

QUINA RELACIÓ TÉ LA CONSCIÈNCIA FONOLÒGICA AMB LA MILLORA DE L'APRENTATGE DE LA LECTURA I L'ESCRITURA?

Clara CASES i TARRÉS

Curs: 2014-2015

Tutora: M. Àngels Verdaguer

Grau en Mestre d'Educació Infantil

Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes

Universitat de Vic- Universitat Central de Catalunya

Maig del 2015

AGRAÏMENTS

Voldria donar les gràcies a M. Àngels Verdaguer, Tutora de la Universitat de Vic per guiar-me en la realització del treball final de grau. També m'agradaria donar les gràcies a Montse Castells i a Glòria Sellas, que m'han inspirat amb la seva professió i que m'han regalat el temps que tant els fa falta.

A l'escola Guillem de Mont-rodon i a l'escola Vedruna, també vull agrair-los que m'hagin acollit amb els braços oberts i que m'hagin fet sentir com una més dins l'aula.

Finalment, vull agrair a la meva família que sempre està al meu costat procurant que no caigui i si ho faig tenint la mà ben a prop meu.

També he de donar les gràcies a totes les bones professionals que m'he trobat pel meu petit viatge d'Erasmus a Pistoia, en especial a les educadores de l'Areabambini Rossa.

Voldria acabar amb un citació d'un llibre que em van recomanar les mestres de l'Areabambini Rossa.

Chi scrive legge, chi legge scrive, se c'è l'incanto.

Rita Valentino i Bruno Tognolini

Resum

El treball de final de grau que he realitzat consta de dues grans parts, la part teòrica i la part pràctica. En la primera part he investigat sobre el procés de lectoescriptura que fan els infants. És a dir, he investigat sobre quines són les fases o etapes que passen els infants per aprendre a llegir i a escriure, per poder entendre quin aprenentatge han de fer per adquirir la consciència fonològica i com aquesta influeix de forma positiva o negativa davant l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura.

A la part d'aplicació, a través de l'observació a dues escoles al cicle d'educació infantil he pogut veure com la meua investigació teòrica agafava forma ja que de mica en mica les meues preguntes i objectius del treball obtenien resposta.

Paraules clau: consciència fonològica, lectoescriptura, educació inclusiva, treball cooperatiu projecte fet, educació infantil.

ABSTRACT:

My final project have two diferent parts, one is the more theoretical part and the other is the practice part. The first part I investigated about the process that children have to do when are learning to read and write. I investigated which are the etapes that children have to learn and it's because in this way I can undersand whats the procés that their brain have to do for learning phonological awareness. And also how this concept influences in a positive or negative way to learn reand and write.

The second part, I made it with an observation about two difernets schools. I have seen all the questions and objectives from my final project are answering.

Key Words: phonological awareness, illiteracy, inclusive education, cooperative work, the project fet, early childhood education.

ÍNDEX

Introducció.....	3
Objectius de la recerca.....	5
MARC TEÒRIC	6
1.Metodologia de treball	6
1.1 Línia pedagògica	6
1.2 Educació inclusiva i treball cooperatiu.....	8
1.2.1 L'educació inclusiva.....	8
1.2.2 El treball cooperatiu.....	9
2. La lectura i l'escriptura	19
2.1 Aprenentatge de la lectura	19
2.1.1 Teoria de la doble via	19
2.2 Etapes d'aprenentatge de la lectura.....	20
2.3 Fases de l'aprenentatge de l'escriptura.....	22
3.Consciència fonològica	26
3.1 Estructura del llenguatge.....	26
3.2 Definició de la consciència fonològica.....	27
3.3 Com treballar la consciència fonològica	28
3.3.1 La importància de la consciència fonològica a l'etapa d'educació infantil	30
3.4.1. Projecte FET.....	34
PART D'APLICACIÓ	39
1.Metodologia utilitzada: estudi de cas.....	39
Descripció:.....	39
Tipus: estudi de cas	43
2.Entrevistes realitzades	44
3.Estada a l'escola: Guillem de Mont- rodon.....	50
A l'escola del Guillem de Mont-rodon he pogut fer una curta estada però intensa. Primer voldria presentar una mica l'escola.	50
3.1 Què he extret de l'experiència del Guillem de Mont- rodon.....	51
3.2 Com treballen la consciència fonològica	53
4. Estada a l'escola: Vedruna Tona.....	56
4.1 Què he extret de l'experiència de l'escola Vedruna	57
4.2 Com treballen la consciència fonològica a l'escola Vedruna	59
5.Recoll de material.....	61
5.1 Material Àlber	61
5.2 Material dissenyat per l'Enriqueta Garriga.....	63

5.3 Material del CREDA: Lleida.....	64
5.4 Material Pau i Laia.....	65
5.5 Material Laboratori fonològic de Pistoia: Associació Altrove	65
6.Conclusions.....	68
7.Bibliografia.....	71
Annexos (volum a part)	

Introducció

El treball de fi de grau que he realitzat té com a principal objectiu conèixer, analitzar i valorar quin paper juga la consciència fonològica a les escoles, i quin suport ofereix als infants en el seu aprenentatge de la lectura. En quina mesura els mestres d'educació infantil coneixen i apliquen la consciència fonològica dins les seves aules, per poder donar una base essencial per a la consolidació de la lectura. La consciència fonològica és la base de la lectura, per tant, si no li donem la importància que té, el procés de la lectura pot esdevenir més complicat.

Durant els anys que he estat de pràctiques o treballant en un centre escolar he pogut observar de ben a prop que les dificultats en la lectura frenen molt l'aprenentatge dels infants. Això em va fer preguntar que com podia ser que fent llegir els infants a P5, a 1r i a 2n de primària encara tinguessin problemes amb la descodificació de les lletres. Si la base sobre la qual es fonamenta la lectura trontolla, els infants no poden millorar la seva capacitat lectora ni en rapidesa ni en comprensió.

Aquest problema que veia en els centres és una barrera a l'aprenentatge per a tots els infants no només aquells que presenten algun trastorn del llenguatge. Un altre dels dubtes que em generava aquesta situació és que aquests nens i nenes als quals "costa" més acabar d'entendre o d'aprendre el procés de la lectura no se'ls ajudava com necessitaven. A partir d'aquí vaig veure clar que volia relacionar el meu treball final de grau amb la consciència fonològica, per veure a través de crear una bona base de la consciència fonològica, com milloraria el procés d'aprenentatge de la lectura, oferint a tots i cada un dels alumnes d'educació infantil l'oportunitat d'aprendre fins al màxim de les seves possibilitats i poder oferir-los pautes per un millor aprenentatge de la lectura en un futur.

El treball està estructurat en dos grans apartats, el marc teòric i la part pràctica. Dins del marc teòric hi he desenvolupat la línia teòrica en la qual em baso per obtenir, analitzar i contrarestar la informació que he estat investigant i que després contrastaré amb les observacions directes de les escoles, amb els documents que m'han facilitat les escoles i amb les entrevistes als professionals experts en el tema. En la part pràctica, he volgut veure com diferents escoles porten a terme el treball de la consciència fonològica i sobretot la importància que l'escola li dóna. L'estructura del treball està basada en el mètode d'investigació de l'estudi de cas, per abordar la part d'aplicació del treball. He cregut oportú fer un espai d'annexos en una volum a part, ja que en el treball (ja sigui en la part teòrica o la part d'aplicació) he analitzat i resumit els documents originals i crec que és important que hi hagi accés al document sencer.

Fonamentalment, he enfocat el treball en la consciència fonològica i com les escoles la desenvolupen, també com a través de la consciència fonològica es pot treballar l'educació inclusiva. En la part pràctica que he observat a dues escoles, l'escola Guillem Mont-rodon de Vic i l'escola Vedruna de Tona. A través de fer una observació durant els mesos de setembre a desembre he pogut percebre com treballen la consciència fonològica. Aquest apartat del treball

és la part que em permetrà relacionar la realitat de les aules amb la teoria que es desenvolupa en el marc teòric.

Objectius de la recerca

Els objectius principals del meu treball de final de grau són conèixer la importància que té la consciència fonològica a les escoles, com la treballen a través de diversos exercicis i de pautes destinades als infants i com atendre les necessitats educatives de cada infant tinguin o no diversitat funcional en l'àmbit del llenguatge.

Objectius del treball de fi de grau:

- Investigar si hi ha relació entre l'aprenentatge de la consciència fonològica amb l'adquisició de la lectura.
- Documentar de quina manera ajuda el treball de la consciència fonològica en l'aprenentatge de la lectura
- Comprovar quina és la importància que es dona a la consciència fonològica
- Conèixer la metodologia de treball de la consciència fonològica de dues escoles
- Veure com atenen les necessitats educatives especials de cada infant en l'àmbit del llenguatge oral i escrit
- Veure com treballen l'educació inclusiva envers la consciència fonològica

MARC TEÒRIC

En aquest apartat del marc teòric explicaré quins són els processos pels quals els infants passen per adquirir la consciència fonològica, el motiu pel qual és tant important treballar-la a l'etapa d'educació infantil, també parlaré de casos concrets on l'estudi de la consciència fonològica té grans beneficis i finalment també parlaré de la inclusió a les aules. La teoria engloba els processos pels quals els infants de l'etapa d'educació infantil segueixen per aprendre, i en la part més pràctica contrastaré la teoria amb la realitat a partir de l'estudi de camp, l'anàlisi de dades i diverses entrevistes a experts en el tema.

En aquest apartat del treball descriuré la part de la teoria en la qual es basa el treball de fi de grau. Per poder enfocar el treball amb el màxim rigor possible començaré per exposar la importància del llenguatge i com els infants l'aprenen, tant la lectura com l'escriptura. Perquè ambdós estan directament vinculats amb la consciència fonològica. Després de descriure la part del llenguatge definiré la consciència fonològica per poder-hi aprofundir.

1.Mètodologia de treball

1.1 Línia pedagògica

Per poder parlar de consciència fonològica primer s'ha de conèixer com els infants aprenen a llegir i a escriure ja que el procés de lectoescriptura com veurem més endavant va relacionat amb el concepte de la consciència fonològica.

El motiu principal pel qual és molt important desenvolupar una bona metodologia i donar-li la importància que es mereix, és que vivim en una societat de "lletres". Un dels altres motius pel qual és molt important treballar a fons la lectoescriptura és perquè en l'àmbit escolar és el mitjà principal que s'utilitza per aprendre nous coneixements. És per això que la perspectiva constructivista ens ofereix una línia de treball molt interessant.

Parlaré de la lectoescriptura des de la perspectiva constructivista que tal com descriu el seu nom es tracta de construir el propi aprenentatge. Totes les persones tenim uns esquemes del coneixement que ens permeten construir nova informació, i així anar ampliant aquests esquemes de coneixement. Es tracta d'aprendre coses noves partint del coneixement previ que un té. Hi ha un concepte anomenat zona de desenvolupament proper, que és el moment on es troba l'infant (en aquest cas) sobre la lectoescriptura. Els docents s'han d'ajustar al nivell al qual es troba, posar-se a la seva zona de desenvolupament que és on es troben els seus coneixements i a partir d'aquí començar a construir un coneixement. Cal donar una ajuda ajustada a les necessitats de cada infant, proposant-los reptes assequibles perquè progressin però, assolint totes les etapes del coneixement necessari per arribar a ser un expert en aquell tema. Bigas i Correig afegixen: "El sujeto que aprende, es pues, un activo constructor de su conocimiento. El saber no viene dado desde afuera. No se aprende agregando simplemente lo nuevo, sino que aprender implica, necesariamente, la reelaboración y modificación de los

conocimientos que ya se poseen" (Bigas i Correig, 2001:159) Aquesta citació resumeix molt bé com s'entén l'aprenentatge constructivista.

La importància de la lectura i l'escriptura ocupen un lloc primordial en la vida de les persones ja que és la base de la resta dels ensenyaments escolars. La lectura ens fa lliures, per tant, penso i defenso fermament que els docents i els professionals de l'educació tenen l'obligació de donar aquesta llibertat als infants. A partir d'aquí podem veure la importància que té el fet d'aprendre a llegir bé. Tots els infants siguin com siguin, deixant de banda la procedència, el coeficient intel·lectual, la religió, etc. tenen el dret de ser ensenyats tal com és necessari, atenent les seves necessitats educatives individualment, però aprenent fins al màxim de les seves possibilitats. La consciència fonològica és el primer pas perquè aconseguixin ser uns experts en lectura.

El llenguatge és una part fonamental en la vida humana ja que és l'eina que ens permet transmetre els continguts que volem donar o rebre. És a dir, que és una disciplina molt important per als infants i cal que els mestres siguin experts en la matèria. El procés de lectoescriptura l'entendem com un procés que es dona simultàniament però que el desglossem en la lectura i en l'escriptura per separat per poder conèixer millor quins són els processos d'aprenentatge que els infants segueixen de caire general.

Descriuré, doncs les dues vies per les quals llegim i els processos que segueixen els infants per aprendre a llegir. A continuació, trobem les funcions que tenen la lectura i l'escriptura, després trobem el desenvolupament de la lectura i de l'escriptura.

Coulmas citat per Teberosky, A (1993: 62-63), va descriure una sèrie de funcions que l'escriptura ha anat adquirint al llarg de la història i de l'evolució de les societats i la cultura, penso que la lectura també hi té cabuda en aquestes funcions ja que la lectura i l'escriptura mantenen una relació recíproca.

1. La lectura ens permet construir coneixement ja que en l'àmbit escolar és pràcticament la manera central d'adquirir nous aprenentatges.
2. La lectura és una comunicació que complementa a l'escriptura, l'una sense l'altre no tindria sentit.
3. Llegim per poder seguir unes regles i unes instruccions, les que s'han escrit.
4. Llegim per plaer.
5. La funció de registre, l'escriptura va permetre registrar de forma gairebé exacte les paraules.
6. Una funció que va relacionada amb l'anterior, poder comunicar-se a distància espacial i temporal amb altres persones.
7. La funció de reificació, on hi ha llengües que només han sobreviscut gràcies a l'escriptura com ara el llatí.

8. Una altra funció que ha rebut l'escriptura és la de regulació i control social de a conducta. Cal poder deixar constància de les conductes socials acceptades, el que vindria a ser normes, lleis, drets humans, etc. Aquestes regles adquireixen un valor impersonal però vàlid per a tota una societat. L'altre funció és la de regulació del llenguatge oral, s'escriuen unes normes i codis d'escriptura universals de cada llengua.
9. Una funció estètica, les paraules que componen grans obres literàries, novel·les, poesies, etc.

1.2 Educació inclusiva i treball cooperatiu

En aquest apartat començaré explicant què és la educació inclusiva i continuaré explicant què és el treball cooperatiu, ja que per la meva experiència a l'escola del Guillem de Mont-rodon són conceptes que van casats. Ja que el treball cooperatiu és la metodologia òptima o que et permet treballar dins d'una comunitat inclusiva.

1.2.1 L'educació inclusiva

L'educació inclusiva és més que un concepte estàtic, és un concepte en moviment, és a dir, entenem per educació inclusiva aquella que té en compte tot l'entorn que envolta una persona i que fa el possible, malgrat les seves diferències, que aquest entorn sigui el més ampli possible i que dins d'aquest, la persona pugui realitzar-se, créixer i aprendre fins al màxim de les seves possibilitats.

Començaré amb una citació que explica què és la educació inclusiva "La educación inclusiva es el proceso por el cual se ofrece a todos los niños, sin distinción de la discapacidad, la raza o cualquier otra diferencia, la oportunidad para continuar siendo miembro de la clase ordinaria y para aprender de sus compañeros, y juntamente con ellos, dentro del aula." (Bray Stainback, 2001).

Aquestes dues definicions ens ajuden a entendre més què vol dir educació inclusiva i quins entorns implica en la seva execució a les escoles. En un document anomenat "Índex per a la inclusió" que afirma que cada persona té el seu propi punt de vista sobre la idea tan complexa de què és la inclusió, però hi ha una sèrie d'ítems que cal tenir molt en compte a l'hora de crear aquest concepte de inclusió. Ja que són imprescindibles perquè l'educació esdevingui inclusiva.

L'educació inclusiva implica que cal valorar de la mateixa manera a tot l'alumnat, vol dir que no només els infants que presenten una diversitat funcional se'ls ha de proporcionar una ajuda concreta, sinó que tots els infants que hi ha en una aula tenen el mateix dret de rebre una ajuda ajustada a les seves necessitats educatives i emocionals. L'educació inclusiva va adreçada a tots els infants, però no només es basa en posar a l'aula tots els infants. Han de poder participar al costat dels companys i viure experiència d'aprenentatge compartit. On cada infant pugui desenvolupar-se i aprendre fins al màxima de les seves possibilitats sentint

que forma part d'un grup i que la seva presència i les seves aportacions són necessàries. És molt important crear un sentiment de pertinença al grup classe, la inclusió serà més fàcil. És molt important que a l'escola es minimitzin les barreres a l'educació i per a tots els alumnes. Aquestes barreres poden ser físiques, com per exemple que una escola no estigui adaptada i no disposi de rampes, o una escola que no tingui en compte el nivell en el qual es troben tots els seus alumnes i no ofereixi una educació on tots puguin aprendre.

Ja per acabar voldria remarcar que l'educació inclusiva engloba a tota la comunitat, a l'escola, les famílies, els ciutadans, etc. Tots i cada un d'aquests col·lectius són agents educatius que han d'estar implicats en el procés educatiu dels infants.

Voldria finalitzar amb una citació del ministeri d'educació, cultura i esport a l'apartat de *Educación inclusiva en el sistema educativo* (2015) (en la bibliografia trobem l'enllaç directe a la web) que de forma breu i concisa defineix molt bé què és l'educació inclusiva.

“La educación inclusiva tiene como propósito prestar una atención educativa que favorezca el máximo desarrollo posible de todo el alumnado y la cohesión de todos los miembros de la comunidad.

La comunidad educativa está integrada por todas las personas relacionadas con el centro: alumnos, profesores, familias, otros profesionales que trabajan en el centro, administración educativa, administración local, instituciones y organizaciones sociales.

Todos los componentes de la comunidad educativa colaboran para ofrecer una educación de calidad y garantizar la igualdad de oportunidades a todo el alumnado para participar en un proceso de aprendizaje permanente”.

Per poder treballar a través de la educació inclusiva els aprenentatges escolars parlaré del treball cooperatiu, una metodologia de treball que té com a objectiu incloure a tots els infants en el procés d'aprenentatge.

1.2.2 El treball cooperatiu

El treball cooperatiu és una metodologia de treball que és molt útil per atendre a la diversitat de l'aula, i permet treballar l'educació inclusiva. Té com a objectiu que tots els infants aprenguin fins al màxim de les seves possibilitats. Aquest mètode permet als mestres englobar a tots els infants dins una aula i crear una línia de treball on es puguin potenciar les habilitats de cada infant i oferir una ajuda ajustada al seu nivell de desenvolupament proper¹, on oferir reptes assolibles i veure un progrés.

¹ La zona de desenvolupament proper, descrit per Vygotski l'any 1931, és la distància que hi ha entre el nivell real de desenvolupament de l'alumne(allò que és capaç de fer per si sol) i el nivell de desenvolupament potencial(allò que seria capaç de fer amb l'ajuda d'un adult o un company més expert), aquest concepte és utilitzat per delimitar el marge d'actuació educatiu.

En les observacions a l'escola de Guillem de Mont-rodon he pogut veure com es treballa i he de dir que no és una feina ni fàcil, ni ràpida. Però, mica en mica, van ensenyant als infants a aprendre a treballar cooperativament, en parelles o en grup. Per això em sembla que és tan important conèixer, analitzar i aplicar aquesta metodologia. És evident que cada aula és diferent, però cada mestre ha de saber adaptar i adequar el treball cooperatiu als infants que té a l'aula. Ja que aquesta metodologia dóna als infants eines per a treballar en parelles, en grup, saber esperar als companys, demanar ajuda, saber escoltar, apreciar totes les opinions dels altres i complementar-les.

Com he comentat al principi de l'apartat, he cregut convenient explicar la metodologia del treball cooperatiu basant-me en el programa creat per Pere Pujolàs i José Ramon, ja que Pere Pujolàs em va fer classe, juntament amb Milà Naranjo i Jesús Soldevila a la Universitat de Vic. És un programa que conec bé i he pogut observar que funciona bé a les aules.

Des de GIAC, Grup d'Interès per l'Aprenentatge Cooperatiu, han creat unes bases on expliquen de què tracta el treball cooperatiu. Exposen unes premisses que s'han de complir per tal que es consideri un treball cooperatiu. A continuació el descriuré breument i després podem trobar el programa que Pere Pujolàs juntament amb altres persones ha desenvolupat per aplicar a les aules.

PROGRAMA GIAC:

L'aprenentatge cooperatiu és un concepte que fa referència a la metodologia de treballar i d'organitzar l'aula, a partir de grups més petits, mixtes i heterogenis on els alumnes treballen de forma conjunta per resoldre taques acadèmiques i on tots poden aprendre fins al màxim de les seves capacitats. Dos autors de referència, els germans David i Roger Jonhson, tots dos psicòlegs socials, han definit el concepte com una situació d'aprenentatge on els objectius són comuns i que només es poden assolir només si i només, si els altres membres del grup aconsegueixen assolir-los.

Els elements bàsic necessaris perquè un treball sigui cooperatiu són cinc:

- La interdependència positiva: és el concepte més important de l'aprenentatge cooperatiu, es tracta de fer conscients als infants que el fet d'assolir o no els objectius proposats dependrà de si tots els membres de l'equip els assoleixen. Perquè això passi, cal posar especial atenció als esforços que fa cada component del grup, que són indispensables perquè el grup tingui èxit. I que cada component del grup té la responsabilitat de contribuir en l'esforç comú. Aquest fet crea un compromís cap a l'èxit per part de tots els membres del grup.

