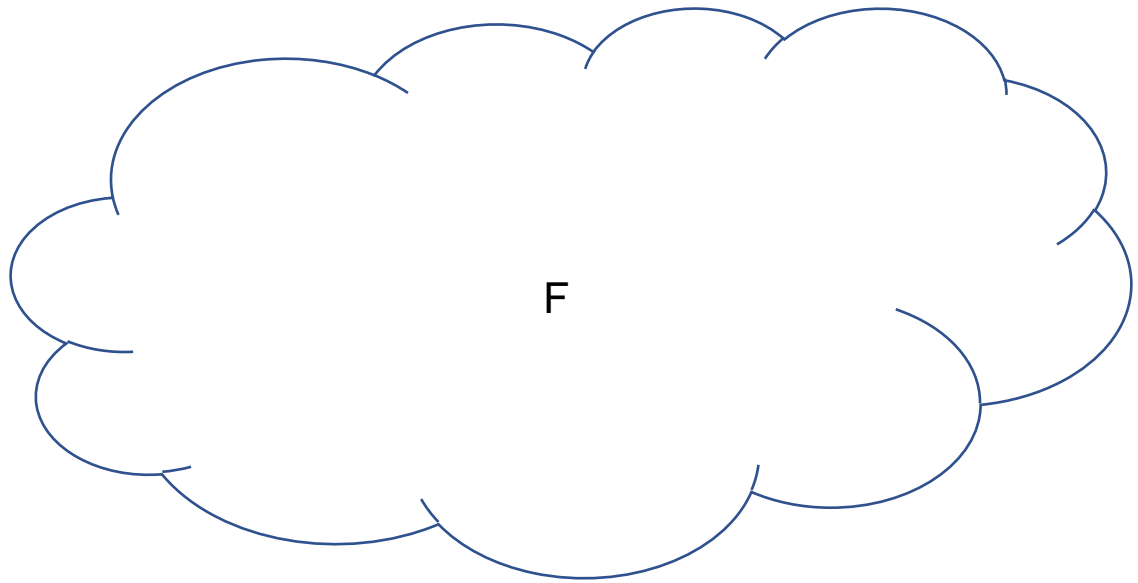
N



--	--	--	--	--

**9C. ESCRIU PARAULES QUE CONTINGUIN LES LLETRES SEGÜENTS:**





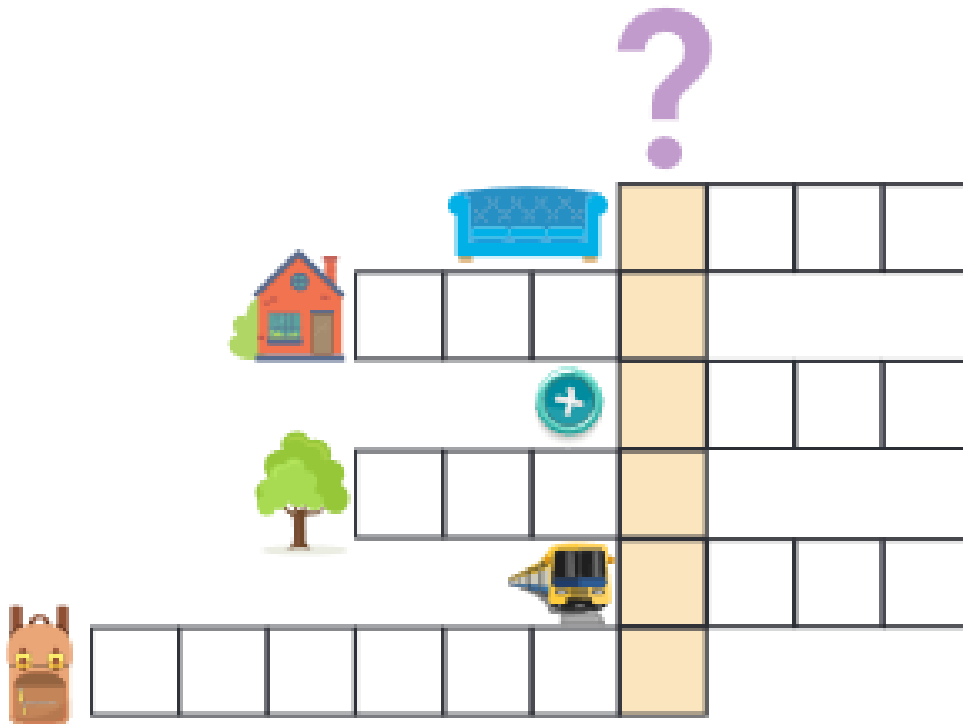
# SESSIÓ 10 – CONSTRUIR PARAULES AMB FONEMES

10A. DESCOBREIX EL NOM PROPÍ A PARTIR DE LA INICIAL DE CADA DIBUIX.

