

Treball de final de grau

L'adquisició i el desenvolupament del procés lectoescriptor inicial en una classe d'educació infantil: Anàlisi del coneixement de les lletres, la correspondència so-grafia i la consciència fonològica

Initial literacy acquisition and development in an early childhood education classroom: The analysis of letter knowledge, grapheme-phoneme correspondence, and phonological awareness abilities

Rut Parella Dilmé

Directora del treball: Dra. Ingrid Vilà Giménez

Doble titulació Mestre/a d'Educació Infantil i d'Educació Primària

Facultat d'Educació i Psicologia

Curs 2020-2021

AGRAÏMENTS

Gràcies de tot cor a la Sònia, per la seva contribució tan meravellosa

Un agraïment especial a l'Ingrid, per la seva ajuda i orientació en el projecte

I finalment, a la Malva, qui ens ha ensenyat que la vida és més bonica amb companyia

ÍNDEX

RESUM	3
ABSTRACT	3
1. INTRODUCCIÓ	4
2. MARC TEÒRIC	6
2.1 La lectoescriptura: aprendre a llegir i a escriure	6
2.2 Predictors i habilitats de l'alfabetització primerenca en el procés lectoescriptor inicial	8
2.2.1 El coneixement de les lletres	8
2.2.2 La correspondència so-grafia	9
2.2.3 La consciència fonològica	11
3. MÈTODE	12
3.1 Objectius, pregunta d'investigació, i hipòtesi de l'estudi	12
3.2 Participants	13
3.3 Materials i recollida de dades	14
3.4 Procediment	16
3.5 Anàlisi de dades	18
4. RESULTATS	19
4.1 El coneixement de les lletres	19
4.2 La correspondència so-grafia	20
4.3 La consciència fonològica	22
5. DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS	24
6. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES	28
ANNEXOS	34
Annex 1. Graella de registre	35
Annex 2. El dictat mut	36
Annex 3. Distribució de les 9 sessions de recollida de dades	39
Annex 4. Transcripció de les dades obtingudes a través de l'observació	40
Annex 5. Taula de temes, categories i subcategories a partir de l'anàlisi de les dades	50
Annex 6. Síntesi de les dades obtingudes al dictat mut	51
Annex 7. Síntesi dels resultats	56

RESUM

Aquesta recerca pretén analitzar com el coneixement de les lletres, la correspondència so-grafia i la consciència fonològica intervenen en l'adquisició i el desenvolupament del procés inicial de la lectoescriptura, tenint en compte l'heterogeneïtat del context estudiat. Per tal de dur a terme la investigació, es van observar 24 alumnes d'entre 5 i 6 anys i la seva tutora d'una classe de P5 d'educació infantil durant la realització d'activitats de lectoescriptura. Les dades, analitzades qualitativament i inductivament, van mostrar com les tres habilitats d'alfabetització inicial van intervenir favorablement tant en l'escriptura com en la lectura dels infants, amb uns usos més diversos a la primera. Els resultats obtinguts presenten implicacions pràctiques per atendre la diversitat a l'hora de treballar la lectoescriptura a l'etapa d'educació infantil.

Paraules clau: lectoescriptura, coneixement de les lletres, correspondència so-grafia, consciència fonològica, educació infantil.

ABSTRACT

The aim of the present research is to analyse how letter knowledge, grapheme-phoneme correspondence, and phonological awareness are involved in the acquisition and development of the initial process of literacy, considering the heterogeneous context studied. To conduct this research, a total of 24 5 to 6-year-old students and their teacher were observed during reading and writing (i.e., literacy) activities. The obtained data, which was analysed through a qualitative and inductive approach, showed that the early literacy skills were positively implied both in writing and reading processes. However, they had more diversified uses in the former. The overall findings present practical implications for teachers to address literacy diversity in early childhood education.

Key words: literacy, letter knowledge, grapheme-phoneme correspondence, phonological awareness, early childhood education.

1. INTRODUCCIÓ

La capacitat de llegir i escriure esdevé essencial a l'espècie humana, atès que ens permet relacionar amb el nostre entorn més proper a través de la comunicació. És per això que un dels objectius principals de l'etapa d'educació infantil és el desenvolupament de les habilitats de comunicació mitjançant diferents llenguatges i, conseqüentment, el procés d'ensenyament i aprenentatge de la lectura i l'escriptura (Departament d'Ensenyament, 2016). No obstant això, l'habilitat de llegir i escriure no s'adquireix de manera immediata, sinó que, des d'una perspectiva constructivista, requereix un procés d'alfabetització inicial que es produeix, aproximadament, entre els 3 i 5 anys (Teberosky, 2003).

A Catalunya, tenint en compte el programa d'immersió lingüística, el català és la llengua vehicular dels centres educatius públics. El català és una llengua alfabètica perquè es compon d'un codi escrit que interrelaciona uns símbols — els grafemes de les lletres —, amb els seus sons, és a dir, els fonemes (Pfof, 2015). Per això, quan els infants s'inicien a l'alfabetització, un dels propòsits fonamentals és el coneixement de la relació entre el llenguatge oral i l'escrit. Així doncs, aprendre a llegir i a escriure implica observar, i comprendre, que les representacions escrites també tenen una representació oral (Pfof, 2015). D'aquesta manera, existeix una interdependència entre les dues modalitats de llenguatge que cal anar treballant al llarg de l'etapa d'educació infantil, ja que, segons Demir et al. (2012), l'avaluació del procés d'alfabetització a les primeres edats ha de considerar, simultàniament, les destreses orals i les d'alfabetització inicial.

A més a més, tant l'habilitat de llegir com la d'escriure impliquen, també, habilitats cognitives (per exemple, algunes funcions executives com la inhibició, la memòria de treball o la flexibilitat cognitiva) que presenten diferents graus de complexitat i que es desenvolupen molt abans d'iniciar la lectoescriptura (Purpura et al., 2017). Després, durant el procés d'alfabetització inicial, els infants conviuen amb un seguit d'habilitats lingüístiques, com ara el coneixement de les lletres, la correspondència so-grafia i la consciència fonològica, entre d'altres, que intervenen i contribueixen en el procés d'adquisició del codi escrit. De fet, bona part d'aquestes habilitats es consideren elements predictors d'una bona alfabetització en edats posteriors (NELP, 2008). És en el període de l'etapa d'educació infantil, doncs, quan les

capacitats relacionades amb el sistema lingüístic i la comprensió esdevenen primordials per l'adquisició de l'escriptura i la lectura inicial (Quinn et al., 2021).

Com totes les capacitats, a les aules d'educació infantil el procés d'ensenyament-aprenentatge de la lectoescriptura es produeix de forma heterogènia, atès que es pot observar una diversitat relacionada amb les habilitats d'alfabetització dels nens i nenes. En el cas de l'escriptura, per exemple, Teberosky (1996) anomena que quan l'alumnat s'inicia a l'escrit, segueix uns patrons abans d'arribar a l'escriptura ortogràfica, però hi ha factors individuals que poden alterar el procés. Paral·lelament, aquests components es poden relacionar amb l'assoliment o domini de les diferents habilitats prèvies a l'alfabetització i es pot considerar, possiblement, que a una mateixa aula puguin conviure diverses destreses de l'alfabetització primerenca.

Al llarg de la meua estada a l'escola Sant Salvador d'Horta, de Santa Coloma de Farners (La Selva, Girona), vaig tenir l'oportunitat d'observar i conèixer com a l'aula de P5 B hi havia una diversitat considerada amb relació a les habilitats que mostrava l'alumnat a l'hora de llegir i escriure. Alguns d'aquests infants ja eren capaços d'escriure paraules amb lletra lligada de manera autònoma, d'altres identificaven i escrivien bona part dels sons que componen paraules senzilles, alguns només reconeixien i representaven els sons consonàntics, però no els vocàlics, i, finalment, un cas concret no distingia la correspondència so-grafia dels elements més senzills. És per això que em va resultar curiós, i sorprenentment interessant, analitzar la manera com conviuen a una mateixa classe infants que es troben en etapes d'alfabetització tan diferenciades. I més concretament, també vaig creure important analitzar com les diferents capacitats de l'alfabetització inicial intervenen en aquesta pluralitat.

2. MARC TEÒRIC

2.1 La lectoescriptura: aprendre a llegir i a escriure

Un dels principals reptes de la lectoescriptura és el coneixement i domini del codi escrit perquè els infants, per poder llegir i escriure, han d'avançar en la relació que s'estableix entre el llenguatge oral i el text escrit. Així doncs, aprendre a llegir i a escriure és un procés complex que suposa l'adquisició de les convencions lingüístiques que regeixen els símbols escrits per representar la parla oral (Pfof, 2015). Les característiques del context familiar, especialment la riquesa del diàleg i activitats que s'estableixen entre adults i fills, són rellevants per aquest aprenentatge (Demir et al., 2012, Guo et al., 2020). Això no obstant, l'escola esdevé un context primordial per fomentar situacions d'interacció entre mestres-alumnes i alumnes-alumnes per evolucionar en les habilitats orals i escrites de comunicació.

S'ha de tenir en compte que l'alumnat inicia la representació gràfica de les paraules a través del dibuix i els gargots per utilitzar, progressivament, les lletres a partir d'una ortografia no convencional (Purnaik i Lonigan, 2012). Paral·lelament a l'adquisició del codi escrit, per llegir i escriure s'ha d'aprendre a descodificar i codificar, respectivament, els símbols que el componen; un procés que implica, a més a més, l'ús d'altres habilitats com la percepció visual (Dehaene i Cohen, 2011), o bé habilitats cognitives com la memòria de treball (Carretti et al., 2009) o el control inhibitori (Borella i De Ribaupierre, 2014). Així, al llarg del segon cicle d'educació infantil, la lectoescriptura se centra a assolir destreses per descodificar i codificar paraules (Kim et al., 2011) alhora que es comprèn el seu significat.

Per una banda, es considera que l'escriptura inicial segueix un seguit de fases prèvies al domini de l'ortografia i l'escriptura convencional. Seguint les aportacions de Milburn et al. (2017), primerament apareix la comprensió que l'escrit té un significat i és funcional. Tot i que no s'estableix cap relació entre el so i la grafia, la presència de dibuixos, gargots o lletres aleatòries representen paraules. A la segona fase, l'alumnat comença a ser conscient que les lletres representen sons orals i que hi ha símbols concrets que es corresponen a sons específics. Més endavant, apareix la correspondència so-grafia, però no l'adquisició de l'ortografia. Inicialment s'escriuen alguns sons i, progressivament, es representa cada un dels

fonemes a través de lletres seqüenciades. Finalment, l'últim estadi es caracteritza per l'adquisició i domini de l'ortografia, la qual comença a aparèixer, generalment, en els primers cursos d'educació primària.

L'escriptura del nom propi, però, ha qüestionat aquesta proposta com l'únic procés d'adquisició de l'escriptura, ja que s'observa com els infants són capaços de representar el seu nom a la perfecció sense conèixer o controlar les lletres que el conformen (Milburn et al., 2017). D'aquesta manera, a banda de la relació so-grafia de cada un dels sons i síl·labes per escriure paraules, també existeix la representació de les paraules com a una única forma gràfica (Houghton i Zorzi, 2003), semblant al processament d'una imatge.

La dicotomia anterior argumenta que l'aprenentatge de la lectoescriptura inicial és possible gràcies a dues habilitats diferents però complementàries entre si: una és a escala lèxica i l'altra, a escala sublèxica (Houghton i Zorzi, 2003). La primera implica escriure correctament a partir de destreses memorístiques. És a dir, a través d'una exposició freqüent a les paraules com a unitats lèxiques, com un conjunt, és possible recordar-ne la forma ortogràfica sencera. La segona, en canvi, es refereix al procés d'escriure accedint a la relació so-grafia i, així, analitzant les subunitats que conformen les paraules: les síl·labes i els sons.

Per una altra banda, aprendre a llegir implica progressar en la capacitat lectora, la qual requereix la descodificació del codi escrit i la comprensió semàntica del missatge. Aquest aprenentatge també és evolutiu, atès que primer s'han de poder llegir i entendre paraules soltes, per després interpretar-les segons el context i, finalment, ser capaç de relacionar frases per poder processar textos (Zarić et al., 2021). D'aquesta manera, la lectura inicial se centra en la descodificació de paraules per així avançar en la relació del llenguatge oral i escrit, ja que les normes que regeixen la correspondència so-grafia esdevenen una bona guia per a la descodificació dels lectors (Yan et al., 2021).

En aquest sentit, cal mencionar que el diàleg i la conversa són dos aspectes imprescindibles per a l'evolució de la lectoescriptura tenint en compte que és a partir de la interacció, també, com els infants aprenen a llegir i a escriure. No obstant això, Quinn et al. (2021) conclouen que, a mesura que l'habilitat d'escriure progressa,

l'acompanyament oral disminueix vist que l'alumnat se n'adona que és capaç d'expressar les seves idees de manera escrita. En canvi, els aprenents que encara no assoleixen aquest domini, tendeixen a expressar i necessitar una interacció oral més constant i elaborada per acompanyar les seves produccions textuais.

2.2 Predictors i habilitats de l'alfabetització primerenca en el procés lectoescriptor inicial

Al llarg del procés d'alfabetització primerenca, els infants desenvolupen i utilitzen un seguit d'habilitats i coneixements lingüístics que els ajuden a progressar i assolir la lectoescriptura. Aquestes destreses esdevenen essencials durant el període de l'educació infantil, ja que diversos estudis les han identificat i caracteritzat com a elements precursors i predictors d'una bona alfabetització a l'escolarització posterior (NELP, 2008, Kim i Petscher, 2011). Alguns dels factors principals que contribueixen al desenvolupament de l'alfabetització són els següents: el coneixement de les lletres, la correspondència so-grafia, i la consciència fonològica.