- Interacció cara a cara: cal promoure la interacció entre els membres del grup, cara a cara. És a dir, que dins del grup cada persona ha de progressar individualment per poder fer progressar als altres. Hi ha activitats cognitives i de dinàmica interpersonal que tan sols es poden donar quan els estudiants promouen entre ells el seu propi aprenentatge. Això implica que entre tots es construeix el coneixement, on de vegades els uns als altres s'han d'explicar conceptes que no han entès, discutir sobre els conceptes, etc. Són situacions on es construeix coneixement conjuntament i que són necessaris per progressar tots alhora.
- Responsabilitat individual: cada grup ha de tenir una responsabilitat individual per assolir els objectius comuns del grup, a través de la seva actitud davant la tasca a realitzar l'èxit del treball col·lectiu. Els estudiants que aprenen junts són, individualment, molt més competents que els que aprenen individualment.
- Habilitats per el treball en grup: els infants han d'aprendre dues coses fonamentals per poder treballar de forma cooperativa, un compromís amb l'aprenentatge acadèmic i un altre amb el treball en equip. Cal treballar aquests dos aspectes perquè no són elements que sorgeixin per si sols als infants. La cooperació va associada als conflictes, als procediments i les habilitats per resoldre i conduir els conflictes que se'ls presenten davant la feina. Així doncs és important veure com els infants es desenvolupen en la resolució dels conflictes, entre ells per veure com afrontaran els conflictes a l'hora de treballar, i aquest fet serà un dels causants de l'èxit individual i grupal de cada un dels components del grup.
- Reflexió sobre el treball en grup: cal que els infants facin una autoavaluació, a nivell grupal i individual per ser conscients d'allò que estan realitzant i en què poden millorar i en què ja ho estan fent bé. És molt important que siguin conscients de la feina que fan, la manera com la fan i les aportacions dels membre de cada grup. En aquest espai pot ser molt interessant oferir als infants tècniques per a realitzar l'autoavaluació real i sincera de la dinàmica de l'equip.

Un cop finalitzada l'explicació del què és el treball cooperatiu segons la GIAC, continuo dins d'aquest concepte presentant un programa per l'aula molt interessant.

Un dels programes més complets sobre el treball cooperatiu l'ha fet el professor Pere Pujulàs juntament amb José Ramón Lago, Mila Naranjo, Olga Pedragosa, Gemma Riera, Teresa Segués, Jesús Soldevila, Mercè Juan, Anna Oliveras, Glòria Olmos, Alba Torné y Carles Rodrigo. Anomenat el programa CA/AC (Cooperar per Aprendre/Aprender a Cooperar).

És un programa que ha agafat les bases del treball cooperatiu i les ha adaptat a l'aula i està dividit en tres àmbits: l'àmbit A, l'Àmbit B i l'Àmbit C. Exposen que hi ha tres aspectes que cal treballar per aprendre a treballar de forma cooperativa. El primer és la cohesió de grup, el

segon és aprendre a treballar en grup (grups grans o més petits, en parelles, etc.) i el tercer és el treball en grup com a contingut en si mateix a ensenyar. Cada àmbit necessita l'aplicació de l'anterior, és a dir, sense la cohesió de grup no podem treballar en grups cooperatius, sense saber treballar en grups ja siguin heterogenis o homogenis no podem ensenyar als infants el valor real del fet de treballar en grup i dels beneficis que aquesta metodologia suposa. Aquests grups que es formen s'anomenen equips base, que sempre són els mateixos membres dels grups.

A continuació explicaré un per un els tres àmbits perquè quedi ben clar en què consisteixen cada un.

-Àmbit A: Cohesió de grup.

Abans de treballar de forma cooperativa, cal fer un treball d'equip, hem de fer que els infants se sentin que formen part del grup de la classe i crear un sentiment d'unitat. Aquest fet provoca que els infants siguin més solidaris amb els companys i que els ajudin de forma espontània. Es tracta de programar activitats/ dinàmiques que facilitin aquest clima de cohesió de grup, es busca que els infants es coneguin més, que interactuïn de forma positiva, que estiguin motivats per treballar en equip, que prenguin decisions consensuades, etc. S'han de crear situacions on els infants hagin de practicar aquestes actituds que volem que tinguin en vers els seus companys.

Els autors del programa han cregut molt necessari fer aquest primer pas ja que es trobaven que en alguns grups de treball funcionava molt bé i d'altres no, i era perquè faltava cohesió de grup entre ells per posar-se d'acord i ajudar-se. A mesura que el grup vagi acumulant experiències positives de cohesió de grup i de treball en grup cooperatiu, la cohesió també anirà augmentant. S'han d'acostumar a treballar en grup, aprendre'ns dels errors i mica en mica encaixar entre tots els membres del grup.

En aquest primer nivell d'aplicació del programa CA/AC, és interessant comprendre que els tres àmbits estan molt connectats entre ells i que cada mestra a l'aula, segons com els infants vagin responnent als reptes proposats, pot allargar-se més o menys en un dels tres àmbits.

Arribats en aquest punt de l'àmbit A, els experts es van fixar en un concepte que anomenen clima o ambient a l'aula. És un concepte que engloba la successió dels fets dins les aules, és a dir, que contempla què és el què està passant a les aules en tot moment. Com els infants s'enfronten a conflictes, com els solucionen, la bidireccionalitat de les converses dels infants, la vida social que hi ha a l'aula, la relació entre els grups de la classe, etc. Hi ha una sèrie d'esdeveniments que estan passant alhora i que són els que determinen com és el clima/ ambient de l'aula. Rosa Marchena, desenvolupa sis punts que determinen l'ambient de treball d'una aula. Són aquests punts:

- Multidimensionalitat: en una aula succeeixen moltes coses.
- Simultaneïtat: en una aula succeeixen moltes coses al mateix temps.
- Immediatesa: en una aula succeeixen moltes coses al mateix temps i de forma molt ràpida.
- Imprecindibilitat: en una aula succeeixen moltes coses al mateix temps, de forma ràpida y, a més a més, la majoria d'elles de forma inesperada i no planificada prèviament.
- Publicitat: tot el què succeeix en una aula és, també, públic per tots els que participen d'ella. Tot succeeix davant de tots: els alumnes i el professor.
- Història: finalment, tot el que succeeix en un aula (de forma simultània, immediata, imprescindible i pública) és en bona part un resultat del què ha passat en la classe anterior, el què ha acabat configurant i determinant, per exemple, les normes de conducta -les regles del joc- que, de forma explícita o implícita, regeixen el dia a dia de l'aula.

L'ambient de l'aula està directament relacionat amb com el mestre gestiona aquests sis esdeveniments, entenent per gestionar la utilització d'estratègies per superar els conflictes a l'aula. Depenent del tipus d'exigència que el mestre creï dins l'aula els alumnes estaran disposats a fer un tipus de treball a l'aula. Depenent de la intencionalitat del professorat envers els alumnes, segons la interacció entre alumnat i segons la posició dels alumnes envers les tasques de treball; l'ambient de la classe serà més o menys propici per els aprenentatges escolars.

Com he comentat anteriorment hi ha tres aspectes que interfereixen directament en la creació del clima de la classe. Són la interacció del professorat amb els alumnes, la interacció entre iguals i la disponibilitat dels alumnes envers les tasques.

→La interacció del professorat amb els alumnes, la manera com els mestres actuen amb els infants és un paper molt important ja que el mestre exerceix el rol de guia i és la persona que té les eines necessàries per a crear el clima adequat de treball. Com ha mestre s'ha de procurar tenir en compte una sèries d'aspectes necessaris per al bon funcionament de l'aula i la bona predisposició davant de la feina:

- Els alumnes són únics i singulars, la pluralitat a l'aula no és un problema sinó una virtut. S'ha de saber com tractar-la i incloure tots els infants a l'aula siguin com siguin les seves característiques personals (ja sigui a nivell de diversitat funcional o cultural).
- Cal tenir en compte les diferents habilitats d'aprenentatge de cada un dels alumnes de l'aula, cal ajustar la forma de com ensenyar el temari a les diferents característiques dels infants. És a dir, cal oferir el material i el què volem que aprenguin en diferents

formats, de forma més vivencial, de forma visual, de forma auditiva, etc. perquè cada infant pugui aprendre de la manera que se senti més còmode.

- El mestre ha d'investigar sobre la matèria que està ensenyant, ha de conèixer bé el què esta presentant als alumnes. Cal renovar la informació de les matèries ja que sempre hi ha nous descobriments que poden fer variar el què s'ensenyà.
- És important que el mestre motivi els alumnes, però el com ensenya la matèria en si és una eina per motivar als infants. De vegades és més important el "com ensenyar" que no pas el "què ensenyar".
- Ajuda als infants a que els aprenentatges siguin significatius i que per tant se'ls facin seus i els puguin verbalitzar amb les pròpies paraules.
- L'aprenentatge no és unidireccional, el mestre parla i els alumnes aprenen, no. Els alumnes són responsables del seu propi aprenentatge i el del seus companys. El mestre ha de marcar com a finalitat de l'educació que els alumnes siguin autònoms i capaços d'autoregular el seu propi aprenentatge, ja que juntament amb la personalització de l'ensenyament i l'aprenentatge cooperatiu, el fet d'autoregular i ser autònom davant del treball és un dels tres pilars que s'ha de donar perquè alumnes diferents puguin aprendre junts.
- Finalment, per crear un espai de treball òptim, entre tots s'han de crear les normes de convivència de les aules i les conseqüències que s'hauran d'assumir en cas de no complir-les. Cal establir les regles del joc entre tots perquè se les sentin seves i no imposades pel mestre.

Es tracta de crear un ambient de treball on sentir-se a gust i còmode per a treballar, construït entre tots junts.

Les interaccions entre els iguals:

El segon factor que condiciona l'ambient de la classe és la interacció entre els iguals. La relació que s'estableix entre els alumnes de l'aula. La relació que es crea entre els infants fa possible crear una situació adequada per a treballar, si el grup no té massa cohesió treballar de forma cooperativa serà molt difícil.

Per establir una bona relació entre iguals cal una relació d'amistat, respecte mutu i de solidaritat. Perquè això succeeixi s'han de conèixer i fer-se amics o bé companys de classe. En aquest procés és quan els infants han de veure que cada un té unes característiques personals diferents i que junts són més forts. Units podran aconseguir més objectius que individualment.

L'objectiu final de l'àmbit A és que l'aula es converteixi en una comunitat d'aprenentatge. És un dels primers requisits per a poder treballar de forma cooperativa.

Hi ha dues línies de treball que cal seguir, la consciència de grup perquè els infants coneguin i valorin les capacitats dels companys. L'altre línia que cal seguir és, que han d'experimentar i creure que treballar en equip és millor que treballar individualment.

En un grup que compleixi aquests requisits i estigui cohesionat, que sigui conscient de les grans habilitats dels seus companys, i que se sentin units per treballar junts, serà molt més fàcil que si algun infant amb diversitat funcional és a l'aula, estigui molt més ben acollit i trobi una funció dins del grup per ajudar a progressar tot el grup classe.

Disponibilitat de l'alumnat envers les tasques

L'últim factor que configura l'ambient de l'aula és la manera com els infants es mostren davant els aprenentatges.

Hi ha dos factors que han de desenvolupar el infants per poder realitzar les tasques correctament. Una és que els infants han de sentir que són capaços de realitzar les propostes del mestre. I l'altre factor, és que s'han de sentir a gust a l'aula i amb els companys a l'hora de treballar. A continuació definiré el primer factor de forma més extensiva.

Els infants han de sentir que són capaços de fer les tasques proposades pel mestre, però és feina del mestre saber quin tipus de tasques podran abordar. És a dir, les tasques a fer no han de ser ni massa fàcils ni massa difícils, han d'estar en un punt d'equilibri on els infants no s'avorreixin, perdin l'interès i tampoc han de ser tant difícils que no sàpiguen ni per on començar i ja no tinguin ganes de començar. Per tant, l'aprenentatge que han de fer els infants ha d'estar en la zona de desenvolupament proper de cada un dels infants. El fet d'abordar les tasques en grup, els reptes que suposa un aprenentatge, estan dividits entre tots els membres del grup, perquè el fet d'estar acompanyat dona la confiança i la tranquil·litat necessària per realitzar les tasques. Ha d'estar a l'abast de les seves possibilitats, no individuals sinó grupals.

L'altre factor que hem de tenir en compte perquè els infants tinguin una bona disposició davant de l'assoliment de les tasques de l'escola és el fet de que se sentin a gust a l'aula treballant. El infants el hi ha d'agradar allò que estan fent, que és diferents de fer només allò que els agrada. En aquest concepte és en el què es base aquest factor. Per fer que els infants els agradi el què estan fent se'ls ha d'oferir diferents mètodes de treball que tingui diverses opcions i puguin triar la que més els vingui de gust per abordar la tasca. Aquest fet els hi dóna un sentiment d'autonomia que els motiva per continuar treballant. També cal que els mestres valorin positivament la feina que estan fent els infants. Però sobre tot, el que jo penso que és més important és que els infants trobin la funcionalitat als aprenentatges, si veuen que no val la pena estudiar un coneixement no voldran seguir treballant en allò, per tant, s'ha d'aconseguir que els infants estimin allò que fan.

Aquests tres aspectes que he analitzat (la interacció del professorat amb els alumnes, les interaccions entre iguals i disponibilitat de l'alumnat envers les tasques) són tres element que són acumulatius entre ells i que al mateix temps són indispensables, és a dir, que perquè hi hagi cohesió en el grup i ambient de treball cal que és donin aquest tres aspectes alhora. Només així s'aconseguirà l'objectiu d'esdevenir una comunitat d'aprenentatge. Per acabar, voldria concloure l'àmbit A amb una cita que el resumeix molt bé: "Estos tres factores mejoran

el ambiente o clima del aula y contribuyen a cohesionar el grup, lo cual, a su vez, predispone al grupo a trabajar y a organizarse de forma cooperativa en el momento de hacer las tareas y las actividades en clase". Grupo de interés en aprendizaje cooperativo (2010).

-Àmbit B: el treball en grup com a recurs per a ensenyar.

Aquest àmbit ens serveix per a continuar cooperant entre els alumnes i afrontant els aprenentatges de forma grupal, ja sigui en grans grups, petits grups o en parelles. La disposició dels infants a l'aula i la metodologia per a treballar (cooperativa) donen peu a un treball en grup. Aquesta estructura cooperativa en la realització de les tasques fa que els alumnes depenguin els uns dels altres, de manera que sentin la necessitat de col·laborar i ajudar-se mútuament al llarg del desenvolupament de l'activitat. Aquestes estructures són fonamentals per a treballar ja que els infants per si sols no saben treballar en equip, però a través de les estructures de treball ho poden aconseguir.

Les estructures de treball poden ser més senzilles o més complicades cal adaptar-les a la tasca que els infants han de realitzar i veure quina és la més adequada Però sobretot trobar l'estructura de treball que més bé fan els infants (fent-les servir totes). Hi ha algunes estratègies de treball que pels infants de cinc anys són una mica difícils de fer, ja que encara no saben escriure bé, però es tracta d'adaptar-ho al grup classe.

A continuació podem veure una sèrie d'exemples d'estructures de treball:

Parada de tres minuts: durant les explicacions, de tant en tant, el mestre fa una parada de tres minuts perquè el grup de treball pugui reunir-se i comentar el què està explicant, veure si s'està entenent i fent una petita reflexió envers el temari i han de fer tres preguntes al respecte. Un cop tots els grups han exposat les seves preguntes el mestre reprèn l'explicació fins que torna a fer una parada de tres minuts.

1-2-4: quan el mestre planteja una pregunta els infants han de buscar la resposta s'agrupen en equips de quatre i primer cada un dels membres pensa una resposta, després amb parelles la posen en comú i reflexionen sobre les diferents respostes, i finalment comenten les respostes amb tot el grup i decideixen quina és la resposta més adequada.

El foli giratori: el mestre proposa una tasca als equips base i un membre del grup comença a escriure en un foli la seva part i després els seus companys ha de continuar escrivint procurant que tingui sentit i coherència amb el què ha escrit el company. Cada infant pot escriure amb un color diferent, així podem veure què ha aportat cada un i poder fer un seguiment de tots els infants. A part de treballar la cooperativitat també és important veure que tots els infants progressen fins al màxim de les seves possibilitats.

Llapis al centre: el professor reparteix als alumnes un full amb tantes preguntes com membres de l'equip són. Cada alumne s'encarrega de respondre una pregunta o tasca, això comporta llegir-la en veu alta, veure que tots els membres l'entenen i aporten informació per respondre-la. En aquest moment de fer la pregunta els llapis es posen al mig de la taula i només es pot escoltar i parlar del que es posarà a la pregunta, i quan agafen el llapis tots els membres del equip per escriure la resposta cada un en el seu foli, no es pot parlar, només escriure. I així successivament, canvia l'alumne que fa de portaveu de la pregunta que li toca, tot repetint el procés d'elaborar la resposta.

El número: es tracta de que els infants es preparen la tasca que el mestre els ha encomanat i entre tots els membres del grup base s'han d'assegurar que tots els components ho entenguin i siguin capaços d'explicar-ho amb les seves paraules. Després de fer aquest exercici de comprensió, el mestre diu un número a l'atzar i el membre del grup que li correspon el número (acordat prèviament a l'inici de l'exercici) ha de donar la resposta al mestre o resoldre la tasca proposada.

El joc de les paraules: el mestre escriu a la pissarra unes paraules relacionades amb l'aprenentatge que ja han fet o que estan realitzant, i els infants dins dels equips base han de formular una frase amb una de les paraules que el mestre ha proposat o bé una descripció de la paraula (on s'apreciï que s'ha entès el concepte). Un cop cada infant ha exposat a la resta de companys la seva frase els altres han de corregir-la, donar-hi la seva opinió, etc. en definitiva han d'aportar comentaris constructius i que ajudin a millorar les produccions dels companys. Es tracta que cada equip base tingui un llistat de tots els conceptes exposats pel mestre de manera que tingui un document amb totes les definicions dels conceptes treballats a classe elaborat per ells mateixos.

Hi ha estructures més complexes conegudes com tècniques cooperatives anomenades trencaclosques o grup d'investigació; però dins del context escolar català coneixem més els conceptes de projecte o treball per projectes.

Les estructures complexes es basen en treballar de forma cooperativa però en un altre nivell molt més complex, tal i com el nom indica. Cal que els alumnes siguin molt autònoms i sàpiguen regular bé la feina que volen fer, a l'etapa d'infantil aquestes propostes han d'anar força guiades pel mestre. Ja que han de fer una elecció del tema, construir els equips dins de la classe, la planificació de l'estudi del tema, el desenvolupament del projecte, l'anàlisi i la síntesi del treball, la presentació i l'avaluació. Són aspectes que han de tenir un bon projecte però que en l'etapa d'infantil ho han de controlar i supervisar els mestres (molt més que en etapes superiors).

Les tècniques simples o complexes es diferencien en el què diuen els seus noms, però totes dues són estratègies de presentació de l'aprenentatge. És una opció de treball.

Ja per finalitzar l'àmbit B, la participació equitativa i la interacció simultània dins d'un equip és el que fa que sigui cooperatiu. Si en el treball no es respecten aquests dos aspectes hi haurà infants que faran més feina del compte i d'altres que no faran la que els hi correspon. Aquest fet no beneficia a cap dels dos i menys a l'equip base. I la interacció simultània es tracta de buscar l'ambient en el qual tots se sentin còmodes podent interactuar entre els membres de l'equip base. Per això es proposen grups de quatre persones perquè en els grups imparells és més probable que algun membre quedi despenjat i no intervingui el què li correspon.

-Àmbit C: el treball en equip com a contingut a ensenyar.

En aquest àmbit l'objectiu que proposen és que els infants, suposant que han assimilat els altres dos àmbits treballats a l'aula, puguin aprendre a treballar de forma cooperativa, ja no com una metodologia per a aprendre, sinó com un contingut curricular més.

Per poder utilitzar el treball cooperatiu a les aules s'ha d'ensenyar als infants a treballar en equip per treure al màxim de les seves possibilitats. Cal utilitzar les metodologies per aprendre d'una forma més significativa. Aquest fet només s'aconsegueix treballant-hi dia a dia, anant sumant coneixements.

Combinar els tres àmbits és la millor manera d'aconseguir uns resultats visibles en el treball cooperatiu, a l'hora d'aprendre. Coneixements que van més enllà del currículum, i tenen en compte habilitats socials que en un futur seran molt útils. Ja que per un infant és molt important saber com arribarà a complir un objectiu, quins passos ha de seguir, que no pas que el mestre li doni tot fet. Aquest últim camí és més ràpid però a la llarga perjudicial per a l'infant.

2. La lectura i l'escriptura

2.1 Aprenentatge de la lectura

2.1.1 Teoria de la doble via

Coltheart, Curtis, Atkins i Haller (1993) van descriure la teoria de la doble via que explica dues maneres de llegir que són complementàries i necessàries per a la descodificació i comprensió de les paraules. S'anomenen via fonològica i via lèxica:

- Via fonològica o analítica: consisteix a accedir a la descodificació i al significat de les paraules a través de descodificar la grafia pel so que té. Es tracta de desxifrar una paraula a partir dels seus fonemes. La via fonològica o analítica s'utilitza per desxifrar unitats ortogràfiques més petites que les paraules en sí, per exemple a través de lletres, síl·labes, conjunts de síl·labes, etc. Per això també hi ha autors com Maria Montessori (1985) que parlen de la via analítica perquè tracta de fer una anàlisi de la paraula que volem llegir. Aquesta via com podem veure requereix molt esforç pels infants, ja que és difícil de fer la relació entre so-grafia i recordar tots els sons que ha llegit al final de la paraula i després ha de trobar el significat que té la paraula en el seu cervell. Aquesta via fonològica l'utilitzen els infants a l'inici d'aprendre a llegir on la relació so-grafia és menys sòlida i de vegades no coneixen totes les grafies. Aquesta via normalment la utilitzen els infants a l'inici del procés de lectura. Els lectors més experts de vegades també l'han d'utilitzar quan es troben davant d'una paraula que no havien vist mai, han de fer una anàlisi fonològica per descodificar el que diu i entendre el significat. Aquesta via pot ser utilitzada per a tot tipus de paraules, però resulta necessària quan ens trobem davant paraules desconegudes des del punt de vista ortogràfic. (Orrantia Rodríguez, J., Rueda Sánchez, M. I., Sánchez Miguel, E. (2000: 11).
- Via lèxica: consisteix a desxifrar les paraules de forma visual i no so per so. De manera que reconeixen les paraules escrites de forma immediata. És a dir, llegeixen la paraula com si hi hagués el dibuix d'aquesta, no necessiten fer la relació entre so i grafia de la paraula per saber el seu significat. Aquesta via com podem comprendre és molt més ràpida que la fonològica ja que no hi ha la necessitat de descodificar les paraules que es llegeixen. Aquesta via és utilitzada pels infants amb les paraules conegudes o familiars. En la via lèxica la memorització hi juga un paper molt important, ja que els lectors han hagut de conèixer els patrons de les lletres que distingeixen unes paraules de les altres i retenir-ho en la memòria. Aquest fet és causat per la lectura repetida i la memorització de les paraules. La via lèxica és el que utilitzen els lectors experts i els

permet guanyar rapidesa en la lectura i entendre el que llegeixen ja que tenen les paraules memoritzades.