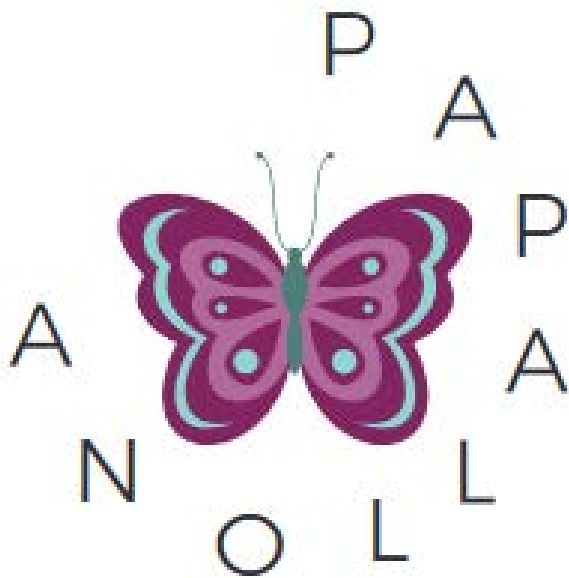




10D. DESCOBREIX LA PARALA SECRETA



10E. FORMA TANTES PARAULES COM PUGUIS AMB LES LLETRES DE LA PARALA "PAPALLONA".



.....

.....

.....

.....

.....

.....

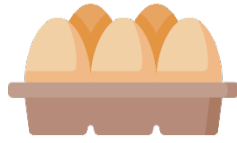
.....

.....

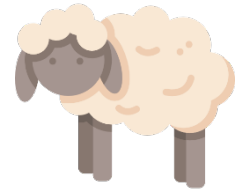
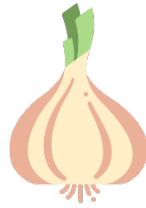
## SESSIÓ 11 – PARAULES DE DOS O TRES SONS

11A. LLEGEIX LES PARAULES I RELACIONA-LES AMB LES SEVES IMATGES.

BE



PA



OR

VI



PI

SO



MÀ

TE



ALL

OS

ULL



OU

11B. TARGETES DE PARAULES DE TRES SONS

SOL	PEU	POT
FUM	NAS	NIU
DAU	REM	FIL

MOU	NAS	PET
GAT	LLUM	DOS
FIL	NEU	COL

FOC	MAL	GALL
PÈL	REI	DOS
NEU	SOL	RIU

MAR	FOC	LLOP
PET	TOU	MEL
CAP	POT	GALL

PÈL	RIU	MAR
FOC	SAL	DEU
CAP	MAL	TOU

PAL	GOS	DAU
GOT	MEL	LLOP
REM	GAT	FUM

PEU	SAL	FUM
DIU	COS	POU
NAS	MEL	REI

RIU	LLOP	CAP
FOC	DEU	SOL
COS	TOU	REM

MEL	LLOP	COL
RIU	PET	MOU
GOL	CAP	COR

## SESSIÓ 12 – PARAULES DE QUATRE SONS

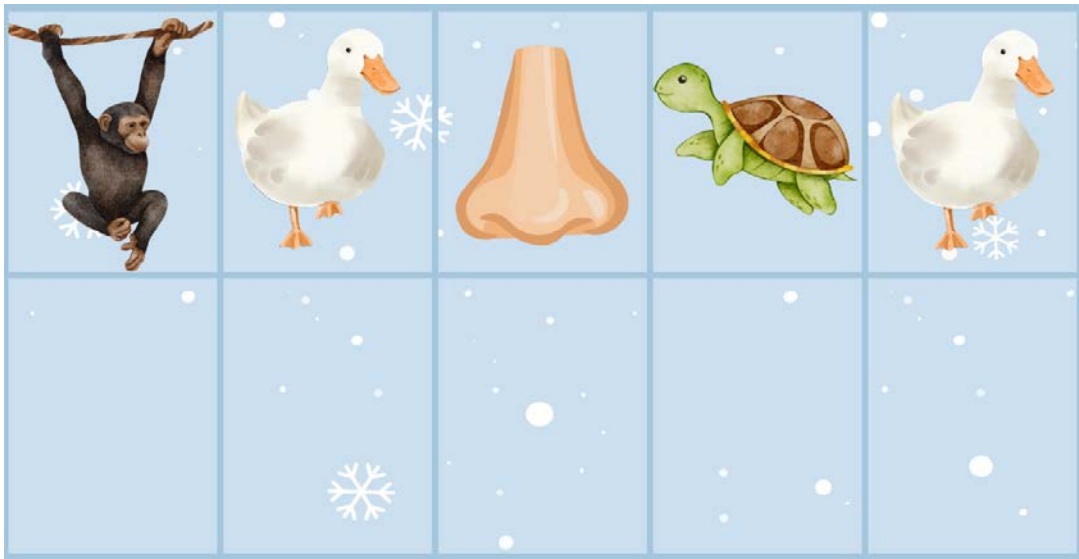
12A. OMPLE ELS BUITS AMB PARAULES DE DUES, TRES O QUATRE LLETRES, SEGUINT EL PATRÓ.

QUATRE LLETRES	TRES LLETRES	DUES/TRES LLETRES
Tros	Ros	Tos
Plor		
	Pou	
		Rap
Crec		
		Pa
Gros		
	Res	
Breu		