2.2.1 El coneixement de les lletres

El coneixement de l'abecedari implica atribuir una "identitat" a cadascuna de les lletres que el formen i, així, reconèixer el seu nom, el so i la forma gràfica, tant amb lletra de pal com amb lletra lligada (Foulin, 2005). Dur a terme aquest aprenentatge de manera descontextualitzada, centrant l'atenció dels infants en la forma, el nom i el so de cada una de les lletres individualment contribueix a adquirir la relació entre el llenguatge oral i escrit (Roberts et al., 2020). Per tant, un ensenyament-aprenentatge explícit de l'abecedari intervé positivament en la capacitat de codificar i descodificar el codi escrit i, per tant, permet progressar en la lectoescriptura.

Tanmateix, cal tenir en compte que no totes les lletres s'adquireixen de forma simultània i amb la mateixa facilitat perquè l'aprenentatge del seu nom està directament relacionat amb la seva representació fonètica. Així doncs, aquelles lletres que presenten el seu so al començament del seu nom — per exemple *t* i *p*, [te] i [pe] — s'adquireixen més ràpidament que les que tenen el seu so al mig o al final del nom, com ara, *m* i *f*, [emə] i [efə] (Larsen et al., 2020).

Paral·lelament, un dels factors que indica la contribució d'aquesta habilitat en l'alfabetització inicial és la representació de seqüències de sons que coincideixen o s'aproximen al nom de les lletres, com per exemple, [bɛ] a la paraula "bèstia", [bɛstjə], i el nom de la lletra *b*. En aquestes situacions, els infants tendeixen a escriure només el so consonàntic, sense el vocàlic, perquè utilitzen el recurs del nom de la lletra per representar el so fonètic de cadascun dels fonemes (Foulin, 2005). D'aquesta manera, es troben produccions escrites com "ablla" per "abella", "tra" per "terra" o "pra" per "pera". Foulin (2005) esmenta que l'explicació d'aquest procés als estadis inicials de l'alfabetització és la dificultat per analitzar, fonèticament, l'estructura interna de la síl·laba. En altres paraules, malgrat que els infants comencen a introduir més d'una lletra per a cada síl·laba, és possible que encara no n'atribueixin una per a cada un dels fonemes perquè els és complex identificar, individualment, cada un dels sons.

Tot i això, llegir lletrejant, identificant el nom o el so de cada una de les lletres que conformen una paraula, no implica, necessàriament, saber llegir la paraula, ja que la lectura requereix, entre d'altres coses, la unificació dels fonemes (Sigmundsson, 2020). Conèixer el codi lingüístic esdevé essencial per llegir i escriure; tanmateix, quan l'experiència lectora es redueix al procés de desxifrar, es considera que l'infant és, encara, analfabet funcional (Fons i Turró, 2015). És evident, doncs, que el coneixement de les lletres és una habilitat que contribueix, sobretot, a la lectura inicial, atès que l'alumnat ha d'aprendre la correspondència so-grafia per després poder unificar els sons i, d'aquesta manera, evolucionar en la lectura i l'escriptura.

2.2.2 La correspondència so-grafia

La correspondència so-grafia també és una de les habilitats que contribueixen a l'alfabetització inicial, atès que transcriure adequadament cada un dels sons és un fet precursor per desenvolupar bones destreses ortogràfiques i lectores (Caravolas et al., 2001). Durant els primers anys, la correspondència so-grafia facilita la lectura i l'adquisició de nou vocabulari perquè els infants poden descodificar fonèticament el codi escrit. Tres dels factors principals que ajuden a progressar en aquesta habilitat durant l'alfabetització inicial són la freqüència d'exemples en el text, la

grafia inicial del nom propi (Larsen et al., 2020), i la consciència fonològica (Kirby i Desrochers, 2008).

Dominar la correspondència so-grafia no és un aprenentatge senzill a causa que no hi ha una relació unívoca. En el cas de la llengua catalana, un fonema es pot representar amb diversos grafemes, un grafema pot tenir més d'un fonema o, fins i tot, cap, com és el cas de les lletres que no sonen. Larsen (2020) comenta que, durant les primeres edats, la correspondència entre una única lletra i un únic so és fonamental perquè l'alumnat aprengui a llegir paraules senzilles que contenen poques síl·labes. La dificultat apareix amb les paraules que tenen dues lletres per representar un únic so fonètic, com ara "peix" ([peʃ]), o un únic grafema per representar dos sons, per exemple "taxi" ([taksi]). Adquirir la correspondència so-grafia d'aquests elements esdevé fonamental per progressar en la lectoescriptura, ja que els infants les han d'aprendre per llegir paraules complexes i esdevenir bons lectors i escriptors (Larsen et al., 2020).

Generalment, l'aprenentatge de la correspondència grafia i so s'estableix de manera progressiva i centrant l'atenció en els grafemes individuals. En l'estudi de Vadasy i Sanders (2020), els autors van comparar la instrucció d'aquesta correspondència amb seqüències d'una i dues lletres, observant que l'aprenentatge de múltiples grafemes incidia positivament en habilitats d'escriptura i lectura de paraules. D'aquesta manera, al llarg de l'educació infantil, seria possible repensar l'ensenyament-aprenentatge de la correspondència so-grafia d'aquelles grafies que inclouen més d'una lletra (per exemple, *sc*, *gu*, *qu* o *ix*) com un únic so.

D'altra banda, l'aprenentatge de la correspondència so-grafia comença de manera implícita, a raó que els infants són capaços d'identificar relacions abans de poder-les llegir (Highuchi et al., 2021). Durant l'alfabetització inicial, aquest aprenentatge evoluciona fins a assolir, a l'educació primària, el coneixement ortogràfic i les normes que el regeixen. Tanmateix, el domini de l'ortografia també esdevé un bon precursor per assolir bones habilitats de lectura i escriptura (Zarić et al., 2021).

2.2.3 La consciència fonològica

La consciència fonològica es defineix com l'habilitat oral de percebre i manipular, individualment i col·lectivament, els sons de les paraules. Més concretament, és una destresa que comença a aparèixer quan l'alumnat reconeix la rima (és a dir, la repetició de sons en dues o més paraules a partir de la vocal àtona) i l'al·literació (és a dir, la repetició d'un mateix so al llarg d'un vers o frase) (Chard i Dickson, 1999). Durant l'alfabetització inicial, doncs, és essencial promoure l'adquisició de destreses per descompondre oralment les paraules en síl·labes, rimes i fonemes (NELP, 2008). Es considera que aquest és un dels factors més importants que contribueixen en el procés d'alfabetització, ja que facilita la codificació i descodificació del codi escrit (NELP, 2008), com també la comprensió de la relació que s'estableix entre el llenguatge oral i escrit (Soto et al., 2020).

Durant el període inicial d'alfabetització, centrar l'atenció en l'estructura sil·làbica, i no únicament en les grafies individuals, incideix positivament en el desenvolupament de la consciència fonològica (Vazeux et al., 2020). En l'estudi de Vazeux et al. (2020), els autors conclouen que d'aquesta manera els infants aprenen a pronunciar les lletres en el seu context i a relacionar una seqüència de sons amb una seqüència de grafies. Tot i així, la consciència fonològica és una habilitat que beneficia els aprenents bilingües o trilingües perquè els aspectes fonològics d'una llengua poden reforçar l'adquisició dels aspectes fonològics de l'altra (Soto et al., 2020).

La manca o poc domini de consciència fonològica pot repercutir negativament en el procés d'alfabetització, atès que dificulta el reconeixement de les paraules, i consegüentment, l'adquisició de la lectura i l'escriptura (Pullen i Justice, 2003). És per això que a les aules d'educació infantil s'ha de reforçar l'atenció dels elements fonètics i fonològics del llenguatge. A més, la consciència fonològica es relaciona amb l'habilitat de verbalitzar o identificar noms de manera automàtica, ja que són dues destreses que prediuen una bona descodificació del text (Landerl et al., 2019). També, cal mencionar que és important fomentar la memòria de treball per així recordar seqüències de sons, atès que per poder llegir i escriure adequadament s'han d'emmagatzemar i recordar sons en un ordre adequat (Cunningham et al., 2020) per després poder-los expressar.

3. MÈTODE

3.1 Objectius, pregunta d'investigació, i hipòtesi de l'estudi

Aquesta recerca es contextualitza a l'escola pública catalana Sant Salvador d'Horta de Santa Coloma de Farners (La Selva, Girona). Més concretament, a l'aula de P5 B de l'etapa d'educació infantil. Es tracta d'un grup-classe nombrós i amb una àmplia diversitat de nivells d'aprenentatge, fet que es manifesta en la lectoescriptura perquè s'observen graus d'assoliment molt diferents. Per això, l'estudi se centra en el procés d'adquisició de la lectoescriptura d'aquest alumnat i, específicament, en les habilitats d'alfabetització primerenca que els ajuden a progressar en el procés lectoescriptor. Per tal de limitar l'ampli ventall de destreses alfabetitzadores, la investigació es focalitza en el coneixement de les lletres, la correspondència so-grafia i la consciència fonològica. Així doncs, l'objectiu general de la recerca és el següent:

- Analitzar com el coneixement de les lletres, la correspondència so-grafia i la consciència fonològica intervenen en l'adquisició i el desenvolupament del procés lectoescriptor durant l'etapa d'alfabetització inicial a l'aula de P5 B, considerant la diversitat de nivells de lectoescriptura.

Per tal d'assolir-lo i, en el context esmentat, s'estableixen els següents objectius específics:

- Identificar la funcionalitat del coneixement de les lletres, la correspondència so-grafia i la consciència fonològica a l'hora de llegir i escriure.
- Comparar, entre l'alumnat que assoleix diferents graus de lectoescriptura, els usos del coneixement de les lletres, la correspondència so-grafia i la consciència fonològica a l'hora de llegir i escriure.

D'aquesta manera, la pregunta principal de recerca és la següent:

“A l'aula de P5 B de l'escola Sant Salvador d'Horta i durant l'alfabetització inicial, de quina manera intervenen el coneixement de les lletres, la correspondència so-grafia i la consciència fonològica en l'adquisició de la lectoescriptura, tenint en compte la diversitat de l'alumnat a l'hora de llegir i escriure?”

Convé destacar que l'estudi parteix de la idea que el coneixement de les lletres, la correspondència so-grafia i la consciència fonològica són habilitats precursors de l'alfabetització (NELP, 2008), com també bons predictors del procés lector i escriptor (Manu et al., 2021). Tenint en compte la seva rellevància per adquirir la relació entre el llenguatge oral i escrit (Foulin, 2005, Pullen i Justice, 2003, Sigmundsson et al., 2020), la investigació considera que es manifesten de manera diversa segons l'habilitat de llegir i escriure de l'alumnat. Tenint en compte els estudis esmentats prèviament, doncs, la hipòtesi del treball és la següent:

“El coneixement de les lletres, la correspondència so-grafia i la consciència fonològica intervenen d'una manera molt diversa per atendre la pluralitat de l'aula de P5 B”.

3.2 Participants

El grup d'estudi d'aquest cas pràctic va ser l'aula de P5 B de l'escola Sant Salvador d'Horta. Es tracta d'un grup format per 25 participants, 24 alumnes (10 nens i 14 nenes) d'entre 5 i 6 anys, i la tutora del grup-classe. És un grup molt participatiu, amb personalitats molt definides i tres grans nivells d'aprenentatge: l'alumnat que assoleix el contingut fàcilment i presenta una bona autonomia, els infants més insegurs que necessiten el reforç de la mestra per avançar, i els nens i nenes que presenten forces dificultats d'aprenentatge, motricitat fina i poca autonomia. Es tracta, doncs, d'un context molt divers i heterogeni, fet que es manifesta en tots i cada un dels aprenentatges.

Amb referència a l'alumnat, 17 són de procedència catalanoparlant o castellanoparlant i 7 de família immigrant. Concretament, 4 són d'origen marroquí, 2 d'origen africà i 1 d'origen romanès. Tot l'alumnat comprèn i parla el català, la llengua vehicular de l'escola, però a casa tendeixen a parlar la llengua familiar i materna: el català, el castellà, l'àrab, el fula, el mandinga i el romanès. En el cas dels infants amb família immigrant, malgrat fer l'esforç de parlar en català, presenten dificultats per estructurar correctament les frases, establir la concordança de gènere i nombre o assolir poca varietat lèxica.

A més, en el grup hi ha dues alumnes NEE, sense dictamen, però amb un Pla de Treball Individualitzat (PI). I també un alumne amb dificultats de parla, amb qui

intervé el CREDA. Les necessitats de tots aquests infants s'atenen a dins de l'aula ordinària.

Pel que fa a la tutora, porta 17 anys exercint com a mestra d'educació infantil i específicament, aquest és el seu onzè curs a l'escola. Durant el curs 2020-2021 ha sigut la coordinadora de l'etapa d'educació infantil i coincideix amb el tercer any com a tutora del grup-classe, ja que n'ha fet el seguiment des de P3.

3.3 Materials i recollida de dades

L'observació

Les dades d'aquesta recerca es van recollir principalment a través de l'observació. El procés d'observació va permetre un enregistrament de la informació en el context d'estudi i, per tant, en les situacions reals d'aula. L'observació també va permetre contemplar el desenvolupament de les interaccions relacionades amb la lectoescriptura a l'aula de P5 B, sense modificar ni manipular la realitat que succeïa (Ruiz, 2012). D'aquesta manera, es va tenir en compte l'espontaneïtat del context en tot moment.