Per això, en el procés de l'ensenyament és molt important que la lectura de paraules hi sigui molt present. La visualització i la memorització de les paraules juga un paper clau en l'aprenentatge de la lectura. Els infants han de recordar la relació que s'estableix entre el so i la grafia i, també, la memorització de paraules conegudes o paraules familiars que fan que el procés d'adquisició de la lectura sigui molt més àgil.

El procés que passa un infant per llegir paraules és el següent, si la paraula que vol llegir és coneguda a través de la via lèxica serà capaç de reconèixer-la i accedir al seu significat de forma ràpida, en aquest cas l'infant utilitza la memòria de llarg termini per buscar la paraula i el significat d'aquesta. En canvi, si és una paraula que l'infant no coneix ha d'utilitzar la via fonològica que suposa descodificar so per so les grafies que la componen i al final de conèixer tots els sons recordar els que ha llegit, en aquest cas ha utilitzat la memòria de curt termini perquè ha hagut de recordar aquelles sons que estava descodificant i a més a més buscar en la seva memòria de llarg termini el significat d'aquesta. Aquesta via és més lenta perquè els infants han de fer un esforç molt més gran que en la via lèxica. En la via lèxica de forma més immediata accedeixen a la descodificació de la paraula i del significat. És un procés molt complex, podem observar que tenir clar la correspondència de so-grafia és essencial per poder arribar a ser un lector expert. Una altra cosa molt important és que com més paraules desconegudes passen a ser conegudes o familiars la lectura serà molt àgil perquè podran llegir a través de la via lèxica que és la utilitzen els lectors experts.

2.2 Etapes d'aprenentatge de la lectura

Entenem la lectura com la descodificació de les paraules i la comprensió del que es llegeix. La comprensió d'allò que llegim és tan o més important que el procés de descodificació i de vegades menyspreem el valor que té. A mesura que els infants van progressant en la lectura la comprensió és molt més fàcil i poden recordar tot allò que han llegit i són capaços d'entendre bé el que estan llegint (Pressley, 1999 : 73). Al principi d'aprendre a llegir serà una paraula, i després una frase i més endavant un text que a mesura que vagin millorant la seva lectura augmentarà de dificultat tant de comprensió com de paraules noves per descodificar.

És un procés complex perquè la descodificació és un aprenentatge complicat i requereix d'un gran esforç. Aprendre a descodificar significa aprendre totes les correspondències grafema-fonema, és un procés que el podríem dir antinatural, ja que els infants quan escolten una frase no poden discriminar lletra per lletra sinó que senten la frase com si fos una sola unitat. La consciència de la fonologia del llenguatge és particularment difícil aïllar els sons de cada paraula. Isabel Solé (1999).

Etapas d'aprenentatge de la lectura:

Els infants passen per una sèrie d'etapes que han d'assolir perquè puguin aprendre a llegir. La majoria d'autors descriuen tres fases, però cada autor li atorga un nom diferent basant-se en l'aspecte que li dóna més importància o creu més rellevant. Aquestes etapes es comprenen dels 4 als 7 anys, dins de la normalitat, però cada infant és un món així que són edats orientatives . (Frith, 1989, p.161-162 citat per Bigas i Correig, 2001) utilitzen la classificació següent: fase logogràfica, fase alfabètica i fase ortogràfica.

- **Fase logogràfica:** En aquesta etapa és quan els infants comencen a fixar-se i a establir una diferència entre el llenguatge oral i el llenguatge escrit. Durant aquesta fase són capaços de reconèixer algunes paraules i lletres com ara les del seu nom, els logotips de diferents productes, els títols de dibuixos animats, de contes, etc. reconeixen les paraules com si fossin un dibuix. En aquest moment els infants no poden recorre a la descodificació, però si reconeixen algunes de les paraules que els hi resulten familiars per a ells. Sovint recorren a la informació no escrita, és a dir, els dibuixos que hi ha, el context en el que s'està llegint, etc. però la font d'informació més important és l'adult o un lector més expert que l'infant pugui demanar-li que li llegeixi el text per entendre el què posa.

En aquesta etapa els infants, adquireixen una actitud en la qual fan un gran ús de la imitació. Fan veure que saben llegir i imiten la postura de l'adult a l'hora de llegir. Llegeixen de dreta esquerra movent els ulls, passant pàgines fent veure que ho han pogut llegir, etc. També podem trobar que fan veure que llegeixen però reciten textos que ja coneixen tot seguint les línies amb el dit. Aquesta imitació d'aquest fet social que és la lectura fa que els infants mostrin el seu interès i motivació.

-Fase alfabètica: La principal característica d'aquesta etapa és que els infants comencen a adquirir la consciència fonològica dels sons escrits. Això suposa poder començar a llegir sons separadament i unir-los per construir un significat. En aquest moment és quan sorgeixen les errades de canvis de lletres, omissions, afegir sons, etc. Encara no es fixen prou bé amb els fonemes, o poden confondre la *d* i la *b*, també es poden confondre amb paraules semblants, com *got* per *gat*. És fàcil que confonguin lletres que s'assemblen ja la relació de grafia-fonema encara no està assolida del tot. Amb el desenvolupament de la consciència fonològica es centra l'atenció en cada fonema de manera que els errors vagin disminuint. S'educa la mirada a petits detalls que en l'etapa anterior passaven desapercebuts.

La fase alfabètica posa en marxa el procés de descodificació, tot i que els infants de vegades poden estar més interessants en descodificar que no pas en entendre allò que llegeixen. Aquest és un procés que mica en mica anirà evolucionant. Representa un grau d'autonomia vers la lectura molt important. Ha après el mecanisme de la

descodificació de la lectura, és capaç de lletrejar textos, però encara necessita l'ajuda d'un lector expert per a poder llegir textos i comprendre'ls.

-Fase ortogràfica: En aquesta etapa el més important és començar a llegir millor, fixant-se amb els contextos sintàctics i semàntics, i per les característiques fonològiques de les paraules. Els infants entenen la lectura com una acció mecànica de canviar sons per grafemes, però també en aquesta fase s'introdueix el concepte de comprendre allò que estem llegint. La lectura no tant sols és descodificar sinó que també consisteix en captar el significat del text.

El pas principal d'aquesta etapa és dotar als fonemes un significat, i no una representació d'un objecte com en etapes anteriors l'infant creia. Bigas i Correig afegeixen "Ahora lo que importa es la identidad y el orden de las letras, agrupadas en unidades de sentido. La búsqueda de significado es el motor que empuja al lector." Bigas i Correig (2001 : 163).

Quan hi ha un domini més gran d'aquesta etapa els infants ja no hauran de descodificar so per so les paraules d'un text, sinó que només ho faran quan siguin paraules noves, paraules tècniques, etc. i la fluïdesa i la rapidesa aniran en augment, fent també que el significat del què es llegeix sigui molt fàcil d'assimilar al mateix temps que es descodifica.

2.3 Fases de l'aprenentatge de l'escriptura

De la mateixa manera que en la lectura, els infants han de assolir unes etapes d'aprenentatge de l'escriptura. Cal conèixer-les molt bé perquè l'educador podrà saber si ha assolit totes les etapes de forma correcta o bé cal remarcar i repassar etapes anteriors no assolides. Aquestes etapes es comprenen dels 4 als 7 anys, dins de la normalitat, però cada infant té el seu propi procés d'aprenentatge, per tant són edats orientatives.

És molt important conèixer les etapes de l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura, perquè així podrem saber cap on està progressant l'infant i com el podem ajudar. Conèixer bé quines són les fases tant de l'escriptura com de la lectura ajuda a ubicar, dins un marc teòric, les observacions que el mestre/a fa a l'aula sobre els coneixements dels infants. Així poder saber quina és l'evolució i el desenvolupament del llenguatge de cada infant i poder oferir-li una ajuda ajustada a les seves necessitats.

Encara que els processos d'aprenentatge de la lectura i l'escriptura es donin de forma simultània es descriuen processos separats uns per a l'escriptura i els altres per a la lectura. És per això que els he descrit de forma separada, però entenent que es desenvolupen al mateix temps.

Etales d'aprenentatge de l'escriptura:

Teberosky va fer un estudi/investigació sobre el desenvolupament de la escriptura, oferint una descripció evolutiva del procés d'aprenentatge a través de varis nivells dels infants d'entre 4 i 7 anys. Bigas i Correig descriuen aquestes etapes

- **Primera fase: indiferenciada.** En aquesta etapa els infants no distingeixen el dibuix de les grafies, per escriure tant utilitzen lletres com dibuixos.

Les produccions pertinents per aquesta etapa són cercles, pals, ganxos, i altres formes no icòniques. Intenten imitar l'escriptura adulta. En aquesta etapa els infants atribueixen l'escriptura a la capacitat o la funció de designar. El què escriuen és el nom de l'objecte, normalment quan els demanes què han escrit la resposta és un objecte sense article. També hi ha una altra característica que fan, relacionen l'objecte en concret amb la llargada de la paraula que escriuen, per exemple si escriuen tren faran una sèrie de grafemes, lletres, etc. molt llargues com el tren que és molt llarg, però en canvi si volen escriure formiga ho faran amb pocs grafemes ja que la formiga és molt petita. Hi ha una clara relació de les característiques dels objectes amb la manera com els escriuen, entenent per escriure les característiques esmentades anteriorment. Bigas i Correig (2000: 165) afegixen: "Ara bé, entre els signes escrits i el nom de l'objecte al qual es refereixen operen de manera global i les unitats gràfiques produïdes per escriure aquest nombre no són diferenciables ni analitzables".

- **Segona fase: escriptura diferenciada.** Aquesta etapa se centra més en les característiques del què escrivim i les formes gràfiques cada cop tenen més similitud amb les lletres convencionals. L'infant dedica molta més atenció a com són les lletres i com escriure-les, imitant l'escriptura dels adults. A més a més, també donen molta importància a les característiques generals de les paraules, la linealitat, unió i separabilitat. També es fixen en les característiques més específiques de l'escriptura de la llengua, número de caràcters, varietat interna i externa de les lletres. L'infant elabora una seria d'hipòtesis per les quals creu que es regeix el sistema de l'escriptura:
 - o Hipòtesi de quantitat: l'infant considera que hi ha d'haver un mínim de caràcters, normalment tres, perquè allò que ha escrit digui alguna cosa.
 - o Hipòtesi de varietat interna: considera que hi ha d'haver una variació en el repertori dels caràcters perquè moltes lletres iguals no tenen sentit.
 - o Hipòtesi de varietat externa: l'infant considera que hi ha d'haver un canvi en l'ordre i en la similitud de les grafies, ja que si no hi ha varietat en diferents paraules que volen escriure entenen que no hi ha varietat en el significat de les paraules escrites.

Dins d'aquesta etapa cal tenir en compte que l'ús de la hipòtesi de quantitat encara que no sàpiguen diferenciar entre signes gràfics, la poden utilitzar. En canvi, la hipòtesi de

varietat interna i externa no la poden fer servir fins que no són més conscients de les grafies i les distingeixen més. Els caràcters que utilitzen en l'escriptura va assemblant-se més a la dels adults.

Les grafies que comencen a escriure solen ser les del seu nom i a partir d'aquí van augmentant ràpidament el repertori. Tot i que cada cop l'escriptura sigui més semblant encara comenten errors. Escriuen "e" com si fos una pinta, grafies del revés, etc. Són capaços de reproduir moltes lletres i fins hi tot es poden conèixer algunes grafies, però no són capaços de identificar el fonema. "Los niños adquieren la estructura (cantidad, vairedad, combinación, etc.) de los elementos gràficos, antes de entender la lògica interna del sistema de escritura, es decir, antes de saber que los valores de las letras corresponden a unidades fonológicas de la llengua." Bigas i Correig (2001 : 166).

En aquesta etapa com en l'anterior els infants entenen l'escriptura com la designació d'objectes.

- **Tercera fase: sil·làbica.** L'infant descobreix que hi ha una relació entre la escriptura i la sonoritat de les paraules. Aquesta relació es desenvolupa segons les hipòtesis següents:
 - o Hipòtesi sil·làbica quantitativa: a cada síl·laba de veu que l'infant pot reconèixer en la parla oral el considera una representació gràfica (lletra o pseudoparaula) encara que no tingui un valor convencional. Consisteix en posar símbols per cada síl·laba, per exemple per escriure bicicleta escriuria quatre lletres.
 - o Hipòtesi sil·làbica qualitativa: en aquest moment els infants afegeixen a la hipòtesi anterior un valor més, els fonemes que s'escriuen per cada síl·laba que distingeix li afegeix el valor real de la grafia que li correspon, de manera que si un infant volgués escriure bicicleta escriuria: IIEA. Les grafies que escriuen acostumen a ser les vocals de cada síl·laba que sent.

Aquesta etapa és molt important en el desenvolupament del coneixement de l'escriptura ja que els infants comencen a entendre la relació que hi ha entre el so i les grafies que componen les paraules. La segmentació de les paraules en síl·labes és un gran abans ja que l'infant pot distingir les paraules de frases i les síl·labes de les paraules. "L'escriptura ja no es el mateix que l'objecte al que es refereix, com passava en els nivells anteriors, sinó que pertany a un segon nivell d'anàlisi, l'anàlisi dels elements que componen la paraula que representa aquests objectes." (Bigas i Correig, 2001: 167).

En aquesta etapa els infants comencen a normalitzar l'escriptura ja que van acumulant el coneixement de cada una de les etapes assolides anteriorment. Escriuen basant-se en la hipòtesi de quantitat i de varietat, i aquest fet fa que sorgeixin contradiccions als infants ja que quan volen escriure per exemple patata, segons el principi de la hipòtesi

sil·làbica quantitativa es troben que escriuen això AAAA. En aquest moment la hipòtesi de varietat els descol·loca ja que aquesta exigeix varietat en la part interna de la paraula. Els nens i nenes solucionen aquest problema afegint lletres o canviant-les per altres.

Per poder anar rectificat aquests errors els va molt bé el contacte que estableixen els infants amb els textos, permet que perfeccionin l'escriptura i vegin el funcionament del codi d'escriptura. Els nens i nenes podran fer un anàlisi d'un grau superior al de la síl·laba i passar al nivell següent.

- **Quarta fase: sil·làbico-alfabètica.** En aquesta etapa els infants comencen a escriure més d'una lletra per síl·laba, normalment comencen per afegir la vocal tònica i la primera consonant de la síl·laba i després per les vocals àtones, les consonants finals i les intercalades. Les produccions escrites d'aquestes etapes són molt curioses ja que tenen una gran similitud amb les paraules escrites seguint el codi de l'escriptura normatiu, però sobretot en les paraules llargues podem trobar omissió o inversió de lletres. Per exemple "bisietà" per "bicicleta". En aquestes produccions els infants ja han afegit més d'una lletra per síl·laba seleccionant les lletres que són més pronunciables i com que cap de les fases assolides anteriorment no contradiu que faltin lletres per a completar ni que hi hagi cap error els infants ho creuen correcte. Aquesta fase es dona per assolida si hi ha addició de lletres en cada síl·laba.
- **Cinquena fase: alfabètica.** En aquesta etapa final del desenvolupament de l'escriptura l'infant fa una correspondència total entre el so i la grafia corresponent. Estan entrant en una etapa que s'anirà perfeccionant al llarg dels primers cicles de primària, de manera que de vegades pot semblar que estan en una fase anterior però la pràctica porta a la perfecció.

Amb l'escriptura alfabètica els infants tenen un domini bo del codi de l'escriptura. Són capaços d'escriure tot allò que senten, això no vol dir que ho escriguin seguint les normes ortogràfiques sinó que ho escriuen a través de la l'ortografia arbitrària (tal com sona). Com he comentat abans dins d'aquesta fase s'anirà perfeccionant l'escriptura d'aquells sons més complicats. Però, podríem dir que han adquirit una autonomia total per poder expressar-se de forma escrita.

3. Consciència fonològica

3.1 Estructura del llenguatge

La fonologia és l'estudi de les regles que, inconscientment, regulen la producció dels sons de la parla. En contrast, fonètica és l'estudi de la forma com s'articulen aquests sons dins un sistema d'escriptura, mitjançant símbols que representen els sons en un sistema d'escriptura alfabètic.

Les regles fonològiques restringeixen la producció dels sons de la parla a aspectes ambientals i biològics. Les restriccions biològiques es deuen a les limitacions de l'aparell articuladori humà. Per exemple, els humans no podem produir vocalitzacions d'onades d'alta freqüència. Una altra restricció en la nostra habilitat de produir la parla té a veure amb l'aspecte que el nostre cervell classifica i percep unes unitats mínimes de so amb diferents significació, aquestes unitats les anomenem fonemes.

Les diferències entre els sons de dos fonemes moltes vegades són força subtils: comparem la /b/ amb la /p/. Tot i ser molt subtils, poden marcar importants diferències de significat. Afortunadament els infants perceben els fonemes de la seva llengua materna des dels primers mesos de vida, no obstant, aquesta sensibilitat cap als sons dels fonemes i les diferències entre ells no és conscient. Està profundament incrustada en la maquinària subconscient del sistema del llenguatge.

Part de la dificultat en l'adquisició de la consciència fonològica es deu a que de paraula a paraula i de parlant a parant, el so d'algun fonema determinat pot variar considerablement. Aquest tipus de variacions les anomenem al·lòfons, que són les variacions de la pronúncia dels sons en les diferents zones que es parla una mateixa llengua. En aquest sentit i a causa de les diferències en el llenguatge, fins i tot els lingüistes tenen dificultats per dir exactament quants fonemes hi ha en català; les respostes varien entre 37 i 45.

Un altre factor que fa difícil la consciència fonològica és que la producció oral dels sons de les paraules no s'escolten com a unitats separades sinó com a sons co-articulats, això encara dificulta més la seva discriminació. I aquesta co-articulació modifica tant les vocals com les consonants de les paraules.

Les activitats per desenvolupar la consciència fonològica han d'ajudar als infants a escoltar les similituds, les diferències, el nombre i l'ordre dels sons de la parla. Aquestes activitats poden resultar difícils quan el nivell fonètic de la parla no es relaciona de forma clara o directa amb el nivell fonèmic. Amb tot, és aquest darrer nivell fonèmic el que perseguim perquè és la consciència dels fonemes el que permet als nens i nenes entendre com funciona l'alfabet, i entendre això és fonamental aprendre a llegir i a escriure.

3.2 Definició de la consciència fonològica

La consciència fonològica és la capacitat de prendre consciència que el llenguatge està compost per unitats petites que són els fonemes, i aquests es poden manipular entre ells. Aquesta capacitat està molt vinculada amb l'aprenentatge de la lectoescriptura. La consciència fonològica és una habilitat que necessita que altres habilitats siguin assolits. Els infants han de dominar una sèrie d'habilitats que potencien la consciència del llenguatge i la comprensió d'aquest.

El llenguatge està compost de fonemes i és per això que s'anomena consciència fonològica. Els fonemes són les unitats de la parla que estan representades per les lletres d'un llenguatge alfabètic. Així doncs, cal que els futurs lectors estudiïn com separar uns sons dels altres i a categoritzar-los perquè els permeti entendre com lletrejar les paraules. És aquest tipus de coneixement explícit i reflexiu el que es coneix com a consciència fonològica. Tenir coneixement i ser conscient dels fonemes és diferent de tenir incorporada la sensibilitat que manté la producció i la comprensió de la parla. Malauradament, establir la consciència fonològica no és tan senzill.

A continuació descriuré cada una de les categories que s'avalua o què es treballa en la consciència fonològica, aquesta categorització la va descriure Enriqueta Garriga (Castells, M; Garriga, E; Font, J; Ramon, D, 2013).

Què treballem dins la consciència fonològica:

- Treball de percepció i discriminació auditiva.
- Treball de reflexió metalingüística.
- Treball progressiu: separació per paraules, síl·labes, per arribar a fonemes.

Els nens poden demostrar que han adquirit consciència fonològica si són capaços de:

- Reconèixer, d'un grup de paraules, les que comencen amb el mateix so.
- Aïllar i dir el primer o l'últim so d'una paraula.
- Combinar o sintetitzar els sons separats d'una paraula per dir la paraula sencera.
- Analitzar o segmentar una paraula amb els seus sons.

La consciència fonològica es desenvolupa dins d'un ampli ventall d'habilitats i dimensions que cada una d'aquestes es relaciona directament amb la lectura i l'escriptura. Hi ha una sèrie de components que defineixen la consciència fonològica com ara la rima, l'anàlisi (segmentació de paraules), la síntesi de les paraules, el principi alfabètic, etc. És molt important que la consciència fonològica es treballi a l'escola ja que en varis estudis fets per Font i Vilaró (2002)

han demostrat que hi ha una relació molt estreta entre la bona consciència fonològica i l'aprenentatge de la lectoescriptura. "Precisament l'anàlisi i la síntesi dels sons de les paraules són considerades unes de les habilitats més relacionades amb el rendiment lector", afegia Josep Font en el seu article.