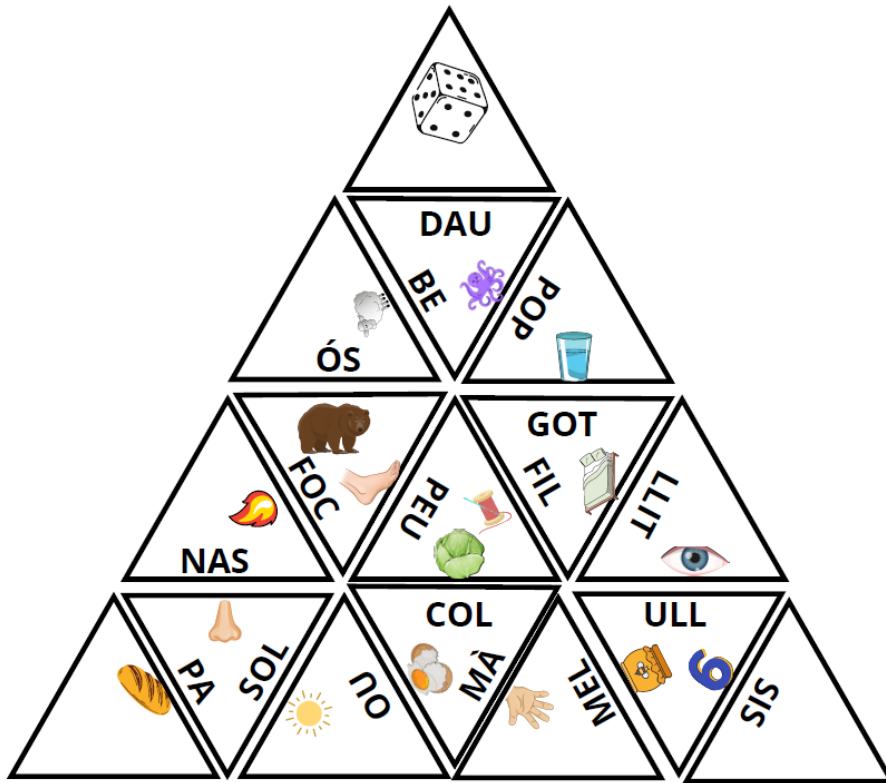
12B. ENCERCLA LES PARAULES AMB QUATRE FONEMES.



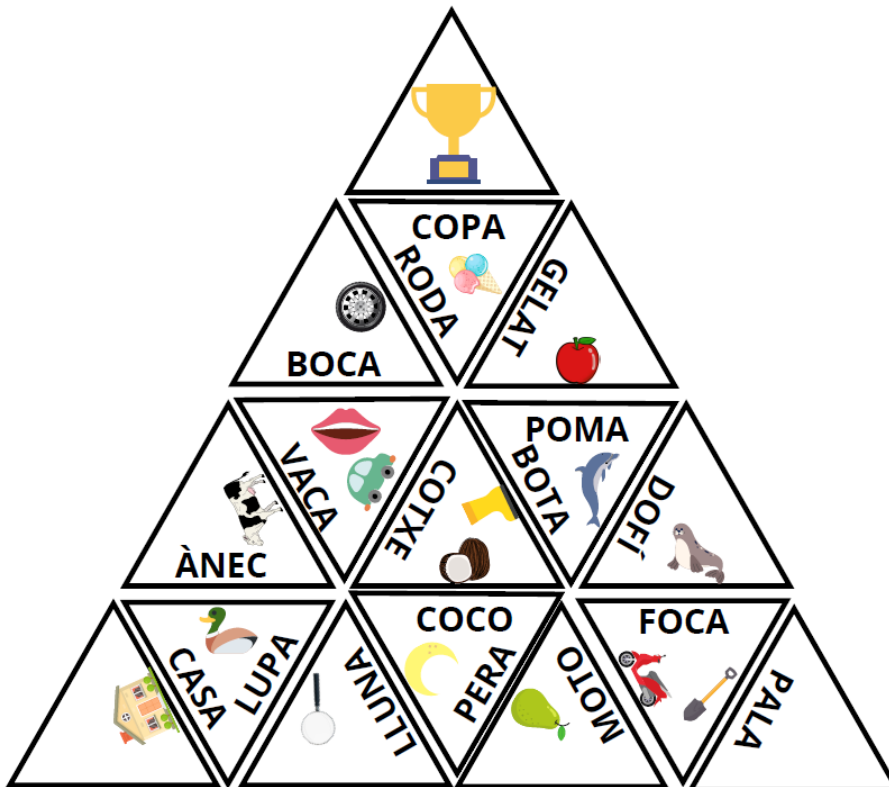
12C. TROBA LES PARAULES AMAGADES



12D. UNIM MONOSÍL·LABS!



UNIM BISÍL·LABS !



## SESSIÓ 13 – MÉS PARAULES DE QUATRE SONS

### 13A. ENCERCLA LA PARAULA CORRECTA



SOPA

SOTA

TOPA



COMA

TOMA

POMA



FASA

BADA

FADA



MACA

MAPA

NAPA



LAPA

VACA

BATA



LUPA

NUPA

LUCA



PROU

BLOU

PLOU



COMA

GOMA

GONA

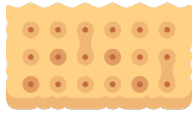


RAÏM

PAÏM

RAIN

13B. RELACIONA CADA PARAULA AMB EL SEU DIBUIX.



POTA

POMA

TOCA

COCA

COMA

ROMA

COPA

XOPA



13C. ESCRIU LA PARAULA QUE CORRESPON A CADA DIBUIX.