Tal com descriuen Hernández et al. (2014), a partir d'un conjunt de categories i subcategories, l'observació permet l'enregistrament sistemàtic de comportaments i situacions observables. A més, esdevé una tècnica que implica desenvolupar un paper actiu per comprendre el context que s'analitza i reflexionar constantment sobre la informació que s'obté (Hernández et al., 2014).

L'observació d'aquest estudi es va caracteritzar per tenir dos formats, determinats pel paper de l'observador (primer autora del treball) durant la recollida de dades. Per una banda, es va aplicar l'*observació participant*, quan l'observador va interactuar amb els infants i va recollir la informació a partir de la interpretació de les seves accions i verbalitzacions (Riba, 2009). Per una altra banda, es va desenvolupar l'*observació directa no participant*, quan no es va establir cap mena d'interacció amb la mostra i l'observador simplement va registrar les dades en el context sense ser-ne partícip (Riba, 2009).

La graella de registre

Amb l'objectiu de sistematitzar i organitzar la informació de les accions i verbalitzacions dels participants, es va dissenyar una graella de registre (annex 1). Per tal d'enfocar l'observació, aquest material es va dividir en diferents categories i subcategories, determinades pels aspectes a analitzar.

A la part superior apareixen els aspectes descriptius que contextualitzen la sessió observada. La *classe* fa referència al grup-classe que s'observa, la *data*, l'*hora d'inici* i l'*hora final* impliquen els aspectes temporals i, finalment, l'*activitat d'observació* és una breu descripció de la tasca que s'observa.

Seguidament, la graella de registre es divideix en quatre grans categories i subcategories respectivament. L'apartat *paraula o frase* fa referència a la unitat que els infants pretenen llegir o escriure, la qual cosa permet contextualitzar l'acció que s'analitza. Es divideix en *inicial*, la forma lingüística real, i *final*, la producció oral o escrita que resulta de l'acció dels infants. La categoria *lectoescriptura* determina si l'acció observada és principalment de lectura, d'escriptura, o bé si inclou les dues. Després, l'apartat *habilitats d'alfabetització* té per objectiu identificar el tipus d'habilitat d'alfabetització inicial implicada a l'acció i, per tant, quina o quines destreses hi intervenen. Finalment, la secció *observacions* deixa espai lliure a l'observador per afegir informació rellevant de l'acció analitzada.

El dictat mut

Per tal de recollir dades més concretes i exhaustives sobre l'escriptura dels participants, es va dissenyar un segon instrument (annex 2), en forma de fitxa, que va permetre analitzar el seu llenguatge escrit i gràfic. Amb l'objectiu de recollir evidències escrites de diferents paraules i incloure varis nivells de complexitat, en total es van dissenyar sis models, però tots amb una mateixa estructura: una paraula d'una síl·laba (per exemple, dau o nus), una de dues síl·labes (per exemple, lupa o pala), una de tres síl·labes (per exemple, pilota o girafa) i una de quatre síl·labes (per exemple, pastanaga o marieta).

3.4 Procediment

Aquesta recerca, la qual utilitza la metodologia qualitativa d'estudi de cas, va seguir un total de tres fases desenvolupades entre el mes de març i maig del curs escolar 2020-2021.

Primera fase: Anàlisi del context i formulació del problema d'investigació

L'estudi en qüestió va començar amb l'observació i anàlisi del context d'estudi. Durant les primeres setmanes, l'atenció es va centrar en conèixer les característiques de l'alumnat i, progressivament, es va delimitar l'heterogeneïtat del grup-classe amb referència a l'adquisició de la lectoescriptura. Dins d'aquesta fase, es van incloure les converses i aportacions de la tutora per progressar en l'anàlisi del context.

Un cop establerta la diversitat de nivells d'assoliment a l'hora de llegir i escriure, es va procedir amb una segona fase d'anàlisi del context. Aquesta segona part es va basar en conèixer les accions i verbalitzacions dels infants quan desenvolupaven activitats de lectoescriptura. Novament, es van identificar múltiples habilitats; tanmateix, es va observar una presència constant, però diversa, del coneixement de les lletres, la correspondència so-grafia i la consciència fonològica com a destreses alfabetitzadores. En aquest sentit, considerant les característiques del context, en va sorgir la curiositat per aprofundir en el coneixement del procés d'alfabetització primerenca en relació amb la lectoescriptura i es va formular el problema d'investigació d'aquest estudi.

Segona fase: Elaboració dels instruments

Tenint en compte la recerca i consulta d'evidències prèvies sobre la temàtica de l'estudi, la segona fase va consistir a plantejar el disseny i elaboració dels instruments de recollida de dades. Es va considerar que l'observació esdevindria fonamental, ja que permetria recollir evidències reals i aprofundir en l'estudi descriptiu de cas sense manipular o modificar la realitat. A més, a partir de l'anàlisi del context d'aula i les aportacions teòriques, es va proposar una graella de registre per facilitar i sistematitzar la recollida de dades. També es va incloure l'activitat del dictat mut per tal de focalitzar l'atenció en l'escriptura dels infants i adquirir, així, un document d'anàlisi.

Tercera fase: Recollida de dades

La recollida de dades es va desenvolupar al llarg de dues setmanes, entre el 26 d'abril i el 7 de maig (annex 3). Aquesta fase es va dividir en dues etapes: durant la primera setmana es van fer servir dos instruments, l'observació directa i la graella de registre; i, a la segona setmana, es va aplicar el dictat mut.

En tot moment, el procediment va tenir lloc respectant la programació d'aula ja establerta. Per l'observació directa i la graella de registre (setmana 1), es va considerar que les hores destinades a conversa col·lectiva, a racons i jocs de llengua eren les més adients, atès que eren les estones on la lectoescriptura predominava. En el cas de les hores de conversa, es van realitzar jocs de lectoescriptura i, en les sessions de racons, l'atenció es va centrar en l'espai de llengua. El desenvolupament del dictat mut (setmana 2) va tenir lloc durant l'hora de racons, en el racó de llengua.

La recollida de dades a partir de l'observació i la graella de registre es va dur a terme dins l'aula d'anàlisi i, per tant, es va fer una observació directa. A les tres sessions de conversa, es va fer una *observació no participant* perquè l'observador no va intervenir ni interaccionar amb la mostra. Així, l'observador anava anotant les aportacions observades a les activitats gestionades per la tutora. La sessió de racons i jocs de llengua sí que van implicar una *observació participant*, ja que l'observador anotava la informació a partir de la interacció amb l'alumnat. A mesura que ells anaven desenvolupant les tasques, l'observador s'hi apropava per ajudar-los a fer-les. Les taules de registre es van omplir a mà i després es van transcriure a ordinador (annex 4).

D'altra banda, la recollida de dades a partir de l'instrument del dictat mut també es va dur a terme dins l'aula d'anàlisi al llarg de 4 sessions i en grups de 6 alumnes. Primerament, es va explicar la tasca a l'alumnat, la qual consistia a escriure sense ajuda les paraules de les imatges, i després, els participants van desenvolupar la feina individualment. No hi va haver cap intervenció de cap adult en el procés d'escriptura, però sí que es va intervenir en la part d'identificar el vocabulari si algun participant no reconeixia la imatge. Un cop acabada l'activitat, els documents es van guardar per fer l'anàlisi posterior.

3.5 Anàlisi de dades

Aquest treball d'investigació s'emmarca dins el paradigma interpretatiu i parteix de la metodologia qualitativa, atès que pretén interpretar les accions dels participants segons el seu context i així, entendre el fenomen d'estudi en el seu ambient natural i concret (Sampieri et al., 2014). La recerca s'ha dissenyat seguint el mètode d'estudi de casos, el qual és de gran utilitat per explicar una situació concreta i aprofundir, de forma descriptiva, en l'objecte d'estudi sense controlar, extremadament, les variables que hi intervenen (Rodríguez i Valldeoriola, 2014).

Tenint en compte el caràcter qualitatiu del present estudi, les dades es van analitzar inductivament, identificant relacions i comparacions per tal d'establir temes i categories (annex 5). Així, es va poder obtenir una descripció de la informació recollida a la graella de registre i al dictat mut. Convé ressaltar que la informació obtinguda a través del dictat mut va ser molt extensa i per això, les dades es van sintetitzar en forma de taula (annex 6). En total, es van establir quatre graelles, una per a cada grup de paraules segons el seu número de síl·labes, i es van seleccionar exemples representatius de les produccions escrites dels participants. Tanmateix, a cada taula es van anotar les observacions relacionades amb les tres habilitats d'alfabetització considerades al llarg de l'estudi.

Seguidament, per tal de validar les dades obtingudes a través de les dues fonts, es va procedir amb la triangulació. És a dir, es van combinar i comparar les dades en els dos instruments per tal de sintetitzar-les, unificar-les, i procedir amb els resultats.

4. RESULTATS

Els resultats de l'estudi analitzen la manera com el coneixement de les lletres, la correspondència so-grafia i la consciència fonològica intervenen en el procés lectoescriptor inicial tenint en compte la pluralitat del context d'anàlisi. La informació de les dades obtingudes s'ha de considerar segons les característiques del grup-classe, i en cap cas, es pot generalitzar. Els resultats detallats es poden trobar de forma sintetitzada a l'annex 7.

4.1 El coneixement de les lletres

Pel que fa a la intervenció del coneixement de les lletres en l'escriptura, aquesta habilitat incideix, sobretot, en forma de verbalització. Dir el nom de les lletres ha contribuït a l'hora de representar les grafies dels fonemes, distingir grafemes que tenen un so semblant o idèntic, reconèixer l'estructura gràfica de les paraules per progressar conjuntament en l'escriptura i representar sons muts. Altrament, el nom de les lletres ha influït a escriure, parcialment, paraules on el so de l'última síl·laba coincideix amb el nom de la grafia.

En primer lloc, utilitzar el recurs del nom de les lletres ha ajudat alguns infants a reconèixer les grafies de les paraules. Per exemple, per escriure "papa", "botes" i "granja", els participants s'han acompanyat de comentaris com: "una pe, una a, una pe i una a", "una be i una o" i "una ge". Aquesta habilitat també ha permès diferenciar grafies que representen un mateix so fonètic, com és el cas de les lletres *b* i *v* en català. Saber el nom de les dues grafies per comparar la seva diferència ha fet que el subjecte B. compartís, amb tota la classe, l'aportació següent: "És la ve baixa. Sonen igual, però s'escriuen diferent". I també, en escriure "siea" (cirera), el subjecte I. ha afegit, referint-se a la primera grafia: "No és una essa, això és una ce".

Les verbalitzacions sobre el coneixement de les lletres també han ajudat a reconèixer l'estructura gràfica de les paraules, fent explícita la grafia i so que l'escriptor no ha identificat i, així, progressar conjuntament en l'escriptura. D'aquesta manera, quan el subjecte F. ha escrit "it" (llit), l'han ajudat amb "falta la lletra ella", quan el subjecte J. ha escrit "elafan" (elefant), han afegit "falta la te", o quan el subjecte N. ha escrit "llpi" (llapis), han aportat "al mig de la ela i la pe, hi ha

una a". A més, aquesta habilitat alfabetitzadora ha reforçat la representació de sons muts. Un bon exemple és quan, en escriure "urdinado" (ordinador), els infants han verbalitzat "la u és mentidera i també la erra que hi ha al final".

Conèixer les lletres també ha incidit en representar, parcialment, paraules on el so sil·làbic final coincideix, o s'assembla, al nom de la lletra que s'inclou. D'aquesta manera, escriure "pilot" (pilota) o "sabat" (sabata) exemplifica com el nom de la lletra *t* és similar a la pronúncia de l'última síl·laba, [tə], provocant, en l'infant, l'elisió de la representació de l'últim so vocàlic.

Per acabar, és important ressaltar la relació entre el coneixement de les lletres i el procés lector, atès que molts infants recorren a l'habilitat per agilitzar, en forma de pregunta, la lectura. Els participants qüestionen a l'adult per comprovar i verificar si la lletra inicial que creuen que han de trobar és realment la que necessiten. Així, pregunten: "Comença per la ema?", "comença amb la i?", "comença amb la efa?", "això és un paraigua. Una pe?". Aquest tipus de pregunta, però, no implica una descodificació de la paraula perquè s'ha vist com, a vegades, han llegit sense comprovar si la paraula que han seleccionat és la correcta o no.

4.2 La correspondència so-grafia

Sobre la intervenció de la correspondència so-grafia en l'escriptura, s'ha observat com, tot i identificar cada un o bona part dels fonemes de les unitats lèxiques, els infants no sempre els atribueixen la grafia corresponent. La complexitat del so, com ara la seva sonoritat, l'acceptació de dues grafies o la proximitat entre dos fonemes, són les característiques que més ressalten en aquest estudi de cas.

La correspondència grafia i so encara no s'atribueix en els sons que són difícils de percebre, com els que no sonen o els que, pel seu context, són sords. Per exemple, en paraules amb la lletra *h*, que no representa cap so, aquesta relació és inexistent perquè els infants no representen la seva grafia, atès que escriuen "ipupotam" (hipopòtam). Tanmateix, un dels sons que difícilment s'ha representat és [r], ja que s'han obtingut escriptures com "siea" (cirera) o "finesta" (finestra). No obstant això, quan el so bategant [r] es descontextualitza i es fa sonor, [r], els infants escriuen correctament "cirera" i "finestra".