La noció que el llenguatge consta de la seqüència de sons no és una evidència, tot i que, percebem els sons de la parla però no els discriminem. Per poder oferir els infants aquesta oportunitat cal fer-ho a través del disseny de metodologies, materials, etc. concrets per treballar-la dins una línia lúdica i dinàmica.

El motiu pel qual és tant difícil que els infants adquireixin un bon nivell de consciència fonològica i alhora sigui tant essencial treballar-la a l'escola, és que de forma natural no analitzem la parla, i com a conseqüència no som capaços de discriminar els sons que componen les paraules. S'ha d'educar l'oïda. El problema principal és que les persones no estan atentes a les paraules quan parlen o escolten. Quan ens comuniquem ens fixem en el significat, en la gesticulació i en l'entonació d'allò que s'està dient, però no en l'anàlisi dels sons. L'escola ha de posar davant dels infants el repte de descobrir l'existència dels sons i la possibilitat de manipular-los entre ells per a fer noves produccions (paraules).

3.3 Com treballar la consciència fonològica

En l'oralitat hi recau una gran varietat de consciència lingüística que la trobem en els diàlegs i en les activitats que es fan als inicis de l'aprenentatge de la lectura. Però el que és la correspondència de so-grafema no està present en aquestes activitats orals. Per tant, no n'hi ha prou en treballar-la de forma oral. El nivell de consciència fonològica a l'entrada de l'escola es considera com un dels determinants més potents de l'èxit que els infants puguin desenvolupar un bon aprenentatge de la lectura. (Bigas i Correig, 2001).

La consciència fonològica juntament amb altres habilitats i processos, que més endavant farà un aprofundiment exhaustiu, és una part molt important ja que varis estudis han demostrat que facilita i millora l'aprenentatge de la lectura. Hi ha una relació directa amb l'adquisició de les habilitats bàsiques d'alfabetització. Sembla ser que exercitar la consciència fonològica a l'etapa de l'educació infantil és un indicador de tenir èxit en la lectura.

Sabent que molts nens i nenes presenten un buit en la consciència fonològica i que aquesta és crítica per aprendre a llegir i escriure. Es comença a veure la importància que tingui un paper central en l'ensenyament i formació de futurs lectors. Diferents estudis demostren que treballant la consciència fonològica s'acceleren significativament els progressos en la lectura i en l'escriptura. Font i Vilaró (2002: 8).

Per poder dur a terme a les escoles un treball de la consciència fonològica es fan activitats en les quals es prengui consciència de l'existència dels sons que formen la llengua. Les activitats han d'estar basades en la metalingüística del llenguatge ja que és la part de la llengua que

s'encarrega de conèixer el propi llenguatge. Per tant, és la part del llenguatge que ens permet manipular-lo. Aquestes activitats, com he esmentat abans, han de ser lúdiques, i sobre tot és molt important que estiguin contextualitzades i que tinguin un sentit.

Aquestes activitats o programes per poder ajudar als infants hi ha d'haver una sèrie de processos que no podem passar per alt. No totes les activitats que es dissenyin tindran el mateix grau de dificultat, per exemple és més fàcil identificar síl·labes que fonemes, perquè la aïllament és molt més senzill. Permet que els infants s'adonin de l'existència de segmentació de la paraula. Aquesta capacitat augmenta amb la consciència de la segmentació de lletres, per això és important a part de treballar-ho dins l'oralitat també és interessant fer-ho per escrit ja que així de forma visual els infants podran veure-ho més clar. Quan els infants comencen a conèixer les lletres passem a un altre nivell molt més analític de la llengua, a part de poder manipular els sons en la oralitat poden utilitzar les estructures lingüístiques de la llengua i crear noves paraules.

Aquest aprenentatge cal fer-lo de forma escalonada i gradual. Normalment es comença per conèixer les lletres del seu propi nom i després es va coneixent la resta de sons. Les unitats lingüístiques d'anàlisi que es realitzen: la rima i la síl·laba, les posicions dels fonemes dins la paraula, tipus de fonema, etc. Perquè la consciència fonològica doni els seus fruits cal promoure un increment de les habilitats d'anàlisi fonètic i segmentació de paraules que té afectes positius sobre les activitats de manipulació de fonemes. Aquestes tasques es duen a terme durant l'ensenyament i l'adquisició de la consciència fonològica.

Clemente descriu tres tasques que s'han de realitzar per a poder fer un anàlisi del llenguatge o bé consolidar la consciència fonològica. Hi ha tres tipus de tasques, que anomena: Identificació, addició i omissió. Clemente (2001: 128)

- Identificació: conèixer la relació que hi ha entre grafia i so, cal ensenyar-la per adquirir i desenvolupar les habilitats fonològiques.
- Addició: joc d'afegir una síl·laba o un fonema a una paraula (exemple: p+al, ca+sa).
- Omissió: han de treure una síl·laba o un fonema d'una paraula. Ajuda a analitzar la composició de les paraules i a conèixer l'estructura del funcionament dels fonemes de manera que les síl·labes ccv no els hi resulten tant problemàtiques a l'hora de llegir i escriure.

El document "Consciència fonològica en els infants un programa de classe" és una adaptació d'Enriqueta Garriga del programa "Phonemics Awareness in Young Children" de Marilyn J. ADAMS, Barbara R. FOORMAN, Ingvar LUNDEBERG i Terri BEELER. Aquest programa és un estudi de classe on s'exposen les habilitats a treballar i les activitats a fer de forma molt concreta i detallista. Abans de les activitats hi trobem un espai que explica la llengua i com els infants es desenvolupen davant d'aquesta. Per dur a terme els següents apartats de la meva

investigació he extret informació del document de Marylin J.ADAMS, Barbara R. FOORMAN, Ingvar LUNDEBERG i Terri BEELER.

Les autores del dossier han demostrat que els nens i nenes de l'etapa infantil que han seguit aquest programa poden desenvolupar les habilitats per analitzar paraules en sons de forma significativament millor que els nens i nenes de l'etapa infantil que no han seguit el programa. Aquesta habilitat per analitzar les paraules en sons és exactament l'habilitat que garanteix l'èxit en la lectura, Montse Castells i Josep Font en els resultats del projecte FET² també, han observat i demostrat que la segmentació de sons és l'habilitat que més influeix en el millorament de l'aprenentatge de la lectura.

3.3.1 La importància de la consciència fonològica a l'etapa d'educació infantil

Per poder veure la importància que té la consciència fonològica a l'etapa d'educació infantil és primordial conèixer quines són les limitacions que s'estan posant als infants i que es podrien evitar. Els infants que presenten una carència de consciència fonològica tenen una sèrie de mancances, a continuació n'esmenten sis:(kameenui i carmine, 1998 citat per Fonts i Vilaró, 2002).

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

Aquesta necessitat que s'ha creat per desenvolupar la consciència fonològica s'ha de fer dins l'àmbit escolar ja que les dificultats de la consciència fonològica, la codificació i la recuperació dels sons verbals tenen un efecte molt important i determinant en la lectura. El fet de treballar la consciència fonològica pot marcar la diferència entre el lector bo i el lector pobre. Però,

² El Projecte FET és un projecte ideat per Castells, Josep Font i Dolors Ramon que avalua i analitza el nivell que tenen els infants de P-5 fins a 2n de primària sobre la lectoescriptura. I segons els resultats es proposen uns exercicis concrets. A l'apartat 3.4 del marc teòric del treball hi podreu trobar més informació.

“Necessiten que se'ls ensenyi consciència fonològica, si bé és adequat, no és suficient” Josep Font (2002 : 136).

Després de veure les mancances que pot provocar el fet de no tenir consciència fonològica. Josep Font descriu sis àrees de convergència que expliquen la seva importància per a la lectura inicial:

-Les habilitats de processament fonològic expliquen les diferències significatives entre lectors bons i lectors pobres. El processament fonològic és una habilitat general que està formada de dos components: la consciència fonològica i la codificació. La capacitat de codificar i retenir informació en la memòria a curt termini i de recuperar informació verbal són diferències que s'han trobat entre els alumnes.

-La consciència fonològica pot ser un grup d'habilitats fonològiques independents i altament relacionades o una habilitat general amb múltiples dimensions. En la recerca s'han utilitzat les següents tasques com a indicadors de la consciència fonològica: discriminació auditiva, barreja, compte, supressió, aïllament, rima, segmentació, substitució, categorització de sons, picat, inversió de l'ordre dels sons i aparellament paraula-paraula. Aquestes habilitats s'han ordenat de més fàcils a més difícils de la següent manera: rima, discriminació auditiva, barreja de fonemes, aparellament paraula- paraula, aïllament de sons, compte, segmentació fonèmica i supressió i substitució. Els resultats de la recerca donen un suport moderat a les dues hipòtesis, és a dir, que la consciència fonològica tant és un grup d'habilitats altament relacionades però independents, com una habilitat general amb múltiples dimensions.

-La consciència fonològica té una relació recíproca amb l'adquisició de la lectura. S'ha dit que la consciència fonològica és precursora de l'aprenentatge de la lectura, que està influïda per l'ensenyament i la pràctica de la lectura i que pot ser tant una causa com una conseqüència de l'adquisició lectora. Certament, el tipus de relació existent té importància per identificar el moment i el contingut de l'ensenyament.

-La consciència fonològica és necessària però no suficient per a l'adquisició de la lectura. La recerca descriu un ensenyament que combini la consciència fonològica, les correspondències so-grafia i la utilitat del principi alfabètic en el context de la lectura.

-Els dèficits i els retards en la consciència fonològica es poden identificar fàcilment amb els infants. Davant la importància que té la consciència fonològica per a l'adquisició lectora, és imprescindible poder identificar els nens i nenes amb risc de presentar dificultats lectores.

S'extreuen dues conclusions de les aportacions exposades anteriorment, podem dir que hi ha dos aspectes centrals:

1. La necessitat i la prioritat d'identificar com més aviat millor els alumnes amb una baixa consciència fonològica.

2. La consciència fonològica constitueix un component central per a l'aprenentatge de la lectura, el seu ensenyament és obligatori, no opcional.

Una de les claus pel bon ensenyament de la consciència fonològica és fer un escàner de cada infant per conèixer com es desenvolupa.

Podríem concloure aquest apartat esmentant que la millor manera de prevenir que els infants esdevinguin uns lectors i escriptors pobres, és identificar de forma precoç i exhaustiva les capacitats que no han desenvolupat per a la lectoescriptura. Per poder-hi fer una intervenció individualitzada.

Ja per finalitzar, en aquest àmbit els mestres juguen un paper fonamental en l'educació dels infants. Si volen ajudar els infants a desenvolupar la consciència fonològica, els professionals que els envolten han de tenir una formació sobre l'estructura del llenguatge, especialment sobre fonologia.

La consciència fonològica la podem treballar a través de diverses activitats que incideixin en les característiques d'aquesta, que són: treball de percepció i discriminació auditiva, treball de reflexió metalingüística, treball progressiu, és a dir, separació per paraules, síl·labes, per arribar a fonemes. Aquests tres aspectes que la Enriqueta Garriga ha descrit i que altres autors comparteixen com ara Josep Font, Clemente, etc. els treballen dins un disseny d'activitats que moltes escoles catalanes es regeixen per aquest programa de classe.

Les diferents activitats que podem executar amb els infants s'han de presentar de forma gradual de fàcil a difícil, proposant-los activitats que els suposin petits reptes que no siguin fàcils però que siguin reptes que poden assolir. De forma gradual aniran progressant i prenent consciència de la parla. En aquest procés d'aprenentatge de la consciència fonològica cal que els mestres facin un seguiment exhaustiu de cada alumne per poder conèixer quina és la seva realitat envers la consciència fonològica per poder oferir suport en les habilitats que més els costa.

Garriga treballa les habilitats de consciència fonològica dins de vuit tipus: jocs d'escolta, rimes, paraules i frases, consciència de síl·laba, sons inicials i finals, fonemes, introducció de lletres i lletrejar. En cada un dels apartats es descriuen activitats on poder exercir cada habilitat que els infants hauran d'adquirir per assolir una bona consciència fonològica. A continuació podem trobar un exemple de cada un dels apartats que Garriga va escriure. Garriga Ferriol, Enriqueta (2002-2003). Aquest document el podem trobar al annexos de forma ampliada, en quadres resums fets per Mercè Peroliu.

1. Jocs d'escoltar

Consisteix en que l'infant comenci a escoltar les paraules, no com un conjunt, sinó so per so. De manera que escolten la paraula, però set conscients que està formada per sons. Es pretén

ensenyar als infants a escoltar de forma activa, atenta i analítica. Es comença posant a prova l'oïda dels nens i nenes, escoltant sorolls amb l'objectiu que identifiquin el sorolls iguals, i després fer-ho amb les paraules. Es comença per escoltar per educar a l'oïda i després poder comparar entre sons variats. Es vol desenvolupar l'escolta selectiva.

2. Rimes

El treball de les rimes és una habilitat que va molt bé per iniciar la consciència fonològica. La sensibilitat dels infants per a les rimes apareix molt aviat. Els jocs de rimes fa que puguin adornar-se que les paraules són diferents, que tenen semblances i diferències dels sons que les componen. A través de poemes, històries rítmiques, cantarelles i cançons es desenvolupa l'habilitat dels infants per trobar la similitud entre les paraules. A partir de les rimes els infants es poden adonar que les paraules també tenen un significat estètic (físic) i no només de significat. És a dir, no només de com es diu sinó també com es pronuncia.

3. Paraules i frases

Aquesta habilitat té per objectiu treballar la consciència de les paraules i les frases en si mateixes. Garriga en aquest apartat vol deixar clar tres propietats bàsiques de les frases: l'escriptura és el mitjà d'expressió dels nostres pensaments, les frases estan formades per cadenes de paraules amb significació i que s'articulen separadament i el significat o la manca de sentit d'una frase depèn tant del contingut particular de les paraules com de l'ordre específic de les paraules en la frase. Com ja he comentat en altres apartats la consciència fonològica no és una habilitat que els infants desenvolupin de forma natural, així doncs s'ha de treballar per prendre consciència del llenguatge oral i escrit. Es tracta de començar a jugar amb les lletres, les paraules i les frases, per conèixer quin paper desenvolupen dins del llenguatge.

4. Consciència de la síl·laba

Es tracta que els infants puguin experimentar a través de jocs amb les paraules que aquestes estan formades per unitats més petites. I que aquestes unitats es poden combinar entre elles per a formar noves produccions de la llengua. Però anem per passos, aquesta habilitat té com a objectiu conèixer les síl·labes i les lletres vindran més tard, cal recordar que la consciència fonològica és un aprenentatge gradual. Cal fer veure als infants quin valor té la síl·laba, és a dir que sàpiguen que la síl·laba és el so de cada emissió de veu corresponent a un cicle complet d'obrir i tancar la boca. És important que els infants puguin analitzar i sintetitzar les paraules, és a dir, que puguin conèixer les paraules tant si es pronuncien per síl·labes com si es pronuncia la paraula sencera i se'ls demana que la diguin per síl·labes. És important començar per les paraules familiars i quan hagin entès el concepte de síl·laba podem introduir noves paraules.

5. Sons inicials i finals

En aquest espai el que es vol aconseguir és aprofundir molt més en la llengua. És a dir, es vol aprofundir molt més en l'anàlisi de la llengua, en l'habilitat anterior els infants han conegut les síl·labes, ara es vol que els infants facin un pas més. Es tracta de fer un anàlisi de les unitats que formen les síl·labes, les lletres. Té com a objectiu que puguin conèixer i reconèixer els diferents fonemes. Aquest apartat té una certa dificultat i és que el fet de descodificar els sons de la llengua no és fàcil perquè quan parlem és molt complicat distingir bé els sons. S'hi afegeix la dificultat que els fonemes de l'inici de la paraula són més fàcils de discriminar que els del centre o del final. Per tant, es tracta de treballar amb els infants perquè adquireixin estratègies d'aprenentatge per a fer la discriminació dels sons independentment de la posició de la paraula on es trobin (inicial, central o final).

6. Fonemes

En aquesta habilitat es pretén fer adonar als infants que l'alfabet està compost de fonemes que corresponen a unes grafies. Els fonemes són les unitats funcionals de la parla, així dificulta la seva distinció en la parla, però alhora és fonamental per aprendre a llegir i escriure. És important treballar els fonemes a partir de jocs on els infants experimentin amb la seva pròpia veu, com s'articulen les lletres i els seus accents possibles, però també és important donar un suport visual, on puguin veure les grafies de les lletres per establir una relació so-grafia.

7. Introducció de les lletres i lletrejar

En aquest últim apartat Garriga té com a objectiu treballar la consciència fonològica d'una manera més exhaustiva. "El propòsit de desenvolupar la consciència fonològica en el nens i nenes és de donar-los aquestes nocions lingüístiques que depèn una comprensió productiva del principi alfabètic" (Castells, Montse; Garriga, Enriqueta; Font, Josep i Ramon, Dolo, 2013 : 91).

3.4.1. Projecte FET

El projecte FET creat per Montse Castells, Josep Font i Dolo Ramon. És un projecte que vol establir a les escoles una línia de treball basada en la reflexió i la renovació, on tots els infants hi tinguin un lloc, sense importar la nacionalitat ni el color de la pell. Fer una escola on els alumnes siguin acceptats i reconeguts i que sobre tot es garanteixi el progrés en els aprenentatges, perquè la inclusió no només es tracta que siguin a l'escola sinó que han de progressar fins al màxim de les seves possibilitats.

Aquest disposa d'un assessorament extern i continu amb el qual s'avalua els infants per poder conèixer com es mostren davant de les capacitats avaluades i quina intervenció és la més ajustada pel seu millor rendiment davant dels aprenentatges.

El projecte FET és un projecte que vol arribar a tots els alumnes d'una escola, en l'àmbit de la lectoescriptura i té la finalitat d'ajudar a millorar els infants en aquest procés tant complex.

Per poder fer una avaluació dels components bàsics de l'aprenentatge de la lectura han dissenyat una prova anomenada Pacbal. El Pacbal és un instrument que mesura el grau d'èxit amb què un nen o nena progressa en aquelles habilitats crítiques que estan a la base de la lectura primerenca. Les diverses àrees que s'avaluen serveixen per predir si l'alumne serà un bon lector. Les puntuacions de l'alumne es categoritzen en tres nivells: normatiu, d'algun risc i amb risc de dificultats lectores. Els objectius del Pacbal són: un instrument d'avaluació per determinar si els alumnes desenvolupen correctament les habilitats que són necessàries per a l'aprenentatge de la lectura. També oferir un sistema de control del progrés que avalua el grau d'eficàcia de les intervencions educatives. Per últim, s'utilitza com una avaluació dels resultats que mesura l'eficàcia del programa educatiu de lectura de l'escola.

El Pacbal utilitza 7 indicadors per avaluar cinc habilitats correlacionades amb la lectura inicial.(A l'apartat 2 dels annexos trobem el document original de les proves PACBAL).

Indicadors PACBAL	Components essencials de la lectura (Habilitats)
Segmentació fonèmica	Consciència fonològica
Principi alfabètic	Relacionat amb el principi alfabètic
Lectura de paraules sense sentit	Ensenyament amb base fonètica
Lectura de paraules amb sentit	
Fluïdesa en la lectura oral	Fluïdesa
Comprensió lectora	Comprensió
Vocabulari	Vocabulari

Aquests indicadors són habilitats que els infants necessiten desenvolupar per aprendre a llegir. Les proves del Pacbal es passen tres cops en un curs. És un projecte pensat per cicle infantil i cicle inicial. A P-5 es mesuren quatre components bàsics de la lectura: la segmentació fonèmica, el principi alfabètic, lectura de paraules sense sentit i lectura de paraules amb sentit. A cicle inicial s'avalua la segmentació fonèmica, el principi alfabètic, la lectura de paraules sense sentit, la lectura de paraules amb sentit igual que ha p-5, però el segon trimestre es dona per assolit i es passa a avaluar la fluïdesa lectora i la comprensió lectora. A més a més de les competències lectores esmentades anteriorment, s'avaluen totes excepte el principi alfabètic que ja hauria d'estar assolit. Al tercer trimestre de primer de primària, només s'avalua la

fluïdesa lectura i la comprensió lectora, i apareix un nou ítem a avaluar: el vocabulari. Durant el curs de segons de primària només s'avaluen els últims tres ítems avaluats el tercer trimestre de primer (fluïdesa lectura, la comprensió lectora i el vocabulari). En aquesta taula podem veure en quin nivell i quines són les proves que es passen a cada curs de forma molt més esquemàtica. Podem veure el moment en el qual s'introdueix o es retiren les habilitats avaluades per a la lectoescriptura.

PROVA D'AVALUACIÓ DELS COMPONENTS BÀSICS DE LA LECTURA

PACBAL

		Segmentació fonèmica	Principi alfabètic	Lectura de paraules sense sentit	Lectura de paraules amb sentit	Fluïdesa lectora	Comprensió lectora	Vocabulari
P-5	Inici de curs							
	Mig curs							
	Final de curs							
Primer	Inici de curs							
	Mig curs							
	Final de curs							
Segon	Inici de curs							
	Mig curs							
	Final de curs							

El projecte FET disposa dels següents materials, el manual d'administració i criteris de correcció, quaderns d'avaluació, material d'avaluació dels alumnes. (Als annexos podem trobar-hi el document del PACBAL i les proves d'educació infantil).

A continuació explicaré cada un dels components bàsics de l'aprenentatge de la lectura, en les proves que descriuré a continuació s'ha de fer un registre de les puntuacions que reben els infants per cada prova. Per tal de poder realitzar un estudi individualitzat, basant-se en el tipus de patró d'errors que ha comès, per fer una anàlisi, valoració o ajustament de la intervenció.