## SESSIÓ 14 – DEL PAL A LA IMPREMTA

### 14A. RELACIONA LES PARAULES IGUALS I ESCRIU.

COIXÍ

camió

CAMELL

taula

CASTELL

coixí

NINOT

trompeta

CAMIÓ

castell

DOFÍ

piano

GRANOTA

ninot

OCELL

ocell

TAULA

bacallà






BACALLÀ

camell

TROMPETA

taula

**14B – COMPLETA LA PARAULA AMB LA LLETRA QUE FALTA.**

	es__ orzar		ulle__es
	lli__reta		__isores
	__asa		p__àtan
	cla__er		go__a
	re__adora		fa__a

**14C – ORDENA LES PARAULES PERQUÈ TINGUIN SENTIT.**

opma -  
 repa -  
 molé -  
 irerac -

oxtec -  
 ciclebita -  
 mióca -  
 vóai -

rtaa -  
 aórut -  
 lenaba -  
 xeip -

uep -  
 raca -  
 çarb -  
 cbao -

## SESSIÓ 15 – DEL PAL A LA IMPREMTA

### 15A – RELACIONA PARELLES DE SÍL·LABES QUE FORMIN PARAULES.

pas	ca
llu	cat
per	la
par	gurt
bran	ta
can	çó
io	xís
tre	na
mer	ball

### 15B – ENCERCLA LA PARAULA BEN ESCRITA.

Ratolí - Ratoní

Nevera - Nedera

Regadora - Refatora

Formiga - Fomida

Pastanaga - Pastamaja

Habitació - Haditació

### 15C – ESCRIU-ME EN LLETRA DE PAL

motocicleta -

formatge -

dinosaure -

magdalena -

nevada -

biblioteca -

## SESSIÓ 16 – AVALUACIÓ FINAL

16A. ESCRIU UNA PARAULA QUE RIMI AMB:

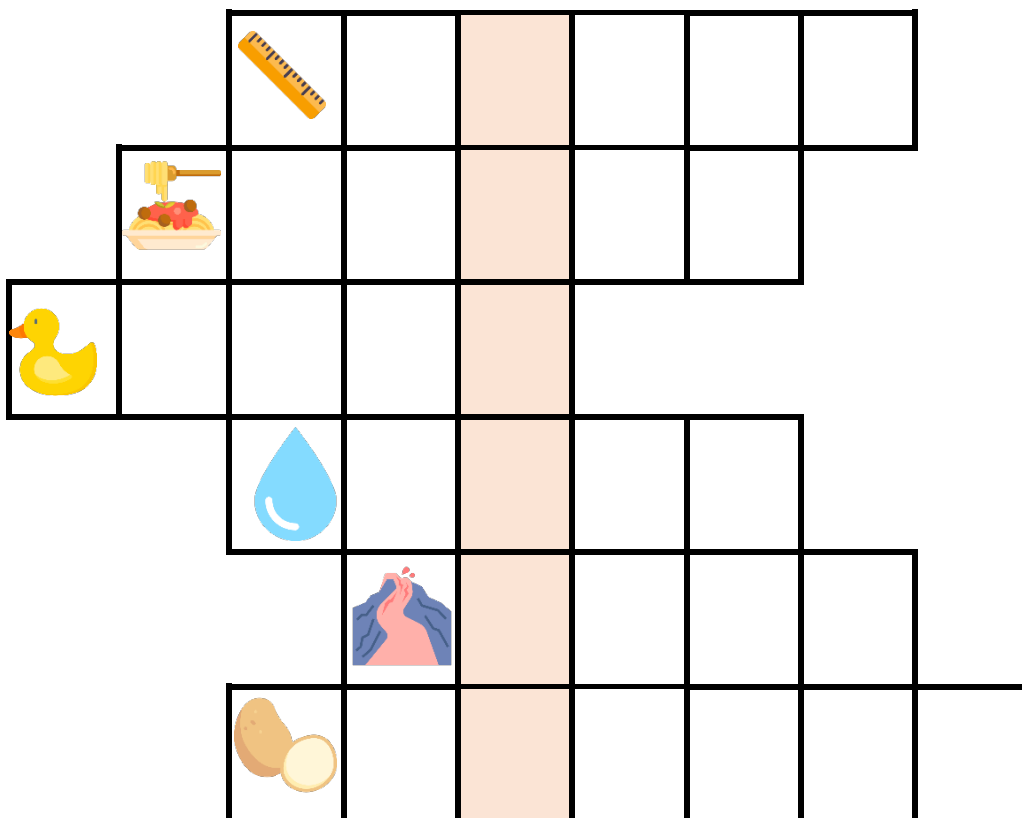
- CASA:
- SOL:

- RATA:
- NAU:

16B. ENCERCLA LA PARAULA MÉS LLARGA DE CADA GRUP:



16C. DESCOBREIX LA PARAULA SECRETA:



## 16D. BUSCA I ESCRIU PARAULES QUE...

- COMENCIN COM  :

- ACABIN COM  :

- CONTINGUN LA LLETRA M :

E	H	S	M	F	F	J	P	P	O	I	X	T	U
A	V	E	T	N	D	S	U	O	L	R	C	S	Q
J	Z	K	Y	O	J	X	S	D	E	K	V	C	L
V	X	G	A	L	E	T	R	F	F	X	X	Y	Q
K	A	A	I	L	I	L	A	I	I	Q	P	M	A
Y	H	Q	M	O	Y	N	V	K	R	N	G	E	K
W	Q	N	Q	H	H	N	D	K	Y	I	R	G	C
N	R	M	U	A	L	A	V	A	B	O	S	U	W
T	R	A	M	P	A	W	E	H	R	Y	O	U	C
L	W	O	W	L	E	C	T	U	R	A	O	S	W
M	H	L	E	M	P	R	E	S	A	T	M	Z	K
Y	P	V	Q	L	A	A	X	C	N	E	T	E	C
S	N	E	L	J	V	A	M	A	G	A	R	L	S
P	T	L	Q	E	H	A	G	U	T	A	L	H	U