La relació unívoca entre el grafema i fonema també és rellevant. Per una banda, els fonemes que només es representen amb una lletra, generalment segueixen la correspondència so-grafia. Per altra banda, la gran majoria de fonemes que accepten més d'una grafia/so es tendeixen a representar amb el grafema més conegut pels participants. Així, els infants de l'estudi representen el so [u] amb la lletra *u*, “xukulata” (xocolata) i “udnos” (ordinadors), o el so [s] amb la lletra *s*, “siea” (cirera). Novament, s'ha observat que és possible escriure la grafia adequada quan es fa una explicació explícita o es descontextualitza el so, com és el cas del so inicial [ə], però no el segon, a l'exemple següent: “elafan” (elefant).

L'habilitat alfabetitzadora de la correspondència so-grafia manté una relació molt estreta amb la consciència fonològica, fet que es fa palès quan hi ha implicats sons fonètics semblants. S'han observat escriptures com “baleta” (maleta), “barieta” (marieta) o “fog” (foc), on s'intueix que el participant no aplica les grafies inicials i finals adequades perquè hi ha una confusió de sons a causa de la seva proximitat en relació amb el lloc d'articulació.

Pel que fa a la lectura, alguns participants poden llegir les paraules globalment, fent la correspondència so-grafia de totes les unitats de manera simultània, però d'altres, llegeixen lletrejant, lletra per lletra. En algunes ocasions, aquest segon procés resulta en la unificació dels fonemes — és a dir, la codificació del codi escrit —, però en d'altres, no. Així mateix, l'habilitat de la correspondència so-grafia s'implica en el procés lector per identificar el so inicial de la paraula a partir de la primera grafia, i després, fer hipòtesis del significat de la paraula. En aquest cas, amb l'intent de llegir “martell”, el subjecte S. assenyala la lletra *m* i diu que hi posa [méɖʒə] (metge). Altrament, també es produeix el procés invers, on primer s'identifica el so, i després es busca la grafia. Això és el que succeeix amb el participant G. quan diu: “Ara vull fer jardiner. A on és la [ʒ]?”.

En darrer lloc, la correspondència entre la grafia i el so es manifesta, tant en l'escriptura com en la lectura, en forma de pregunta. A vegades, les verbalitzacions dels infants expressen els seus dubtes sobre el so d'una grafia perquè necessiten demanar ajuda a l'adult per comprovar la relació entre el llenguatge oral i escrit. Així doncs, assenyalant la grafia *m*, el subjecte M. pregunta, “com sona?”. D'altres

vegades, però, tan sols necessiten verbalitzar la relació so-grafia per explicitar el seu coneixement, com és el cas del participant G. quan expressa: “A on és la ema? [mmm]”.

4.3 La consciència fonològica

Pel que fa a la intervenció de la consciència fonològica a l'hora d'escriure, identificar les síl·labes de les paraules és un dels processos que s'explicita en l'escriptura dels participants d'aquest estudi. Aquest aspecte s'ha observat en aquelles produccions on els infants només han atribuït una o dues lletres per a cada cop de veu, i no per a cada fonema/so — per exemple, “gafa” (girafa). Sovint, aquesta identificació no és homogènia perquè el grau de representació de les síl·labes és força variat. D'aquesta manera, hi ha exemples on s'identifiquen els sons de totes les síl·labes excepte l'última (“pilot”, [pilotə]), d'altres on només es reconeixen tots els sons de la síl·laba del mig (“ufana”, [bufandə]), o d'altres on s'incorporen tots els sons de la síl·laba inicial, però només els consonàntics o vocàlics de les síl·labes posteriors (“bufna”, [bufandə]).

Saber separar les paraules en síl·labes, però, no significa identificar cada un dels fonemes de la paraula, ja que les dades obtingudes han exemplificat com, a mesura que augmenta la llargada de les paraules, disminueix el fet d'atribuir una grafia per a cada fonema. Així, tot i que identificar els sons dels fonemes corresponents no implica, necessàriament, representar-los de manera convencional, s'han obtingut paraules escrites com: “bas” (vas), “iop” (llop), “dufi” (dofí), “upa” (lupa), “ar” (girafa), “xuclata” (xocolata) o “pnaa” (pastanaga).

Tanmateix, les característiques del so o el context en el qual es troba, també són aspectes implicats en el procés d'escriptura. Així doncs, hi ha participants que encara no identifiquen tots els fonemes/sons d'una paraula, però sí que ho fan quan es tracta de sons seqüenciats amb diferents llocs d'articulació (“bfana” [bufandə]). Els sons compartits amb altres llengües poden influir al fet que els infants produeixin, oralment, paraules que coincideixin amb aquest so a l'altra llengua, com és el cas del subjecte S. quan, buscant una paraula iniciada amb el so [r], va dir /raton/ (ratón). La posició del so, com ara sons que es troben a principi de la síl·laba,

també són més difícils de percebre i, per tant, no s'inclouen a l'escriptura. Per exemple, com és el cas del so [ʌ] a "abea" (abella).

La consciència fonològica també ha establert una relació estreta amb la correspondència so-grafia, fet que es manifesta, sobretot, en forma de pregunta. Per exemple, quan el participant G. vol buscar la paraula "jardiner", pregunta a l'adult: "Ara vull fer jardiner. A on és la [ʒ]?". A vegades, però, la identificació del so inicial no és útil per cercar la paraula i els infants recorren al coneixement de les lletres. Per exemple, quan el subjecte G. volia llegir la paraula "groc", va preguntar: "Per quina lletra comença? [ʒ]?". Fins i tot, en altres ocasions, es pot percebre la relació intrínseca que s'estableix entre les tres habilitats d'alfabetització: "Això és un paraigua. [pppp]. Una pe?".

Finalment, pel que fa a la lectura, la principal contribució de la consciència fonològica és el fet de reconèixer el so inicial de les paraules, i repetir-lo, atès que esdevé una estratègia per llegir. A vegades, aquesta verbalització només es refereix al so inicial de la paraula, però d'altres, a tot el so sil·làbic. Aquest és el cas del subjecte M. quan va manifestar: "vull buscar pintora, [pipi]".

5. DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS

L'objectiu principal d'aquesta recerca consistia a analitzar com el coneixement de les lletres, la correspondència so-grafia i la consciència fonològica intervenen en l'alfabetització inicial, tenint en compte la diversitat de nivells de lectoescriptura del context de P5 B. Per assolir-lo, l'estudi pretenia identificar la funcionalitat de les tres habilitats d'alfabetització, i comparar els seus usos a l'hora de llegir i escriure. Per això, la investigació establí la hipòtesi que, per tal d'atendre la pluralitat de l'aula, el coneixement de les lletres, la correspondència so-grafia i la consciència fonològica intervindrien d'una manera molt diversa.

Els resultats de l'estudi clarament indiquen com la principal funcionalitat de les tres habilitats d'alfabetització és establir relacions entre el llenguatge oral i el llenguatge escrit. Aquesta informació confirma les aportacions de NELP (2008) i Kim i Petscher (2011), atès que esdevenen habilitats alfabetitzadores per tal de progressar en l'adquisició de la lectoescriptura inicial. Convé especificar, però, que tot i que els resultats mostren com les tres destreses es manifesten tant en l'escriptura com en la lectura, les habilitats intervenen de manera més heterogènia a la primera que a la segona.

Per una banda, a l'hora d'escriure, dominar el nom de les lletres esdevé útil per reconèixer l'estructura gràfica de les paraules, identificant cada un dels grafemes i diferenciant les grafies que representen un mateix so fonètic o mut. Així doncs, s'estableix una connexió entre la representació gràfica-visual de les unitats lèxiques i l'aprenentatge de l'abecedari (Vaknin-Nusbaum i Nevo, 2021). La correspondència so-grafia permet representar el llenguatge oral de forma escrita, seguint o no l'ortografia convencional, segons les característiques i complexitat dels fonemes. Aquestes dades evidencien com la consciència fonològica és un dels factors principals per progressar en la correspondència grafia i so (Kirby i Desrochers, 2008). En tercer lloc, la consciència fonològica comporta identificar síl·labes i fonemes depenent, novament, de les característiques del so o seqüència fonètica corresponents a cada fonema, com també del context en què es troben dins de la paraula. D'aquesta manera, no només és important centrar l'atenció en els fonemes individualment, sinó en l'ús d'aquests en el seu context i així, tenir en compte la unitat sil·làbica per millorar en la consciència fonològica (Vazeux et al., 2020).

Per una altra banda, referent a la lectura, les tres habilitats d'alfabetització s'impliquen en forma de pregunta o verbalització per tal d'agilitzar el procés lector. Aquests resultats suggereixen la importància del llenguatge oral a l'hora de llegir i així, coincideixen amb les aportacions de Yan et al. (2021). En el seu estudi, els autors van concloure que l'adquisició d'un ampli repertori lingüístic oral reforçava les destreses de descodificació i així, de lectura. En aquesta recerca, per llegir, el coneixement de les lletres, la correspondència so-grafia i la consciència fonològica intervenen a partir del llenguatge oral a través de diferents recursos com ara, la comprovació de la lletra inicial, la formulació d'hipòtesis de la paraula a partir de la primera grafia o primer so de la paraula, la repetició d'aquest so inicial o bé, la verificació amb l'adult.

Convé ressaltar que els usos més diversos que s'han observat en l'escriptura suggereixen que el coneixement de les lletres, la correspondència so-grafia i la consciència fonològica ajuden a atendre la pluralitat. És a dir, a l'hora d'escriure, les tres habilitats d'alfabetització inicial permeten més recursos perquè cada infant progressi en la lectoescriptura segons les seves característiques individuals. En canvi, els usos que s'han observat en la lectura proposen que les destreses d'alfabetització contribueixen de manera més homogènia i, consegüentment, atenen menys a la diversitat a l'hora de llegir. Per aquests motius, la hipòtesi de la recerca es confirma de manera parcial, atès que els resultats indiquen que el coneixement de les lletres, la correspondència so-grafia i la consciència fonològica intervenen d'una manera diversa al context de P5 B, però amb un grau més elevat en l'escriptura que en la lectura, tot i que també intervenen mínimament en aquest segon procés.

Les dades d'aquesta investigació aporten un seguit d'implicacions que poden ser d'utilitat en la millora del procés d'ensenyament-aprenentatge de la lectoescriptura inicial en el context de P5 B. Primer, per emfatitzar la forma gràfica de les unitats de l'abecedari, el coneixement de les lletres hauria d'incloure el treball d'activitats manipulatives i de motricitat fina (per exemple, resseguir amb el dit lletres amb diferents textures) o de percepció visual (per exemple, buscar objectes a l'entorn amb formes semblants a les lletres). Segon, tenint en compte la importància de les característiques dels fonemes i el seu context, la correspondència so-grafia i la

consciència fonològica s'haurien de treballar conjuntament a partir de mots o unitats sil·làbiques amb els sons fonètics més complexos ja des de les primeres edats. Tercer, per tal de progressar en la lectura, les tres habilitats d'alfabetització inicial implicarien potenciar l'expressió oral també. I per últim, considerant els usos més heterogenis en l'escriptura que la lectura, el coneixement de les lletres, la correspondència so-grafia i la consciència fonològica podrien ser bons precursors per atendre la diversitat de l'aula en edats posteriors on s'escriu per aprendre. En canvi, en els contextos on es llegeix per aprendre, seria necessari incorporar altres estratègies més enllà de les que es contemplen en aquesta recerca.

Cal tenir en compte que el present estudi presenta algunes limitacions. En primer lloc, una de les limitacions té a veure amb el caràcter transversal de l'estudi, atès que els resultats s'han d'entendre tenint en compte les característiques dels participants en un moment temporal concret. Dur a terme l'estudi de manera longitudinal, al llarg de l'etapa d'educació infantil o tot un curs escolar, permetria una visió més àmplia de la intervenció de les habilitats en el procés lectoescriptor inicial. A més, tot i que l'observació directa ha permès la recollida de dades en el seu context natural, hauria sigut adient complementar-la amb l'observació indirecta a través del registre digital (per exemple, gravar en vídeo les sessions). D'aquesta manera, les dades s'haurien pogut recollir de forma més exhaustiva. Finalment, referent a la mostra i disseny de l'estudi, hauria convingut agrupar els participants segons el seu grau de domini de la lectoescriptura i, així, comparar la implicació de les tres habilitats segons la variable "nivell de lectoescriptura". Alguns d'aquests punts es podrien considerar de cara a estudis futurs.

Amb perspectiva de futur, doncs, les investigacions podrien analitzar la intervenció del coneixement de les lletres, la correspondència so-grafia i la consciència fonològica amb relació al llarg de tota l'etapa d'educació infantil i així, al llarg de tot el procés d'alfabetització primerenca. D'aquesta manera, es podria comparar la presència i l'ús de cada una de les habilitats a mesura que els infants s'aproximen a l'escriptura i a la lectura convencional. Tal com s'ha comentat, també seria interessant estudiar la funcionalitat de les tres destreses segons el nivell de lectoescriptura dels participants i tenir en compte altres variables com l'edat o la llengua materna. Una tercera línia de recerca podria ser l'adquisició de segones

llengües i comparar, en la mesura possible, la intervenció de les tres habilitats durant el procés lectoescriptor de la L1 i la L2.