Els components bàsics per a l'aprenentatge de la lectura:

- La segmentació fonèmica (SF): s'avalua la capacitat/habilitat que té un infant per a segmentar paraules en unitats més petites (fonemes). És una prova oral, es presenta una llista de 20 paraules de 2 a 7 fonemes amb diferents patrons. L'alumne té un minut per a segmentar les paraules, i la puntuació final és el nombre correcte de segmentacions. L'adult ha de donar una explicació a l'infant informant-lo que ara li dirà unes paraules i haurà de separar els sons, per exemple si li diu sol, haurà de dir /s/o/l/, s'ha de posar un exemple perquè els infants puguin veure quin és el funcionament de la prova. Cal anotar els patrons d'errors més freqüents que ha comès l'alumne i si la segmentació és sil·làbica. Aquesta informació servirà per a la posterior anàlisi, valoració i ajustament de la intervenció.

- Principi alfabètic (PA): avalua l'habilitat que té un alumne per anomenar els sons de les lletres. Es presenta a l'alumne un full on hi ha 60 grafies majúscules i minúscules que inclouen totes les lletres de l'alfabet, col·locades a l'atzar. Per avaluar el resultat de la prova es compten les lletres anomenades correctament durant un minut. Cal fer una explicació a l'infant dient-li que en aquest full hi ha un seria de lletres que haurà de dir el seu so quan el mestre l'assenyali, i remarcant-li que si no sap el so d'alguna de les lletres el mestre li dirà. Cal anotar els errors més freqüents que ha comès l'alumne per una posterior anàlisi, valoració i ajustament de la intervenció.
- Lectura de paraules sense sentit (LPSS): la lectura de paraules és una prova que requereix el domini de dues habilitats: la correspondència so-grafia i l'habilitat de combinar sons per formar paraules. La prova consisteix en què l'alumne ha de llegir les paraules sense sentit formades per diversos patrons ortogràfics i que estan ordenades a l'atzar. Se li demana que digui els sons de cada lletra o bé que llegeixi tota la paraula sense sentit. Cal afegir una explicació a l'infant abans de fer la prova, l'avaluador li dirà a l'infant mira aquesta paraula, és una paraula inventada que no té sentit, mira com la llegeixo o mira com dic els sons de la paraula, ara et toca a tu llegir una paraula inventada. Un cop acabada la prova cal anotar el nombre de sons de les lletres llegits correctament i els tipus d'errors que ha comès l'alumne per a una posterior anàlisi, valoració i ajustament de la intervenció.
- Lectura de paraules amb sentit (LPS): és una prova que inclou l'habilitat de combinar sons per formar paraules. La finalitat principal d'aquesta prova és identificar fins a quin punt l'alumne utilitza la via ortogràfica en la seva lectura. Es presenta un full amb tot de paraules a l'atzar formades per diversos patrons ortogràfics, paraules curtes i llargues. I se li demana a l'infant que llegeixi la paraula. Cal recordar a l'infant que són paraules que volen dir alguna cosa, i que té sentit si la llegim sencera, ajuntant tots els sons. Cal anotar el nombre de paraules llegides correctament i els tipus d'errors que ha comès l'alumne per una posterior anàlisi, valoració i ajustament de la intervenció.

Aquests tres components bàsics de la lectura que descriuré a continuació ja no s'avaluen a l'etapa d'educació infantil. Així doncs només explicaré en què consisteix la prova, ja que en el meu treball final de grau no és rellevant la manera com s'avalua. Però sí que és important conèixer-ho perquè és fins on hauran d'arribar els infants de P-5 en un futur. Des de l'aula s'ha de treballar per aconseguir un domini de les habilitats de la lectoescriptura, és el camí a seguir. Els docents són els principals responsables que succeeixi. No cal forçar a fer aprenentatges abans d'hora però sí que es poden fer activitats/programacions per introduir-ho de forma natural. De manera que cada cop sigui més familiar pels infants i el procés de lectoescriptura sigui més significatiu.

- Fluïdesa en lectura oral: la prova de fluïdesa en la lectura oral avalua la rapidesa i la precisió de l'alumne en la lectura de textos. En cada prova es presenten a l'alumne tres

textos, amb el contingut, estructures morfosintàctiques i llegibilitat adequada al curs corresponent.

- Comprensió lectora: aquesta prova consisteix en avaluar l'habilitat que té un alumne per comprendre un text, i respondre preguntes sobre el mateix. El nivell de comprensió s'avalua en dos àmbits, amb preguntes explícites i implícites, depenent del curs. Hi ha diverses respostes i els infants han d'assenyalar la que és correcta. Es pot fer de forma col·lectiva o individual depenent de la capacitat de comprensió dels infants.
- Vocabulari: té per finalitat valorar el grau de coneixement del vocabulari escrit que té l'alumne en relació amb el context i amb la finalitat que li ha donat l'autor. Es presenta a l'alumne un full amb 15 frases incompletes i aquest ha de seleccionar cada una de les respostes que se li donen i que tenen coherència amb el significat de la frase. La prova de vocabulari és una prova que es pot aplicar col·lectivament, però si els alumnes tenen poca fluïdesa lectora o presenten dificultats, és recomana passar la prova individualment.

Usos de les dades del PACBAL

Un cop hem recollit totes les dades obtingudes de les diferents proves de cada infant, individualment, s'ha de fer una anàlisi i valoració per saber en quines habilitats l'infant presenta més dificultat per poder oferir una intervenció ajustada a les seves necessitats. Aquesta anàlisi és molt important perquè ens permet fer una valoració de cada infant i conèixer de forma exhaustiva en quines competències de la lectura es mostra capaç o no d' assolir.

A nivell d'alumnes cal identificar les necessitats de suport, validar les necessitats de suport. Planificar el suport educatiu, avaluar el suport i revisar els resultats. A nivell d'escola cal fer una anàlisi de les dades a nivell d'aula i anàlisi de les dades a nivell de tota l'escola. Aquestes dades serveixen per valorar els resultats del programa de lectura, analitzar la seva eficàcia i establir plans de millora. És essencial planificar la millora, decidir quines estratègies d'intervenció seran les més adequades per aquell infant i per el centre en general.

PART D'APLICACIÓ

1. Metodologia utilitzada: estudi de cas

Descripció:

L'estudi de cas forma part dels mètodes de treball qualitatiu dins del paradigma interpretatiu i és un coneixement intersubjectiu que desenvolupa l'estudi del context on succeeix el fenomen. Té com a finalitat descriure i analitzar els fenòmens que tenen presència en la societat.

Els mètodes d'investigació consisteixen a utilitzar una sèrie de tècniques per poder realitzar una investigació sobre un fenomen dins d'una línia de treball/paradigma concret. Es tracta d'utilitzar el mètode que s'adeqüi més a les necessitats de la investigació. En aquest treball em centraré principalment en la metodologia de l'estudi de cas i les tècniques d'investigació que s'utilitzen més en els estudis de cas.

Un estudi de cas és una metodologia que es basa en l'observació d'un fenomen normalment de caire social i en petites investigacions. Permet investigar l'objecte de l'estudi des d'un context social, cultural i natural i aquest fet fa que es tingui en compte els contextos on es desenvolupa i formi part de la recerca. Bisquerra afegeix amb una citació senzilla però molt clara la definició del mètode, "el estudio de casos es un método de investigación cualitativa que se ha utilizado ampliamente para comprender en profundidad la realidad social y educativa."(2012: 310).

Aquest mètode d'estudi tal com he esmentat abans és molt útil per a fer una recerca a petita escala en espais com una empresa, una organització de voluntariat, una escola, etc. Després per recollir totes les dades possibles per a fer l'estudi de cas podem utilitzar diverses tècniques com: observació (directa o participant), entrevistes, grups de discussió, qüestionaris, anàlisi documentals, etc. Cal dir que hi ha més tècniques però aquestes són les més utilitzades pel format que tenen i per a l'objectiu/finalitat per a les quals seran utilitzades i permeten incloure el context de l'objecte d'estudi en la recollida de dades.

Per anar finalitzant la definició del mètode que vull descriure Bisquerra el defineix així, "la particularidad más característica de ese método es el estudio intensivo y profundo de un/os caso/s o una situación con cierta intensidad, entendiendo este como un "sistema acotado" por los límites que precisa el objeto de estudio, pero enmarcado en el contexto global donde se produce". (Muñoz y Muñoz, 2001 citat per Bisquerra, Rafael 2012: 311).

Aquest mètode té certs avantatges que fan que sigui un mètode de recerca molt apropiat per a les investigacions en centres escolars com la investigació que duré a terme en el meu treball final de grau. Blaxter, Hughes i Tight (2008: 87) ens ofereixen una petita llista dels diferents avantatges i desavantatges que ens dóna:

- Les dades de l'estudi de cas procedeixen de les observacions de les pràctiques i de les experiències de les persones, aquest fet fa que sigui un mètode que tant les dades com les conclusions s'aproximin molt a la realitat estudiada.
- L'estudi de cas et permet fer generalitzacions, ja que està molt lligat a la realitat, podem anar de l'anàlisi de l'estudi de cada cas a extreure'n unes conclusions més generals. Unes conclusions que trobem punts en comú de cada objecte estudiat per a obtenir-ne unes de més generals.
- Un estudi de cas permet obtenir unes dades molt realistes de la societat i del context en el qual s'està fent la investigació.
- Els estudis de cas es generen a partir d'experiències i pràctiques reals, poden vincular-se amb l'acció i contribuir a canviar la pràctica. De fet, un estudi de cas pot ser un subconjunt d'un projecte d'investigació-acció més ampli.
- Les dades obtingudes als estudis de cas són molt pròximes a les experiències, vivències personals i a la societat, per això les considerem unes dades exhaustives i accessibles.

Però també hi ha uns inconvenients que fan que la recollida de dades i la rigurositat de l'extracció del resultat sigui menys efectiu.

Els inconvenients són:

- És necessari mostrar les connexions però sense perdre la perspectiva del conjunt, cal trobar l'equilibri entre l'objectivitat i la subjectivitat de l'estudi del context social.
- És complicat saber on comença i acaba el context en el qual bases l'estudi de cas.

Per poder recollir les dades per a construir l'estudi de camp utilitzaré diverses tècniques com: l'entrevista, l'observació (directa o participant), grups de discussió, qüestionaris, anàlisi documentals, etc. Aquestes tècniques poden ser utilitzades per tots els tipus de mètodes de recerca. Simplement cal trobar el que s'adapta millor a la pròpia investigació. En una mateixa investigació com pot ser el treball final de grau podem combinar diferents tècniques de recollida de dades. En la meua recerca portaré a terme l'observació, l'entrevista i l'anàlisi de dades.

A continuació descriure les tècniques de recollida de dades:

Anàlisi de documents

Tots els projectes d'investigació necessiten en menor o major mesura l'ús i l'anàlisi de documents. És una manera de recollir dades de diverses fonts per la part més teòrica de la investigació podem extreure molta informació. També, permet comparar la realitat amb els documents, per exemple en un centre escolar l'observació i els documents que disposa el centre potser no concorden. És una tècnica que ajuda a ajustar la teoria sobre el paper amb el que realment està succeint en un espai concret. Els documents que podem utilitzar es presenten en diferents formats, poden ser llibres, revistes, documents electrònics, premsa,

documents històrics, vídeos, fotografies, etc. Aquesta tècnica de recollida de dades no cal entrar en contacte amb l'autor o autora (si no es necessari), però tot i no estar en contacte amb l'autor si que posicionem la investigació cap una línia filosòfica a la qual els documents que hem utilitzat ens porten. Els tipus de documents que analitzem seran diferents segons l'objecte d'estudi sobre el qual estiguem fent recerca.

Blaxter, Hughes i Tight (2008) ens recomanen algunes fonts d'on poder extreure informació: enquestes del govern, legislació del govern, registres històrics, documents de mitjans de comunicació, documents personals i organitzacions internacionals. En el meu cas, he analitzat el tractament de la diversitat a l'escola, un programa del treball cooperatiu i el currículum.

En aquesta recollida de dades és molt important corroborar que la informació que agafem i utilitzem és correcta i que la podem contrastar amb altres investigacions semblants i podem validar-la.

Entrevistes

És una tècnica per a la recollida de dades que és molt útil perquè podem obtenir informació que a través de les observacions, els qüestionaris, etc. i, fins i tot, els documents no podríem accedir-hi. Hi ha diversos tipus d'entrevistes, cal trobar la més adequada al que es necessita segons la investigació que estem realitzant.

A través de la xarxa d'internet podem fer arribar l'entrevista a molta gent i a persones, que potser fer-ho directament seria impossible. Aquest format permet extreure informació molt més específica, tot i que normalment, les entrevistes solen ser en persona.

Per poder retenir tota la informació que la persona entrevistada ens està oferint cal que l'enregistrem o en preguem notes. L'enregistrament és l'opció més efectiva i còmoda per a l'entrevistador, perquè pot estar pendent del que diu la persona i mantenir una interacció que fa que la entrevista sigui molt més dinàmica i productiva. En canvi, si la persona a la qual entrevistem no vol que se'l gravi, l'entrevistador ha de prendre notes de tot allò que és important i rellevant de la informació que s'està proporcionant en l'entrevista. És necessari ser hàbil a l'hora de prendre les notes perquè s'ha d'estar pendent del que diu la persona entrevistada i alhora escriure-ho.

Com he comentat anteriorment les entrevistes poden tenir diferents formats, poden ser de resposta tancada que requereixen una resposta molt concreta, o poden ser obertes on es plantegi un tema i esdevingui un debat o que la resposta sigui oberta i l'entrevistat tingui total llibertat de resposta. També hi ha les entrevistes semiestructurades on les preguntes poden ser de caire més personals, entrevistes periodístiques que pretenen recollir dades i obtenir informació d'un expert.

Segons Bisquerra (2012), existeixen diferents tipus d'entrevistes depenent de la seva estructura (o disseny) i del moment de realització. Em centraré només en la seva estructura. Si ens fixem en la seva estructura i disseny podem distingir entre:

- Entrevistes estructurades: Preguntes molt planificades amb un guió establert. Sovint solen ser tancades o de resposta curta i específica. Hi ha poc marge perquè l'entrevistat afegixi comentaris.
- Entrevistes semiestructurades: Preguntes planificades però obertes. Els temes a tractar estan ben definits però l'entrevistador pot anar enllaçant les preguntes entre elles.
- Entrevistes no estructurades: Les preguntes no estan planificades, és a dir, no és necessari un guió previ. Només cal conèixer els temes que cal tractar i anar construint l'entrevista en funció de les respostes dels entrevistats. Implica una gran formació i documentació per part de l'entrevistador per poder extreure tota la informació necessària.

En el meu cas he realitzat entrevistes estructurades on els entrevistats se'ls demanava informació concreta sobre uns conceptes. En la resposta es podien explicar tant com els semblés necessari amb la total llibertat d'expressió. Aquest fet fa que la persona, ja sigui via oral o via correu electrònic pugui dir la seva opinió amb tantes paraules com cregui convenient. En el meu cas, he pogut fer una entrevista en persona i una altre l'he hagut de fer via correu electrònic (perquè he estat fent un Erasmus pràctiques), i tant l'una com l'altra, el model d'entrevista utilitzat ha permès la total llibertat d'expressió.

Observacions

Consisteix que l'investigador observi anoti i analitzi allò que més li interessi. Cal saber què volem observar i quina metodologia utilitzarem per a fer-ho, i finalment com analitzarem les dades obtingudes a través d'una visió subjectiva o objectiva.

En les observacions pots ser un observador desinteressat o participar en l'observació, es pot estructurar en un tema d'un treball predeterminat o ser relativament obert.

Segons Blaxter, Hughes i Tight (2008) descriuen dos tipus d'observacions:

- Observació naturalista: l'investigador no interfereix en el desenvolupament dels fets o s'intenta que la presència de l'investigador no alteri el que estem observant. Obtenim informació de l'ambient natural del què està passant.
- Observació participant: L'investigador interfereix en el fenomen d'estudi de manera que l'observació es veu afectada per la presència de la persona.

En la meva observació feta a l'escola de Guillem de Mont-rodon i a l'escola Vedruna he realitzat una observació naturalista amb l'objectiu de observar què passa a les aules sense intervenir i afectar el funcionalment habitual.

Tipus: estudi de cas

Podem classificar en diverses categories els estudis de cas, segons la finalitat que l'investigador li vol donar. Segons Stake (1998), citat per Bisquerra, Rafael (2012) en descriu tres tipologies:

- Estudi intrínsec de casos: Aquest model d'estudi de cas pretén conèixer exhaustivament la realitat del fenomen d'estudi. Bisquerra (2012: 314) afegeix que "no es busca generar cap teoria ni generalitzar dades". Es vol conèixer a fons la realitat que s'està estudiant, es basa en el coneixement total de l'objecte de l'estudi. Per tant, l'informe final és bàsicament descriptiu.
- Estudi instrumental de casos: Aquest mètode es proposa analitzar l'objecte d'estudi per poder obtenir més informació del fenomen que li està succeint, però el cas en concret passa a ser secundari perquè el que es busca observar i analitzar és com es desenvolupa l'objecte d'estudi sobre un tema determinat. Per tant, posa l'èmfasi en l'anàlisi de l'estudi de cas i no en el subjecte concretament.
- Estudi col·lectiu de casos: L'interès es centra a conèixer i analitzar un fenomen a partir de l'estudi exhaustiu de diversos casos. L'investigador/a escull diferents casos a estudiar que li aporten un gran mostreig, així que ha d'agafar casos extrems per aconseguir al màxim d'informació possible i més clara. Bisquerra (2012: 314) defensa que aquest tipus de selecció es denomina múltiple i que consisteix a buscar casos el més diferents possible en les dimensions de l'anàlisi que, almenys en un primer moment, es consideren rellevants.

El treball que he realitzat m'he bastant en l'estudi intrínsec de casos, on a través de l'anàlisi de documents, entrevistes i observacions he pogut extreure unes conclusions descriptives.

Hi ha altres maneres d'agrupar els estudis de cas (Bisquerra, Rafael 2012, citat per Merriam 1988, citat per Perez Serrano, 1994). Agrupa els estudi de cas en tres tipologies diferents segons l'objectiu de l'anàlisi final: descriptiu, interpretatiu i avaluatiu. Però, personalment prefereixo la classificació que ens aporta Bisquerra ja que els paràmetres de categorització són més clars i acotats. Quintanal i García (2012) fan la seva pròpia classificació dels estudis de cas. Els classifiquen en descriptius que analitzen els fets d'un fenomen en el seu context real (il·lustratiu, exploratori, crítics) i explicatius que volen revelar les causes d'un fet o les relacions entre els components d'una situació.

2. Entrevistes realitzades

Durant la realització de treball final de grau vaig creure oportú fer dues entrevistes a dues expertes en el tema de la consciència fonològica. Tal com he explicat en l'apartat anterior una de les tècniques que he utilitzat per a recollir dades és l'entrevista.

La primer entrevista la vaig fer a Montse Castells, mestra d'educació infantil especialitzada en pedagogia terapèutica i psicopedagoga. Actualment treballa de psicopedagoga a l'escola Estel de Vic, és responsable de l' ESE (Equip de Suport a l'Escolarització) i forma part del grup que porta el projecte FET i projecte VIC.

En aquest cas vaig escollir fer-li perquè és una de les coordinadores del Projecte FET, en el qual em centro bastant durant el treball i també perquè a les escoles on vaig fer les observacions estan actualment participant dins del projecte FET i a l'etapa d'infantil és quan més es treballa la consciència fonològica. A continuació podreu trobar una anàlisi de l'entrevista, l'entrevista sencera es troba als annexos, a l'apartat número 3.

Montse Castells:

La lectoescriptura s'entén com un procés que es dona de manera simultània. En aquest procés hi relacionem el concepte anomenat consciència fonològica que és el que permet als infants comprendre que el llenguatge es pot fragmentar en sons.

A educació infantil és molt important treballar-ho perquè s'ha vist que hi ha una relació entre treballar la consciència fonològica i el procés d'aprenentatge de la lectura. No és un aprenentatge directament relacionat, però sí que en termes generals els infants que tenen bona consciència fonològica presenten més facilitat per aprendre a llegir.

En l'aprenentatge de la consciència fonològica hi ha diverses habilitats que la componen i una d'elles és la segmentació fonèmica (capacitat de desxifrar els sons del llenguatge) que resulta ser la que està més vinculada amb l'aprenentatge de la lectoescriptura. El fet de poder separar les paraules en unitats més petites com són els sons, fa que l'infant tingui capacitat de conèixer els sons i atorgar-los un so concret cosa que els permetrà llegir i al mateix temps escriure amb més facilitat.

La relació de la consciència fonològica amb la lectura no és directa, és circular. Si un infant aprèn consciència fonològica millora la segmentació fonèmica i per tant millorarà el seu procés d'aprenentatge de la lectura. Montse Castells afirmava que "s'aprèn a llegir, llegint". És una relació biunívoca.

A través del concepte de la consciència fonològica han desenvolupat un programa anomenat Projecte FET. Compost per Montse Castells i Josep Fonts, on participen cinc escoles de Vic, i tres escoles de la comarca que no són de Vic i altres escoles fora de la comarca que són tres, en conjunt són unes 15 escoles. Es fa no només per a la

millora de l'aprenentatge de la consciència fonològica, sinó que es fa també per a l'aprenentatge de la lectura. Aquest s'inicia a P5 i es continua fins a 2n. Oferint de forma gradual unes pautes i exercicis adequats a l'edat i a les necessitats dels infants. Es proporciona un assessorament i utilitzen una Ral, que és una resposta a la intervenció, segons el resultat que hem vist en les proves PACBAL (prova d'avaluació dels components bàsics per l'aprenentatge dels continguts). Així podem identificar el suport que necessiten els nens.