**16E. ESCRIU LES PARAULES SEGÜENTS EN LLETRA DE PAL:**

*vaixell*

*fantasia*

*maletí*

*pastís*

*samarreta*

*lavabo*

**16F. LLEGEIX I RESPON:**

*LA LAIA TENIA UNA MANTA DE COLOR ROSA.*

**QUI TENIA UNA COLOR MANTA?**

*EL GOSSET ERA MOLT PETIT.*

**COM ERA EL GOSSET?**

*A LA LAURA LI AGRADA ANAR A LA MUNTANYA.*

**QUÈ LI AGRADA A LA LAURA?**

*EL PASTÍS ÉS DE XOCOLATA I MADUIXES.*

**DE QUÈ ÉS EL PASTÍS?**

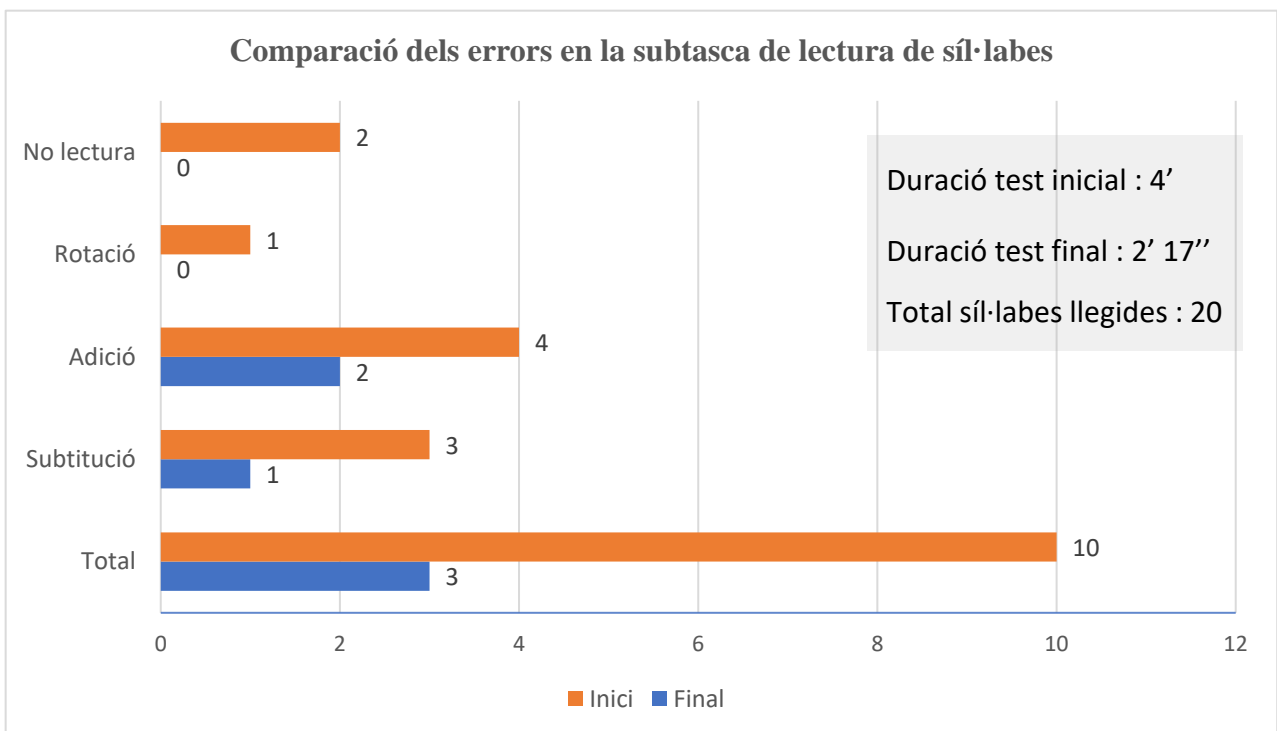
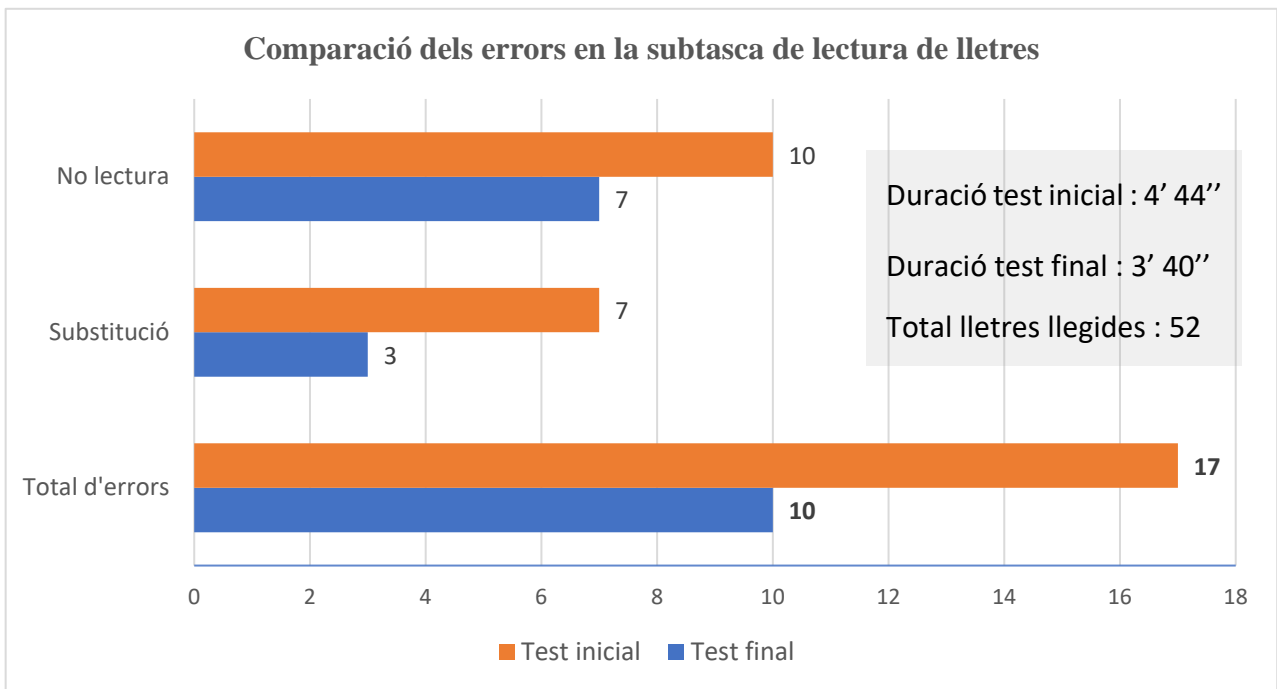
**16G. ESCRIU UNA FRASE CURTA TU SOL:**