Per concloure, l'estudi sintetitza que el coneixement de les lletres, la correspondència so-grafia i la consciència fonològica intervenen de manera diversa, i amb usos molt variats, per tal d'establir relacions entre el llenguatge oral i el llenguatge escrit durant el procés d'alfabetització inicial en el context de P5 B. Així doncs, es confirma que les tres habilitats d'alfabetització incideixen positivament en l'adquisició de la lectoescriptura i es manifesten tant per escriure com per llegir, tot i que s'impliquen de manera més heterogènia al primer procés. Per aquest fet, tenint en compte les característiques del context estudiat, aquesta investigació aporta la possibilitat de considerar les tres habilitats d'alfabetització com un bon recurs per atendre les necessitats individuals de cada un dels infants a l'hora d'escriure, i considera l'opció de complementar-les amb altres estratègies per atendre a la diversitat a l'hora de llegir. Finalment, doncs, aquesta recerca obre les portes a continuar investigant sobre la relació de la lectoescriptura i els projectes educatius inclusius per assolir, progressivament, un món millor.

6. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Borella, E. i De Ribaupierre, A. (2014). The role of working memory, inhibition, and processing speed in text comprehension in children. *Learning and Individual Differences*, 34, 86-92. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.05.001>
- Caravolas, M., Hulme, C. i Snowling, M.J. (2001). The foundations of spelling ability: Evidence from a 3-year longitudinal study. *Journal of Memory and Language*, 45(4), 751-774. <https://doi.org/10.1006/jmla.2000.2785>
- Carretti, B., Borella, E., Cornoldi, C. i De Beni, R. (2009). Role of working memory in explaining the performance of individuals with specific reading comprehension difficulties: A meta-analysis. *Learning and Individual Differences*, 19(2), 246-251. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2008.10.002>
- Chard, D. i Dickson, S. (1999). Phonological awareness: Instructional and assessment guidelines. *Intervention in School and Clinic*, 42(5), 261-270. https://gmfaororesources.weebly.com/uploads/2/4/0/4/24043085/1_chard_and_dickinson_1999_phonological_awareness.pdf
- Cunningham, A.J., Burgess, A.P., Witton, C., Talcott, J.B. i Shapiro, L.R. (2020). Dynamic relationships between phonological memory and reading: A five year longitudinal study from age 4 to 9. *Developmental Science*, 24(1). <https://doi.org/10.1111/desc.12986>
- Dehaene, S. i Cohen, L. (2011). The unique role of the visual word form area in reading. *Trends in Cognitive Sciences*, 15(6), 254-262. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2011.04.003>
- Demir, Ö. E., Levine, S. C., i Goldin-Meadow, S. (2012). Getting on track early for school success: The STEP assessment system to support effective instruction (PreK-3rd). Creating an assessment of literacy skills for three- and four-year-olds. Foundation for Child Development. Recuperat de: <https://www.fcd-us.org/getting-on-track-early-for-school-success-the-step-assessment-system-to-support-effective-instruction-prek-3rd/>

Departament d'Ensenyament (2016). Currículum i orientacions educació infantil.

Segon cicle. Recuperat de <http://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/curriculum/curriculum-infantil-2n-cicle.pdf>

Fons, M. i Turró, M. (2015). Contextos per a l'aprenentatge inicial de la lectura i l'escriptura. *Aloma*, 33(1), 25-29. Recuperat de: <https://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/view/293240/381746>

Foulin, J.N. (2005). Why is letter-name knowledge such a good predictor of learning to read? *Reading and Writing*, 18, 129-155. <https://doi.org/10.1007/s11145-004-5892-2>

Guo, Y., Purnaik, C., Kelcey, B., Sun, J., Schneider Dinnesen, M. i Breit-Smith, A. (2020). The role of home literacy practices in kindergarten children's early writing development: A one-year longitudinal study. *Early Education and Development*, 32(2), 209-227. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1746618>

Hernández, R., Fernández, C. i Baptista, M. del P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a ed.). McGraw-Hill.

Higuchi, H., Okumura, Y. i Kobayashi, T. (2021). An eye-tracking study of letter-sound correspondence in Japanese-speaking 2- to 3-year-old toddlers. *Scientific Reports*, 11. <https://doi.org/10.1038/s41598-020-79062-y>

Houghton, G. i Zorzi, M. (2003). Normal and impaired spelling in a connectionist dual-route architecture. *Cognitive Neuropsychology*, 20(2), 115-162. <https://doi.org/10.1080/02643290242000871>

Kim, Y-S, Al Otaiba, S., Purnaik, C., Folsom, J.S., Greulich, L. i Watner, R.K. (2011). Componential skills of beginning writing: An exploratory study. *Learning and Individual Differences*, 21(5), 517-525. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.06.004>

Kim, Y-S. i Petscher, Y. (2011). Relations of emergent literacy skill development with conventional skill development in Korean. *Reading and Writing*, 24(6), 635-656. <https://doi.org/10.1007/s11145-010-9240-4>

- Kirby, J. R., Desrochers, A., Roth, L., i Lai, S. S. V. (2008). Longitudinal predictors of word reading development. *Canadian Psychology*, 49(2), 103-110. <https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.2.103>
- Landerl, K., Freudenthaler, H. H., Heene, M., Jong P.F., Desrochers, A., Manolitsis, G., Parrila, R. i Georgiou, G.K. (2019). Phonological awareness and rapid automatized naming as longitudinal predictors of reading in five alphabetic orthographies with varying degrees of consistency. *Scientific Studies of Reading*, 23(3), 220-234. <https://doi.org/10.1080/10888438.2018.1510936>
- Larsen, L., Schaubert, S.K., Kohnen, S., Nickels, L. i McArthur, G. (2020). Children's knowledge of single- and multiple-letter grapheme-phoneme correspondences: An exploratory study. *Early Childhood Research Quarterly*, 51, 379-391. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.12.001>
- Manu, M., Torppa, M., Eklund, K., Poikkeus, A-M., Lerkkanen, M-K. I Niemi, P. (2021). Kindergarten pre-reading skills predict grade 9 reading comprehension (PISA Reading) but fail to explain gender difference. *Reading and Writing*, 34(3), 753-771. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10090-w>
- Milburn, T. F., Hipfner-Boucher, K., Weitzman, E., Greenberg, J., Pelletier, J. i Girolametto, L. (2017). Cognitive, linguistic and print-related predictors of preschool children's word spelling and name writing. *Journal of Early Childhood Literacy*, 17(1), 1-26. <https://doi.org/10.1177/1468798415624482>
- National Early Literacy Panel. (2008). Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel. Washington, DC: National Institute for Literacy. Recuperat de: <https://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf>
- Pfost, M. (2015). Children's phonological awareness as a predictor of reading and spelling: A systematic review of longitudinal research in german-speaking countries. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 47(3), 123-138. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000141>

- Pullen, P.C. i Justice, L.M. (2003). Enhancing phonological awareness, print awareness and oral language skills in preschool children. *Intervention in School and Clinic*, 32(2), 87-98. <https://doi.org/10.1177/10534512030390020401>
- Purnaik, C. S. i Lonigan, C.J. (2012). Name-writing proficiency, not length of name, is associated with preschool children's emergent literacy skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(2), 284-294. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.09.003>
- Purpura, D.J., Schmitt, S.A. i Ganely, C.M. (2017). Foundations of mathematics and literacy: The role of executive functioning components. *Journal of Experimental Child Psychology*, 153, 15-34. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2016.08.010>
- Quinn, M.F., Bingham, G.E. i Gerde, H.K. (2021). Who writes what when?: Examining children's early composing. *Reading and Writing*, 34, 79-107. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10063-z>
- Riba, C. (2009). Mètodes d'investigació qualitativa. *Material docent de la UOC*. http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/52403/1/M%C3%A8todes%20d'investigaci%C3%B3%20qualitativa_Portada.pdf
- Roberts, T.A., Vadasy, P.F. i Sanders, E.A. (2020). Preschool instruction in letter names and sounds: Does contextualized or decontextualized instruction matter? *Reading and Research Quarterly*, 55(4), 573-600. <https://doi.org/doi:10.1002/rrq.284>
- Rodríguez, D. i Valldeoriola, J. (2014). Metodologia de la investigació. Universitat Oberta de Catalunya. Recuperat de: http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/77608/2/Metodolog%C3%ADa%20de%20la%20investigaci%C3%B3n_M%C3%B3dulo%201.pdf
- Ruiz, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (5a ed.). Universidad de Deusto.
- Sampieri, R., Fernández, C. i Baptista, M. del P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a ed.). Mc Graw Hill Education. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>

- Sigmundsson, H., Haga, M., Ofteland, G.S. i Solstad, T. (2020). Breaking the reading code: Letter knowledge when children break the reading code the first year in school. *New Ideas in Psychology*, 57. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2019.100756>
- Soto, X.T., Crucet-Choi, A. i Goldstein, H. (2020). Effects of a supplemental spanish phonological awareness intervention on latinx preschoolers' dual language emergent literacy skills. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 29, 1283-1300. https://doi.org/10.1044/2020_AJSLP-20-00029
- Teberosky, A. (1996). L'entrada a l'escrit. *Guix*, 219, 5-10.
- Teberosky, A. (2003). Alfabetización inicial: aportes y limitaciones. *Cuadernos de Pedagogía*, 330, 42-45. http://iestorre.com/mochila/sec/monograficos_sec/ccbb_ceppriego/lengua/infantil/Alfabeti_Teberosky.pdf
- Vadasy, P.F. i Sanders, E.A. (2020). Introducing grapheme-phoneme correspondences (GPCs): Exploring rate and complexity in phonics instruction for kindergarteners with limited literacy skills. *Reading and Writing*, 34, 109-138. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10064-y>
- Vaknin-Nusbaum i Nevo (2021). What can children learn from exposure to visual-graphical representations?. *Thinking Skills and Creativity*. Article en línia amb publicació anticipada. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100830>
- Vazeux, M. , Doignon-Camus, N., Bosse, M-L. , Mahé, G. , Guo, T. i Zagar, D. (2020). Syllable-first rather than letter-first to improve phonemic awareness. *Scientific Reports*, 10. <https://doi.org/10.1038/s41598-020-79240-y>
- Yan, M., Li, Y., Sun, X., Zhou, X., Hui, Y. i Li, H. (2021). The roles of decoding and vocabulary in chinese reading development: Evidence from a 3-year longitudinal study. *British Journal of Education Psychology*, 91, 300-314. <https://doi.org/10.1111/bjep.12365>

Zarić, J., Hasselhorn, M. i Nagler, T. (2021). Orthographic knowledge predicts reading and spelling skills over and above general intelligence and phonological awareness. *European Journal of Psychology of Education*, 36(21), 21-43. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00464-7>






ANNEXOS

Annex 1. Graella de registre

Classe		Data		Hora d'inici		Hora final		Activitat d'observació	
Paraula o frase		Lectoescritura		Habilitats d'alfabetització			Observacions		
Inicial	Final	Llegir	Escriure	Lletres	So-grafia	Consciència fonològica			






Annex 2. El dictat mut

MODEL 1

NOM:			
	<input type="text"/>		<input type="text"/>
	<input type="text"/>		<input type="text"/>

Il·lustració 1. Model 1 del dictat mut

MODEL 2





NOM:			
	<input type="text"/>		<input type="text"/>
	<input type="text"/>		<input type="text"/>

Il·lustració 2. Model 2 del dictat mut

MODEL 3

NOM:

escola Sant Salvador d'Horta





	<input type="text"/>		<input type="text"/>
	<input type="text"/>		<input type="text"/>

Il·lustració 3. Model 3 del dictat mut

MODEL 4






NOM:

escola Sant Salvador d'Horta

	<input type="text"/>		<input type="text"/>
	<input type="text"/>		<input type="text"/>






Il·lustració 4. Model 4 del dictat mut

MODEL 5

NOM:			
	<input type="text"/>		<input type="text"/>
	<input type="text"/>		<input type="text"/>

Il·lustració 5. Model 5 del dictat mut

MODEL 6

NOM:			
	<input type="text"/>		<input type="text"/>
	<input type="text"/>		<input type="text"/>

Il·lustració 6. Model 6 del dictat mut

Annex 3. Distribució de les 9 sessions de recollida de dades

SETMANA 1 (26 – 30 D'ABRIL)					
	Dilluns 26	Dimarts 27	Dimecres 28	Dijous 29	Divendres 30
9.00 – 9.30	Conversa	Conversa	Experimentació	Conversa	Conversa
9.30 – 10.15	Racons	Tipologies textuais	Música	Racons	Jocs de llengua
ESMORZAR I PATI					
11.00 – 12.30	Emocions	Psicomotricitat	Robòtica i traç	Projecte	L'hora del conte
MIGDIA					
15.00 – 15.30	Conversa	Conversa	Conversa	Conversa	Conversa
15.30 – 16.30	Anglès	Racons	Racons	Jocs matemàtics	Plàstica

Taula 1. Distribució de les sessions de recollida de dades a través de l'observació

SETMANA 2 (3 – 7 DE MAIG)					
	Dilluns 3	Dimarts 4	Dimecres 5	Dijous 6	Divendres 7
9.00 – 9.30	Conversa i explicació dels racons	Conversa	Experimentació	Conversa	Conversa
9.30 – 10.15		Tipologies textuais	Música	Racons	Jocs de llengua
ESMORZAR I PATI					
11.00 – 12.30	Emocions	Psicomotricitat	Robòtica i traç	Projecte	Racons
MIGDIA					
15.00 – 15.30	Conversa	Conversa	Conversa	Conversa	Conversa
15.30 – 16.30	Anglès	Racons	Racons	Jocs matemàtics	Plàstica