La Ral és una intervenció de nivells que no vol dir que els classifiquem, sinó que els cataloguem en normatius (80%) que vol dir que responen bé a la intervenció, els alumnes que tenen algun risc (15%) i els alumnes de risc (5%). El que és bàsic per poder classificar bé els infants en els nivells corresponents i fer-los una bona Ral és tenir una bona prova de screening- prova d'avaluació (PACBAL) es passen al final de cada trimestre, es passa segmentació fonèmica i principi alfabètic, el segon trimestre es passa el mateix més paraules sense sentit i la lectura de paraules sense sentit i al tercer trimestre també es passa la segmentació fonèmica, principi alfabètic, paraules sense sentit i lectura de paraules amb sentit. Això és el que es passa a P5. A primer és diferent, s'hi suma la fluïdesa lectora i la comprensió lectora, de manera que a cada trimestre es treuen els apartats que ja han quedat assolits i només queden la comprensió lectora i la fluïdesa lectora. Els nens que surten normatius no hi ha cap problema, i els que surten amb algun risc o amb risc són els que necessiten una ajuda, necessiten llegir més que la resta de la classe per posar-se al ritme dels infants normatius. Es mira cada nen quina puntuació ha tret de cada una de les proves anomenades anteriorment i se li proporciona el material necessari per reforçar la part que més li costa. Aquests nens amb el que es fa a la classe no en tenen prou, no es pretén classificar els nens, sinó que serveix per identificar quin suport necessita el nen. Els grups que es fan no són fix sinó que, depenent de com evolucioni l'infant, es canviarà, retirarà, etc. el suport que se li dona.

En aquest programa també s'inclou l'educació inclusiva a través de l'anàlisi individual de tots els infants i el suport educatiu que es proporciona. Montse Castells conclouïa l'entrevista afegint que la inclusió no és només estar a l'escola ordinària, sinó que puguin participar i aprendre i progressar, i aquest projecte ho ofereix perquè tots els infants hi són contemplats.

La segona entrevista que he realitzat ha estat a Glòria Sellas Ayats, logopeda que actualment treballa a CREDAC de logopeda. Vaig creure convenient fer-li una entrevista ja que ella com a logopeda té una visió de la consciència fonològica més àmplia. Vaig pensar que podria aportar una visió més de la part física de l'aparell bucofonatori, i una altra visió més encaminada a l'assessorament i materials que utilitza per la seva feina. A continuació podreu trobar una anàlisi de l'entrevista, l'entrevista sencera la trobem a l'apartat tres dels annexos.

Glòria Sellas Ayats:

La consciència fonològica és la capacitat de percebre els fonemes que formen les paraules. És la capacitat de reflexionar sobre l'estructura sonora de les paraules. La consciència fonològica fa referència a l'entrenament d'habilitats per adquirir el procés lectoescriptor.

Un dels objectius de treball que es proposa el CREDAC és estimular i provocar als nens la correcta producció dels sons del sistema fonològic. En aquest sentit es realitza un treball de consciència fonològica, que permet, per una banda, organitzar els aspectes fonològics de la parla, i per altra banda, facilitar les habilitats prèvies per l'aprenentatge de la lectoescriptura. És una tasca important i necessària que s'emmarca dins un treball més global de llenguatge.

La consciència fonològica és un dels objectius primordials en l'etapa d'educació infantil, es porten a terme activitats per facilitar l'adquisició del llenguatge escrit. Aquestes activitats, enteses com un bon treball de consciència fonològica, són importants i necessàries per facilitar el procés lectoescriptor. Es pot iniciar aquest treball a P5 i determinades activitats a P4.

Per potenciar aquest objectiu es fan activitats d'entrenament auditiu per millorar les habilitats de processament auditiu. Les habilitats de síntesi auditiva (capacitat d'agrupar fonemes aïllats per formar paraules) i d'anàlisi auditiva (identificar sons o morfemes dins de paraules) són de gran importància per facilitar l'adquisició del codi escrit i per tant, són les que es prioritzen en les activitats de consciència fonològica. També es fan altres activitats de discriminació auditiva i tancament auditiu. És important ja des de P3 realitzar un entrenament auditiu per exercitar i desenvolupar les capacitats d'audibilitat per aconseguir un bon desenvolupament lingüístic. Amb això es refereix a que prèviament al treball de discriminació de paraules, cal fer un treball partint del reconeixement de sons i sorolls de l'entorn, produïts pel propi cos i sons produïts pels òrgans bucofonatoris. Paral·lelament fer un treball de llenguatge oral augmentant el lèxic i les estructures morfosintàctiques.

Glòria Sellas, afirma que hi ha una relació directa entre l'adquisició de la lectoescriptura i el fet de treballar la consciència fonològica (de forma adequada). Facilita el procés d'adquisició i aprenentatge de la lectoescriptura (en la fase d'aprenentatge). Permet als nens prestar atenció als aspectes fonològics de la parla, ajudant-los a escoltar i sentir els fonemes en les paraules.

Des del CREDAC fan assessorament a les famílies i a les escoles. Al CREDAC la seva prioritat és el desenvolupament del llenguatge oral, en aquest sentit si s'ofereix assessorament a les famílies és per garantir i ajudar al desenvolupament del

llenguatge i/o de la parla i aquest dependrà de cada individu i la seva problemàtica, així com de les possibilitats de la família. De fet, si garantim una bona adquisició del llenguatge amb un vocabulari ric, amb nombroses experiències facilitarem posteriorment l'accés al codi escrit.

Pel que fa a l'escola remarca molt la importància del treball del llenguatge oral i de la consciència fonològica, així com el treball d'atenció auditiva que es pot iniciar a P3. A major nivell de llenguatge oral més competent serà l'alumne llegint.

Sellas conclouïa l'entrevista amb aquesta paraules: "crec que són treballs que es poden fer en paral·lel. És important que l'alumne hagi adquirit un bon desenvolupament fonètic i fonològic que li facilitarà la lectoescriptura, ja que si no té un bon nivell (producció de la parla) és fàcil que els errors es transmetin a l'escriptura. Presentarà dificultats a nivell de contrastos fonològics".

Anàlisi de les dues entrevistes

De les dues entrevistes he pogut extreure que gran part de la feina que s'ha de fer és a l'etapa d'educació infantil i que des de P3 ja podem començar a habitar els infants a educar l'oïda. Sellas, vol remarcar que prèviament al treball de discriminació de paraules, cal fer un treball partint del reconeixement dels sons i sorolls de l'entorn. I paral·lelament fer un treball de llenguatge oral augmentant el lèxic i les estructures morfosintàctiques. També ha comentat que la segmentació fonèmica és la capacitat que més relació té amb l'aprenentatge de la lectoescriptura. De la mateixa manera la Montse Castells ens comentava que aquesta habilitat és la que de moment han trobat que hi ha un vincle més directe. Ha pogut comprovar a través de les diferents proves fetes del Projecte FET que els infants que presenten un nivell més alt en aquesta habilitat els resulta més fàcil aprendre a llegir.

A part d'aquests conceptes que he comentat prèviament, he pogut reforçar la definició de consciència fonològica, el de lectoescriptura, etc. i poder veure i tenir més clar els assessoraments que es fan a les escoles a través de diferents exemples de material proposats per les dues entrevistades. Material com: exercicis per afavorir la producció verbal, les sèries de materials *Racones de treball oral a parvulari i sons entremaliats* contenen moltes imatges i moltes activitats lúdiques. Editorial l'Àlber. També cal veure *Jocs de consciència fonològica* de Josep Tió, Edicions L'Àlber.

També he pogut extreure de les dues entrevistes la importància del llenguatge oral en l'aprenentatge. A través d'això Montse Castells parla que s'aprèn a llegir, llegint i em va fer pensar en el gust per la lectura, en la biblioteca a l'escola. Els infants a part d'aprendre a descodificar un codi lingüístic també han de tenir al seu abast el plaer que suposa llegir i jugar amb les paraules. Si els infants no es mostren motivats per aprendre i no "juguen" amb el llenguatge difícilment el podran aprendre bé.

A continuació vull afegir un espai breu de la importància del gust per la lectura, ja que després de l'anàlisi de les entrevistes he vist que és un element molt important a tenir en compte pel bon aprenentatge de la lectura i l'escriptura.

Jaume Centelles (2005) i Mercè Escardó (2002) són dos autors que creuen en la biblioteca i que de manera general comparteixo amb ells la seva visió de la importància que cal donar-li a al biblioteca.

Montse Castells, en l'entrevista que li vaig realitzar, comentava que els infants aprenen a llegir, llegint. A través d'aquesta visió he cregut convenient fer un apartat breu recalçant la importància d'oferir un espai on poder tenir més relació amb les lletres i per crear la curiositat de voler saber què diuen aquestes lletres. Un ambient que proporcioni aquest fet és essencial per a la motivació lectora.

Cal treballar el gust per la lectura, ja que aquesta no només és la descodificació d'un codi, sinó que les paraules formen part d'un context que cal comprendre per entendre bé el que s'està llegint. En aquest cas els infants, tal com he explicat en les experiències de les observacions a les dues escoles, tot i viure en un món ple de missatges, cartells, etc. en l'espai de la biblioteca, on miren contes al matí quan arriben a l'escola, és quan pregunten: Què hi posa aquí?. Aquest fet fa que oferir un espai on es puguin preguntar sobre les paraules sigui essencial per aprendre a llegir i escriure. Durant l'estada d'observació a les escoles, vaig poder veure com en poques setmanes l'interès per saber què hi posa a les pàgines dels contes augmenta.

Els espais de biblioteca són un bon recurs per propiciar un ambient lector. És a dir, els infants necessiten tenir uns referents textuais per poder familiaritzar-se amb les paraules i les lletres. Els contes són el recurs més utilitzat en l'etapa d'educació infantil. Els infants descobreixen un espai ple de lletres que tenen un significat i acostumen a mostrar interès per saber què hi ha escrit. Aquest procés és molt interessant que succeeixi perquè provoca que els infants es fixin detalladament en les lletres per veure si en coneixen alguna i poder llegir el que hi ha escrit. La motivació per aprendre a llegir és vital perquè els infants vulguin aprendre'n.

En l'entrevista de Glòria Sellas li faig una pregunta demanant-li si el concepte de dislèxia evolutiva ella l'utilitza i em respon que no. En el marc teòric havia destinat un apartat a aquest concepte perquè el trobava interessant i es relacionava amb la importància de la consciència fonològica. Però la dislèxia evolutiva no és un trastorn del llenguatge, són errors que els infants cometem als inicis de l'adquisició de la lectoescriptura, entesos com a normals en l'edat cronològica en la qual estan. Per tant, és un concepte que no té més importància que la que cal donar als infants en els inicis. I l'he eliminat del marc teòric, però als annexos podem trobar el concepte ben explicat (apartat número 4).

A continuació hi ha una breu explicació del concepte de la dislèxia evolutiva ja que hi ha autors com Rivas i Fernández (1997) que en parlen:

En el procés de l'adquisició de la lectoescriptura hi ha infants que no l'adquireixen com la resta. Alguns infants presenten una sèrie de dificultats quan es troben en el procés d'aprenentatge de la lectura i l'escriptura. Aquestes dificultats no vénen donades per cap motiu aparent, són infants que no tenen cap diagnòstic mèdic però que hi ha algun factor intern o extern que fa que no puguin aprendre al mateix ritme que els infants de la seva edat.

Les dificultats en el reconeixement de les paraules és habitual a les aules de les escoles i cal donar-hi l'atenció que requereix. Podem trobar una citació que resumeix el concepte de la dislèxia evolutiva: "la dislèxia evolutiva fa referència a aquells subjectes que no aconsegueixen lletrejar, llegir i escriure amb facilitat, en un moment inicial del aprenentatge" Rivas i Fernández (1997: 19).

3.Estada a l'escola: Guillem de Mont- rodon

A l'escola del Guillem de Mont-rodon he pogut fer una curta estada però intensa. Primer voldria presentar una mica l'escola.

L'escola de Guillem de Mont-rodon és una escola pública de Vic situada al carrer Sant Miquel del Xic, 2. Segons el Projecte Educatiu de Centre que la defineix es regeixen per ser una escola pública, catalana, laica, inclusiva, participativa i amb esperit innovador. És una escola de doble línia que va de P3 fins a 6è de primària, l'escola compta amb una aula per cada grup i unes aules de suport per a dur a terme diferents tallers que realitzen. També compten amb dos espais a l'aire lliure per poder jugar a l'hora del pati.

Pel que fa al professorat cada aula té una mestra i 25 infants per aula aproximadament. A cada classe hi ha un espai de joc simbòlic, unes taules perquè els infants puguin treballar-hi, unes grades que són al centre, on es reuneixen quan volen explicar alguna cosa, un espai de rentamans i de bany, un moble on els infants disposen d'un calaix per poder guardar la feina que fan a l'escola i uns calaixos per guardar el material (colors, llapis, retoladors, etc.).

L'escola té un 95% de fills d'immigrants, però la llengua ja no és un problema perquè els pares d'aquests infants ja parlen el català i els seus fills són nascuts a Catalunya, també. Aquest fet no afecta a la comunicació però la diversitat cultural és molt present a les aules i l'escola està molt sensibilitzada amb aquest fet. Procura fer tot el possible per incloure a tothom dins les aules i en la participació de les famílies en l'educació dels seus fills i filles. Personalment només conec l'espai d'infantil i puc assegurar que aquesta línia d'escola es compleix en aquest cicle.

L'escola defineix una sèrie de punts que resumeix la línia pedagògica en què es basa l'escola i en la què els docents creuen:

- Ens esforcem per atendre, de la manera més inclusiva possible, tota la diversitat dels i les alumnes del Centre, tenint en compte els diferents ritmes d'aprenentatge i la identitat de cadascun.
- Potenciem l'autonomia i l'autoestima de tots els nens per tal que siguin capaços d'establir relacions basades en el respecte i la solidaritat.
- Procurem educar en la resolució de conflictes de manera assertiva i vivint el conflicte com una oportunitat de creixement personal i col·lectiu.
- Valorem en el treball diari: la reflexió, el raonament, l'esperit crític, la creativitat, la sensibilitat i l'esforç.
- Fomentem el treball cooperatiu com a recurs metodològic i com a eina d'adquisició de la competència social.
- Incentivem l'impuls de la lectura i la utilització de les TIC com a eines d'aprenentatge.
- Impulsem l'aprenentatge de l'anglès des de l'educació infantil.

- Motivem els alumnes a tenir cura i respecte pel medi ambient i a la pràctica de l'esport.
- Volem fer possible l'equitat en les activitats que l'escola ofereix als alumnes.
- Potenciem un bon clima d'entesa i relació entre els membres de la comunitat educativa.
- Fomentem la participació de les famílies tant pel que fa al seguiment escolar del seu fill com en les activitats col·lectives, siguin pedagògiques o lúdiques.

3.1 Què he extret de l'experiència del Guillem de Mont- rodon

En aquesta taula he volgut observar sis aspectes del dia a dia a l'escola que em permeten analitzar i relacionar els objectius del treball amb la realitat que es viu a les escoles. Per després poder extreure unes conclusions concretes sobre el treball de la consciència fonològica com es treballa i la importància que se li dóna, i com integren en la seva pedagogia la educació inclusiva. Aquestes informacions les he extret de dues escoles (escola Guillem de Mont-rodon i escola Vedruna) que he explicat en un diari de camp, als annexos(apartat 5 i 6) hi ha el diari sencer i a la taula ja hi trobem la informació analitzada.

<p>Com treballen la consciència fonològica</p>	<p>Utilitzen dos formats com a metodologia d'aprenentatge de la consciència fonològica. El primer es tracta de potenciar el gust per la lectura, ja que aprenen consciència fonològica (inicien el procés de lectoescriptura) a través de la llengua oral, a través dels contes, les rimes, etc. La segona metodologia que utilitzen per a treballar la consciència fonològica és un programa de l'Enriqueta Garriga (consultar a la bibliografia apartat 7.1). El treballen sobretot quan fan llengua a l'aula, És a dir, han agafat de model les diferents activitats que Garriga presenta en el seu dossier però les han adaptat al que estan fent a l'escola amb els infants. A través d'aquest programa dosifiquen les activitats sobretot en dos dies, i la resta de dies l'oralitat té un paper més important. En el diari que he fet de les observacions s'especifiquen les activitats.(consultar a l'apartat 5 dels annexos Aquestes activitats les mestres de cada aula les adapten al tema que estan treballant a la classe, per exemple en el meu cas he pogut</p>
---	--

	veure més el treball del Nadal. Doncs moltes activitats són enfocades al poema de Nadal.
Quin tipus de metodologia utilitzen per treballar la consciència fonològica	<p>Per treballar la consciència fonològica utilitzen diferents mètodes.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilitzen el treball cooperatiu grupal o en parelles. - Treball individual. - Treball oral: abans de començar una feina la mestra la presenta a la classe i entre tots la fan, de forma oral i després la van a fer o bé de forma cooperativa (grupal o en parelles) o individualment. <p>Quan fan treball cooperatiu es posen en grups heterogenis on en un mateix grup hi hagi infants que tinguin més i menys facilitat per a fer la consciència fonològica. I entre tots fan la feina, de vegades tenen només un full on han de fer la feina, de vegades un per cada infant.</p> <p>En el treball cooperatiu fan servir el mètode del llapis al mig i els grups heterogenis.</p>
Quin material utilitzen, com l'utilitzen, quantes hores a la setmana, etc.	<p>Utilitzen fitxes que elaboren les mestres guiant-se del programa de l'Enriqueta Garriga, dels contes de Pau i Laia, i per últim la biblioteca de l'escola també la utilitzen com a mitjà de familiarització de la lectura. Però la veritat és que és una escola que no utilitzen gaire material escolar com llibres, etc. ja que prefereixen adaptar a cada moment el que estan treballant a l'aula amb el que volen treballar de la consciència fonològica.</p>
Quina importància donen a la educació inclusiva	<p>Hi ha molta immigració, per tant la inclusió no és una opció sinó una realitat. La llengua ja no és un problema, tots els infants de l'aula saben parlar el català. La mestra em va explicar que el que procuren és que cada</p>

	<p>activitat que volen dur a terme la facin tots, encara que sigui una petita cosa, però l'objectiu és arribar a les famílies, a totes. A dins de l'aula fan treball cooperatiu per parelles o grups heterogenis on uns s'ajuden als altres, és complicat i difícil de treballar, però n'estan aprenent molt bé.</p>
<p>Tenen en compte totes les necessitats educatives dels infants de l'aula</p>	<p>Han començat amb el projecte FET i a través de la Ral veuran quins són els infants que més ajuda necessiten i en quina habilitat van més fluïxos. Per poder oferir-los una ajuda molt més centralitzada en les seves necessitats.</p> <p>Es té en compte el progrés de cada infant de forma individual i s'intenta oferir una bona ajuda a tots els nens i nenes de la classe. La mestra té molt interès en veure si han captat el què s'ha explicat i el què treballen. Es dona molta més importància al progrés que no pas al resultat final.</p>
<p>Com vinculen la consciència fonològica amb la lectura</p>	<p>Li donen molta importància a la consciència fonològica. Tenen molt present que serà un dels elements que si dominen bé, el pas de la lectura serà molt més efectiu. La importància que li donen a la lectura es veu reflectida en les hores que destinen a la consciència fonològica i als espais de familiarització de la lectura com ara la biblioteca i el treball oral constant a l'aula.</p>

3.2 Com treballen la consciència fonològica

A l'escola de Guillem de Mont-rodon treballen la consciència fonològica de forma molt activa i té molta presència a les aules. Montse Ayats la mestra tutora de P5 on he fet l'observació és una persona que hi creu molt i que fa tot el possible per seguir la programació ja planejada i a més a més, introduir noves idees i mètodes de treball.

Fa un temps (dos anys aproximadament) a l'escola van fer un canvi de la biblioteca escolar que tenen a cada classe, Vanesa Amat va fer un assessorament a l'escola de com podrien canviar-

la. A partir d'aquest fet els llibres són encara molt més presents en el dia a dia dels infants de l'escola del Guillem de Mont-rodon. Per això com he comentat en apartats anteriors els infants aprenen a llegir llegint. És una introducció a la lectura molt important ja que cada cop es familiaritzen més amb els llibres. La mestra em comentava que a mesura que el curs avança desapareix l'únic interès per les imatges i sorgeix un gran interès per saber què hi ha escrit dins dels llibres. La motivació és el motor de l'aprenentatge, així doncs aquest sentiment que els sorgeix als infants no s'ha de deixar escapar, s'ha de potenciar. A l'aula, és evident, que no hi ha la mateixa motivació per a la lectura i l'escriptura per part de tots els nens i nenes.

El treball de consciència fonològica que fan a l'escola està fonamentat bastant en el programa de l'Enriqueta Garriga (annex número 7.1) a partir d'aquesta proposta d'activitats les mestres organitzen elles mateixes les fitxes que volen fer amb els infants. I per aplicar aquests exercicis tenen una rutina molt marcada, que els infants tenen molt interioritzada i que molt sovint treballen de forma cooperativa. Quan arriben al matí sobre la taula els infants troben un recull de contes que poden anar mirant. Quan tots els nens i nenes han arribat a l'escola endrecen els contes i seuen a les grades. La mestra presenta la feina, posem per exemple que es tracta de fer una fitxa sobre la separació de síl·labes de diferents paraules. Entre tots resolen la fitxa i després els infants ho van a fer sols a la taula. Quan estan a la taula moltes vegades treballen de forma cooperativa seguint bastant els mètodes de treball del programa "Aprendre per cooperar /cooperar per aprendre", de Pere Pujolàs i José Ramón Lago (coordinadors). Es pot consultar el programa original i sencer als annexos a l'apartat 1. De vegades treballen per parelles, en grups de quatre o també treballen de forma individual. Aquesta metodologia l'han escollit perquè a l'aula hi ha molta diversitat cultural i d'aquesta manera poden aprendre tots junts. La mestra em confessa que no és un mètode fàcil d'aconseguir, perquè tot i fer parelles homogènies sempre hi ha alguna que no s'entenen a l'hora de treballar o que no vol fer-ho amb la parella que li ha tocat, etc. Aprendre a treballar de forma cooperativa també és un dels aprenentatges que proporcionen a l'escola, ja que necessita temps perquè els infants aprenguin el significat de cooperació i el més importat, siguin capaços d'aplicar-lo a l'hora de treballar a l'aula amb els seus companys i companyes.