---

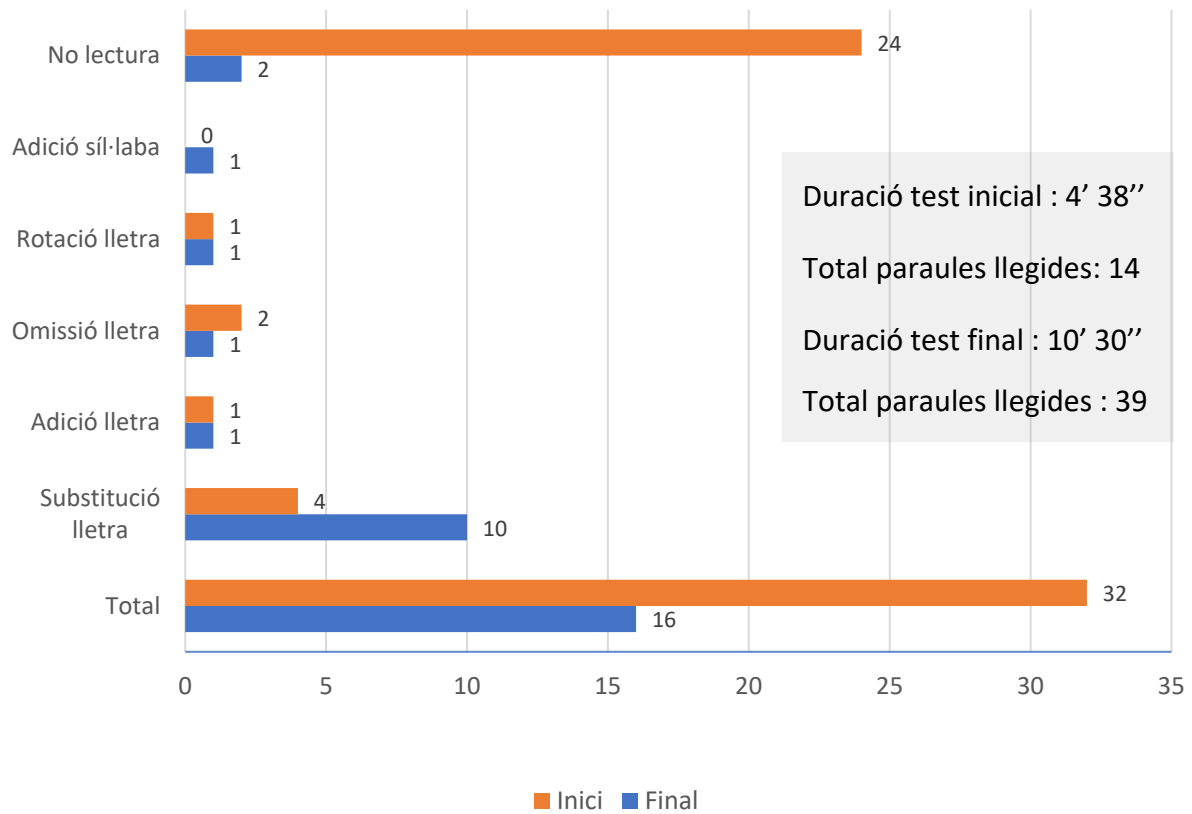
---

## ANNEX V – RESULTATS TEST T.A.L.E.C

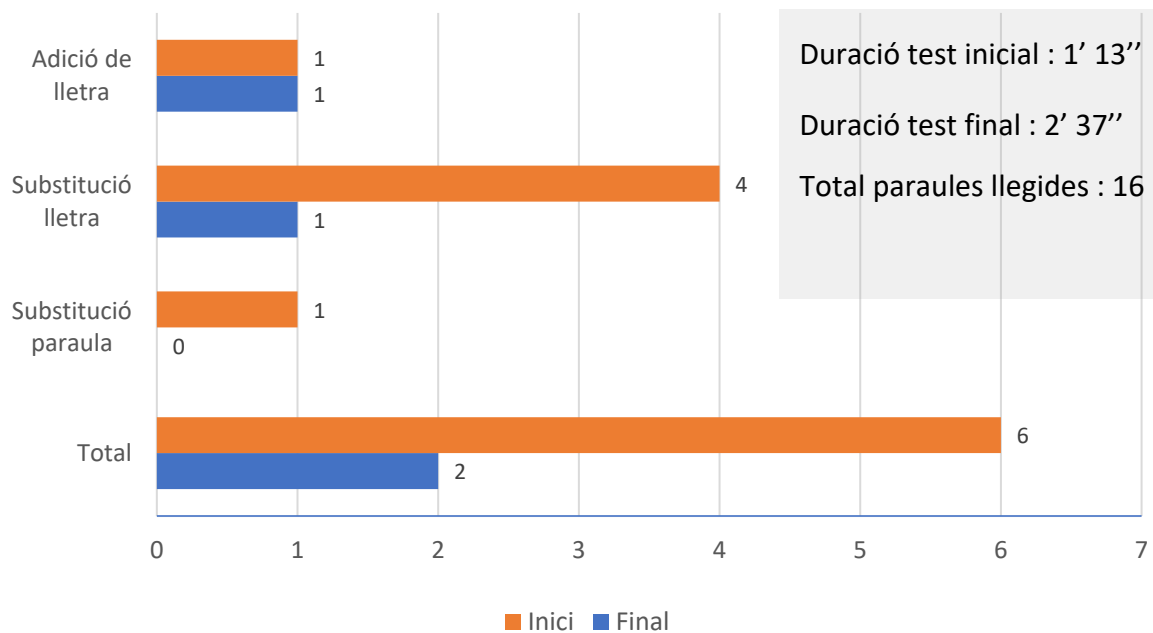
El test T.A.L.E.C està format per diferents subtasques de lectura: de lletres, síl·labes, paraules, text, comprensió lectora; i d'escriptura: de síl·labes, paraules i