Taula 2. Distribució de les sessions de recollida de dades a través del dictat mut

L'adquisició i el desenvolupament del procés lectoescriptor inicial en una classe d'educació infantil: Anàlisi del coneixement de les lletres, la correspondència so-grafia i la consciència fonològica
Rut Parella Dilmé

Annex 4. Transcripció de les dades obtingudes a través de l'observació

Classe	P5 B	Data	27-04-20	Hora d'inici	9.10	Hora final	9.30	Activitat d'observació	Agrupats en gran grup, els infants escriuen paraules per fer l'acrònim de la paraula "primavera".
Paraula o frase		Lectoescritura		Habilitats d'alfabetització			Observacions		
Inicial		Final		Llegir	Escriure	Lletres	So-grafia	C. Fonològica	
papa		papa			x	x			En G. comença a dir "Una pe, una a, una pe i una a". Per escriure la paraula, necessita dir el nom de cada una de les lletres i no el so.
/iβə/		/uliβə/			x			x	Buscant una paraula que comenci per la lletra i, en S. diu: /iβə/, i la S. li pregunta: "I què és /iβə/"?. Seguidament la N. diu: /uliβə/ (oliva). Es fa servir la correspondència so-grafia d'una lletra per dir tot un so sil·làbic. Després, s'utilitza la informació del so sil·làbic per dir una paraula que el té inclòs a la segona síl·laba.
/əlaβə/		/əlaβə/			x			x	Buscant una paraula que comença per la lletra a, en D. diu: /əlaβə/ (la lava). Després, la S. li pregunta: "La lava d'un volcà?", i en D. respon amb un sí que fa que la S. l'ajudi amb: "Es diu lava", emfatitzant el so inicial de la paraula: [l]. En D. no identifica el so [l] de l'article "la" per dir "la lava", potser perquè comença amb la mateixa seqüència de sons que la paraula.
abella		abea			x			x	En J. escriu abea, es deixa la lletra ll. És un so que es troba al començament de la síl·laba i és més fluix que les vocals que l'acompanyen, així que potser no el sent/identifica per escriure'l.
barca		barca			x	x	x	x	Ensenyant la carta on hi ha la lletra v, la B. diu: "És la ve baixa". Després, en S. diu: /barkə/ (barca). Després, la S. els fa mirar l'abecedari per reflexionar sobre la b i la v. Finalment, la B. diu: "Sonen igual, però s'escriuen diferent". Inicialment no hi ha correspondència so-grafia perquè es tracta d'un fonema que pot tenir dues grafies diferents. Després de contrastar-les explícitament, una alumna és capaç de fer-ne la distinció. Tot i que hi ha un control del so i així, de la consciència fonològica, sense ajuda encara no hi ha domini de la correspondència so-grafia per part d'en S.
elefant		elafan				x	x		Després de repetir i emfatitzar el so de la lletra e inicial i dir que és una lletra que enganya perquè sona [ə], l'E. és capaç d'escriure la primera e correctament. Després, no aplica el mateix procés al pròxim so neutre i escriu la lletra a. Tampoc identifica que l'últim so es representa amb una t, ja que és un so mut. S'escriu la grafia adequada del so neutre

L'adquisició i el desenvolupament del procés lectoescriptor inicial en una classe d'educació infantil: Anàlisi del coneixement de les lletres, la correspondència so-grafia i la consciència fonològica
Rut Parella Dilmé

							quan es fa una explicació explícita però no es repeteix el patró pel pròxim fonema igual. És evident que encara no hi ha el domini de l'ortografia perquè tampoc representa amb una grafia el so mut de l'últim fonema.
ratón	ratolí		x			x	Buscant una paraula que comenci pel so [r], en S. diu: /raton/ (ratón). Utilitza el so inicial [r] del castellà, el qual és compartit amb el català.
Anna	Anna		x	x			Després d'escriure el nom "Anna", en D. diu: "Anna té dues enes". En J. afegeix: "Les hem girat, primer hem escrit a i ena, i després, ena i a". Hi ha una reflexió explícita del coneixement de les lletres perquè tant en D. com en J. es fixen en la forma escrita de la paraula per reflexionar sobre la quantitat de lletres <i>n</i> que té la paraula i com es relaciona la primera síl·laba amb la segona.

L'adquisició i el desenvolupament del procés lectoescriptor inicial en una classe d'educació infantil: Anàlisi del coneixement de les lletres, la correspondència so-grafia i la consciència fonològica
Rut Parella Dilmé

Classe	P5 B	Data	27-04-20	Hora d'inici	15.30	Hora final	16.00	Activitat d'observació	En grup petit de 6 alumnes, els infants fan el racó de llengua. L'activitat consisteix a llegir el vocabulari dels oficis i les seves eines per a després, redactar frases breus sobre què fa servir cada professió.
Paraula o frase		Lectoescritura		Habilitats d'alfabetització			Observacions		
Inicial		Final		Llegir	Escriure	Lletres	So-grafia	C. Fonològica	
jardiner		jardiner		x			x	Assenyalant la grafia <i>j</i> , la M. pregunta: "Com sona?". Després, llegeix lletrejant, lletra per lletra, i finalment hi ha comprensió de la paraula. Inicialment, la a M. no està segura de la correspondència so-grafia i demana ajuda a l'adult.	
martell		metge		x			x	En S. està intentant llegir la paraula <i>martell</i> i diu que hi posa <i>metge</i> . Utilitza la correspondència so-grafia de la primera lletra per fer hipòtesis del significat de la paraula a partir d'una lletra, la <i>m</i> , que ell ja coneix.	
cuiner		cuiner		x			x	x	La F. vol buscar la paraula <i>cuiner</i> i comença preguntant: "A on posa cuiner?". Després, repeteix el so inicial per buscar la paraula: /kkk/ i finalment identifica a on està. Inicialment necessita l'ajuda de l'adult per trobar la paraula, però després fa servir la correspondència so-grafia per trobar la paraula. Es fixa en el so i la grafia inicial de la paraula <i>cuiner</i> .
jardiner		jardiner		x			x	x	En G. diu: "Ara vull fer jardiner. A on és la /3/?" En G. identifica perfectament el so inicial de la paraula i sap que ha de buscar la grafia que representa aquest so. Per fer-ho, demana ajuda a l'adult i utilitza l'estratègia de dir el so per referir-se a la grafia.
cullera		casc		x		x	x	x	En S. pregunta: "A on posa cullera?" i seguidament assenjala la paraula <i>casc</i> . Després, pregunta, "Amb quina lletra comença? Amb /ku/?". Primer, utilitza la correspondència so-grafia del primer so de la paraula <i>cullera</i> per fixar-se en la forma de la lletra i després, buscar una paraula que la tingui. No es produeix la comprensió de la paraula però, ja que només es fixa en la lletra. Després, quan pregunta amb quina lletra comença la paraula, no queda massa clar si el fet de verbalitzar /ku/ es refereix a la grafia <i>q</i> , ja que el so inicial de <i>cullera</i> coincideix amb el nom de la lletra, o bé a la seqüència <i>cu</i> o <i>qu</i> .
martell		martell		x		x	x		Per buscar <i>martell</i> , la N. pregunta: "A on posa martell? Aquí!" i assenjala la lletra <i>m</i> . Busca la forma de la grafia <i>m</i> per identificar la paraula <i>martell</i> .

L'adquisició i el desenvolupament del procés lectoescriptor inicial en una classe d'educació infantil: Anàlisi del coneixement de les lletres, la correspondència so-grafia i la consciència fonològica
Rut Parella Dilmé

el	el	x	x	x	x	En Z. vol escriure el sintagma <i>el paleta</i> i quan està pensant en escriure l'article, seguidament assenyala e/ en el cartell del seu nom que està a la taula. Així doncs, fa una bona correspondència so-grafia perquè identifica que el so /ə/ es representa amb les grafies e i l. També busca un exemple o model de la forma escrita de la paraula i la troba en el seu entorn.
paleta	-	x			x	En G. llegeix lletrejant, lletra per lletra, cada un dels sons de la paraula. Després, quan acaba no és capaç de llegir tota la paraula sencera i així, comprendre el significat. Hi ha una bona correspondència so-grafia perquè és capaç d'identificar el so de cada una de les grafies però després, no pot confegir els fonemes i així, llegir la paraula sencera i comprendre-la.
formigonera	-	x			x	Abans de començar a llegir, en G. diu: "És la paraula més llarga". Després, s'atreveix a llegir lletrejant, lletra per lletra, cada un dels sons de la paraula, i quan acaba diu: "No sé què hi diu. És la més difícil". En G. és conscient que la paraula <i>formigonera</i> és llarga, i ja des del començament creu que hi haurà una dificultat per llegir-la. Després, és capaç de fer la correspondència correcta de cada so-grafia, però no confegir-los per llegir la paraula correctament. A més, ell és conscient de la dificultat perquè ho manifesta verbalment.
metge	metge	x		x	x	L' A. vol buscar la paraula <i>metge</i> i pregunta: "Comença per ema?". Seguidament, comença a fer el so /mmm/ i finalment, assenyalant la paraula correcta, diu: "Metge". Al principi, utilitza el coneixement de les lletres per comprovar, amb l'adult, si la lletra que vol buscar és l'adequada. Després, recorre a la correspondència so-grafia per trobar-la.
martell	martell	x			x	L' A. llegeix lletrejant per lletres i hi ha comprensió. Fa servir la correspondència so-grafia per identificar els fonemes que componen la paraula. Després, els sap codificar.
perruquer	paleta	x		x	x	En S. vol identificar a on hi ha la paraula <i>perruquer</i> i assenyala la lletra <i>p</i> de <i>paleta</i> . Fa servir el coneixement de les lletres i la correspondència so-grafia per buscar la paraula a partir de la seva grafia inicial. Després, però, no llegeix tota la paraula per comprovar si hi diu <i>perruquer</i> .
fuster	fuster	x		x		La J. pregunta: "Comença amb la i? Comença amb la f?". Utilitza el coneixement de les lletres per verificar, amb l'adult, la lectura d'una

L'adquisició i el desenvolupament del procés lectoescriptor inicial en una classe d'educació infantil: Anàlisi del coneixement de les lletres, la correspondència so-grafia i la consciència fonològica
Rut Parella Dilmé

							paraula. Primer vol identificar la forma de la lletra per després, buscar-la.
forner	bomber fuster	x		x	x	x	En D. inicia la lectura lletrejant per lletres però no hi ha codificació de la paraula. Després diu: "Hi posa bomber", però després identifica la <i>f</i> i afegeix: "Ah no, fuster". Primer, doncs, utilitza la correspondència so-grafia per identificar cada un dels fonemes de la paraula i després, confegint l'últim so sil·làbic, identifica una paraula que acaba amb el mateix so. Després, identifica la forma de la lletra <i>f</i> i a partir de la correspondència so-grafia, ja reconeix la paraula <i>fuster</i> .

L'adquisició i el desenvolupament del procés lectoescriptor inicial en una classe d'educació infantil: Anàlisi del coneixement de les lletres, la correspondència so-grafia i la consciència fonològica
Rut Parella Dilmé

Classe	P5 B	Data	28-04-20	Hora d'inici	15.10	Hora final	15.30	Activitat d'observació	Agrupats en gran grup, la S. dona una imatge a cada infant i sense ajuda, cada nen i nena l'ha d'escriure, individualment, a la pissarra. L'activitat és un dictat mut.	
Paraula o frase		Lectoescritura		Habilitats d'alfabetització			Observacions			
Inicial		Final		Llegir	Escriure	Lletres	So-grafia	C. Fonològica		
llit		it			x	x	x	x		La F. escriu <i>it</i> i seguidament, en J. diu: "Falta la lletra ella". La F. no identifica el so inicial de la paraula, tot i que és un monosíl·lab, potser perquè el so vocàlic és més fort. Un altre infant l'ajuda referint-se a la lletra que falta.
nena		nena			x	x	x	x		La B. escriu perfectament, fent la correspondència so-grafia de cada un dels fonemes. Es tracta d'una paraula on cada un dels sons és fàcilment identificable i no hi ha confusió entre els sons vocàlics.
elefant		elafan			x	x	x			Després que en J. escrigui <i>elafan</i> , la B. diu: "Falta la te". La correspondència so-grafia ajuda a en J. a escriure correctament la primera e però no la segona. El coneixement de les lletres fan que la B. identifiqui la grafia que falta per representar el so mut del final de la paraula.
ordinador		urdinado			x	x	x			En J. escriu <i>urdinado</i> . La correspondència so-grafia no està del tot assolida perquè en el primer so, escriu la vocal <i>u</i> i no la <i>o</i> . Així, es guia pel so que sent i no per l'ortografia convencional. Tampoc escriu la <i>r</i> final perquè el so és mut. Després que hagi escrit la paraula, la J. comenta: "La u és mentidera", i la B.: "I també la erra que hi ha al final". Així, el coneixement de les lletres les ajuda a identificar els sons que en J. no ha representat a la paraula escrita.
patinet		patinet			x		x	x		La N. escriu perfectament la paraula. Es tracta d'un mot de tres síl·labes on cada fonema té una grafia clara. No hi ha cap so que pugui confondre, ni cap so que tingui més d'una grafia o una grafia que es pugui representar per més d'un so. Després, se sent en Z. que diu: "Primer dius pati" (referint-se al pati de l'escola). Així, ha fet servir la consciència fonològica per identificar la seqüència de sons inicials i identificar que, conjuntament, fan la paraula <i>pati</i> .
El llapis és groc		Al llpi es rgoc Al llapis es rgoc Al llapis es groc		x	x	x	x	x		La N. comença dient la frase, paraula per paraula, per poder-les escriure. Oralment fa bé la separació de cada paraula. En aquest cas,