Un dels aspectes que em va cridar més l'atenció és la metodologia de treball. El fet que els infants hagin de descobrir què han de fer amb la fitxa que la mestra els presenta, fa que es creï un clima d'intriga i ganes de conèixer allò que faran. Per una banda, això et proporciona molta motivació i el fet de fer-ho entre tots demostra als infants que junts s'arriba més lluny que no pas sol. És una manera de cohesionar el grup. Aquest sentiment que apareix a les grades, s'ha de traspasar a l'hora de treballar, permetent el treball cooperatiu. Aquest fet no és una cosa que passi d'un dia per l'altre sinó que es necessiten diversos cursos perquè els infants aprenguin a treballar de forma cooperativa i que li trobin una utilitat.

Un altre dels aspectes que m'han agradat molt de com treballen i així demostren com és d'important la consciència fonològica per a l'escola. És que tres dies a la setmana se li dedica

temps a la consciència fonològica, en els espais de llengua es fa un treball de consciència fonològica. Ho fan tot en forma de fitxes, això et permet adaptar les fitxes a les necessitats dels infants que hi ha a l'aula actualment, en canvi un llibre no et permet tenir aquesta flexibilitat educativa.

4. Estada a l'escola: Vedruna Tona

He pogut fer una observació breu a l'escola Vedruna de Tona però, m'ha servit per poder recollir tota la informació que necessitava.

L'escola Vedruna està situada al poble de Tona, que forma part de la plana de Vic, dins la comarca d'Osona. L'escola Vedruna està situada al centre del poble. En els últims anys Tona ha augmentat considerablement de població a causa del canvi de residència de ciutadans de l'àrea metropolitana i de la immigració. L'escola no ha notat gaire el nivell d'immigració en les aules. Un exemple clar, el trobem en l'etapa d'infantil on només hi ha un o dos infants immigrants per curs.

Les Escoles Vedruna són una xarxa de trenta-nou escoles d'arreu del nostre país, molt diverses però cohesionades per un projecte educatiu compartit. Són comunitats educatives de llarga trajectòria, que van començar al 1826, quan a Catalunya tot just s'obrien les portes de les primeres aules d'ensenyament femení. Es tracta d'un col·lectiu educatiu en l'òrbita de l'escola cristiana de Catalunya (tot i que els ensenyaments cristians no són obligatoris, s'educa amb valors).

L'Escola concertada Vedruna de Tona acull alumnes des de P-3 fins a 4rt d'ESO amb dues classes per curs (A i B) i amb desdoblaments per a fer reforç. Les aules de primària i ESO estan disposades en files per afavorir el treball individual i les d'infantil estan col·locades en forma rectangular per afavorir el treball cooperatiu i les relacions entre els alumnes. A cada aula d'educació infantil consta d'una catifa on es reuneixen els infants per treballar, un espai amb una cuineta d'obra (molt real), un espai amb taules on cada alumne té el seu lloc i un espai amb una calaixera on els infants poden guardar la feina feta al seu calaixet (carpeta, quadern, etc).

L'escola compta amb un professor per cada 25 alumnes a l'etapa d'infantil i unes mestres de reforç.

Aquesta escola es regeix per una línia pedagògica que aposta fort per l'anglès i per la lectoescriptura. Des d'infantil s'inicia un projecte que continua durant tota la primària, on al final de cicle d'infantil han de saber llegir i escriure amb lletra lligada. Treballen a través de l'educació emocional on s'ensenya els valors com l'amistat, l'esforç, el compartir, l'alegria, etc. Els diferents projectes en els quals participa l'escola s'apliquen des de P3 fins a ESO. L'escola segueix una línia pedagògica que implica a tots els cursos per treballar d'una manera coherent tot adaptant la línia pedagògica a cada curs i cicle.

He de dir que l'escola Vedruna a l'etapa d'infantil no utilitzen cap metodologia de treball cooperatiu perquè els infants aprenguin, per tant tampoc contempen massa l'educació inclusiva. Ja que desdoblen el grup per nivells, per poder oferir un suport molt més individualitzat a aquells infants que mostren certes dificultats d'aprenentatge o els costa més concentrar-se en la tasca demandada.

Com a escola es comprometen a donar als alumnes una sèrie de fonaments que l'escola creu essencial per el seu desenvolupament:

- Fer un seguiment personal i acadèmic de l'alumne/a: tutories, gabinet psicopedagògic, intercanvi d'informació de forma àgil i continuada amb les famílies.
- Impartir els nivells d'aprenentatge que ajudin a continuar els ensenyaments post obligatoris.
- Fomentar l'ús de les tecnologies de la Informació i la Comunicació (TIC): formació adequada en informàtica des de P3 fins a 4t ESO.
- Potenciar els idiomes: anglès des de P3 (comú a totes les etapes) i francès (com a segona llengua estrangera a ESO).

En la metodologia de treball donen molta importància a la consciència fonològica en l'etapa de l'educació infantil i això és essencial pel meu treball de final de grau, ja que participen en el projecte FET, impulsor de la consciència fonològica i la lectoescriptura.

4.1 Què he extret de l'experiència de l'escola Vedruna

En aquesta taula he volgut observar sis aspectes del dia a dia a l'escola que em permeten analitzar i relacionar els objectius del treball amb la realitat que es viu a les escoles. Per després poder extreure unes conclusions concretes sobre el treball de la consciència fonològica com es treballa i la importància que se li dóna, i com integren en la seva pedagogia la educació inclusiva. Aquestes informacions les he extret de dues escoles (escola Guillem de Mont-rodon i escola Vedruna) que he explicat en un diari de camp, als annexos(apartat 5 i 6) hi ha el diari sencer i a la taula ja hi trobem la informació analitzada.

Com treballen la consciència fonològica	Des de P-3 potencien el llenguatge oral fent jocs de rimes, cançons, explicant contes, etc. Després a P-4 i P-5 fan un treball més concret a través d'un quadern de llengua "una mà de lletres". Principalment, dediquen mitja hora cada dia de la setmana a treballar la consciència fonològica a través dels quaderns
Quin tipus de metodologia utilitzen per treballar la consciència fonològica	No utilitzen una metodologia de treball cooperatiu, cada infant té el seu propi quadern de llengua que utilitzen per treballar la consciència fonològica. Aquest quadern es complementa amb jocs orals a la catifa com per exemple, dir paraules que acabin amb un mateix so un per un. Abans de fer una feina a la taula es reuneixen a la catifa i la mestra explica la feina als infants i després la fan

	cada un individualment.
Quin material utilitzen, com l'utilitzen, quantes hores a la setmana, etc.	Principalment utilitzen un quadern "Una mà de lletres" un quadern fet per les mestres d'educació infantil, un equip d'assessors externs i una mare de l'escola que va fer les il·lustracions. A P-3 comencen la consciència fonològica a través de la oralitat, a través de contes, rimes, etc. A partir de P-4 comencen a treballar a través del quadern introduint les vocals i dues consonants la "m" i "l". A P-5 es continua amb l'aprenentatge de les consonants a través del quadern.
Quina importància donen a la educació inclusiva	És un dels objectius que tenen més presents a l'escola, però des del meu punt de vista ho tenen en conte però la manera de treballar no només la consciència fonològica, sinó totes les matèries, ho fa més difícil. Per tant, la tenen present però no l'acaben de saber portar a la pràctica. Perquè quan un infant té alguna dificultat l'aborden amb reforç fora de la classe i potser aquest mètode no és el més adequat, ja que si treballessin de forma cooperativa aquest infant podria ser ajudat pels companys.
Tenen en compte totes les necessitats educatives dels infants de l'aula	A través de la RaI, que es fa a través de les proves del projecte FET on s'avalua a tots els infants per poder saber exactament en quins punt es troben de l'aprenentatge de la consciència fonològica. Veuran quins són els infants que més ajuda necessiten i en quina habilitat van més fluixos. Per poder oferir-los una ajuda molt més centralitzada en les seves necessitats. Es té en compte el progrés de cada infant de forma individual i s'intenta oferir una bona ajuda a tots els nens i nenes de la classe. La mestra té molt interès en veure si han captat el què s'ha explicat i el què treballen. Es dona molta més importància al progrés que no pas

	al resultat final.
Com vinculen la consciència fonològica amb la lectura	Li donen molta importància a la consciència fonològica. Tenen molt present que serà un dels elements que si dominen bé, el pas de la lectura serà molt més efectiu. La importància que li donen a la lectura es veu reflectida en les hores que destinen a la consciència fonològica i als espai de familiarització de la lectura com ara la biblioteca i el treball oral constant a l'aula.

4.2 Com treballen la consciència fonològica a l'escola Vedruna

A l'escola Vedruna la consciència fonològica és molt present en les hores de llengua, he estat a l'aula de P-5 amb la mestra Anna Tarrés, que aquest any té un grup complicat perquè és un grup de vint i vuit infants, i dos infants amb necessitats educatives especials (no tenen diagnosi però necessiten una ajuda extra).

L'escola Vedruna de Tona va començar a treballar amb el Projecte FET (Projecte d'Escolarització Efectiva de la Comarca d'Osona) el curs 2001-2002. Assessorats per Josep Font i Montse Castells, van començar a veure la importància de la Consciència Fonològica, especialment per la millora en l'aprenentatge de la lectura. El desenvolupament de la Consciència fonològica és molt important abans i durant l'aprenentatge de la lectura. Però no suficient, també són bàsics la correspondència so-grafia i el principi alfabètic unes de les habilitats que engloba la consciència fonològica. D'aquí va sorgir la necessitat d'elaborar un material propi per sistematitzar l'aprenentatge de la lectoescriptura. Així doncs, l'equip de mestres d'educació infantil, l'equip d'assessors externs i una mare de l'escola, que va fer les il·lustracions, van elaborar el quadern de treball "Una mà de lletres". Amb els quaderns treballen : principi alfabètic, consciència fonològica, lectura de paraules i escriptura.

A P3 es comença a treballar la consciència fonològica, però és a partir de P4 que el treball s'amplia amb el quadernet "Una mà de lletres". A P4 introdueixen les vocals: I-U- A-E i O i dues consonants: M-L. A P5 es continua amb la resta de consonants: P-N-D-F-C-T-B-V-S-G-R (forta)-R (fluixa)-J i X. A més a més, per treballar la consciència fonològica fan altres tipus d'exercicis:

TIPUS D'EXERCICI	EXEMPLE
-------------------------	----------------

Durada acústica	Quina paraula és més llarga?
Identificació de paraules	Quantes paraules hi ha en...?
Reconeixement d'unitats	Sentim el so [d] a la paraula "fada"?
Rimes	Rimen "sol" i "Pol"?
Classificació de paraules	"dau" comença igual que "dos"?
Barrejar unitats	Quina paraula formem amb [m-e-l]?
Aïllar unitats	Quin és el primer so de la paraula "gall"?
Comptar unitats	Quants sons sentis en "mel"?
Descomposar en unitats	Quins sons sentis en la paraula "fada"?
Afegir unitats	Quina paraula resultarà si afegim [m] a...
Substituir unitats	Què tindrem canviant [K] en "col" per [g]?
Suprimir unitats	Quina paraula queda si traiem la [p] a pala?
Especificar la unitat suprimida	Quin so se sent a "cara" que no sentis en "ara"?
Invertir unitats	Quina paraula resultarà si dic "nom" al revés?
Esriptura inventada	Escriu...

El projecte FET és molt present en les aules d'infantil, ja que a l'escola Vedruna tenen com objectiu que els infants adquireixin un nivell molt elevat de consciència fonològica a finals del cicle d'infantil i també que siguin capaços de llegir paraules senzilles. Aquest projecte no s'acaba a infantil sinó que continua a l'etapa de l'educació primària, potenciant la lectoescriptura i fent-ne el seguiment a través de les proves PACBAL. En aquest aspecte he pogut apreciar que l'escola està molt conscienciada de la importància de treballar la consciència fonològica i la lectoescriptura. També cal remarcar que els jocs de paraules (veure exemples a la taula anterior) que treballen com heu pogut comprovar en la taula anterior són igual d'importants en l'aprenentatge de la consciència fonològica, tal com diu Glòria Sellas, l'oralitat és el primer sentit que cal educar per a la bona adquisició de la consciència fonològica.

5. Recull de material

En aquest espai vull fer un petit recull de material per treballar la consciència fonològica. Aquest espai el creo perquè hem sembla interessant tenir uns exemples de bons recursos i materials per a treballar a l'escola. Ja que crec que tenir un bon material per a treballar és fonamental per a la bona pràctica educativa. La majoria del material que anomenaré està recomanat per les mestres de les escoles on he fet les observacions i per les professionals que he entrevistat per el treball final de grau.

Voldria dividir-ho en dues categories, una adreçada a l'oralitat i l'altra a la lectoescriptura. Vull dividir-ho perquè he pogut veure que a l'etapa de tres anys és millor començar amb l'educació de oïda i a l'etapa de quatre i cinc anys podem afegir-hi treball de lectoescriptura, del principi alfabètic, discriminació de sons, grafia, escriptura, lectura, etc. El material que presento continuació és molt interessant perquè són una sèrie de recursos per a les aules que no necessàriament s'han de portar a terme tal com recomanen els escriptors. Hi ha exercicis variats que es poden modificar segons el grup classe, segons les inquietuds dels infants, segons el temps que s'hi destina, etc. Personalment crec que s'hauria de modificar, en el sentit que no hi ha un material que serveixi per a tots els infants que estiguin en el procés d'aprenentatge de la consciència fonològica. Per tant, es tracta d'agafar la idea i adaptar el material a les necessitats dels infants als quals es presenta, és evident que no tot es pot adaptar, però aquells exercicis que sigui possible s'ha de buscar la manera de motivar als infants. A continuació podrem trobar un recull de material i recursos per a treballar la consciència fonològica.

Les dues professionals que he entrevistat m'han recomanat llibres de les edicions Àlber tant per a treballar l'oralitat com per treballar la part de lectoescriptura, també han fet referència a Enriqueta Garriga i Josep Font.

He dividit en dos apartats el material de les edicions Àlber, ja que ho mostren per separat a la seva pàgina web, que hi h la referència a la bibliografia. La resta de propostes són activitats que en un mateix material o recurs s'hi barregen l'oralitat i la lectoescriptura.

5.1 Material Àlber

Llenguatge oral:

Principalment en aquest espai hi englobo tot aquell treball relacionat amb el món de l' oralitat. Després de les observacions i les entrevistes fetes, penso que l'espai de la biblioteca i el gust per la lectura és imprescindible en aquest espai. Per familiaritzar-se amb les paraules els infants les han de sentir i de quina millor manera que amb un conte, amb una rima, amb un poema, amb una rondalla, amb un rodolí, amb un embarbussament, etc. tots aquells recursos orals que et permeten "jugar" amb les paraules.

Cal tenir clar que els jocs amb la llengua oral no es deixen d'utilitzar sinó que a mesura que passa el temps i els cursos, es van sumant altres a activitats de lectoescriptura.

L'editorial Àlber té una bona col·lecció de llibres per el treball oral, a continuació en anomenaré alguns títols que m'han semblat interessants:

- *Racones de treball oral a parvulari* compost per una sèrie de sis llibres (*racó de sons i sorolls, racó de buf, racó de llengua, racó de ritme i audició, racó dels jocs fonològica, racó dels llavis*). Té com a objectiu ajudar al desenvolupant fonològic de l'infant a través de la exercitació de les capacitats respiratòries, articulatòria, auditiva i comunicativa. (RIBAS, L (1997). *El racó del buf*. Vic: Àlber. (col·lecció racons de treball oral a parvulari); (RIBAS, L (1999). *El racó de la llengua*. Vic: Àlber. (col·lecció racons de treball oral a parvulari); (GISPERT, D (2003). *El racó de ritme i audició*. Vic: Àlber. (col·lecció racons de treball oral a parvulari); GISPERT, D (1997). *El racó de sons i sorolls*. Vic: Àlber. (col·lecció racons de treball oral a parvulari); (RIBAS, L (1999). *El racó dels jocs fonològics*. Vic: Àlber. (col·lecció racons de treball oral a parvulari); (GISPERT, D (1999). *El racó dels llavis*. Vic: Àlber. (col·lecció racons de treball oral a parvulari).
- *Els sons entremaliats* un material recomanat per la Glòria Sellas, que consta de quatre apartats i que cada un treballa una dificultat de pronunciació expressada en el títol. Els títols són: *Els sons entremaliats: L-R-D, Els sons entremaliats: La LL, Els sons entremaliats: La RR, Els sons entremaliats: La S*. Cada llibre descriu activitats per poder realitzar amb els infants, permetent també que cada mestre adapti el material a les necessitats dels seus alumnes. GISPERT,D (2002). *Els sons entremaliats*. Vic: Àlber.
- *Tallers de llenguatge* és un material adreçat a diferents professionals com poden ser mestres, logopedes, neuròlegs, etc. es tracta d'unes làmines per a l'estimulació del llenguatge, ja sigui per infants o per adults que volen aprendre el català. Consta de quatre tallers de diferents temàtiques (El dinar, El treball, La ciutat, La platja) i es componen d'una guia didàctica i un llibre amb totes les imatges, cartrons, sèries laminades, etc. BARJUAN,R; MAIMIR, D (2003). *Tallers de llenguatge*. Vic: Àlber.
- *Làmines d'estimulació de la parla* són unes làmines que tenen com a objectiu treballar alguns dels aspectes de l'aparell bucofonatori (praxis, discriminació auditiva, onomatopeies, treball de grups consonàntics, etc.). BADELL, L; BERTRAN, I; VIÑAS, I (2006). *Làmines d'estimulació de la parla*. Vic: Àlber.

Aquest material que us presentaré a continuació està adreçat al **treball de lectoescriptura**:

El treball que cal fer perquè els infants puguin aprendre a llegir i escriure és treballant la consciència fonològica a través de les diferents habilitats, com ara el treball de percepció i discriminació auditiva, treball de reflexió metalingüística, treball progressiu de separació per paraules, síl·labes i fonemes que cal assolir per poder llegir i escriure.

- *Jocs per parlar i escriure* es tracta d'un conjunt de tres llibres que utilitzen el joc per aprendre, Vol treballar la memòria, l'esforç, la precisió, l'atenció, l'acceptació dels codis, etc. Com he dit abans consta de tres blocs anomenats *jocs de lèxic i expressió*, *jocs de consciència fonològica* i *jocs d'ortografia*. El llibre de jocs d'ortografia no és massa adequat per a l'etapa d'educació infantil, ja que està pensat i adreçat per a infants més grans, del cicle d'educació primària. Cada bloc conté dos materials: un bloc de materials amb imatges, làmines, taulers de jocs, etc. i una guia didàctica que explica com utilitzar el material, ofereix les instruccions del joc i finalment compta amb un annex ple d'activitats de repàs i reforç. TIÓ, J(2006). *Jocs de lèxic i expressió*. Vic: Àlber; TIÓ, J(2006). *Jocs de consciència fonològica*. Vic: Àlber; TIÓ, J(2006). *Jocs d'ortografia*. Vic: Àlber.
- *Els jocs de consciència fonològica* és un dels blocs que cal explicar més a fons, ja que per a treballar la consciència fonològica és el més adient. A l'escola Vedruna en fan un gran ús per inspirar-se a l'hora de treballar la consciència fonològica. *Jocs de consciència fonològica*, és un dossier que combina activitats de llengua oral i activitats de lectoescriptura. Té com a objectiu que els infants puguin fer una anàlisi de l'estructura sonora de les paraules i relacionar l'estructura sonora de la llengua oral amb l'estructura gràfica de la llengua escrita. És un dossier d'activitats que vol combinar les habilitats visuals amb les habilitats fonètiques necessàries per la codificació dels sons en grafies. El material que ofereix és el següent: llistes de vocabulari (llista alfabètica, llista inversa, llistes per nombre de síl·labes i de grafies, etc.), instruccions de funcionament de cada joc (nombre de jugadors, objectius, materials necessària, procediment del joc, observacions particulars), annex amb material necessari per alguns jocs (cartrons, dibuixos, etc.) i un annex d'activitats individuals de repàs i reforç.

5.2 Material dissenyat per l'Enriqueta Garriga

- La consciència fonològica en els infants. Un programa de classe és un dossier que Enriqueta Garriga va traduir (podem trobar-lo als annexos la versió original a l'apartat 7.1). És un dossier d'activitats classificats en set blocs diferents i en cada un hi ha una llista de varis jocs per treballar el tema del títol. A continuació trobareu la llista dels blocs i dels jocs:

-Jocs d'escoltar: escoltant sorolls: escoltant seqüències de sorolls, patufet, on ets?, amagant el despertador, qui diu què?, xiuxiuejar el nom, el joc dels disbarats (sense sentit), el joc del telèfon (el joc del xiuxiueig), recordes? (seqüència d'ordres).

-Rimes: poesies, cançons i cantarelles, contes / històries amb rimes, emfasitzant rimes a través del moviment, paraules rimades, fem rimes, rimes amb accions, el llibre de les rimes.

-Paraules i frases: introduir la idea de "frase" o "oració", introduir la idea de paraula, escoltant paraules en frases, exercicis amb paraules curtes i llargues, paraules en i fora de context.

-Consciència de síl·labes: picant "noms", traient una cosa de la capsa, es successor del rei o la reina. escoltar primer, mirar després, el follet parlant: síl·labes.

-Sons inicial i final: endevina qui és, paraules diferents-mateix fonema inicial, trobant coses: fonemes inicials, en què estic pensant?., parelles de paraules 1: treure un so (anàlisi), paraules 2: afegeix un so (síntesi), diferents paraules - el mateix so inicial, trobant coses: fonemes finals, la teranyina.

-Introducció de les lletres i lletrejar: endevina qui: introduint sons i lletres, noms de dibuixos: sons inicials i lletres, estic pensant en una cosa: sons inicials i lletres, noms de dibuixos: sons finals i lletres, buscant el dibuix: consonants inicials o finals, introducció a com es lletregen les paraules: afegir una lletra, canviar la lletra, pronunciant paraules .