frases. A continuació, mostro els resultats obtinguts en cada exercici, fent una comparació dels errors segons la seva tipologia del test inicial i del test final, així com de la seva duració.



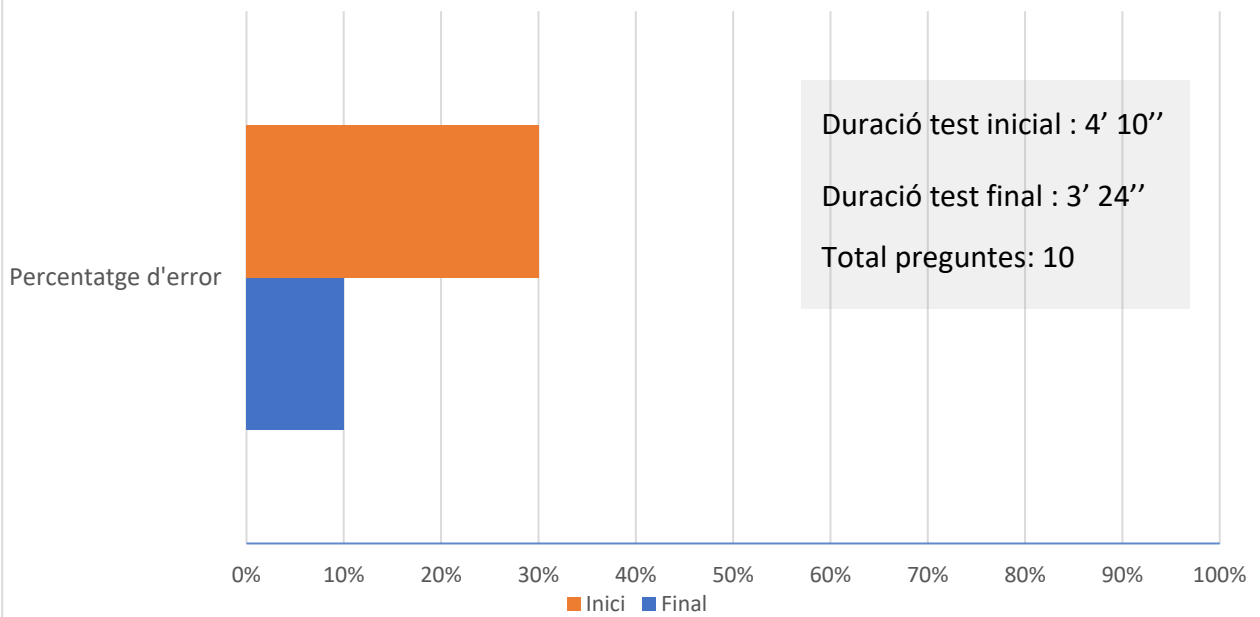
### Comparació dels errors en la subtasca de lectura de paraules