L'adquisició i el desenvolupament del procés lectoescriptor inicial en una classe d'educació infantil: Anàlisi del coneixement de les lletres, la correspondència so-grafia i la consciència fonològica
 Rut Parella Dilmé

							<p>s'utilitza la grafia <i>a</i> per representar el so [ə], el qual admet més d'una grafia en català, però en canvi, si que l'ha escrit en el so [e].</p> <p>Tot seguit, en J. diu: "Al mig de la <i>ela</i> i la <i>pe</i>, hi ha una <i>a</i>". El coneixement de les lletres, juntament amb la consciència fonològica, permeten a en J. ajudar a la N. per dir-li els sons que no ha acabat d'identificar.</p> <p>Després la N. llegeix a poc a poc la frase i identifica que no ha escrit correctament la paraula <i>groc</i>, i esborra la grafia <i>r</i> inicial. La B. l'ajuda: "Falta la <i>erra</i>, abans de la <i>o</i>". Novament, la consciència fonològica i el coneixement de les lletres ajuden a escriure correctament la paraula.</p>
--	--	--	--	--	--	--	--

L'adquisició i el desenvolupament del procés lectoescriptor inicial en una classe d'educació infantil: Anàlisi del coneixement de les lletres, la correspondència so-grafia i la consciència fonològica
Rut Parella Dilmé

Classe	P5 B	Data	29-04-20	Hora d'inici	9.15	Hora final	9.30	Activitat d'observació	Agrupats en gran grup, amb imatges divertides els infants escriuen frases conjuntament.
Paraula o frase		Lectoescritura		Habilitats d'alfabetització			Observacions		
Inicial	Final	Llegir	Escriure	Lletres	So-grafia	C. Fonològica			
El pallaso fa tonteries al circ	Al pallasu fa tuntarias al sirc		x		x	x	Tot i que hi ha una correspondència so-grafia en la gran majoria de sons, hi ha alguns fonemes que no segueixen l'orografia convencional. Això ha passat amb els diferents sons que no tenen una relació directa amb la seva grafia. Per exemple, en el cas de l'article <i>el</i> , han escrit <i>a/</i> perquè el so [ə] accepta les dues grafies en català. O bé, a la paraula <i>tuntarias</i> , encara no s'ha assolit que el so [u] també es pot representar per la grafia <i>o</i> . Tot i això, s'han identificat cada un dels sons de la frase.		
El porquet porta botes a la granja	Al purcet botas a la garanja		x	x	x	x	<p>Per començar a escriure <i>El porquet</i>, la N. verbalitza cada un dels sons individualment i és capaç d'escriure'ls tots. A partir de la consciència fonològica la N. identifica tots els sons de la paraula però no es produeix una correspondència so-grafia exacta. En el cas del so [u], per exemple, la grafia és <i>o</i> però ella fa servir la grafia del so vocàlic [u]. En el cas de la grafia <i>qu</i> per representar el so [k], la N. tampoc la representa, ja que es tracta d'un coneixement ortogràfic més complex.</p> <p>Després, diu la paraula <i>porta</i> però no l'escriu i va directament a la paraula <i>botes</i>. Per escriure-la, afegeix: "Una be i una o", referint-se al nom de les lletres. Utilitza el coneixement de les lletres per dir com s'escriu la paraula.</p> <p>Després, continua escrivint <i>a la</i> i quan li toca escriure <i>granja</i>, repeteix el so inicial /ggg/. Seguidament, la S. li pregunta: "Quina és?" i la I. aporta: "La g de G." (referint-se al nom d'un nen de la classe). Aquí es fa servir la consciència fonològica per identificar el so inicial de la paraula que es vol escriure però després, no s'acaba de relacionar amb la correspondència so-grafia. Així que un company l'ajuda, utilitzant el coneixement de les lletres a partir del nom d'un company de la classe.</p>		

L'adquisició i el desenvolupament del procés lectoescriptor inicial en una classe d'educació infantil: Anàlisi del coneixement de les lletres, la correspondència so-grafia i la consciència fonològica
Rut Parella Dilmé

Classe	P5 B	Data	30-04-20	Hora d'inici	9.30	Hora final	10.00	Activitat d'observació	Agrupats en grups de 6 alumnes, els infants fan diferents activitats de llengua: relacionar vocabulari dels oficis amb les seves imatges, identificar paraules que tenen o no el so que s'indica, confegir paraules de la primavera en forma de trencaclosques i identificar el so inicial de diferents imatges per formar noves paraules.
Paraula o frase		Lectoescritura		Habilitats d'alfabetització			Observacions		
Inicial	Final	Llegir	Escriure	Lletres	So-grafia	C. Fonològica			
groc	groc	x		x	x		En S. pregunta: "Per quina lletra comença <i>groc</i> ? /gggg?". Primer, recórrer al coneixement de les lletres per identificar-ne la forma i així, buscar la <i>g</i> . Després, ell mateix utilitza la correspondència so-grafia, fent el so de la lletra segons el context.		
Paraigües	Paraigües	x		x	x	x	En G. diu: "Això és un paraigües. /ppp/, una pe?". En G. utilitza tant la consciència fonològica, com la correspondència so-grafia, com el coneixement de les lletres d'una manera molt explícita. Les seves verbalitzacions i preguntes a l'adult l'ajuden a identificar el so i grafia inicial de la paraula que llegeix.		
cirera	siea ciea cirera		x	x	x	x	L'A. vol escriure <i>cirera</i> i escriu <i>siea</i> . Encara no té la consciència fonològica totalment adquirida perquè no ha representat tots els sons de la paraula. En aquest cas, s'ha deixat exactament el mateix so en les dues ocasions: [r]. Després, l'I. l'ajuda i li diu, assenyalant la grafia <i>s</i> : "No és una essa, això és una ce". Gràcies al coneixement de les lletres que ha aportat una companya, l'A. pot escriure correctament la grafia inicial. Tot seguit, se l'ajuda a dir cada un dels sons per separat, emfatitzant el so de la grafia <i>r</i> , fent [r], i l'A. ja és capaç d'escriure tota la paraula correctament. Quan es desconectulitza el so de la grafia <i>r</i> i es fa el so fort, i no el flux, l'alumne és capaç de millorar en la consciència fonològica.		
marieta	maeta	x	x		x	x	La F. assenjala la paraula que ha escrit i diu: "Aquí hi diu marieta". Llegeix sense fer una correspondència so-grafia, reconeixent globalment la paraula.		

L'adquisició i el desenvolupament del procés lectoescriptor inicial en una classe d'educació infantil: Anàlisi del coneixement de les lletres, la correspondència so-grafia i la consciència fonològica
Rut Parella Dilmé

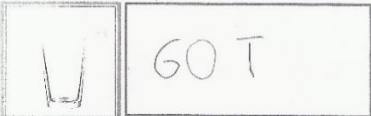
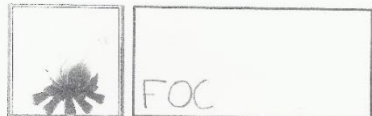
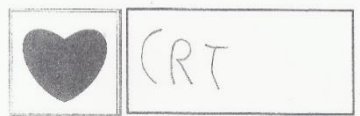
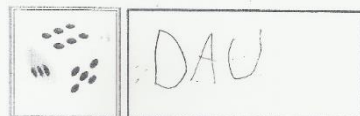
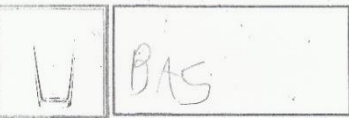
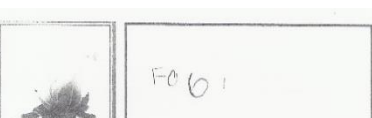
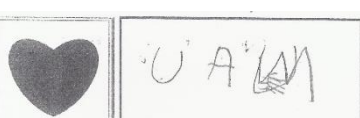
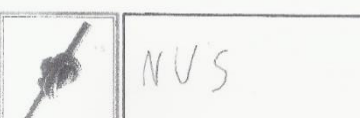
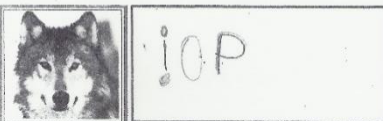
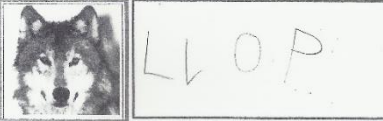
cavall	cabal		x		x	x	Encara no hi ha la correspondència so-grafia totalment assolida perquè el so [β] s'ha representat amb la grafia <i>b</i> i no la <i>v</i> . Hi ha un bon assoliment de la consciència fonològica perquè s'han identificat quasi tots els sons de la paraula.
finestra	finesta finestra		x	x	x	x	En Z. no ha identificat tots els sons de la paraula perquè s'ha deixat el so [r]. Després, se l'ha ajudat descontextualitzant el so de la grafia <i>r</i> , fent el so fort i no el flux: [r]. Seguidament, en Z. ha dit: "Una erra. Aquí" (assenyalant entre la <i>t</i> i la <i>a</i>). Quan es descontextualitza el so de la grafia <i>r</i> i es fa el fort i no el flux, l'alumne és capaç d'identificar el so que falta. També, el coneixement de les lletres l'ajuda a progressar en la correspondència so-grafia i identificar la forma escrita que hi falta.
pintora	pintora	x				x	La M. vol buscar la paraula <i>pintora</i> i diu: "Vull buscar pintora, /pipipi!". A partir de la consciència fonològica, identificant el so sil·làbic inicial de la paraula, comença el seu procés lector.
cuiner	cuiner	x		x	x	x	En G. vol buscar la paraula <i>cuinera</i> i pregunta: "Quina és la /k?". Fa servir la consciència fonològica correctament per reconèixer el so inicial de la paraula i després recórrer al coneixement de les lletres, verificant amb l'adult, per buscar-ne la forma escrita. Fa una barreja entre el nom de la lletra i el seu so.

Annex 5. Taula de temes, categories i subcategories a partir de l'anàlisi de les dades

Tema	Categoria	Subcategoria
CONEIXEMENT DE LES LLETRES	Intervenció en l'escriptura	Verbalització del nom de les lletres Funcions de la verbalització del nom de les lletres Implicació en la forma escrita de les paraules
	Intervenció la lectura	Verbalització i preguntes sobre el nom de les lletres Implicacions en el procés lector
CORRESPONDÈNCIA SO-GRAFIA	Intervenció en l'escriptura	La correspondència so-grafia convencional La correspondència so-grafia no convencional Correspondència so-grafia segons el fonema
	Intervenció en la lectura	Correspondència so-grafia global Correspondència so-grafia lletra per lletra Implicacions en el procés lector
	Intervenció en l'escriptura i la lectura	Preguntes sobre la correspondència so-grafia
CONSCIÈNCIA FONOLÒGICA	Intervenció en l'escriptura	Identificació de les síl·labes Identificació dels fonemes Característiques del so fonètic i context
	Intervenció en la lectura	Verbalitzacions de la correspondència so-grafia Implicacions en el procés lector

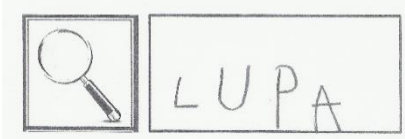

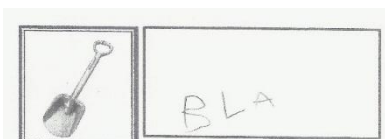
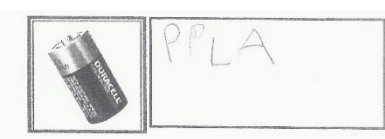



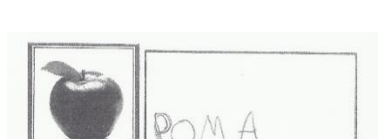
Taula 3. Temes, categories i subcategories d'anàlisi a partir de les dades recollides

Annex 6. Síntesi de les dades obtingudes al dictat mut

PARAULES D'UNA SÍL·LABA			
			
			
			
Habilitats d'alfabetització	Observacions		
CONEIXEMENT DE LES LLETRES	Les formes de totes les lletres és l'adequada i no hi ha cap grafia que porti confusió.		
CORRESPONDÈNCIA SO-GRAFIA	En la gran majoria d'exemples, es reconeix la correspondència so-grafia de cada un dels sons.		
	<i>BAS</i> Hi ha una correspondència entre el so i la grafia perquè el so [b] s'ha representat amb la grafia <i>b</i> . Aquesta representació, però, no segueix l'ortografia convencional. No impedeix la comprensió de la paraula.		
	<i>FOG</i> L'últim fonema de la paraula, [k], potser ha resultat confús al subjecte perquè [k] i [g] són dos sons consonàntics semblants. En aquest cas, la grafia a utilitzar hauria de ser <i>c</i> i no <i>g</i> . És possible que no hi hagi consciència precisa del so.		
	<i>UAM</i> No hi ha correspondència so-grafia perquè les grafies utilitzades no es corresponen a cap so fonètic de la paraula.		
	<i>IOP</i> Malgrat que el so inicial és [ʎ], s'ha utilitzat una grafia que també representa un fonema lateral. És possible que no hi hagi consciència precisa del so.		
CONSCIÈNCIA FONOLÒGICA	S'observa com a quasi totes les paraules se li correspon una lletra a cada fonema. Per tant, hi ha una separació de cada un dels sons individualment.		
	<i>CRT</i> Aquí no hi ha representada una lletra per a cada un dels fonemes, ja que la <i>N</i> . s'ha deixat de representar el so [o], <i>o</i> .		

Taula 4. Síntesi i anàlisi de les paraules d'una síl·laba

L'adquisició i el desenvolupament del procés lectoescriptor inicial en una classe d'educació infantil: Anàlisi del coneixement de les lletres, la correspondència so-grafia i la consciència fonològica
Rut Parella Dilmé









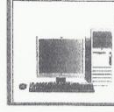

PARAULES DE DUES SÍL·LABES				
   				
   				
Habilitats d'alfabetització	Observacions			
CONEIXEMENT DE LES LLETRES	Les formes de totes les lletres és l'adequada i no hi ha cap grafia que porti confusió.			
CORRESPONDÈNCIA SO-GRAFIA	En la gran majoria d'exemples, es reconeix la correspondència so-grafia de cada un dels sons.			
	<table border="1"> <tr> <td><i>DUFI</i></td> <td>Hi ha correspondència so-grafia perquè l'E. identifica el so vocàlic i el representa amb la grafia <i>u</i>. Tot i que no fa servir l'ortografia convencional, no dificulta la comprensió de la paraula. Falta adquirir que el fonema [u] pot representar-se amb dues grafies: <i>u</i> i <i>o</i>.</td> </tr> <tr> <td><i>BLA</i></td> <td>No hi ha dificultats en la correspondència so-grafia perquè en S. representa el so que sent, [b], amb la grafia corresponent: <i>b</i>.</td> </tr> </table>	<i>DUFI</i>	Hi ha correspondència so-grafia perquè l'E. identifica el so vocàlic i el representa amb la grafia <i>u</i> . Tot i que no fa servir l'ortografia convencional, no dificulta la comprensió de la paraula. Falta adquirir que el fonema [u] pot representar-se amb dues grafies: <i>u</i> i <i>o</i> .	<i>BLA</i>
<i>DUFI</i>	Hi ha correspondència so-grafia perquè l'E. identifica el so vocàlic i el representa amb la grafia <i>u</i> . Tot i que no fa servir l'ortografia convencional, no dificulta la comprensió de la paraula. Falta adquirir que el fonema [u] pot representar-se amb dues grafies: <i>u</i> i <i>o</i> .			
<i>BLA</i>	No hi ha dificultats en la correspondència so-grafia perquè en S. representa el so que sent, [b], amb la grafia corresponent: <i>b</i> .			
CONSCIÈNCIA FONOLÒGICA	S'observa com a quasi totes les paraules se li correspon una lletra a cada fonema i en algun cas puntual, una lletra per cada cop de veu.			
	<table border="1"> <tr> <td><i>UPA</i></td> <td>En aquest cas, l'A. no acaba d'atribuir una lletra per cada fonema però sí per cada cop de veu. No identifica el so inicial [j].</td> </tr> <tr> <td><i>BLA</i></td> <td>En S. identifica el fonema inicial [b] i no [p]. Es tracta de dos fonemes oclusius i bilabials, fet que fa possible la confusió entre els dos sons. Per tant, s'ha de reforçar la diferència entre un so i l'altra. En S. no atribueix una lletra per a cada fonema però sí per cada cop de veu.</td> </tr> </table>	<i>UPA</i>	En aquest cas, l'A. no acaba d'atribuir una lletra per cada fonema però sí per cada cop de veu. No identifica el so inicial [j].	<i>BLA</i>
<i>UPA</i>	En aquest cas, l'A. no acaba d'atribuir una lletra per cada fonema però sí per cada cop de veu. No identifica el so inicial [j].			
<i>BLA</i>	En S. identifica el fonema inicial [b] i no [p]. Es tracta de dos fonemes oclusius i bilabials, fet que fa possible la confusió entre els dos sons. Per tant, s'ha de reforçar la diferència entre un so i l'altra. En S. no atribueix una lletra per a cada fonema però sí per cada cop de veu.			

Taula 5. Síntesi i anàlisi de les paraules de dues síl·labes

L'adquisició i el desenvolupament del procés lectoescriptor inicial en una classe d'educació infantil: Anàlisi del coneixement de les lletres, la correspondència so-grafia i la consciència fonològica
Rut Parella Dilmé

PARAULES DE TRES SÍL·LABES				
Habilitats d'alfabetització	Observacions			
CONEIXEMENT DE LES LLETRES	Les formes de quasi totes les lletres és l'adequada i no hi ha grafies que portin confusió.			
	<i>PILOT</i> Tot i que en Z. coneix la lletra <i>t</i> , el so del seu nom pot influir en el fet que es deixi el so vocàlic posterior.			
CORRESPONDÈNCIA SO-GRAFIA	En la gran majoria d'exemples, es reconeix la correspondència so-grafia de cada un dels sons.			
	<table border="1"> <tr> <td><i>BALETA</i></td> <td>No hi ha dificultats en la correspondència so-grafia perquè en G. representa el so que sent, [b], amb la grafia corresponent: <i>b</i>. Es pot considerar que hi ha confusió de la grafia perquè es tracta de dos sons propers: [m] i [b].</td> </tr> <tr> <td><i>BAIENA</i></td> <td>No hi ha confusió de la grafia <i>i</i> i <i>l</i> perquè l'E. recorre al so de la paraula en castellà.</td> </tr> </table>	<i>BALETA</i>	No hi ha dificultats en la correspondència so-grafia perquè en G. representa el so que sent, [b], amb la grafia corresponent: <i>b</i> . Es pot considerar que hi ha confusió de la grafia perquè es tracta de dos sons propers: [m] i [b].	<i>BAIENA</i>
<i>BALETA</i>	No hi ha dificultats en la correspondència so-grafia perquè en G. representa el so que sent, [b], amb la grafia corresponent: <i>b</i> . Es pot considerar que hi ha confusió de la grafia perquè es tracta de dos sons propers: [m] i [b].			
<i>BAIENA</i>	No hi ha confusió de la grafia <i>i</i> i <i>l</i> perquè l'E. recorre al so de la paraula en castellà.			
CONSCIÈNCIA FONOLÒGICA	S'observa com disminueix el fet d'atribuir una lletra per a cada fonema. Amb les paraules de tres síl·labes, augmenta representar cada síl·laba o cop de veu amb una o dues lletres, coincidint amb els sons vocàlics o consonàntics de la síl·laba.			
	<i>GAFA</i> La L. separa correctament la paraula en síl·labes i representa cada una de les síl·labes amb una lletra com a mínim. No identifica tots els sons de la paraula, ja que falten [i] i [r].			
	<i>BALETA</i> En G. confon el so [b] i [m]. Es tracta de dos sons bilabials i força semblants, fet que el pot portar a la confusió.			
	<i>PILILOTA</i> Després d'escriure la paraula <i>pilota</i> , en Z. no ha fet la revisió perquè s'hauria adonat que ha afegit més sons dels que té la paraula. La manera com ha escrit <i>pilota</i> clarament identifica que atribueix una grafia per a cada fonema però en aquest cas, ha repetit la seqüència [il].			
	<i>PILOT</i> En Z. atribueix una grafia per a cada un dels fonemes de la paraula, excepte l'última síl·laba que la representa amb la consonant que li correspon.			
	<i>BUFNA</i> L'A. atribueix una grafia per a cada un dels fonemes de la primera síl·laba de la paraula i així, identifica positivament cada un dels sons. En el cas de la segona síl·laba només identifica els dos sons consonàntics, i en el cas de la tercera, només el vocàlic.			
<i>UFANA</i> L'A. encara no atribueix una grafia per a cada un dels fonemes i per tant, no identifica cada so individualment. Quan es tracta de sons seqüenciats força diferents segons el lloc d'articulació, per exemple, si que els identifica tots.				

Taula 6. Síntesi i anàlisi de les paraules de tres síl·labes

PARAULES DE QUATRE SÍL·LABES			
 P S A N A	 X O C O L A T A	 M A P E T A	 I P U R D I A M
 P U A N A	 X U C L A T A	 B A R P E T A	 R I N U S A D O N
 U D N D S	 X U K U L A T A		
Habilitats d'alfabetització	Observacions		
CONEIXEMENT DE LES LLETRES	Les formes de quasi totes les lletres és l'adequada i no hi ha grafies que portin confusió.		
	<i>RINUSADON</i> No hi ha proporcionalitat perquè s'intenta escriure dins l'espai limitat.		
CORRESPONDÈNCIA SO-GRAFIA	En la gran majoria d'exemples, es reconeix la correspondència so-grafia de cada un dels sons. Encara no s'escriu amb l'ortografia convencional, ja que els fonemes que tenen més d'una grafia es representen amb la grafia que té una relació més directa amb el so.		
	<i>UDNDS</i> Tot i que els sons que s'identifiquen es representen amb grafies adequades, encara no s'ha assolit l'ortografia convencional. Falta aprendre que el fonema [u] es pot representar, també, amb la grafia o. També, que la paraula <i>ordinadors</i> té la segona r que representa un so mut.		
	<i>XOCOLATA</i> S'ha adquirit la correspondència so-grafia del so vocàlic [u]. La B. coneix que el fonema [u] es pot representar amb dues grafies diferents: u i o.		
	<i>XUKULATA</i> La F. ha adquirit la correspondència so-grafia del so [k], ja que s'observa com sap que aquest so es pot representar amb la grafia k. En aquest cas, però, hi ha poques paraules en català que la tinguin així que seria d'esperar que hagués escrit la c.		

L'adquisició i el desenvolupament del procés lectoescriptor inicial en una classe d'educació infantil: Anàlisi del coneixement de les lletres, la correspondència so-grafia i la consciència fonològica
Rut Parella Dilmé

	<i>IPUPOTAM</i>	En D. encara no ha adquirit la grafia <i>h</i> per representar el so mut de la paraula <i>hipopòtam</i> . Tampoc reconeix que el so [u] de la paraula es pot representar amb la grafia <i>o</i> i així, que aquest fonema té dues grafies.
	<i>RINUSADON</i>	La N. encara no té assolida tota la correspondència so-grafia convencional dels sons [u], [s] i [ə].
CONSCIÈNCIA FONOLÒGICA		S'observa com disminueix el fet d'atribuir una lletra per a cada fonema, però sí que s'identifiquen les síl·labes de les paraules.
	<i>PSANA</i>	No s'identifiquen cada un dels sons perquè l'A. representa cada una de les síl·labes, excepte la primera, amb un so vocàlic o consonàntic. Novament, els dos sons consonàntics que representa a la primera síl·laba, [p] i [s], són força distants perquè el primer és bilabial i el segon, alveolar.
	<i>PNANA</i>	L'A. no identifica totes les síl·labes de la paraula perquè només incorpora els sons de la primera, tercera i quarta. Tanmateix, repeteix el so i representació de la tercera síl·laba per escriure la quarta.
	<i>UDNDS</i>	No s'identifiquen els sons vocàlics de la paraula, excepte el primer. Per a cada síl·laba només representa un so.
	<i>XUCLATA</i>	En Z. identifica totes les síl·labes de la paraula i gairebé tots els sons.
	<i>MAIETA</i>	L'E. identifica totes les síl·labes de la paraula i gairebé tots els sons. L'únic so que no ha representat és el fonema [r], segurament perquè és sord i difícilment perceptible en el context on està.
	<i>BARIETA</i>	En G. confon el so [b] i [m]. Es tracta de dos sons bilabials i força semblants, fet que el pot portar a la confusió.
	<i>RINUSADON</i>	La N. reconeix tots els sons de la paraula i atribueix una grafia a cada fonema. Probablement, confon el fonema [d] i [r] a causa de la seva proximitat i sonoritat.

Taula 7. Síntesi i anàlisi de les paraules de quatre síl·labes

Annex 7. Síntesi dels resultats

	Intervenció en l'escriptura		Intervenció en la lectura	
El coneixement de les lletres	Verbalització	Diferenciar grafies que tenen un mateix so fonètic Reconèixer l'estructura gràfica de les paraules Progressar conjuntament en l'escriptura Reforçar la representació de sons muts	En forma de pregunta	Agilitzar el procés lector Comprovar i verificar amb l'adult Descodificar la paraula No descodificar la paraula
	Visualització	Escriure parcialment, paraules on el so sil·làbic final coincideix, o s'assembla, al nom de la lletra		
La correspondència so-grafia	Ortografia no convencional	Representar sons que no sonen Representar sons sords Representar sons sense relació so-grafia unívoca Representar la confusió de sons pròxims	Llegir globalment Llegir lletrejant amb comprensió de la paraula Llegir lletrejant sense comprensió de la paraula Identificar el primer so per fer hipòtesis de la paraula Identificar el fonema per després buscar la grafia inicial	
	Ortografia convencional	Representar sons de difícil percepció quan es descontextualitzen Representar sons que tenen relació so-grafia unívoca	En forma de pregunta	Comprovar amb l'adult la relació entre el llenguatge oral i escrit Explicitar el seu coneixement
	En forma de pregunta	Comprovar amb l'adult la relació entre el llenguatge oral i escrit		
La consciència fonològica	Identificació de síl·labes	Atribuir una lletra per a cada cop de veu Representació heterogènia de les síl·labes	Reconèixer i repetir el so inicial de les paraules Reconèixer i repetir el so sil·làbic inicial de les paraules	
	Identificació de fonemes	Disminuir la representació de cada fonema segons la llargada de la paraula Identificar sons amb diferents llocs d'articulació Identificar sons compartits amb altres llengües Identificar sons a principi de síl·laba.		