5.3 Material del CREDA: Lleida

El CREDA és un servei de suport als centres educatius que generalment va adreçat a les necessitats especials de l'alumnat amb greus dificultats d'audició, llenguatge/comunicació que influeixen i intervenen en el seu desenvolupament. Tenen com a objectiu arribar a alumnes i famílies, centres i professorat. Actualment hi ha deu CREDA en tot Catalunya, cada infant li pertoca el de la seva zona més propera.

En l'apartat de recursos podem trobar-hi material per a treballar la consciència fonològica. Han dividit l'apartat de recursos en cinc blocs: fonètica i fonologia-parla (treballar els sons), morfologia-sintaxi-estructura de la frase, semàntica-lèxic-vocabulari, descripció-narració-contes i avaluació-documents-tutorials. A través d'aquest blocs ofereixen làmines de treball que serveixen per exercitar el que comprèn el bloc. En aquest cas no hi ha una explicació de com utilitzar-ho, però és un material que un professional de l'educació infantil ha d'estar familiaritzat i és fàcil intuir l'objectiu del mateix.

5.4 Material Pau i Laia

El material de Pau i Laia és una col·lecció de contes on s'expliquen situacions quotidianes que els infants poden identificar-les dins del seu propi món. És una col·lecció gradual, va de més fàcil a més difícil. Comencen amb contes on només surten sons sols, després dos sons, després paraules i frases curtes com “mal a la mà”, etc. aquest fet fa que puguem triar quin és el conte més adient per a l'infant que vol començar a llegir. Tant L'escola Mont-rodó com l'escola Vedruna en fan ús, i les mestres m'ho van recomanar com a material per començar a llegir. Adelina Palacín i Assumpta Verdguer són les creadores de Pau i Laia. La col·lecció *Primeres planes*, és una de les col·leccions més adequades per a l'etapa d'educació infantil. PALACÍN, A; VERDAGUER, A (1987). *Per molts anys, Laia*. Vic: EUMO.(Colecció Primeres planes, amb la col·laboració de Josep Tió).

5.5 Material Laboratori fonològic de Pistoia: Associació Altrove

Durant l'estada que estic realitzant a les escoles de Pistoia (Itàlia), s'ha organitzat un espai de formació per a mestres d'educació infantil i primària (cicle inicial i mitjà) sobre com treballar i què treballar de la fonologia. Aquest curs de formació dura dos dies: el primer és una xerrada exposant què és el que els infants han d'aprendre sobre la lectura i l'escriptura, el segon un taller de consciència fonològica explicant alguns exemples de treball que es poden dur a terme amb els infants de l'aula. Jo em centraré en la segona part, en el recull de material que ens ofereix aquesta associació que fa formació a mestres per tot el país d'Itàlia. Aquesta associació s'anomena: Altrove. La conferenciant Alessandra Luci és psicòloga i psicoterapeuta -logopeda.

Va estructurar la xerrada de forma que primer va presentar la definició de consciència fonològica, etc. i després va passar als exemples pràctics (apartat 7.3 hi trobareu el document complet).

Divideix la consciència fonològica en dos grans grups, fonologia global i fonologia analítica (metafonologia). La primera compresa entre els tres i els cinc anys i la segona entre els cinc i els sis anys. A continuació definiré els diferents apartats que podem trobar dins de la fonologia global i després de la fonologia analítica, on hi ha també activitats que exemplifiquen com treballar les diferents habilitats.

FONOLOGIA GLOBAL (3-4-5 ANYS):

Reconeixement de rimes (síl·laba final de la paraula):

- Reflexió: certes paraules s'assemblen, reconeixement de la síl·laba final.
- Completar rimes, rodolins, poemes, faules, etc.
- Agrupar o separar les paraules que tenen la mateixa síl·laba final.
- Trobar la paraula que fa rima amb el final d'una paraula, la manera de presentar-ho primer cal visualitzar un objecte, després podem passar a un dibuix i finalment fer-ho

oralment. Cal anar progressivament perquè sinó els infants no estan pendents del so sinó de recordar les dues paraules.

- Buscar paraules que fan rima amb el nom dels infants de la classe.
- Inventar rimes i rodolins.

Reconeixement de la síl·laba inicial de la paraula:

- Triar entre dues o tres paraules que comencen igual, que estan representades en un full o tenint els objectes a davant.
- Trobar l'intrús, cal buscar la paraula d'entre un grup de paraules no comença igual que la resta.
- Agrupar les paraules que comencen per la mateixa síl·laba.
- Pensar paraules que comencin per la mateixa síl·laba.
- Tren de paraules, cal dir una paraula que comenci per la mateixa síl·laba que la paraula anterior.

Síntesi sil·làbica:

- L'adult diu una paraula so per so i l'infant ha de poder ajuntar els sons i saber quina paraula ha dit.
- Fusió de les síl·labes, els infants han d'unir les dues síl·labes ja sigui de forma oral o escrita (en edats de 5 anys és més òptim fer la part escrita).
- Puzzle de paraules, aprendre a separar les paraules compostes, com per exemple Para - sol: para + sol.

Segmentació sil·làbica (classificació per cops de veu):

- L'infant ha d'ordenar les paraules segons el nombre de síl·labes que té.
- L'infant ha de dir una paraula síl·laba per síl·laba i l'adult l'ha d'endevinar.
- L'infant diu una paraula per síl·labes i cada cop de veu pica de mans tot contant el número final de síl·labes.
- Classificar paraules segons la llargada.(sí·labes).

Eliminació de la síl·laba inicial/final de la paraula:

- Pronunciar els sons que queden d'una paraula traient la primera síl·laba.
- Pronunciar una paraula traient l'última síl·laba.

FONOLOGIA ANALÍTICA (5-6 ANYS):

Identificació dels fonemes inicials:

- Anomenar paraules que comencin igual que un objecte o dibuix indicat.
- Trobar la paraula que no comença per el mateix fonema que les altres.

- Agrupar paraules que comencen per el mateix fonema.
- Dir paraules amb el mateix fonema inicial.
- Per cada animal triar un nom i una característica que comenci per el mateix fonema.

Discriminació de paraules fonèticament semblants:

- Paraules que s'escriuen igual i canviant un sol fonema canvia el significat de la paraula.
Per exemple cuc/puc.

Discriminacions de fonemes:

- Distingir dues síl·labes que comencen per un fonema diferent per el segon és igual. (LA -MA).
- Classificar les paraules segons el primer fonema.

Eliminar el fonema inicial:

- Canviar el fonema inicial per formar noves paraules.
- Pronunciar la paraula sense el primer fonema, els infants poden endevinar el primer fonema o be fer-ho ells i el mestre és qui ho ha d'endevinar.

Síntesi fonètica:

- L'adult diu una paraula amb la mà a la boca perquè l'infant no pugui veure els llavis, so per so, i després ha de dir quina paraula ha dit l'adult.
- Dir so per so una paraula que ha dit l'adult.

Segmentació fonèmica (classificació per llargada):

- L'adult pronuncia tres paraules i l'infant les ha de classificar segons la llargada.
- L'infant diu so per so una paraula i l'adult l'ha de sintetitzar.
- L'infant ha de dir una paraula picant de mans en cada fonema, i dir el nombre de fonemes que la componen.

6. Conclusions

El treball de final de grau que he realitzat durant aquest any tenia com a objectius veure de quina manera portaven a terme l'educació de la consciència fonològica, quina metodologia utilitzen i l'altre objectiu principal és la importància de la consciència fonològica a les escoles i investigar sobre si millora de la habilitat de la lectoescriptura.

Tal com comentava aquest primer objectiu de veure com dues escoles treballen la consciència fonològica, el volia dur a terme en diverses escoles. Però al final em vaig centrar en dues escoles que han resultat ser ben diferents però amb un mateix projecte comú, el projecte FET. L'escola Guillem de Mont-rodon és una escola que té molt arrelat el concepte d'escola inclusiva i ho apliquen durant el dia a dia a les aules. També amb les famílies, que les fan formar part de l'escola, en la mesura que és possible. A través del projecte FET han promocionat el treball de la consciència fonològica encara més del que ho feien. I a mesura que els infants van avançant i agafant seguretat amb el llenguatge i amb les habilitats de la consciència fonològica les mestres van adaptant les feines que els donen. Inspirant-se en el treball d'Enriqueta Garriga, i sobretot amb la idea d'aprendre jugant.

En canvi l'escola Vedruna és una escola que aposta molt fort per l'aprenentatge de la lectura i com a conseqüència també aposten molt fort per la consciència fonològica. A diferència de l'escola Guillem de Mont-rodon, la Vedruna no té una línia de treball com a escola inclusiva, és a dir, que la metodologia de treballar és més tradicional i fixa. Aquest fet fa que l'aprenentatge cooperatiu no sigui present a les aules i que els infants als quals costa hagin de sortir de l'aula amb una mestra de reforç, i no contempen que un company també pot ajudar-lo. Personalment penso que volen treballar massa coses a la vegada i amb poc temps, cada grup classe és diferent i necessita estímuls diferents. La pressió que les mestres senten perquè els infants arribin a primer de primària amb un bon nivell de consciència fonològica i si pot ser llegint paraules simples, fa que es perdin coses pel camí.

Defenso que els infants no necessiten "corre tant", tant a una escola com a l'altra, el temps marca les activitats i no al revés. En l'experiència de les escoles italianes he pogut comprovar que un aprenentatge de qualitat preval per un aprenentatge de quantitat. Malgrat el dia a dia l'objectiu de les dues escoles és arribar a una educació de qualitat.

Durant la investigació, he pogut veure que la de metodologia de treball cooperatiu fa que els alumnes dins de l'aula estiguin més ben integrats, ja que han d'aprendre a treballar en equip encara que no en tinguin ganes. Aquest fet fa que se sentin part d'un grup i a partir d'aquí sorgeixi el sentiment de ser necessari per poder avançar en la feina.

Pel que fa a l'objectiu segon, la importància que donen a la consciència fonològica és molt interessant perquè com he comentat en el treball que tenen un objectiu molt clar en el qual la lectoescriptura és primordial pels infants.

Com he pogut comprovar a través de les entrevistes i de l'experiència de les mestres, la consciència fonològica millora l'aprenentatge de la lectura i escriptura. Després de fer les dues entrevistes, ambdues professionals coincideixen que l'habilitat que té més relació en la millora de l'aprenentatge de la lectura és al segmentació fonèmica, que és la capacitat de descomposar la paraula en sons. Aquesta capacitat és la que ajuda als infants a poder llegir i escriure amb més facilitat. També he de dir que encara que la consciència fonològica influeixi en l'aprenentatge no és indispensable, vull dir que no perquè una persona no treballi la consciència fonològica no aprendrà ni a llegir ni a escriure. Però, sí que és veritat que millora la capacitat que l'infant desenvolupa envers l'aprenentatge de la lectura.

El fet de treballar de manera que els infants estan "jugant amb els sons i les lletres" fa que l'etapa d'educació infantil sigui el lloc ideal i més adient per començar a educar l'oïda a través de jocs de discriminació auditiva, i més endavant començar a conèixer les lletres, el seu grafema, el seu fonema, etc. Veure què passa quan enllacem diverses lletres. Esdevé un procés llarg que s'inicia als tres anys però que dura fins als sis. De manera, que cada concepte que un infant aprèn de les lletres va sumant en els aprenentatges anteriors.

Quan vaig fer l'entrevista amb Montse Castells en una de les preguntes em va respondre que el projecte FET, és un projecte totalment enfocat des de la perspectiva de la inclusió ja que analitza els coneixements dels infants i a partir d'aquí ofereix l'ajuda concreta i necessària a cada infant. La consciència fonològica en si mateixa és una metodologia inclusiva ja que es parteix de la base, els fonemes, i de mica en mica va ampliant el contingut a treballar.

A la part pràctica del treball hi podem trobar un recull de material per a treballar la consciència fonològica. Aquest material cal que el mestre l'adapti als infants que té a l'aula. De manera que els infants tinguin ganes de voler "jugar" amb els sons. El paper del mestre hi juga una part important ja que la manera en com es presenta un material influeix en com els infants el portaran a terme.

Ja per finalitzar, voldria concloure que la consciència fonològica és la base de la lectura i l'escriptura. Com a futura mestra defenso la pràctica d'aquesta a les escoles i considero un aprenentatge imprescindible per poder ajudar als infants a millorar el procés d'aprenentatge de la lectoescriptura. Personalment aquest treball m'ha servit per aprofundir en l'àmbit de la lectura i l'escriptura a l'etapa d'educació infantil. És un tema que m'apassiona, però sobretot el vaig escollir per poder ser més bona professional.

Crec que els infants aprenen jugant, experimentant i vivint allò que els apassiona. La consciència fonològica juga amb el llenguatge, a través de recursos i materials que hi ha disponible pels docents. Començar explicant contes, rodolins, llegendes i històries. Després ve el descobriment de les lletres, el llegir i l'escriure. Segurament el món de les lletres m'apassiona perquè, al cap i a la fi, no deixa de ser una rondalla que puc explicar als infants, tot fent-los jugar amb els sons de les lletres.

Estic segura que d'aquest treball de final de grau encara podria seguir escrivint i investigant com la consciència fonològica millora la lectoescriptura dels infants. Si és necessari o no començar a llegir als cinc anys. Si cal que aprenguin a fer lletra lligada o només amb la lletra d'impremta ja n'hi ha prou. El recull de material i recursos és immens, jo he seleccionat el més important, basant-me en les recomanacions dels professionals que m'han ajudat. Però la continuació de totes aquestes preguntes sense resposta no les abasten els objectius de la meva petita recerca.

És l'encant d'aquesta professió que he escollit, amb els ulls de nen, que no en té prou amb mirar, sinó que ho ha de tocar.

7. Bibliografia

- BIGAS, M. I CORREIG, M. (2001). *Didáctica de la lengua en la educación infantil*. Madrid: Síntesis.
- BOOTH, T; AINSCOW, M. (2006). *Índex per a la inclusió. Guia per a l'avaluació i millora de l'educació inclusiva*. Barcelona: ICE-UB.
- BRAYSTAINBACK, S. (2001): "L'educació inclusiva: definició, context i motius". *Suports*, vol. 5, núm. 1, p. 18.
- CANUDAS, M. (2012). «Fitxes de treball consciència fonològica. [5 de maig de 2012] » [en línia]. [material recollit al blog del grup de treball "Diversitat en Xarxa" de les escoles de Cervelló, Corbera de Llobregat, Pallejà, La Palma de Cervelló, Sant Vicenç dels Horts, Torrelles de Llobregat i Vallirana], 9 de juliol de 2012.
<<http://diversitatenxarxa.blogspot.com.es/2012/07/consciencia-fonologica.html>>
[Consulta: desembre de 2014]
- CASTELLS, M.; GARRIGA, E. ; FONT, J. I RAMON, D. (2013). «La lectura: adquisició, ensenyament i avaluació» [en línia]. Dins: «Noticia de Jornada de Lectura». Grup d'Investigació en Educació Especial (GIEE), 16 de novembre de 2013.
<<http://www.giee.cat/event/noticia-de-jornada-de-lectura/>> [Consulta: desembre de 2014]
- CENTELLES, J. (2005). *La biblioteca, el cor de l'escola*. Barcelona: Rosa Sensat.
- CLEMENTE, M. (2001). *Enseñar a leer*. Madrid: Pirámide.
- COLTHEART, M. ; CURTIS, B. ; ATKINS, P. ; HALLER, M. (1993). "Models of reading aloud: Dual-route and parallel-distributed-processing approaches". *Psychological Review*, núm. 100(4), p. 589-608.
- CUETOS, F. (1996). *Psicología de la lectura*. Madrid: Escuela Española (colección educativa al día). P. 53-72.
- El desplegament del currículum i la programació al segon cicle de l'educació infantil* [en línia] (2009). Barcelona: Departament d'Educació, juny.
<http://www.xtec.cat/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/3c7ac774-2e4b-436d-b7fd-8a68fbc6eb8d/curriculum_programacio_2cicle_infantil.pdf> [Consulta: desembre de 2014].
- Edicions Àlber. <https://www.e-alber.com/> [Consulta: gener de 2015]
- EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL SISTEMA EDUCATIVO (2015). Dins: *Educación inclusiva*. Madrid: Ministerio de educación, cultura y deporte. (10 de maig del 2015).
<<http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/sistema-educativo/educacion-inclusiva.html>> [consulta: febrer de 2015]
- ESCAÑO, J. ; GIL DE LA SERNA, M. (1992): *Cómo se aprende y cómo se enseña*. Barcelona: Horsori.
- ESCARDÓ, M. (2002). "Cuidando el proceso lector desde las bibliotecas". *Primeras noticias*, núm. 185 , p. 21-22.

- ESCAT, J. (1999). *La dislèxia. Un enfocament rehabilitador en la lectoescritura*: Barcelona: Isep textos.
- FONT, J. ; VILARÓ, S. (2002). "L'avaluació de la consciència fonològica". *Suports*, vol. 6, núm. 2, p.135-145.
- GARRIGA, E. (2002-2003). «Consciència fonològica en els infants. Un programa de classe (Adaptació al català del programa "PhonemicsAwareness in Young Children" de Marilyn J. Adams, Barbara R. Foorman, IngvarLundeberg i Terri Beeler) [Document II. Llicència d'estudis]» [en línia]. Dins: *Ateneu. Materials i recursos per a la formació (DTAP - Estratègies per a la inclusió de l'alumnat amb trastorns que incideixen en l'aprenentatge)*. Barcelona: Departament d'Ensenyament.
<http://ateneu.xtec.cat/wikiform/wikiexport/cursos/escola_inclusiva/dtap/modul_6/practica_2> [Consulta: desembre de 2014]
- GARRIGA, E. (2012). «El treball de la llengua oral a l'escola. [Presentació feta el 8 de febrer de 2012]» [en línia]. Dins: *Consciència fonològica. Programa d'Enriqueta Garriga [material recollit al blog del grup de treball "Diversitat en Xarxa" de les escoles de Cervelló, Corbera de Llobregat, Pallejà, La Palma de Cervelló, Sant Vicenç dels Horts, Torrelles de Llobregat i Vallirana]*, 9 de juliol de 2012.
<<http://diversitatenxarxa.blogspot.com.es/2012/07/consciencia-fonologica.html>> [Consulta: desembre de 2014]
- GARRIGA, E. (2012). «Resum programa consciència fonològica E G. [5 de maig de 2012]» [en línia]. Dins: *Consciència fonològica en els infants. UN PROGRAMA DE CLASSE* [material recollit al blog del grup de treball "Diversitat en Xarxa" de les escoles de Cervelló, Corbera de Llobregat, Pallejà, La Palma de Cervelló, Sant Vicenç dels Horts, Torrelles de Llobregat i Vallirana], 9 de juliol de 2012.
<<http://diversitatenxarxa.blogspot.com.es/2012/07/consciencia-fonologica.html>> [Consulta: desembre de 2014]
- FONT, J. ; CASTELLS, M. I RAMOON, D. (2013). *Projecte FET. Vic*.
- GENERALITAT DE CATALUNYA DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (2006). Creda [en línia]. Vic: [13 de març]. <<http://www.xtec.cat/serveis/creda/a8924081/pagina7.htm>>. [Consulta: abril de 2015]
- GENERALITAT DE CATALUNYA DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (2010). Creda Lleida [en línia]. Lleida: [20 de Abril].<<http://www.xtec.cat/creda-lleida/index.html>>. [Consulta: abril de 2015]
- GRUPO DE INTERÈS EN APRENDIDAJE COOPERATIVO (2010). [en línia]. Dins: «*Institut de ciències de l'educació*». Grup d'Investigació en Educació Especial (GIEE), 6 d'octubre de 2010. <http://giac.upc.es/PAG/giac_cat/giac_default.htm> [Consulta: març de 2014]
- LUCI, A. (2015). "Dai suoni ai segni delle parole. Potenziare le abilità metafonologiche in continuità fra la scuola dell'infanzia e la scuola primaria". *Laboratorio fonologico* [en línia]. Associazione Altreve, 23 DE FEBRER DE 2015.
<<http://altroveonlus.net/2015/02/23/seminari-su-lettura-e-scrittura-abilita-da-imparare-a-scuola/>> [Consulta: 27 D'ABRIL DE 2015]
- MOLINA, S. (2000). *Cómo prevenir las dificultades en el aprendizaje de la lectura*. Málaga: Aljibe. P. 19-49.
- MONTESORI, M. (1985). *La descoberta de l'infant*. Vic: Eumo Editorial.
- ORRANTIA, J., RUEDA, M. I., SÁNCHEZ, E. (2000). *Dificultats d'aprenentatge i intervenció psicopedagògica*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

PRESSLEY, M. (1999). *Cómo enseñar a leer*. Barcelona: Paidós. P. 70-176.

Programa CA/AC (Cooperar per Aprendre/Aprendre a Cooperar) (2011) [en línia]. Universitat de Vic / CIFE. <http://www.cife-ei-caac.com/programa.asp> [Consulta: DATA]

RIVAS R. I FERNÁNDEZ, P. (1997). *Dislexia, disortografia y disgrafia*. Madrid: Piramide.

RUÉ, J. (1991). *El treball cooperatiu*. Barcelona: Barcanova

SANABRIA ARIAS, R.; VALLDURIOLA I CALBÓ, N. "Mòdul 6; Pràctica 2: Intervenció per al desenvolupament de la consciència fonològica" [en línia]. Dins: *DTAP - Estratègies per a la inclusió de l'alumnat amb trastorns que incideixen en l'aprenentatge*. Ateneu Materials i recursos per a la formació. Barcelona: Departament d'Ensenyament. <http://ateneu.xtec.cat/wikiform/wikiexport/cursos/escola_inclusiva/dtap/modul_6/practic_a_2> [Consulta: març de 2015]

SOLÉ, I. (1999). *Psicologia de la lectura i de l'escriptura*. Barcelona: UOC.

SOLÉ, I. (2003). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

TEBEROSKY, A. (1993). *Cuadernos de educación. Aprendiendo a escribir*. Barcelona: Horsori.

VALENTINO, R., TOGNOLINI, B. (2006). *Leggimi forte: accompagnare i bambini nel grande universo della lettura*. Milano: Salani.