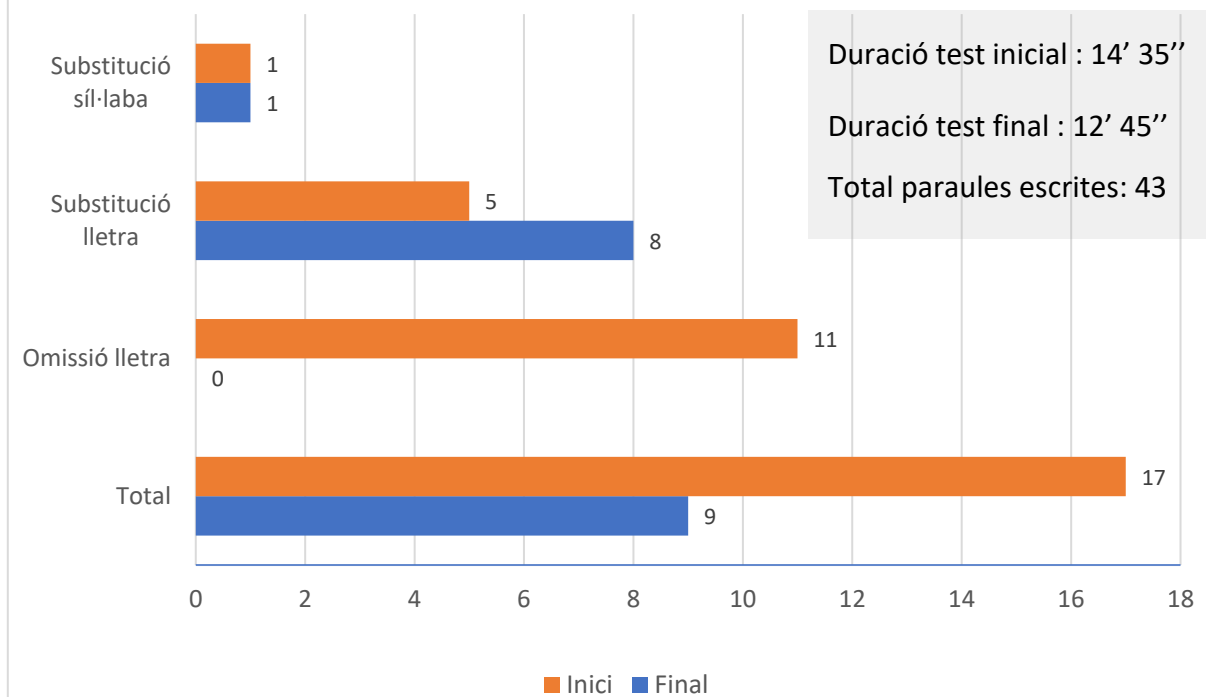
### Comparació dels errors en la subtasca de lectura d'un text



### Comparació dels errors en la subtasca de comprensió lectora



### Comparació dels errors en la subtasca d'escriptura



ANNEX VI : MATERIAL D' ADMINISTRACIÓ T.A.L.E.C

J	F	D	H
S	G	O	W
T	B	L	M
V	Q	A	K
C	Y	E	N
I	X	R	U
P	Z		

LLETRES MAJUSCULES

© MACHADO GRUPO DE DISTRIBUCIÓN, S.L. Prohibida la reproducción. Madrid, 2015

pi	cle
be	eu
fu	ia
lli	am
cap	oll
bro	eix
dre	flu
pla	ents
ob	uc
pic	ka

LLISTE SIL·LABES

© MACHADO GRUPO DE DISTRIBUCIÓN, S.L. Prohibida la reproducción. Madrid, 2015

roba	capsa	desprestigi
nas	corretja	escarbats
pou	bombers	advocat
bonica	quatre	termòmetre
zero	esquenes	cognom
gassa	wàter	amics
xop	hivern	il·lusió
cinc	pingüi	injecció
sardana	queixal	aranyes
cançó	sang	subjecte
camp	agradable	guiatge
glaç	invent	càstig
ratolins	iraptàval	despatx

LLISTA PARAULES

© MACHADO GRUPO DE DISTRIBUCIÓN, S.L. Prohibida la reproducción. Madrid, 2015

La Fina plora  
perquè té son  
En Tomàs té gana  
i menja sopa  
amb la cullera

LECTURA I

© MACHADO GRUPO DE DISTRIBUCIÓN, S.L. Prohibida la reproducción. Madrid, 2015

La Maria és una nena  
de set anys.  
Té un gat blanc.  
El gat es diu Perla.  
La Perla té els ulls verds.  
Dorm a sobre d'un coixí rodó.  
Pren sopes de pa  
en un plat de fusta.

COMPRESIÓ I

© MACHADO GRUPO DE DISTRIBUCIÓN, S.L. Prohibida la reproducción. Madrid, 2015

Com es diu la nena?  
Quants anys té?  
De quin color és el seu gat?  
Quin nom té el gat?  
De quin color té els ulls el gat?  
On dorm?  
Com és el coixí?  
Què menja el gat?  
De què són les sopes?  
De què està fet el plat?

PREGUNTES COMPRESIÓ I

© MACHADO GRUPO DE DISTRIBUCIÓN, S.L. Prohibida la reproducción. Madrid, 2015

ANNEX VII – DIANA AUTOAVALUACIÓ DE L'ALUMNE

**AUTOAVALUACIÓ**

RELACIÓ AMB MESTRA I ALUMNES

ATENCIÓ I PARTICIPACIÓ

LECIURA

ESCRIPURA

AUTONOMIA

NOM: \_\_\_\_\_

T'HAN AGRAFADAT LES SESSIONS?

S. Martí

Legend: