



El treball de la CONSCIÈNCIA FONOLÒGICA

per a l'aprenentatge de llengües en
un sistema educatiu plurilingüe



► EDUCACIÓ INFANTIL I PRIMERS CURSOS D'EDUCACIÓ PRIMÀRIA



GENERALITAT
VALENCIANA

Conselleria d'Educació,
Cultura i Esport

Edita



Direcció General d'Innovació Educativa i Ordenació
Servei d'Educació Plurilingüe

Autoria

Ignasi C. Carbonell Garcia
M. Josep Garcia Martí
Aurora Monfort Puig
Iolanda Morell Martínez
M. Luisa Navarro Crespo
Rafael Pérez Pellicer
Joan C. Roda Vila
Montserrat Salas Sacristán
Frederic Sentandreu Gallego

Disseny i maquetació:

www.abranding.net



Aquesta obra està subjecta a la llicència de Reconeixement -No Comercial- Sense Obra Derivada 4.0 Internacional Creative Commons. Per veure una còpia de la llicència, visiteu <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>.

Totes les imatges etiquetades com a Intef-CC en aquesta publicació han estat extretes de la següent web de l'Intef del Ministeri d'Educació i Formació Professional: <http://recursostic.educacion.es/bancoimagenes/web/> sota la llicència Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 Unported



» ÍNDEX

PRESENTACIÓ **6**

1/ DEFINICIÓ **10**

2/ CONSIDERACIONS LEGALS **14**

**3/ JUSTIFICACIÓ DEL TREBALL DE LA
CONSCIÈNCIA FONOLÒGICA EN
L'APRENTATGE PLURILINGÜE** **20**

**4/ VENTALL FONOLÒGIC:
COMPARATIVA** **28**

**5/ ESTRATÈGIES METODOLÒGIQUES
D'INTERVENCIÓ A L'AULA** **40**

6/ OBJECTIUS, ACTIVITATS I RECURSOS

6.1. Blocs de treball

6.2. Blocs d'objectius

6.3. Activitats i recursos

..... **46**





7/ ACTIVITATS AMB FONEMES DIFERENCIALS 78

8/ PROCESSOS D'AVALUACIÓ 88

9/ BIBLIOGRAFIA I WEBGRAFIA 92

10/ ANNEXOS

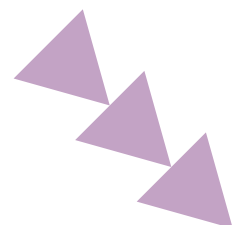
10.1. Descripció fonològica del valencià

10.2. Eines per a l'avaluació inicial:
caracterització de l'estàndard oral

10.3. Eines per a l'avaluació inicial: trets orals dels
subdialectes del valencià

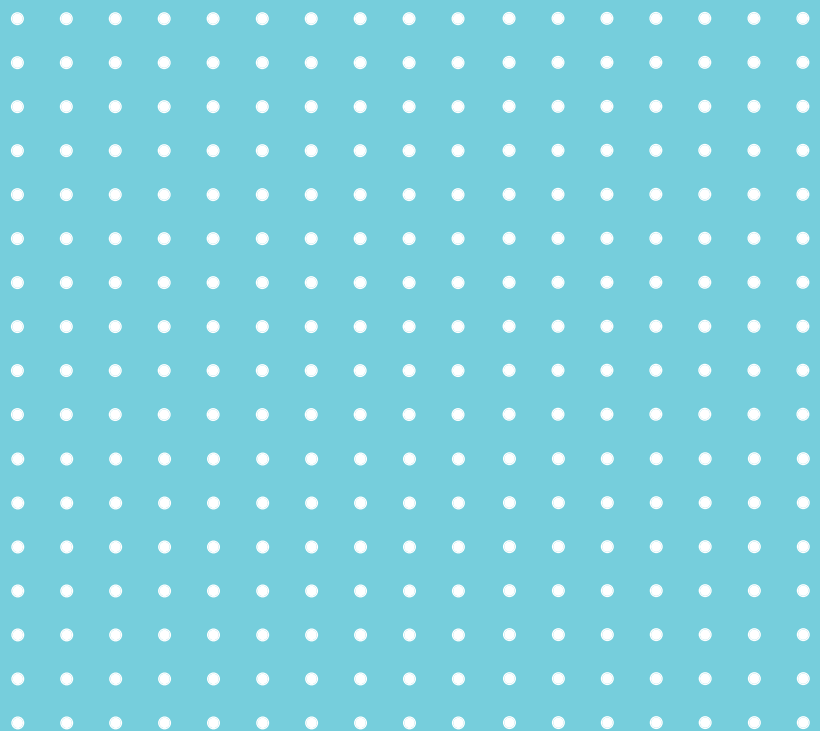
10.4. Indicadors de desenvolupament en consciència
fonològica

10.5. Model de plantilla per a programar activitats 102



PRESENTAC

ló





»PRESENTACIÓ

Aquest material sobre el treball de la consciència fonològica pretén oferir un enfocament conjunt de l'aprenentatge de llengües en un sistema educatiu plurilingüe i intercultural, on els codis lingüístics, i en concret els codis fonològics, de les diferents llengües que s'aprenen van sumant-se per configurar el corpus fonològic particular de cada parlant.

Cal deixar clar, d'entrada, que aquest treball va adreçat a tot l'alumnat del sistema educatiu valencià per tal que servisca de fonament per a l'adquisició de les llengües curriculars, bé siguen segones llengües, llengües estrangeres o bé el registre acadèmic de la llengua pròpia. També és útil en els processos d'alfabetització regulars per a previndre possibles dificultats d'aprenentatge com també per a contribuir a resoldre dificultats ja diagnosticades.

S'ha definit la **consciència fonològica** com la sensibilitat o la consciència explícita de l'estructura fonològica de les paraules en una llengua. A més s'ha considerat com una habilitat metalingüística clau per al desenvolupament i l'adquisició dels processos de lectoescriptura, però també ho és pel que fa a la detecció i la prevenció de dificultats comunicatives i cognitives i per a l'adquisició de les habilitats orals en segones i terceres llengües.

Pel que fa al **marc legislatiu** en el camp de l'educació, s'ha incorporat informació sobre els especialistes que intervenen en la prevenció i detecció de necessitats educatives especials sobre llenguatge, Pedagogia Terapèutica i Audició i Llenguatge, la coordinació que es fa des dels serveis psicopedagògics escolars i gabinets psicopedagògics escolars autoritzats. A més es descriuen els *Programes de competència oral*, com ara els *Programes d'estimulació i desenvolupament del llenguatge oral*, i s'ha fet esment dels currículums oficials d'Infantil i Primària ja que s'hi poden trobar bona part dels plantejaments didàctics a l'aula.

Com a marc general de tota la intervenció didàctica, es fa esment de la Llei 4/2018, de 21 de febrer, de la Generalitat, per la qual es regula i promou el plurilingüisme en el sistema educatiu valencià i es determina l'aplicació per part de tots els centres d'un Programa d'educació plurilingüe i intercultural. El treball des de ben prompte de la consciència fonològica en un sistema educatiu plurilingüe comporta



treballar les tres llengües curriculars, valencià, castellà i anglés, prenent com a punt de partida el disseny del Projecte lingüístic de cada centre (PLC), el qual s'ha adaptat a la situació sociolingüística particular del seu context i a la situació lingüística de l'alumnat.

Per tant, per a la planificació del treball de la consciència fonològica haurem de partir dels principis d'unificació de criteris, diversificació dels tractaments i organització del procés d'ensenyament-aprenentatge, que planteja l'enfocament integrat de les llengües (TIL), així com també, i sobretot en aquestes edats, d'un aprenentatge de les llengües fet des de les àrees i continguts curriculars no lingüístics (TILC), el qual a més cal que siga significatiu i que estiga relacionat amb la vida diària de l'aula de les primeres etapes escolars.

Aquests enfocaments ens suggereixen que cal tindre en compte la situació de partida de cada llengua per a prioritzar aquells trets fonològics més difícils d'adquirir per l'escassa presència i ús social, en segons quins contextos, vista la situació sociolingüística de cada centre. Sabem que hi ha trets compartits per dues o fins i tot les tres llengües als quals l'alumnat pot accedir amb certa facilitat, però hi ha d'altres que són diferencials, i que especialment els del valencià i els de l'anglés s'han d'ensenyar a l'escola, que és l'àmbit on es propicia l'aprenentatge del nivell estàndard formal de les llengües, perquè si no és ben difícil que s'apreguen.

Per tant, observant de manera general la situació de les llengües en el nostre context, el treball fonològic hauria de començar

pel valencià i l'anglés, llengües amb menor presència, ja que de manera simultània l'aprenent reconeixerà els fonemes compartits per les tres llengües i també els diferencials del castellà, als quals té un fàcil accés per l'abundant presència i ús social d'aquesta llengua.

No obstant això, a cada centre en concret s'hauria de prioritzar el treball dels trets fonològics més difícils d'aprendre siga per l'escàs contacte amb la llengua meta, pel seu poc prestigi, la llunyania entre les llengües familiars i les llengües curriculars o qualsevol circumstància sociolingüística adient. L'escola ha de fer una tasca de compensació, també en aquest treball que fonamenta l'aprenentatge oral i escrit de les llengües.

Pel que fa a la metodologia d'aula s'ha parlat de com partir de l'avaluació inicial i de com realitzar la intervenció didàctica d'aula mitjançant estratègies que han de ser específiques per a assolir bons resultats. Finalment s'han proposat alguns models d'activitats i recursos en els quals es detalla tot el procés i s'hi ha incorporat un model d'activitat amb fonemes diferencials.

Finalment hem inclòs en els annexos uns materials que considerem que són imprescindibles: uns indicadors de desenvolupament i una reduïda descripció de l'estàndard oral i dels subdialectes del valencià que poden ajudar els docents a elaborar l'avaluació inicial del context i dels perfils lingüístics de cada zona geogràfica.

1

DEFINICIÓ



1/ DEFINICIÓ

El terme *consciència fonològica* ha esdevingut un dels que més s'estan afermant en el camp de l'educació en els darrers anys, i s'està utilitzant en concret per parlar de l'ensenyament de la lectoescriptura i l'alfabetització. Fruit de la investigació de Chard, D. J., i Osborn, J. (1998), s'ha conclòs que en els nivells crítics de l'aprenentatge de l'escriptura, si s'apliquen estratègies d'ensenyament relacionades amb la consciència fonològica molt ben planificades, s'experimenta un desenvolupament que té una influència molt significativa en l'aprenentatge de la lectura i l'ortografia (O'Connor i al. 1993).

Es pot definir la **consciència fonològica** com la sensibilitat o la consciència explícita de l'estructura fonològica de les paraules en una llengua. Concretament, implica l'habilitat per notar, pensar o manipular els sons individuals en les paraules. La consciència fonològica és important perquè és necessària per entendre com es representen per escrit les paraules d'una llengua. Per tant, té un impacte primerenc en el desenvolupament de la lectura.

Adquirir consciència fonològica suposa:

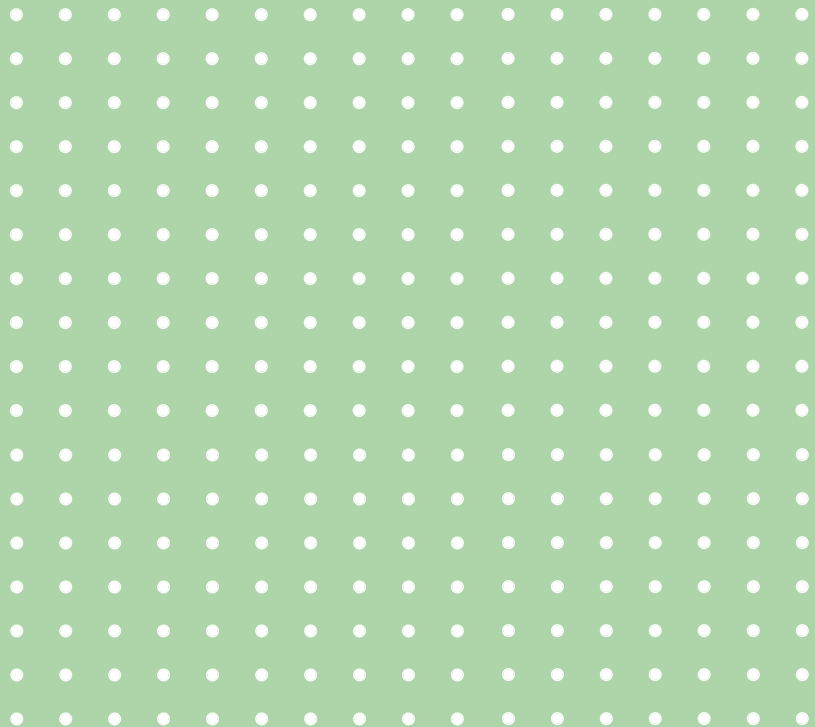
- Aprendre que les paraules es poden dividir en segments més petits que les síl·labes.
- Aprendre sobre els mateixos fonemes individuals.



2

CONSIDERA
LEGALS

CIONS





2/ CONSIDERACIONS LEGALS

La legislació que cal tindre en compte per tal d'emmarcar aquest treball va des dels documents que estableixen l'organització i el funcionament dels centres educatius i dels serveis especialitzats que ajuden aquests centres, en els quals es marquen les funcions de cada docent o especialista pel que fa a l'atenció a l'alumnat, passant pels que estableixen els currículums oficials i les actuacions per a la millora de la competència lingüísticocomunicativa, sobretot de les habilitats de lectura i escriptura, i aquells que estableixen l'estructura i el desenvolupament del Programa d'Educació Plurilingüe i Intercultural per al sistema educatiu valencià.

Les referències legals que cal doncs tindre en consideració són aquestes:

RESOLUCIÓ de 5 de juliol de 2019, del secretari autonòmic d'Educació i Investigació, per la qual es dicten instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres que imparteixen Educació Infantil de segon cicle i Educació Primària durant el curs 2019-2020.

6.2.6. Especialitats de Pedagogia Terapèutica i Audició i Llenguatge

4. L'especialista d'Audició i Llenguatge ha d'assessorar els i les mestres d'Educació Infantil i col·laborar amb aquests en el disseny i implementació de **programes d'estimulació del llenguatge** oral dirigits a tot l'alumnat d'aquesta etapa.

ORDRE 20/2019, de 30 d'abril, de la Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport, per la qual es regula l'organització de la resposta educativa per a la inclusió de l'alumnat en els centres docents sostinguts amb fons públics del sistema educatiu valencià.

Article 41. Personal especialitzat de suport

3. El personal docent especialitzat de suport d'Audició i Llenguatge se centra prioritàriament en l'àmbit de la comunicació, el llenguatge i la parla des d'una perspectiva educativa vinculada al currículum. A més de les funcions generals establides en el punt 1, té les funcions d'assessorar el personal docent d'Educació Infantil en el disseny, la implementació i el seguiment dels programes d'estimulació del llenguatge oral dirigits a tot l'alumnat, així com en les mesures d'aprenentatge intensiu i millora de la competència lingüística dirigides a **l'alumnat que requereix una resposta personalitzada amb suports no especialitzats.**

Afegim unes especificacions pertanyents a un **model de concreció del PELO**, Programa d'estimulació i desenvolupament del llenguatge oral: (CEIP El Convent, d'Alberic, curs 2018-2019).

“L'especialista d'Audició i Llenguatge realitzarà sessions (concretades en el seu horari) en cadascuna de les aules d'Infantil, per treballar amb tots els alumnes jocs fonològics, articulacions, embarbussaments, contes, endevinalles que servisquen per estimular el llenguatge i previndre posteriors dificultats.

A més a més la tutora, dins de les activitats establertes en la programació d'aula i de cicle, també durà a terme actuacions i projectes per treballar els continguts de l'àrea de Llenguatges: comunicació i representació, que tindran com a principal objectiu fomentar la parla. En el Pla d'Estimulació del Llenguatge i Prevenció de dificultats, cal concretar aquests objectius, amb la metodologia i les activitats que es poden desenvolupar.

També serà tasca de la mestra de suport, coordinar-se amb la tutora, per tal d'establir activitats conjuntes que es poden executar amb dos mestres dins de l'aula (contacontes, jocs interactius, aula d'informàtica, etc.).

Partint d'aquestes premisses, cada tutoria establirà en el seu horari, quines sessions setmanals utilitzarà per a treballar els objectius que queden registrats en el pla."

DECRET 38/2008. CURRÍCULUM D'EDUCACIÓ INFANTIL

Tenint en compte el marc legislatiu, i fent-nos ressò al Decret 38/2008, pel qual s'estableix el currículum al segon cicle d'Educació Infantil a la Comunitat Valenciana, volem remarcar com el llenguatge oral assoleix diverses funcions: la funció comunicativa, que facilita i possibilita la relació amb els altres; la funció representativa, que facilita la comunicació per mitjà de símbols; la funció lúdica i creativa, que permet divertir-se fent servir el llenguatge, i la funció de la construcció de la pròpia identitat. El treball escolar ha d'ajudar a regular l'ús del llenguatge oral per mitjà de les activitats quotidianes de l'aula.

Així, el llenguatge oral és especialment rellevant en aquesta etapa, ja que és l'instrument per excel·lència d'aprenentatge.

DECRET 108/2014. CURRÍCULUM D'EDUCACIÓ PRIMÀRIA

Cal consultar aquest currículum per fer una lectura atenta de les orientacions metodològiques i d'estructuració dels continguts que s'hi ofereixen. D'entrada cal observar com el treball de la comprensió oral i de la parla queden reflectits en els blocs de continguts:

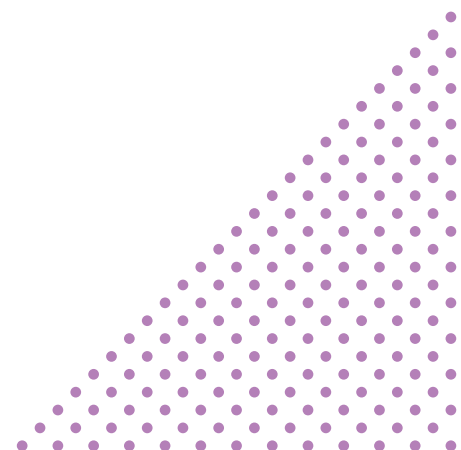
Àrees de valencià i castellà. Bloc de parlar i escoltar.

Àrea de llengua estrangera: anglés. Blocs de comprensió i expressió de textos orals.

Discriminació dels sons.

Conscienciació fonològica.

Relació entre els sons i les lletres.



ORDRE 20/2019, de 30 d'abril, de la Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport, per la qual es regula l'organització de la resposta educativa per a la inclusió de l'alumnat en els centres docents sostinguts amb fons públics del sistema educatiu valencià.

Article 21. Programes personalitzats per a l'adquisició i l'ús funcional de la comunicació, el llenguatge i la parla

1. Els programes personalitzats per a l'adquisició i l'ús funcional de la comunicació, el llenguatge i la parla són mesures de nivell IV dirigides a l'alumnat escolaritzat en l'etapa d'Educació Infantil i en les etapes obligatòries que presenta necessitats específiques de suport educatiu que requereixen una atenció educativa intensiva i especialitzada en aquest àmbit, amb l'objectiu que desenvolupe, assolisca i generalitze les competències comunicatives i lingüístiques funcionals en els contextos d'interacció i aprenentatge en què participa.
2. Aquests programes els desenvolupa el personal docent especialitzat d'Audició i Llenguatge, amb la col·laboració de l'equip educatiu i la participació de tots els agents amb què l'alumnat es comunica de manera habitual, dins i fora del centre. Quan aquests programes es dirigeixen a l'alumnat amb dificultats específiques d'aprenentatge de la lectura i l'escriptura, també poden ser desenvolupats pel personal docent especialitzat en Pedagogia Terapèutica.
3. Per a l'accés a aquests programes l'alumnat requereix un informe sociopsicopedagògic elaborat pel servei especialitzat d'orientació i un Pla d'actuació personalitzat.

LLEI 4/2018, de 21 de febrer, de la Generalitat, per la qual es regula i promou el plurilingüisme en el sistema educatiu valencià.

L'any 2012 es van presentar els resultats de l'enquesta europea de competència lingüística, una iniciativa a gran escala, elaborada per la Comissió Europea, destinada a donar suport a les polítiques d'aprenentatge de llengües a tot Europa. Els resultats són contundents respecte a la distància que ens separa d'altres països, on les polítiques públiques d'aprenentatge de llengües fa anys que han donat resultats: formar generacions plenament bilingües. Així doncs, l'estudi conclou que els resultats obtinguts demostren que en el nostre sistema educatiu cal millorar el nivell de competència en llengües estrangeres de l'alumnat, especialment en anglès. En analitzar els nivells de rendiment per destreses, s'observa que els pitjors resultats s'obtenen en les habilitats orals, per la qual cosa convindrà realitzar un major esforç en l'adquisició d'aquestes destreses.

Per això, és **fonamental la incorporació de temps dedicat expressament a la comunicació oral** tant en les hores lectives com en les activitats complementàries i extraescolars.

Article 4. Objectius del Programa d'educació plurilingüe i intercultural.

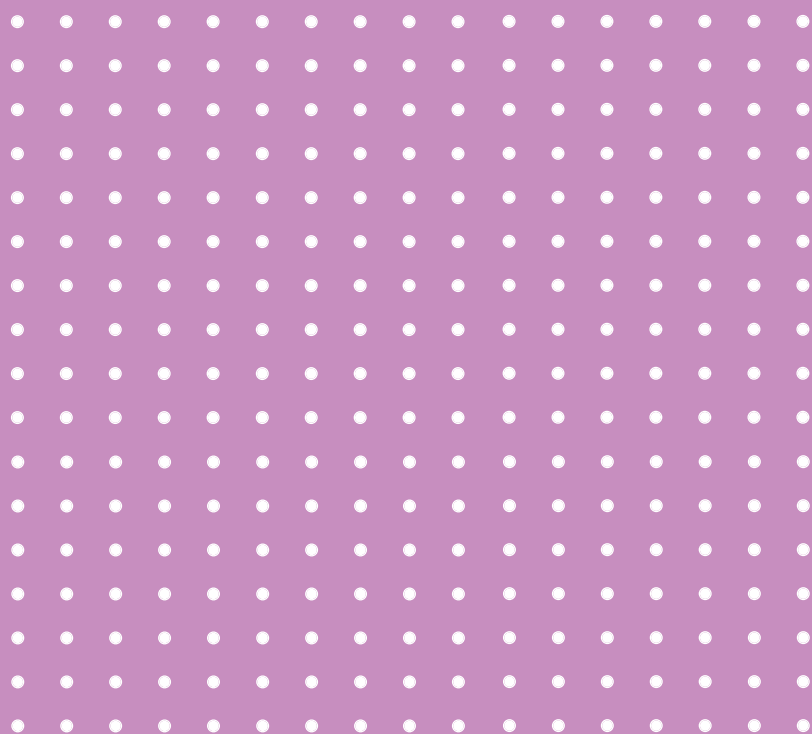
El Programa d'educació plurilingüe i intercultural desenvolupat en aquesta llei té els objectius següents:

1. Garantir a l'alumnat del sistema educatiu valencià l'assoliment d'una competència plurilingüe que implique:
 - a) El domini oral i escrit de les dues llengües oficials, el domini funcional d'una o més llengües estrangeres i el contacte enriquidor amb llengües i cultures no curriculars però pròpies d'una part de l'alumnat.

3

JUSTIFICACIÓ D
CONSCIÈNCIA F
L'APRENENTAT

EL TREBALL DE LA ONOLÒGICA EN GE PLURILINGÜE





3/ JUSTIFICACIÓ DEL TREBALL DE LA CONSCIÈNCIA FONOLÒGICA EN L'APRENENTATGE PLURILINGÜE

La **consciència fonològica** és una **habilitat metalingüística** clau per al desenvolupament i adquisició dels processos de lectoescriptura, però també ho és per a la detecció i prevenció de dificultats comunicatives i cognitives i en l'adquisició de les habilitats orals relacionades amb la competència acadèmica en llengua pròpia i en segones i terceres llengües.

És indispensable planificar-ne el treball a partir de diverses consideracions de la **neurociència** i de la **psicologia evolutiva** sobre l'adquisició i l'aprenentatge del llenguatge, i des d'un **enfocament integrat** de l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües.

Sabem, gràcies als estudis de la **neurociència** que la proximitat entre la llengua 1 (L1) i la llengua 2 (L2) facilita l'aprenentatge de la L2, i que la interacció amb parlants de L1 i L2 activa les mateixes zones cerebrals: l'àrea de Wernicke (comprensió) i l'àrea de Broca (expressió).

Per tant podem concloure que, a major exposició a una llengua (unes llengües, no importa quina o quines), més sons es proporcionaran i la capacitat d'expressió de l'aprenent en cada llengua serà major.

El sistema auditiu és el primer que es desenvolupa. Des del naixement el nadó té unes capacitats auditives potentíssimes. Si ens centrem en la fonètica, fins a l'any, el xiquet té una alta capacitat per distingir fonemes i als sis mesos ha ajustat els patrons de parla de la seua o seues llengües familiars; des d'aleshores aquesta capacitat disminueix. Per aquest motiu el treball

escolar de la consciència fonològica de les llengües addicionals durant els primers anys és decisiu.

Per altra banda i des del punt de vista de la **psicologia evolutiva**, planificar l'aprenentatge fonològic des del coneixement de les etapes del desenvolupament del llenguatge proporciona una ajuda important per tal d'ajustar les actuacions escolars i familiars a l'estadi evolutiu del xiquet. En cada moment es pot incorporar l'ensenyament d'una L2 o una d'estrangera i ampliar el repertori o patró fonològic familiar del xiquet amb el de les llengües addicionals.

Diferents estudis com el de Barrera (2009) destaquen la importància de l'estudi de la fonologia:

“La enseñanza e identificación de los fonemas es importante para poder transcribir correctamente los grafemas, “unidad mínima e indivisible de la escritura de una lengua” (Real Academia Española, 2001). Es importante cuando aprendemos un nuevo lenguaje que no corresponde a nuestra lengua materna, familiarizarnos con todos aquellos aspectos lingüísticos ajenos a nuestro propio sistema fonético, y en este caso nos serviría para poderlo transcribir a la escritura correctamente conociendo la correspondencia entre cada fonema y grafema.”

Dolors Fornés (2014) en destaca un altre aspecte important, el de la pronúncia, quan comenta que genera desconcert en l'aprenent el fet de la no correspondència de les paraules escrites i la seua pronúncia. A més, diu, citant Cameron (2001): "este aprendizaje ayudará al alumno a discernir entre la L1 y la L2, ya que se tiende a imitar el mismo patrón de la lengua materna y transferirlo a la lengua de aprendizaje."

Estudis com els de Lonigan, Burgess, Anthony i Barker (1998) demostren que els xiquets comencen a desenvolupar formes de consciència fonològica entre els 2 anys i mig i 3 anys. No obstant això, cal reconèixer que quan es parla de consciència fonològica en xiquets fins als tres anys, estem parlant d'un nivell molt diferent d'aquesta habilitat que la que mostren la majoria dels xiquets al primer grau (al sis anys).

Etapas d'aprenentatge del llenguatge.

- Entre els 0 i els 6 mesos es parla d'etapa prelingüística on els gestos, les mirades i els plors són el mitjà de comunicació inicial, a partir dels 4 o 5 mesos comença a emetre sons guturals a la manera de joc d'imitació.
- Entre els 6 i 12 mesos comença a articular síl·labes repetides (*ma...ma, ta...ta*), ja aconsegueix articular tots els fonemes que existeixen i comença a fixar la llengua materna o familiar. També capta el to de les ordres.
- L'etapa anomenada lingüística comença a partir dels 12 mesos amb l'expressió de la primera paraula (*papà, caca, tata*, etc.). I s'utilitza una sola paraula per a expressar tota una frase (*meu, ballar*, etc.).
- Dels 18 als 24 mesos utilitza combinacions de paraules per a fer frases. Aprén molt ràpidament.
- Entre els 2 i el 3 anys: pregunta sobre el nom de les coses, incorpora articles i pronoms, construeix frases amb subjecte i predicat.

- Entre els 4 i els 5 anys domina virtualment la gramàtica i ja està capacitada per a la interacció lingüística.

És molt important des de ben prompte fomentar la coordinació amb les famílies de l'alumnat perquè les primeres interaccions es produeixen en el seu si.

El llenguatge s'aprén de manera natural al llarg dels primers anys de vida. Per això un ambient estimulador des del primer moment facilita aquesta adquisició. Durant aquests primers mesos o anys de vida les interaccions es produeixen essencialment en la família. És per aquest motiu que en el moment que el xiquet tinga el primer contacte amb l'escola infantil es recomanen algunes pautes d'actuació a la família que faciliten l'adquisició adequada de la llengua o llengües familiars així com que s'expliquen les pautes d'aprenentatge de les segones llengües i/o llengües estrangeres a l'escola i els objectius que es volen aconseguir. El treball actitudinal, les característiques de la persona plurilingüe, l'inici de la lectoescriptura, les transferències i interferències dels primers moments, la interllengua, etc., són aspectes clau que la família ha de conèixer per a evitar malentesos i entrebancs. Cal també recomanar a les famílies algunes pautes sobre quines activitats poden fer, en quina llengua i com són d'importants els models lingüístics familiars.

L'ensenyament de les llengües està lligat al seu ús a l'aula i especialment en les primeres fases a l'oralitat. La mestra o el mestre han de fer un treball intens per a proporcionar el major input oral a l'alumnat emprant estratègies de contextualització pròpies de metodologies d'ensenyament i aprenentatge de segones llengües i llengües estrangeres.



En el nostre sistema educatiu se'ns presenten varietat de situacions lingüístiques dins l'aplicació del Programa d'Educació Plurilingüe i Intercultural (PEPLI) on cal utilitzar aquestes estratègies amb l'alumnat. El nostre enfocament ha de partir necessàriament del **tractament integrat de llengües (TIL) i del tractament integrat de llengües i continguts (TILC)**. És a dir, en la programació i en el treball d'aula es partirà de les exigències d'un sistema plurilingüe i d'una metodologia basada en l'ús de les llengües.

Tenint en compte les consideracions anteriors, cal tindre presents tres eixos de treball de la consciència fonològica.

El **primer eix** de treball de la consciència fonològica ens situa davant del repte de **treballar els sistemes fonològics de cada una de les llengües**. Ho farem aprofitant el bagatge que l'alumnat posseeix de la seua experiència lingüística familiar o escolar i li proporcionarem aquells elements del repertori fonològic als quals no han tingut accés. És per això que es fa necessari analitzar quina és l'experiència lingüística de l'alumnat per tal d'anar completant el seu repertori. En un context d'aprenentatge plurilingüe el repertori fonològic que cal adquirir és la suma dels repertoris fonològics de les llengües que volem que aprenguen. En el cas del nostre sistema educatiu, serà necessari analitzar els repertoris fonològics del valencià, el castellà i l'anglès, perquè són les llengües que el currículum estableix com a vehiculars i com a llengües d'aprenentatge, per tal de treballar tots els fonemes necessaris per a adquirir una competència plurilingüe.

L'anàlisi que presentem d'una forma general, descriu els fonemes de cada llengua en les diferents posicions de la paraula, compartits o no entre aquestes. Alguns sons són compartits pels sistemes fonològics de totes les llengües curriculars. Tot i això, cal fer èmfasi en aquells que són diferencials, tal i com veurem més endavant.

El **segon eix** del treball de la consciència fonològica forma part dels aprenentatges metalingüístics que l'alumnat anirà adquirint progressivament durant l'escolaritat i que li serviran per a accedir a la competència acadèmica i estàndard de la seua pròpia llengua o llengües d'origen.

Per exemple, si considerem la lectura com a un element central de la competència acadèmica, ens podem preguntar sobre la incidència del treball fonològic en aquesta competència. En aquest sentit i en base a les investigacions d'aquests darrers vint anys pel que fa a la lectura, al seu desenvolupament i al seu ensenyament, actualment la resposta a la pregunta és clarament afirmativa:

“Els nens que han començat aviat a entendre la relació entre les lletres i els fonemes i que han après a utilitzar aquesta informació com a ajut per identificar paraules escrites, esdevenen sens dubte millors lectors que els nens que tenen dificultats per adquirir aquestes habilitats.” (Share i Stanovich, 1995, dins Garriga, 2003).

A més cal incidir en un altre fet sobre el principi alfabètic:

“**La consciència fonològica ajuda els nens a entendre el principi alfabètic**. Sense almenys una iniciació a la consciència fonològica, els nens no tenen manera d'entendre com les paraules de la seva parla es representen per escrit. A menys que entenguin que les paraules tenen segments de sons a nivell de fonema, no poden treure profit de conèixer l'alfabet o abecedari per escrit.” (Lieberman, Shankweiler i Lieberman, 1989, dins Garriga (2003).

L'estudi d'aquests processos ha originat, fonamentalment per raons pràctiques i metodològiques, una distinció d'aquests en dos blocs: per una banda, estarien els processos implicats en el reconeixement o la identificació de la paraula escrita (també anomenats "processos de nivell inferior", de "baix nivell" o "microprocessos") i, per l'altra, estarien els processos que tenen a veure amb la comprensió del text ("macroprocessos" o processos d'"alt nivell"). (Clemente, Domínguez, 1999).

El treball de la consciència fonològica emmarcada dins el Programa d'estimulació de la llengua oral (PELO) representa el **tercer eix** de treball, i és bàsic per a previndre dificultats articulatòries o de discriminació auditiva que puguen ocasionar problemes concrets en el desenvolupament d'una competència comunicativa plurilingüe plena en totes les llengües.

Diversos estudis de recerca subratllen que es pot afavorir el desenvolupament de la consciència fonològica amb programes específics (Ball i Blachman, 1991; Lundberg, Frost i Peterson, 1988). A més es parla que l'efectivitat de l'entrenament de la consciència fonològica en el llenguatge oral és especialment significativa si mentre es fa l'entrenament s'ajuda els xiquets a aplicar aquests nous coneixements directament en tasques senzilles de lletreig i lectura (Bradley i Bryant, 1985).

Per últim, tot i que no és autosuficient, el treball de la consciència fonològica, aquest es constitueix com a necessari per a comprendre i realitzar la correspondència entre lletres i sons, i per tant és molt important per a l'alfabetització en tres llengües, ja que ens podem trobar aprenents que tinguen un dèficit molt important en el seu repertori fonològic.

La consideració de l'estatus de cada llengua i de la seua major o menor presència determinen tot l'aprenentatge plurilingüe. En un enfocament integrat, la diversificació de tractament per a cada una de les llengües segons diversos factors és determinant. No és el mateix ensenyar anglés o en anglés que en castellà o en valencià. Per tant, i entre d'altres, el factor sociolingüístic que contempla qüestions actitudinals i de major o menor presència social n'és un factor determinant i bàsic.

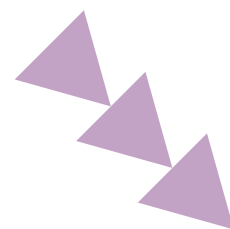
A aquest factor de diversificació, que comporta fer un tractament específic en cada llengua segons el context, hem de sumar tot el que se sap sobre la **Competència Subjacent Comuna** o l'existència de continguts comuns a totes les llengües i que implica que a major coneixement d'una llengua major és el coneixement de les altres llengües que aprenem (hipòtesi d'interdependència lingüística, Cummins, 1979).

Una reflexionada programació dels continguts comuns i els diferencials és la base d'una bona organització de l'ensenyament plurilingüe.

En resum, el treball de la consciència fonològica es fa necessari per a:

- Proporcionar un input oral adequat, abundant i complet en cada una de les llengües curriculars.
- Ajudar i donar suport a l'aprenentatge formal de l'alfabetització plurilingüe.
- Prevenir dificultats en l'adquisició d'una competència comunicativa plurilingüe plena.

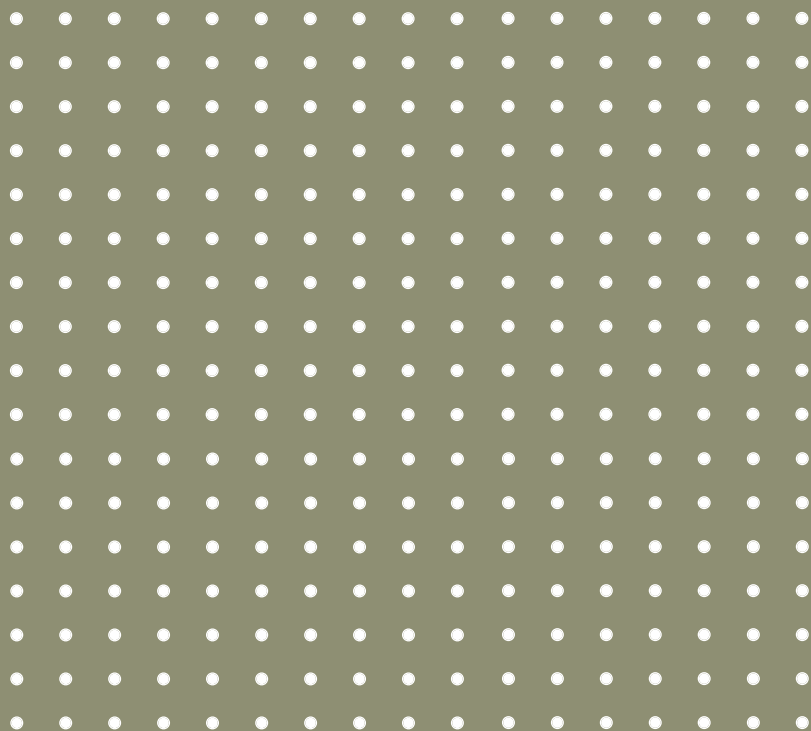
Finalment el treball de la consciència fonològica s'haurà de concretar a l'aula amb les actuacions que l'especialista d'Audició i Llenguatge dissenyarà dins el Programa d'estimulació i desenvolupament del llenguatge oral dirigit a l'alumnat de segon cicle d'Educació Infantil i primer i segon curs de Primària per a desenvolupar-lo i avaluar conjuntament amb l'equip docent a l'aula ordinària per tal de ser més eficaç i evitar repeticions innecessàries.



4

VENTALL FO
COMPARATI

NO LÒGIC:
VA





4/ VENTALL FONOLÒGIC: COMPARATIVA

Com s'ha justificat anteriorment, és important conèixer i reflexionar quin és el ventall fonològic de les tres llengües que es treballen a l'escola. Cal ser conscients que l'alumnat aconsegueix una competència plurilingüe d'una forma més senzilla com més ric és el ventall fonològic que domina; per tant cal oferir situacions d'aprenentatge en què puga treballar aquest ventall. Conèixer les semblances i diferències de la L1 i la L2 ajuda a adquirir els sons de la llengua estrangera. Començar treballant el ventall fonològic de la llengua minoritzada assegura el domini del ventall fonològic d'aquesta llengua.

En primer lloc, s'han realitzat uns **diagrames comparatius (taules 1 i 2)** dels ventalls fonològics estàndards de les tres llengües curriculars (valencià, castellà i anglés), per tal de **classificar els fonemes** en:

- fonemes compartits entre les tres llengües
- fonemes compartits entre dues llengües
- fonemes diferencials de cada llengua

Tot i que aquesta comparativa no contempla totes les realitzacions fonètiques possibles, per exemple, els al·lòfons, sino que es limita a l'espectre fonològic, especialment en anglés, és útil per a entendre en quins fonemes s'ha de realitzar un treball més específic, i en quins es pot aprofitar per realitzar un treball compartit per diverses llengües.

Com es pot observar en els diagrames, les tres llengües comparteixen la majoria dels fonemes. Però els diagrames ressalten els que hem de treballar més, els **fonemes diferencials** d'una llengua, o els que només comparteixen dues de les tres llengües. En el cas de no fer-ho sistemàticament, podem arribar a restringir el ventall fonològic de l'alumnat, per la qual cosa és important treballar els sons diferencials per tal d'obtenir una bona pronúncia.

Per exemple, hi ha sons que comparteixen el valencià i l'anglés que no existeixen en castellà. En valencià i anglés es pronuncien certs fonemes en posició final o grup consonàntic que en castellà no existeixen. Cal que fem una constatació. El ventall fonològic compartit pel valencià i l'anglés és més ampli que el compartit entre el valencià i el castellà.

Els **fonemes compartits** per dues o més llengües poden ser estudiats des de diferents llengües i solen aprendre's amb més facilitat ja que tenen un major grau d'aparició i ús.

En segon lloc, i a conseqüència del que es pot extraure de la comparativa general entre les tres llengües, s'ha treballat sobre les diferents matrius sil·làbiques del valencià, castellà i anglés. Des de la perspectiva de la fonosintaxi, s'entén per **matriu sil·làbica** l'estructura d'un mot d'acord amb les síl·labes que conté. Per exemple, la matriu sil·làbica de transportar [trans.por.'tar] és CCVCC.CVC.CVC. [C=consonant; V=vocal].

S'ha realitzat una anàlisi de la **matriu sil·làbica** de cada fonema consonàntic en les tres llengües. És a dir, s'ha verificat si el fonema existeix en les diferents posicions i en les tres llengües. La matriu sil·làbica de cada llengua indica la **distribució** d'un fonema en diferents posicions sil·làbiques. Per exemple, el so /ʎ/ existeix en posició inicial tant en valencià com en castellà (*lloc*, *llavero*), però no en posició final en castellà.

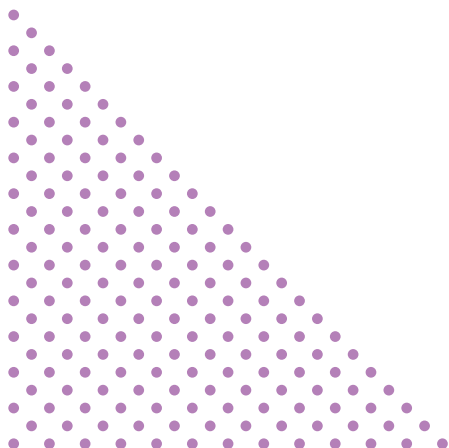
Pel que fa als **fonemes vocàlics**, en el valencià i el castellà no s'estudien d'acord amb la posició que ocupen dins de la síl·laba ja que no presenten cap variació de pronúncia que es pugui entendre com un nou fonema. En el cas de les vocals llargues de l'anglés, aquestes tampoc suposen un aprenentatge de so nou en relació al so equivalent curt que implique una adaptació de l'aparell fonador i per això tampoc és rellevant estudiar-les en la matriu sil·làbica.

Tornant a l'**inventari** dels fonemes consonàntics, si es parteix del valencià, s'observa que conté tot l'inventari consonàntic de l'anglés. Fins i tot el so /h/, h aspirada s'aprén en manlleus no adaptats de l'anglés o l'àrab o en interjeccions o onomatopies de la pròpia llengua. En canvi, si es compara el castellà amb l'anglés, s'observa que el castellà té menys sons i fins i tot alguns no es troben en totes les posicions. Si es comparen valencià i castellà, en valencià es pronuncien certs fonemes en posició final o grup consonàntic que en castellà no es troben.

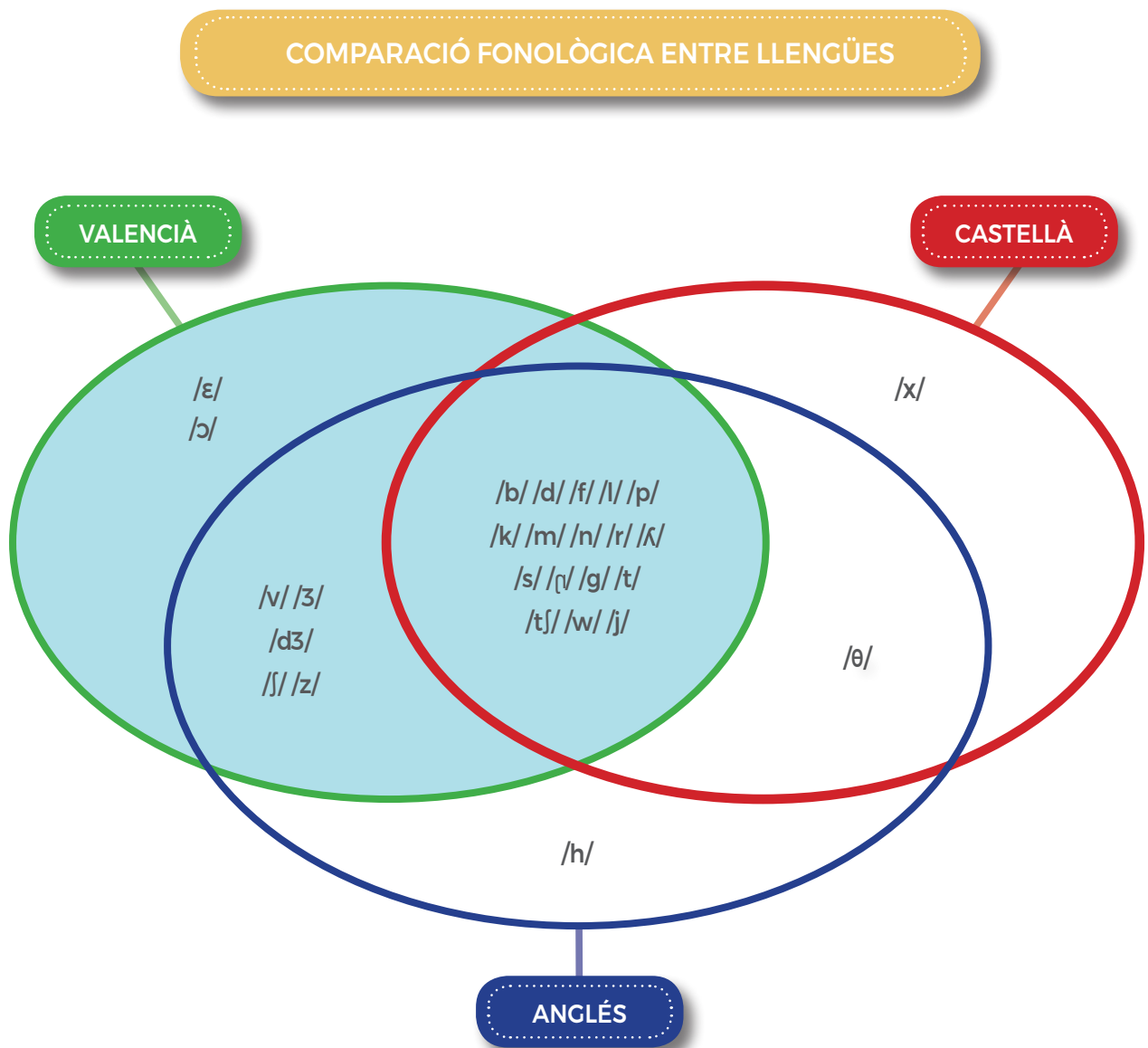
També cal destacar, en aquesta anàlisi, que hi ha fonemes que tenen variacions segons el **punt d'articulació**. Algunes poden classificar-se com a variants al·lòfones i per tant no les tindrem en compte. Tot i això, en casos excepcionals com el so /l/ té una variació important en el punt d'articulació en cada llengua.

Finalment cal dir que no hem inclòs a la matriu sil·làbica aquells sons que malgrat que poden aparéixer en determinades posicions, la quantitat de paraules que representen aquestes posicions és mínima, i per tant no és significativa.

En tercer lloc detallem en la taula 3 els sistemes vocàlics del valencià, castellà i anglés, els quals, com ja s'ha dit, no s'estudien dins la taula 5 (matriu sil·làbica).



Taula 1. Diagrama comparatiu dels fonemes del valencià, castellà, anglés.

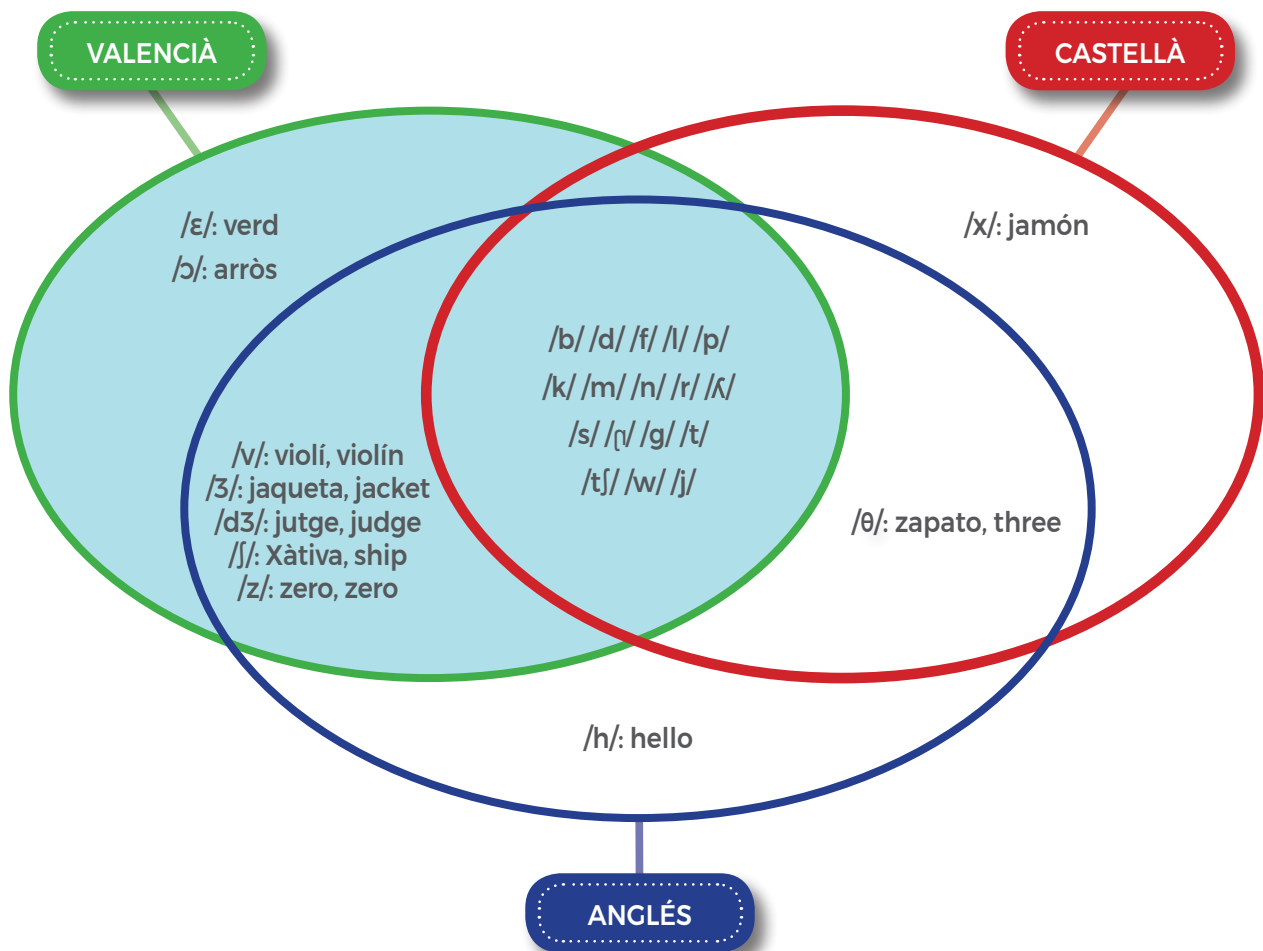


Observacions:

En valencià es pronuncien certs fonemes en posició final o grup consonàntic que en castellà no es troben.

Hi ha fonemes compartits que tenen variacions segons el punt d'articulació.

Taula 2. Diagrama comparatiu dels fonemes del valencià, castellà, anglés amb paraules exemple.



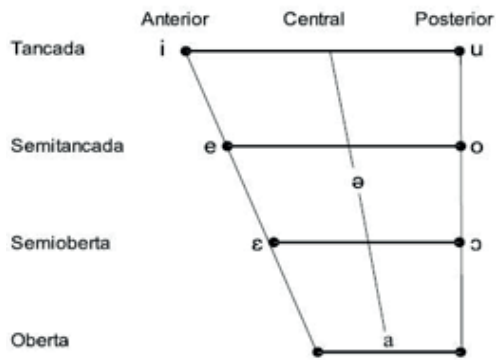
Observacions:

En valencià es pronuncien certs fonemes en posició final o grup consonàntic que en castellà no es troben.

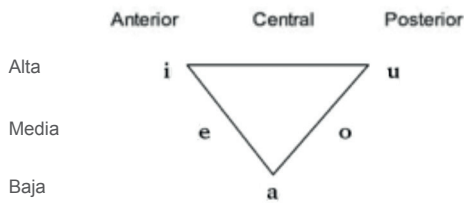
Hi ha fonemes compartits que tenen variacions segons el punt d'articulació.

Taula 3. Sistemes vocàlics del valencià, castellà i anglés.

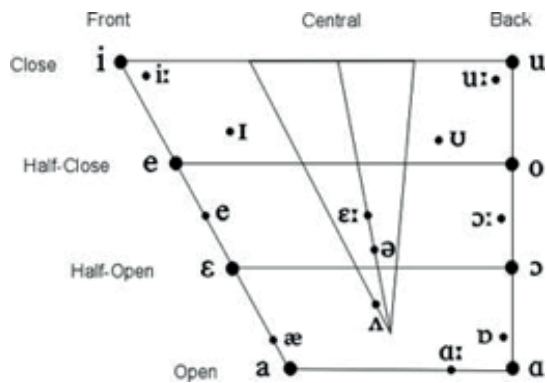
VALENCIÀ



CASTELLÀ



ANGLÉS



Taula 4. Graella de la matriu sil·làbica del valencià (color verd), el castellà (color roig) i l'anglès (color blau).

Fonemes	INICIAL			INTERVOCÀLICA			ENTRE CONSONANT I VOCAL			GRUP CONSONÀNTIC			INVERSA			FINAL			FINAL EN GRUP CONSONÀNTIC				
	V	C	A	V	C	A	V	C	A	V	C	A	V	C	A	V	C	A	V	C	A		
/k/																							
/f/																							
/s/																							
/l/																							
/ʎ/																							
/r/																							
/m/																							
/n/																							
/ɲ/																							
/b/																							
/p/																							
/t/																							
/d/																							
/g/																							
/kʎ/																							
/z/																							
/dʒ/																							
/ʃ/																							
/v/																							

Aquesta reflexió ens porta a plantejar-nos la importància de treballar la consciència fonològica a l'aula i com hem de treballar-la. És necessari practicar el treball fonològic encara que això no vol dir que s'haja d'oblidar aprendre a llegir i escriure de forma constructivista i global, com s'explica en l'apartat següent.



Taula 5. Matriu sil·làbica comparada: valencià-castellà-anglès, amb exemples de paraules i color de fons a les cel·les on hi ha fonemes compartits en valencià i anglès.

Fonemes	INICIAL			INTERVOCÀLICA			ENTRE CONSONANT I VOCAL			GRUP CONSONÀNTIC			INVERSA			FINAL			FINAL EN GRUP CONSONÀNTIC					
	V	C	A	V	C	A	V	C	A	V	C	A	V	C	A	V	C	A	V	C	A			
/k/	cuc	coche	cat	jaqueta	raqueta	jaquet	balcó	balcón	balcony	bicicleta	bicicleta	bicycle	injecció	inyectar	injection	cuc	ø	book	blanc	ø	black			
/f/	formiga	faro	face	semàfor	semàforo	cofee	àmfora	ánfora	ø	fiam	flan	flake	ø	ø	after	bolígraf	ø	leaf	bolígrafs	ø	leats			
/s/	citera	sapo	soup	tassa	casa	cousin	llençol	cansado	ø	ø	ø	ø	vestit	vestido	vest	llac	zapatos	clothes	serps	ø	cats			
/l/	lila	laçon	lion	pala	pala	salad	enlairar	enlazar	ø	planxa	plancha	planet	falcó	halcón	balcony	caragol	caracol	snail	caragols	ø	snalls			
/ʎ/	lleó	lluvia	ø	ø	collar	ø	ratlla	ø	ø	ø	ø	ø	ø	ø	ø	pinzell	ø	ø	ø	ø	ø	scissors		
/r/	ø	ø	ø	citera	cereza	ø	ø	ø	ø	arbre	brazo	brave	carta	carta	cartoon	televisor	televisor	jumper	colors	ø	ø	jumpers		
/r/	roda	rueda	rabbit	carro	carro	carrot	embraonar	embraizar	ø	ø	ø	ø	ø	ø	ø	ø	ø	ø	ø	ø	ø	ø		
/m/	mare	mamá	mother	pijama	pijama	pijama	armari	armario	army	ø	ø	ø	amfibi	ambición	ambition	flam	ø	arm	ø	ø	ø	arms		
/n/	nas	nariz	nouse	agranar	granero	ø	camisseta	carnicería	comer	ø	ø	ø	convídar	invitar	invite	món	jamón	an	ø	anys	ø	corn		
/ɲ/	ø	ø	ø	canya	caña	ø	ø	ø	ø	ø	ø	ø	ø	ø	ø	any	ø	ø	ø	ø	ø	ø		
/b/	baló	balón	ball	gàbia	haba	baby	gamba	gamba	gamble	abric	abir	abridge	ø	ø	ø	tub	ø	ø	ø	ø	ø	ø		
/p/	peiz	pajeiro	parrot	llapis	lápiz	open	trompeta	trompeta	trumpet	planxa	plancha	planet	ø	capturar	captive	rap	ø	rap	serp	ø	ø	ø		
/t/	tassa	taza	table	guitarra	guitarra	guitar	estora	establo	astonish	trompeta	trompeta	trumpet	futbol	fútbol	football	ganivet	ø	forget	fort	ø	ø	ø		
/d/	dit	dedo	date	fada	hada	fade	guàrdia	guardián	guardian	quadre	cuadro	drake	advertir	advertir	advanced	ø	ø	that	ø	ø	ø	ø	ø	
/g/	gat	gato	game	àguila	águila	ø	caragol	carga	penguin	groc	grueso	grate	cigne	signo	ø	ø	ø	fig	ø	ø	ø	ø	ø	
/tʃ/	xampú	champú	chair	cotxe	coche	ø	puntxa	parche	ø	ø	ø	ø	ø	ø	ø	lleig	ø	brunch	ø	ø	ø	ø	ø	
/z/	zero	ø	zebra	casa	coche	azide	pinzell	ø	fanzine	ø	ø	ø	ø	ø	ø	ø	ø	ø	ø	ø	ø	ø	ø	
/dʒ/	jaqueta	ø	jacket	pijama	ø	pijama	taronja	ø	sergeant	ø	ø	ø	migdia	ø	ø	ø	ø	ø	ø	ø	ø	ø	ø	
/ʃ/	Xàtiva	ø	shape	caixa	ø	fashion	ø	ø	ø	ø	ø	ø	ø	ø	ø	peix	ø	fish	ø	ø	ø	ø	ø	
/v/	vi	ø	vase	ganivet	ø	caveat	selva	ø	ø	ø	ø	ø	ø	ø	ø	ø	ø	motive	ø	ø	ø	ø	ø	ø

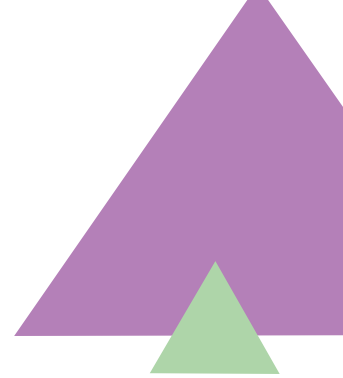
Aportem tot seguit dos exemples de diferències en l'inventari i la distribució de sons entre valencià, castellà i anglès:

El fonema /f/ és compartit per les tres llengües i en la majoria de les posicions, però només en castellà no trobem paraules que el tinguen en posició final i posició final en grup consonàntic.

Taula 6. Cas del fonema /f/ detallat.

/f/	VALENCIÀ	CASTELLÀ	ANGLÈS
INICIAL	fanal	farola	face
INTERVOCÀLICA	semàfor	semáforo	coffee
ENTRE CONSONATS I VOCAL	àmfora	ánfora	∅
GRUP CONSONÀNTIC	flam	flan	flake
INVERSA	afta	afta	after
FINAL	bolígraf	∅	leaf
FINAL EN GRUP CONSONÀNTIC	bolígrafs	∅	leafs





El fonema /dʒ/ és compartit pel valencià i l'anglès en moltes posicions. En canvi el castellà no té aquest fonema:

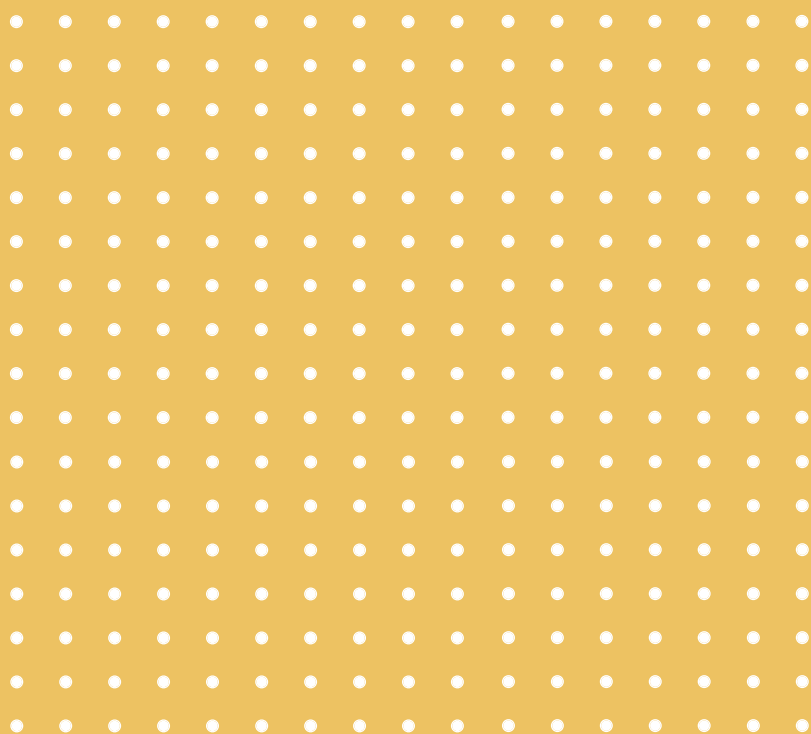
Taula 7. Cas del fonema /dʒ/ detallat.

/dʒ/	VALENCIÀ	CASTELLÀ	ANGLÈS
INICIAL	jaqueta	∅	jacket
INTERVOCÀLICA	pijama	∅	pijama
ENTRE CONSONATS I VOCAL	taronja	∅	sergeant
GRUP CONSONÀNTIC	∅	∅	∅
INVERSA	migdia	∅	∅
FINAL	∅	∅	∅
FINAL EN GRUP CONSONÀNTIC	∅	∅	∅

5

ESTRATÈGIE METODOLÒ D'INTERVENÇ

S GIQUES CIÓ A L'AULA





5/ ESTRATÈGIES METODOLÒGIQUES D'INTERVENCIÓ A L'AULA

L'**avaluació inicial** de les realitzacions fonològiques de l'alumnat de cada centre i de cada grup aula vindran determinades pel context sociolingüístic i familiar. El mapa idiomàtic de cada grup aula pot servir per a concretar encara més quin ha de ser el treball fonològic que s'hi farà i en quins fonemes s'ha de fer més èmfasi. A més a més, l'avaluació continua del treball ha de servir de guia a l'hora de fer adaptacions al programa establert. És a dir, per a realitzar una programació adequada dels fonemes que cal treballar, s'ha d'avaluar: el context sociolingüístic del centre, el mapa idiomàtic del grup aula i els avanços que van realitzant les alumnes i els alumnes.

Cal elaborar **propostes didàctiques** amb idees, recursos i activitats per a practicar de forma diferencial, divertida i significativa el ventall fonològic, de la manera més contextualitzada i realista possible. Les **activitats** proposades han d'estar lligades a la vida de l'aula i a l'edat de l'alumnat, la qual cosa vol dir que s'ha de fer mitjançant activitats contextualitzades i relacionades amb els interessos de l'alumnat a través del joc, amb cançons, embarbussaments, dites, tirallongues, etc. i evidentment utilitzant un tractament on predomine el vessant de l'oralitat. D'aquesta manera s'aconsegueix aprofundir i enriquir la pronúncia de l'alumnat. D'altra banda, cal fer una intervenció continuada, és a dir, cal treballar en sessions diàries amb exposicions curtes però contínues. Les estratègies d'intervenció a l'aula han d'estar planificades i han de ser avaluades.

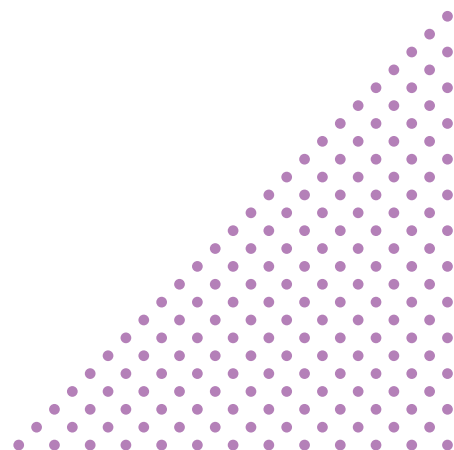
Així mateix, fer que l'alumnat descobreixca i faci hipòtesis sobre la correspondència so-grafia per tal de dotar de significació el llenguatge escrit ha de ser la principal via d'alfabetització que estiga recolzada per una consciència fonològica ben afermada. Aquestes habilitats poden treballar-se de manera conjunta o concomitant.

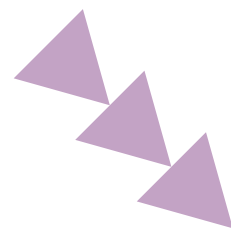


Per a la concreció de les estratègies d'intervenció a l'aula, proposem aquestes pautes:

Orientacions metodològiques:

- Propiciar un clima atractiu i de cooperació.
- Mantindre contacte visual amb l'alumnat.
- Utilitzar un to de veu adequat.
- Jugar amb l'entonació a l'hora de parlar i ser expressius.
- Utilitzar adequadament les pauses, i donar valor al silenci.
- Emetre missatges clars.
- Utilitzar un lèxic adequat.
- Procurar que els gestos acompanyen les nostres paraules.
- Estar atents als missatges que ens transmet l'alumnat (verbals i no verbals).
- Promoure la participació de tot l'alumnat, respectar els ritmes individuals i valorar l'aportació de tots.
- Fer atenció al temps de resposta: cal ser pacients i no precipitar-s'hi.





Aspectes generals de l'aplicació del programa:

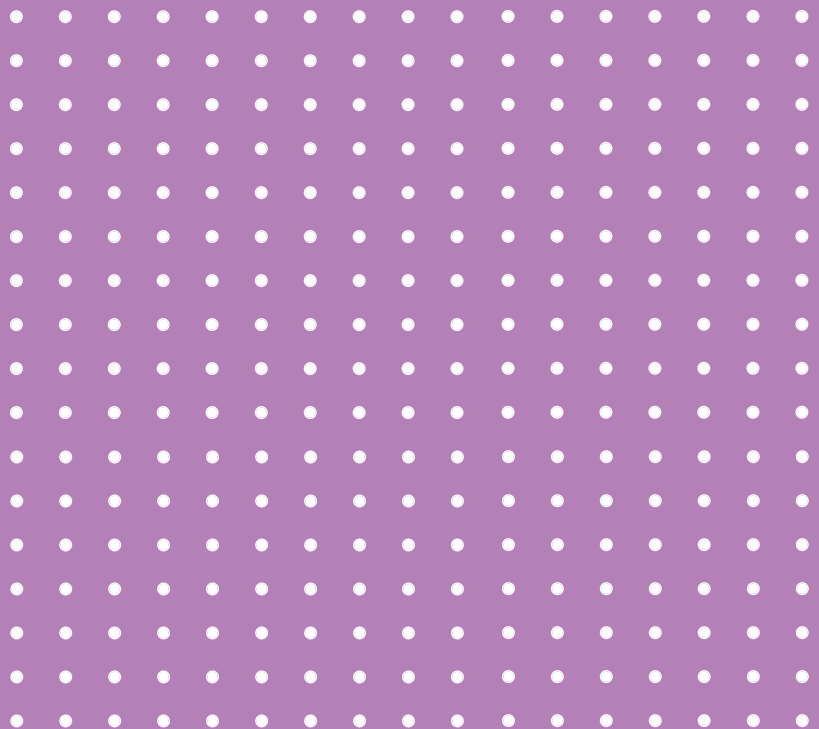
- Aplicar-lo en sessions diàries i en rutines motivadores i de joc.
- Crear un bon clima d'aula.
- Organitzar l'espai (diferents tipus d'agrupaments).
- Combinar diferents tipus d'activitats: reconèixer la rima, identificar, contar, inventar, combinar, afegir, substituir i ometre segments sil·làbics i/o fonètics.
- Avaluar cada sessió, al més prompte possible, per tal de reprogramar els objectius no assolits.
- Partir d'un enfocament metodològic globalitzat, i utilitzar diferents tipus de recursos i activitats: cançons i ritmes populars, psicomotricitat, jocs, tècniques visuals, etc.

6

OBJECTIUS, I RECURSOS

- 6.1. Blocs de treball
- 6.2. Blocs d'objectius
- 6.3. Activitats i recursos

ACTIVITATS





6/ OBJECTIUS, ACTIVITATS I RECURSOS

Les activitats i recursos que apareixen en aquest programa de Consciència Fonològica han sigut seqüenciats mitjançant els blocs d'objectius que apareixen a continuació, i s'ha pres de referència el programa per al desenvolupament de la consciència fonològica *Komunica* (Algibe, 2002), de M^a del Carmen de la Torre Prado, M^a Dolores Guerrero Gancedo, M^a Isabel Conde Melgar i Rosa M^a Claros Torres.

6.1. Blocs de treball

- So-soroll-silenci
- Intensitat
- Longitud
- Síl·laba
- Fonemes
- Paraules semblants
- Construir paraules
- No paraules

6.2. Blocs d'objectius

- 1) So-soroll-silenci i Intensitat: discriminar sons i sorolls, so-silenci, memòria i associació auditiva, intensitat del so.
- 2) Longitud i síl·laba: discriminar la longitud de les paraules, identificar síl·labes en paraules, segmentar paraules en síl·labes, identificar la síl·laba tònica.
- 3) Fonemes I: discriminar i pronunciar el fonema inicial o final, atenció, memòria i associació auditiva, detectar un fonema concret, pronunciar sons finals de cada paraula (rima), identificar sons iguals i diferents, discriminar fonemes.
- 4) Fonemes II: segmentar paraules en síl·labes i identificar sons de fonemes concrets, prendre consciència de fonemes, discriminar fonemes en relació al punt d'articulació, discriminar sons.
- 5) Paraules semblants I: discriminar auditivament paraules semblants i associar la imatge a la paraula corresponent.
- 6) Paraules semblants II: discriminar de forma oral i per escrit entre dues paraules semblants, evocar adequadament el nom de l'objecte, discriminar entre paraules semblants i les seues grafies.
- 7) Construir paraules amb síl·labes: independitzar síl·labes i construir paraules noves.
- 8) Construir paraules amb fonemes: descompondre les paraules en fonemes i formar noves paraules.
- 9) No paraules: discriminar les paraules absurdes (no paraules o pseudoparaules), crear paraules a partir de síl·labes, escriure-les i detectar la no paraula.

6.3. Activitats i recursos

En les següents graelles es relacionen els objectius amb diferents activitats i recursos que es poden programar i utilitzar per a treballar la consciència fonològica des d'Educació Infantil 3 anys fins a 2n d'Educació Primària. Cal tindre en compte que en els blocs 3 i 4 cal fer un treball sistemàtic de tots els fonemes en les diferents posicions.

So-soroll-silenci i intensitat

Bloc d'objectius 1:

Discriminar sons i sorolls, so-silenci, memòria i associació auditiva, intensitat del so.

Objectius	Activitats i recursos
<p>1.1. Discriminar sons i sorolls</p>	<p>El nostre entorn està ple de sons i sorolls. A través d'aquesta seqüència d'activitats, els xiquets i xiquetes descobriran que, si escolten, poden sentir-los i discriminar-los. Es tracta de permetre'ls explorar les seues capacitats per escoltar i practicar-los tot centrant la seua atenció en determinats sons i sorolls.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Podem introduir aquesta seqüència amb la cançó Tot sona (Dàmaris Gelabert); per fer conscient l'alumnat de tot allò que sona al nostre entorn. • Seguidament, demanem a l'alumnat que tanque els ulls i que escolte atentament durant uns moments. Després, l'animem a dir els diferents sons que ha escoltat. Es pot realitzar aquesta activitat en diferents espais (aula de música, pati, menjador, passadís, gimnàs, etc.) per a escoltar sons diferents. • Finalment, podem fer activitats vivencials produint sons amb el propi cos i amb instruments musicals, així com activitats per a escoltar sons produïts en l'entorn amb recursos digitals: carrer, natura, casa, animals, etc. En la xarxa podem trobar recursos per a escoltar sons i jugar a endevinar d'on provenen.

So-soroll-silenci i intensitat

Bloc d'objectius 1:

Discriminar sons i sorolls, so-silenci, memòria i associació auditiva, intensitat del so.

Objectius	Activitats i recursos
1.2. Discriminar so-silenci	<p>Encara que sembla un objectiu molt bàsic, cal treballar la diferenciació entre so i silenci a través de diferents activitats.</p> <ul style="list-style-type: none">• En primer lloc, podem jugar a la cadireta o al joc de les estàtues. Sona una música i quan la parem, tots hem de seure o quedar-nos com una estàtua. D'aquesta manera associem el so amb el moviment i el silenci al no moviment.• En segon lloc, juguem a escoltar i fer sons i silenci: amb un instrument musical, amb el cos, amb objectes.• En tercer lloc, podem jugar a escenificar una tempesta: els infants són núvols i caminen sense fer soroll. Quan el mestre o la mestra colpeja un pandero es produeix la tempesta i caminen fent soroll. Quan deixa de colpejar, torna el silenci, s'ha acabat la tempesta.• També podem experimentar amb una caixa de música que passa quan s'obri i es tanca.• Finalment, després de moltes activitats vivencials podem fer un joc amb la PDI per associar escenes amb so i escenes silencioses.

So-soroll-silenci i intensitat

Bloc d'objectius 1:

Discriminar sons i sorolls, so-silenci, memòria i associació auditiva, intensitat del so.

Objectius	Activitats i recursos
<p>1.3. Millorar la memòria i l'associació auditiva</p>	<p>Després d'haver treballat els objectius anteriors, és molt important treballar la memòria i l'associació auditiva del nostre alumnat.</p> <ul style="list-style-type: none"> Podem introduir aquesta seqüència amb la cançó Orquestra d'animals (Dani Miquel) per jugar amb les onomatopeies dels animals. També podem jugar a endevinar quin animal imita cadascú. Establim un ordre i cadascú imita un animal amb onomatopeies, la resta ha d'endevinar quin animal està imitant el seu company o companya. També podem treballar aquest objectiu amb la cançó El cotxe de Pepot (Llorenç Giménez) en la qual associem sistemàticament algunes paraules amb onomatopeies. <hr/> <p>Cançó El cotxe de Pepot (Llorenç Giménez) del llibre-cd "Les cançons de Llorenç" (Llorenç Giménez i Carmela Mayor, 2003).</p> <p>Fragment del conte cançó</p> <p>Finalment, arribà a una illa, va fer autoestop i, amb el seu cotxe, el va recollir un gegantot i en el cotxe de Pepot començaren a cantar.</p> <p><i>Al cotxe de Pepot, se li ha punxat una roda, al cotxe de Pepot, se li ha punxat una roda, al cotxe de Pepot, se li ha punxat una roda, l'arreglarem amb xiclet.</i></p> <p><i>Els dos amics també sabien cantar fent sorolls.</i></p> <p><i>(cotxe=brrommm)</i></p> <p><i>Al brrommm de Pepot, se li ha punxat una roda, al brrommm de Pepot, se li ha punxat una roda, al brrommm de Pepot, se li ha punxat una roda, l'arreglarem amb xiclet.</i></p> <p><i>(punxat=psss)</i></p> <p><i>Al brrommm de Pepot, se li ha psst una roda, al brrommm de Pepot, se li ha psst una roda, al brrommm de Pepot, se li ha psst una roda, l'arreglarem amb xiclet.</i></p> <p><i>(roda=iuuuuuu)</i></p> <p><i>Al brrommm de Pepot, se li ha psst una iuuuuuu, al brrommm de Pepot, se li ha psst una iuuuuuu, al brrommm de Pepot, se li ha psst una iuuuuuu, l'arreglarem amb xiclet.</i></p> <p><i>(xiclet=blublubluiu)</i></p> <p><i>Al brrommm de Pepot, se li ha psst una iuuuuuu, al brrommm de Pepot, se li ha psst una iuuuuuu, al brrommm de Pepot, se li ha psst una iuuuuuu, l'arreglarem amb blublubluiu.</i></p>

So-soroll-silenci i intensitat

Bloc d'objectius 1:

Discriminar sons i sorolls, so-silenci, memòria i associació auditiva, intensitat del so.

Objectius	Activitats i recursos
1.4. Diferenciar graus d'intensitat del so: fort i fluix	<p>La intensitat és una de les qualitats del so que cal treballar per a diferenciar entre fort i fluix.</p> <ul style="list-style-type: none">• Amb la cançó: Fort i fluix (Dàmaris Gelabert) podem introduir aquest concepte i realitzar diversos jocs: estirar els braços cap amunt quan cantem fort i posar-nos de genolls quan cantem fluix, picar de mans i de peus fort o fluix segons marque la cançó, etc.• També podem treballar la diferència fort-fluix amb l'audició de Carmina Burana de Carl Orff en què s'escolten clarament els dos graus d'intensitat. Donarem un mocador a cada alumne amb la següent consigna: hem de moure ràpid el mocador al so de la música quan sone fort, i fer-hi una boleta quan sone fluix.• Finalment, els donarem un pandero i tocaran fort o fluix segons els anem marcant.

Longitud i síl·laba

Bloc d'objectius 2:

Discriminar la longitud de les paraules, identificar síl·labes en paraules, segmentar paraules en síl·labes, identificar la síl·laba tònica.

Objectius	Activitats i recursos
<p>2.1. Discriminar la longitud de les paraules</p>	<p>La longitud de les paraules és una de les característiques que cal treballar per a millorar la consciència fonològica. Partirem del treball del nom propi i de paraules conegudes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realitzarem activitats amb els noms de l'alumnat per a fixar l'atenció en la seua longitud. Classificarem els noms de la classe en noms llargs i noms curts. Primerament, podem tindre el referent dels noms escrits. • També podem repetir activitats semblants per a diferenciar entres paraules llargues i curtes de diferents temes treballats: mesos de l'any, animals... • Podem jugar a "Quina paraula és més llarga/curta?" i els diem (sense el referent de la paraula escrita) dues paraules perquè trien la més llarga. Per exemple: Quina paraula és més llarga: <i>lleó</i> o <i>elefant</i>?, Quina paraula és més curta: <i>llet</i> o <i>orxata</i>?
<p>2.2. Identificar síl·labes en paraules</p>	<p>Després de treballar la longitud de les paraules, començarem a identificar les síl·labes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • En primer lloc, juguem a fer colps de veu amb colps amb les mans mentre pronunciem els noms dels xiquets i les xiquetes i fem que ho vagen repetint. Per exemple: Jo-sep (2 colps), Re-gi-na (3 colps), etc. Ho treballeu també amb paraules conegudes. • En segon lloc, plasmem els colps de mà de manera gràfica. Podem utilitzar gomets. Per exemple: Al costat de la foto de Josep enganxem 2 gomets, al costat de la foto de Regina, en posem 3. • En tercer lloc, juguem a buscar paraules amb la mateixa síl·laba inicial. Per a això, els presentem dibuixos o objectes i han d'identificar quins comencen per la mateixa síl·laba. Per exemple: Entre les següents paraules (<i>poma</i>, <i>mama</i>, <i>pota</i>, <i>meló</i>) han d'identificar quines comencen per "po". • De la mateixa manera, podem jugar a identificar paraules que no tenen la síl·laba que indiquem. També podem presentar dibuixos o objectes per ajudar en la tria. Per exemple: Entre les següents paraules (<i>poma</i>, <i>maleta</i>, <i>pilota</i>, <i>mama</i>, <i>sopa</i>) han d'identificar quines no tenen la síl·laba "ma".

Longitud i síl·laba

Bloc d'objectius 2:

Discriminar la longitud de les paraules, identificar síl·labes en paraules, segmentar paraules en síl·labes, identificar la síl·laba tònica.

Objectius

2.3. Segmentar paraules en síl·labes

Activitats i recursos

Després de treballar la identificació sil·làbica, cal treballar la segmentació.

- Podem començar aquest objectiu de segmentar les síl·labes d'una paraula amb el joc de l'oca d'imatges d'animals. Per a jugar, cal tirar el dau i per poder avançar l'alumnat ha de separar les síl·labes del nom de l'animal on ha caigut. Els xiquets i les xiquetes hauran de segmentar paraules d'una, dues, tres i quatre síl·labes.
- També podem fer activitats gràfiques que ens ajuden a representar visualment la segmentació de síl·labes. En un full hi ha quatre dibuixos, cada un seguit de diferents quadrats en blanc. L'alumnat ha d'indicar el nombre de síl·labes de cada una de les paraules dibuixades. Ho han de fer pintant tants quadrats com síl·labes.

Pinta tants quadrats com síl·labes tinga la paraula del dibuix.



--	--	--	--	--



--	--	--	--	--



--	--	--	--	--



--	--	--	--	--

Longitud i síl·laba

Bloc d'objectius 2:

Discriminar la longitud de les paraules, identificar síl·labes en paraules, segmentar paraules en síl·labes, identificar la síl·laba tònica.

Objectius	Activitats i recursos
<p>2.4. Identificar la síl·laba tònica</p>	<p>Comencem ara a treballar la síl·laba tònica de les paraules, seguint la mateixa seqüència anterior. Partirem d'activitats vivencials i passarem a la representació gràfica.</p> <ul style="list-style-type: none"> • En primer lloc, juguem a fer colps de veu acompanyats de colps amb les mans i fixem l'atenció en quin colp de veu sona més fort. Per exemple: Jo-sep (sep), Re-gi-na (gi), etc. Ho treballem també amb paraules conegudes. • En segon lloc, plasmem a la pissarra els colps de mà de manera gràfica. Podem utilitzar aquest codi: marcarem les síl·labes amb ratlles i a la forta/tònica li farem un punt. Per exemple: al costat de la foto de Josep farem - · , al costat de la foto de Regina, posem ---. • Finalment, podem fer activitats gràfiques que ajuden a representar visualment la síl·laba tònica. En un full hi ha quatre dibuixos, cada un seguit de diferents quadrats en blanc. L'alumnat ha d'indicar el nombre de síl·labes de cada una de les paraules dibuixades i identificar quina és la tònica. <p>Fes una ratlla per cada síl·laba i un punt a la tònica.</p> <div style="display: flex; flex-direction: column; align-items: center;"> <div style="display: flex; align-items: center; margin-bottom: 10px;">  <div style="border: 1px solid black; width: 250px; height: 30px; margin-left: 10px;"></div> </div> <div style="display: flex; align-items: center; margin-bottom: 10px;">  <div style="border: 1px solid black; width: 250px; height: 30px; margin-left: 10px;"></div> </div> <div style="display: flex; align-items: center; margin-bottom: 10px;">  <div style="border: 1px solid black; width: 250px; height: 30px; margin-left: 10px;"></div> </div> <div style="display: flex; align-items: center;">  <div style="border: 1px solid black; width: 250px; height: 30px; margin-left: 10px;"></div> </div> </div>

Fonemes I

Bloc d'objectius 3:

Discriminar i pronunciar el fonema inicial o final, atenció, memòria i associació auditiva, detectar un fonema concret, pronunciar sons finals de paraula (rima), identificar sons iguals i diferents, discriminar fonemes.

Objectius	Activitats i recursos
3.1. Discriminar i pronunciar el fonema inicial	<p>La discriminació i pronúncia del fonema inicial es pot treballar amb moltes activitats.</p> <ul style="list-style-type: none">• Podem començar aquest objectiu identificant la lletra per la qual comencen els noms dels companys i les companyes.• Una altra activitat podria ser relacionar paraules que comencen igual que una que els donem de referent. Per exemple, si estem treballant la tardor, agafem el fonema /t/ i el relacionem amb paraules que comencen per t: <i>tortuga, taula, televisió, telèfon, tomata</i>, etc.• També es pot treballar amb activitats d'emparellament d'imatges o objectes segons el seu fonema d'inici.• Ho podem continuar treballant amb jocs com el "veig-veig" o el de les paraules encadenades.
3.2. Discriminar i pronunciar el fonema final	<p>Cal treballar sistemàticament la discriminació del fonema final.</p> <ul style="list-style-type: none">• Podem començar aquest objectiu repetint el nom dels companys allargant la pronúncia de la lletra final.• També podem treballar la mateixa activitat amb vocabulari que ens interessa treballar del tema tractat a l'aula. Per exemple, si estem estudiant els mitjans de transport, i els diem <i>avió</i> (allargant la o), quin és l'últim so de la paraula <i>avió</i>?, "o", i si diem <i>cotxe</i> (allargant la e)?, "e", etc.• També es pot treballar amb activitats d'emparellament d'imatges o objectes pel fonema d'acabament.• Ho podem treballar amb el joc de les paraules encadenades.• Finalment, amb el joc de "Un mar de paraules" que consisteix a donar unes imatges per tal de discriminar en quina lletra acaben.

Fonemes I

Bloc d'objectius 3:




Discriminar i pronunciar el fonema inicial o final, atenció, memòria i associació auditiva, detectar un fonema concret, pronunciar sons finals de paraula (rima), identificar sons iguals i diferents, discriminar fonemes.

Objectius	Activitats i recursos
<p>3.3. Millorar l'atenció, la memòria i l'associació auditiva</p>	<p>En general, també cal realitzar activitats per a millorar l'atenció, la memòria i l'associació auditiva, continuant amb el treball de l'apartat 1.3.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Per exemple, podem treballar-lo amb l'escolta de seqüències de sorolls: bufar, xiular, picar de mans, arrugar un paper, tallar amb tisores, moure una cullera en un got... En aquest joc es demana a l'alumnat, en primer lloc, que identifique els sons de forma aïllada i després que identifique cada so en una seqüència de sons. Ambdós aspectes són molt importants per preparar-los per als propers jocs amb llenguatge. Els infants es taparan els ulls amb les mans mentre es fa un soroll familiar com tancar la porta o caminar. Escoltant atentament i sense mirar, cal que els infants intenten identificar el soroll. Quan han entès el joc, es produiran dos sorolls, un darrere l'altre. Sense mirar, han d'intentar endevinar els dos sorolls seqüenciats dient: "He sentit dos sorolls. El primer que he sentit era... i el segon..." • Quan són capaços de treballar amb dos sorolls, es poden produir sèries de més de dos sorolls seqüenciats i novament se'ls demana que endevinen. Cal donar a cada infant l'oportunitat de participar mentalment en aquest joc; és important dissuadir els infants de donar en veu alta les seues respostes mentre encara han d'acabar d'escoltar les sèries. A més a més, tant per a facilitar la participació de tot el grup com per a poder valorar les respostes individuals, cal que de forma imprevisible i aleatòria demaneu la resposta o al grup o a un alumne en concret, segons el vostre criteri. • També podem jugar a associar un so o paraula amb un gest, amb cançons. Per exemple: "Quan toque el pandero, hem de saltar i quan toque la pandereta hem de picar les mans."

Fonemes I

Bloc d'objectius 3:





Discriminar i pronunciar el fonema inicial o final, atenció, memòria i associació auditiva, detectar un fonema concret, pronunciar sons finals de paraula (rima), identificar sons iguals i diferents, discriminar fonemes.

Objectius	Activitats i recursos
3.4. Detectar un fonema concret	<p>Després de treballar i assolir la identificació del fonema inicial i final, cal detectar els fonemes en altres posicions amb diferents activitats.</p> <ul style="list-style-type: none">• D'un ventall d'imatges els demanem que identifiquen les que porten el fonema concret que treballem.• També els podem dir dues o tres paraules i han de pensar quin fonema tenen en comú. Per exemple: <i>lluna, cavall i pallaso</i>. "Quins sons tenen en comú?" /a/ i /k/.• També ho podem treballar amb jocs de Josep Tió: <i>Jocs de Consciència Fonològica</i>. Col·lecció Jocs per a parlar i escriure. Ed. l'Àlber.
3.5. Pronunciar sons finals de paraula (rima)	<p>Per a aprofundir en el treball dels sons finals de paraula i en rimes, podem realitzar activitats sobre redolins, dites i poemes.</p> <p>Redolins</p> <p> <i>Vaig vore una aranya passejant per la muntanya.</i></p> <p> <i>Si un coco vols menjar un colp de martell li has de clavar.</i></p> <p> <i>Hui de postre tinc meló i el posaré redó.</i></p>

Fonemes I

Bloc d'objectius 3:

Discriminar i pronunciar el fonema inicial o final, atenció, memòria i associació auditiva, detectar un fonema concret, pronunciar sons finals de paraula (rima), identificar sons iguals i diferents, discriminar fonemes.

Objectius	Activitats i recursos																				
<p>3.6. Identificar sons iguals i diferents</p>	<p>La identificació de sons iguals i diferents es pot treballar mitjançant diferents activitats. Com a treball complementari, el treball de pràxies i dels hàbits correctes de masticació i deglució són molt importants per a potenciar la tonicitat, la mobilitat i motricitat dels òrgans bucofonadors.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Concretament per a treballar aquest objectiu els podem donar unes quantes paraules perquè identifiquen quina és la paraula que no comença o no acaba igual que la resta. Per exemple: “marieta, meló, cotxe i música”, “Quina comença diferent?”, “cotxe!”, o “baló, avió, camió i llibre”, “Quina acaba diferent?” “llibre!” • Les activitats que treballen la memorització i la producció de seqüències de ritmes, sons i paraules també ajuden a aquest objectiu. 																				
<p>3.7. Discriminar fonemes</p>	<p>L'últim pas seria discriminar els fonemes que formen una paraula. Per tant, caldria realitzar activitats en les quals aprenguen a seqüenciar una paraula en tots els fonemes que la formen.</p> <p>Per exemple, en un full hi ha quatre dibuixos, cada un seguit de diferents quadrats en blanc.</p> <p>L'alumnat ha d'indicar el nombre de síl·labes de cada una de les paraules dibuixades i identificar en quina trobem un fonema determinat.</p> <p>Pinta tants quadrats com síl·labes tinga la paraula del dibuix, però d'un color diferent on està el so /l/</p> <div style="display: flex; flex-direction: column; align-items: flex-start;"> <div style="display: flex; align-items: center; margin-bottom: 10px;">  <table border="1" style="border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr> <td style="width: 30px; height: 30px;"></td> <td style="width: 30px; height: 30px;"></td> <td style="width: 30px; height: 30px;"></td> <td style="width: 30px; height: 30px;"></td> <td style="width: 30px; height: 30px;"></td> </tr> </table> </div> <div style="display: flex; align-items: center; margin-bottom: 10px;">  <table border="1" style="border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr> <td style="width: 30px; height: 30px;"></td> <td style="width: 30px; height: 30px;"></td> <td style="width: 30px; height: 30px;"></td> <td style="width: 30px; height: 30px;"></td> <td style="width: 30px; height: 30px;"></td> </tr> </table> </div> <div style="display: flex; align-items: center; margin-bottom: 10px;">  <table border="1" style="border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr> <td style="width: 30px; height: 30px;"></td> <td style="width: 30px; height: 30px;"></td> <td style="width: 30px; height: 30px;"></td> <td style="width: 30px; height: 30px;"></td> <td style="width: 30px; height: 30px;"></td> </tr> </table> </div> <div style="display: flex; align-items: center;">  <table border="1" style="border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr> <td style="width: 30px; height: 30px;"></td> <td style="width: 30px; height: 30px;"></td> <td style="width: 30px; height: 30px;"></td> <td style="width: 30px; height: 30px;"></td> <td style="width: 30px; height: 30px;"></td> </tr> </table> </div> </div>																				

Fonemes II

Bloc d'objectius 4:

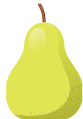


Segmentar paraules en síl·labes i identificar sons de fonemes concrets, prendre consciència de fonemes, discriminar fonemes en relació al punt d'articulació, discriminar sons.

Objectius	Activitats i recursos
4.1. Segmentar paraules en síl·labes	<p>Aquest objectiu ja s'ha iniciat en l'apartat 2.3. Cal continuar treballant-lo per a aconseguir passar de la segmentació de paraules en síl·labes a la segmentació i identificació de fonemes.</p> <p>Per a treballar la segmentació de paraules en síl·labes realitzarem activitats com aquestes:</p> <ul style="list-style-type: none">• Dir paraules, del camp semàntic que ens interesse treballar de vocabulari, separant les síl·labes, picant de mans en cada síl·laba.• Posem objectes en una caixa i els anem traient. Cada u agafa un objecte i diu què és. Tots els xiquets i les xiquetes repeteixen el nom picant les síl·labes. Preguntem quantes síl·labes han sentit. I així, anem classificant els objectes segons el nombre de síl·labes que tenen.
4.2. Identificar sons de fonemes concrets	<p>El següent pas és començar a identificar sons de fonemes concrets en paraules.</p> <ul style="list-style-type: none">• Podem treballar un fonema concret i identificar el seu so en els noms dels xiquets i les xiquetes. Per exemple, "Qui té al seu nom el so "m"?", "Gemma!", "Miquel!", "Ramir!"...• De la mateixa manera, podem treballar aquest objectiu amb diferents camps semàntics i amb diferents fonemes.
4.3. Prendre consciència de fonemes	<p>Per a prendre consciència dels fonemes podem realitzar activitats com les que descrivim a continuació:</p> <ul style="list-style-type: none">• Els mostrem dibuixos que representen paraules i els demanem que identifiquen els que tenen un fonema en concret. Per exemple: <i>lleó</i>, <i>camell</i>, <i>tambor</i> i <i>pallasso</i>. Quines paraules tenen el so /k/? <i>oli</i>, <i>lupa</i>, <i>sabata</i> i <i>ala</i>. Quines paraules tenen el so /l/?• També podem jugar a les paraules amagades: Diem el so inicial de la paraula amagada i es diu a l'alumnat: "Estic pensant en una cosa que comença pel so /m/, el podeu repetir? feu "mmm". Ara busqueu per la classe si veieu una cosa que comença pel so /m/.

Fonemes II

Bloc d'objectius 4:

Segmentar paraules en síl·labes i identificar sons de fonemes concrets, prendre consciència de fonemes, discriminar fonemes en relació al punt d'articulació, discriminar sons.

Objectius	Activitats i recursos
<p>4.4. Discriminar fonemes en relació al punt d'articulació</p>	<p>En primer lloc, seguirem amb el treball de les posicions inicial i final, amb activitats com la que descrivim a continuació:</p> <ul style="list-style-type: none"> Amb un conjunt de targetes visuals juguem a classificar-les segons el so inicial o el so final. Repartim les targetes entre l'alumnat, que diguen la lletra inicial o final i la posen a la pila de la lletra corresponent. <p>És molt important no quedar-se només amb la posició inicial i final de cada fonema, cal treballar sistemàticament cada fonema en els seus diferents punts d'articulació. Per això, podem utilitzar, entre d'altres:</p> <p>El treball amb embarbussaments.</p> <hr/> <p>Embarbussaments del llibre "Els embarbussaments de Llorenç" (Llorenç Giménez, 2001).</p> <p>Embarbussament</p> <div style="display: flex; align-items: center; margin-top: 20px;"> <div style="text-align: center; margin-right: 20px;">  </div> <div> <p>L'avi</p> <p>té una</p> <p>per al net</p> <p>que és troba</p> <p>a l'.....</p> </div> </div> <hr/> <div style="display: flex; align-items: center; margin-top: 20px;"> <div style="text-align: center; margin-right: 20px;">  </div> <div> <p>Un rus</p> <p>que és ros</p> <p>estava al ras</p> <p>sense fer res.</p> </div> </div> <hr/> <div style="display: flex; align-items: center; margin-top: 20px;"> <div style="text-align: center; margin-right: 20px;">  </div> <div> <p>Una gallina xica</p> <p>tica, mica,</p> <p>camacurta</p> <p>i ballarica.</p> </div> </div>

Fonemes II

Bloc d'objectius 4:

Segmentar paraules en síl·labes i identificar sons de fonemes concrets, prendre consciència de fonemes, discriminar fonemes en relació al punt d'articulació, discriminar sons.

Objectius

Activitats i recursos

4.5. Discriminar sons

Finalment, per a treballar la discriminació de sons en paraules podem jugar a canviar sons concrets per a canviar el significat de la paraula. És a dir, escrivim una paraula a la pissarra i fem que l'alumnat la pronuncie. Substituïm una de les lletres de la paraula. L'alumnat diu la nova paraula. Es reforça la seua resposta pronunciant els sons i la combinació de lletres. Per exemple: *ma-pa*; *capa-papa*; *poma-poca*...

Paraules semblants I

Bloc d'objectius 5:

Discriminar auditivament paraules semblants i associar la imatge a la paraula corresponent.

Objectius	Activitats i recursos
<p>5.1. Discriminar auditivament paraules semblants</p>	<p>En aquest cas, cal recordar que han de discriminar les paraules de manera oral, escoltant-les; poden tindre la paraula escrita, però l'objectiu no és la lectura.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Per tant, els direm en veu alta dues o tres paraules semblants i els mostrarem una imatge que represente una de les paraules. L'alumnat haurà de dir quina de les paraules que hem dit correspon a la imatge. Per exemple: diem <i>cul</i> o <i>col</i>? i els ensenyem el dibuix d'una col, <i>gat</i> o <i>got</i> i els mostrem la fotografia d'un gat. • Anirem augmentant la dificultat de l'activitat augmentant el nombre de paraules que els donem i els fonemes que canvien. Per exemple: diem "<i>gol</i>, <i>sol</i> o <i>col</i>?" i els ensenyem una imatge d'un porter a qui li han marcat un gol, "<i>maleta</i>, <i>galeta</i> o <i>paleta</i>?" i els mostrem un dibuix d'una galeta. • Podem utilitzar el paquet d'activitats JClic Consciència fonològica, de Mercedes Rivera Pérez.

Paraules semblants I

Bloc d'objectius 5:

Discriminar auditivament paraules semblants i associar la imatge a la paraula corresponent.

Objectius




5.2. Associar la imatge a la paraula corresponent (en paraules semblants).

Activitats i recursos

En aquest objectiu, passem a discriminar les paraules de manera escrita per associar-les correctament.



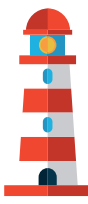

1. Activitat de relacionar cada paraula al dibuix corresponent.

Relaciona cada paraula amb el seu dibuix.

CAPA	●	●	
CASA	●	●	→ 
CAMA	●	●	

2. Activitat d'escriure la paraula corresponent.

Escriu la paraula corresponent al costat del seu dibuix.

BATA		
VACA	<input type="text"/>	<input type="text"/>
MAR		
FAR	<input type="text"/>	<input type="text"/>

3. Igual que en l'objectiu anterior, ens pot ajudar el treball amb el paquet d'activitats JClíc **Consciència fonològica**, de Mercedes Rivera Pérez.

Paraules semblants II

Bloc d'objectius 6:

Discriminar de forma oral i per escrit entre dues paraules semblants, evocar adequadament el nom de l'objecte, discriminar entre paraules semblants i les seues grafies.

Objectius	Activitats i recursos																		
<p>6.1. Discriminar de forma oral entre dues paraules semblants</p>	<p>Aquest objectiu ja s'ha iniciat en l'apartat 5.1. Cal continuar treballant-lo per a aconseguir discriminar de forma oral entre dues paraules semblants.</p> <p>En aquest cas, podem emprar aplicacions com ara Fonet de la Universitat d'Alacant o la pronúncia del professorat com a model fonètic; per a realitzar activitats com la que proposem:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Els direm en veu alta dues paraules diferents i els mostrarem una imatge que represente una de les paraules. L'alumnat haurà de dir quina de les imatges correspon a la paraula que els hem dit. Anirem augmentant la dificultat de l'activitat, els direm paraules semblants amb la bastida de la imatge, després els ho farem sense les imatges. Cal tindre present que aquestes activitats han de fer-se sols a nivell oral, sense la paraula escrita. <p>Llistat de paraules per a discriminar de forma oral paraules semblants</p> <table border="1" data-bbox="730 1301 1329 1962"> <tbody> <tr> <td>BALLAR-CALLAR</td> <td>NIU-RIU</td> </tr> <tr> <td>CEL-MEL</td> <td>PAU-DAU</td> </tr> <tr> <td>CUS-NUS</td> <td>PI-VI</td> </tr> <tr> <td>FILL-FIL</td> <td>PIT-DIT</td> </tr> <tr> <td>GAT-PLAT</td> <td>POLP-LLOP</td> </tr> <tr> <td>GENOLL-MANOLL</td> <td>POT-GOT</td> </tr> <tr> <td>MOLL-COLL</td> <td>POU-BOU</td> </tr> <tr> <td>NEN-TREN</td> <td>RAM-PAM</td> </tr> <tr> <td>NIT-LLIT</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	BALLAR-CALLAR	NIU-RIU	CEL-MEL	PAU-DAU	CUS-NUS	PI-VI	FILL-FIL	PIT-DIT	GAT-PLAT	POLP-LLOP	GENOLL-MANOLL	POT-GOT	MOLL-COLL	POU-BOU	NEN-TREN	RAM-PAM	NIT-LLIT	
BALLAR-CALLAR	NIU-RIU																		
CEL-MEL	PAU-DAU																		
CUS-NUS	PI-VI																		
FILL-FIL	PIT-DIT																		
GAT-PLAT	POLP-LLOP																		
GENOLL-MANOLL	POT-GOT																		
MOLL-COLL	POU-BOU																		
NEN-TREN	RAM-PAM																		
NIT-LLIT																			

Paraules semblants II

Bloc d'objectius 6:

Discriminar de forma oral i per escrit entre dues paraules semblants, evocar adequadament el nom de l'objecte, discriminar entre paraules semblants i les seues grafies.

Objectius

6.2. Discriminar per escrit entre dues paraules semblants

Activitats i recursos

En aquest objectiu, passem a discriminar les paraules semblants de manera escrita.

1. Els mostrarem dues paraules diferents i els mostrarem dues imatges que representen les paraules. L'alumnat haurà de dir quina de les imatges correspon a cada paraula. En aquesta activitat també anirem augmentant el grau de dificultat, al principi podem anar mostrant-los paraules escrites més fàcils de diferenciar, per a després passar a discriminar paraules més semblants. També podem utilitzar els colors de les targetes com a bastida, és a dir, les targetes amb un mateix color indicarien paraules semblants i després donar-los totes les targetes blanques i que ells busquen les parelles. Les imatges també ens poden ajudar, mostrant-los una imatge referent a una de les dues paraules escrites escollides i ells hauran de buscar la que falta.

Llistat de paraules per a discriminar de forma oral paraules semblants

BALLAR-CALLAR	NIU-RIU
CEL-MEL	PAU-DAU
CUS-NUS	PI-VI
FILL-FIL	PIT-DIT
GAT-PLAT	POLP-LLOP
GENOLL-MANOLL	POT-GOT
MOLL-COLL	POU-BOU
NEN-TREN	RAM-PAM
NIT-LLIT	

Paraules semblants II

Bloc d'objectius 6:

Discriminar de forma oral i per escrit entre dues paraules semblants, evocar adequadament el nom de l'objecte, discriminar entre paraules semblants i les seues grafies.

Objectius	Activitats i recursos
<p>6.3. Evocar adequadament el nom de l'objecte</p>	<p>En aquest objectiu es tractaria de dir el nom de la paraula donant-los la imatge o la targeta amb el nom segons el grau de dificultat de l'activitat.</p> <p>Així, als més menuts els donarem una imatge i ells diran el seu nom. En cursos superiors anirem augmentant la dificultat de l'activitat i podem substituir la imatge per la paraula escrita en la targeta.</p>
<p>6.4. Discriminar entre paraules semblants i les seues grafies</p>	<p>En aquest cas, els podem donar totes les imatges o targetes (de color, amb bastida, o blanques augmentant la dificultat) amb el nom de l'objecte escrit (segons el grau de dificultat podem emprar lletra de pal o lligada). En primer lloc, els direm que relacionen les paraules semblants, per a després passar a assenyalar les grafies diferents d'aquestes paraules.</p> <p>Per exemple, quan ja han fet parelles amb les paraules semblants, podem ratllar o encerclar la grafia diferent.</p>

Construir paraules amb síl·labes

Bloc d'objectius 7:
Independitzar síl·labes i construir paraules noves.

Objectius	Activitats i recursos									
<p>7.1. Independitzar síl·labes i construir paraules noves</p>	<p>En aquest bloc l'objectiu és que l'alumnat siga capaç de separar les paraules en unitats més curtes, les síl·labes. Aquest aspecte ja l'hem treballat anteriorment en els apartats 2.3 i 4.1. Ara afegim la construcció de noves paraules a partir de síl·labes. Per a això, podem fer aquestes activitats, entre d'altres.</p> <ol style="list-style-type: none">1. Donem una llista de paraules a l'alumnat. En primer lloc, han de llegir les paraules en veu alta. A continuació, entre tots, han de separar les síl·labes per a poder inventar noves paraules. Per exemple, amb les paraules: <i>pi-lo-ta, ca-sa, llu-na, fa-da, ti-gre, ro-sa, pa-re, ba-llar</i>; construïm <i>catifa, sabata o badallar</i>. Després, de forma oral, poden inventar una història amb les paraules inventades.2. També podem elaborar cartonets o fitxes amb síl·labes i anar inventant paraules amb aquestes. <hr/> <p>Llegiu les paraules en veu alta, separeu-les en síl·labes i inventeu noves paraules.</p> <p>Després podeu inventar una història amb les noves paraules.</p> <div data-bbox="767 1332 1366 1933"><table border="1"><tbody><tr><td>CARAGOL</td><td rowspan="6"></td></tr><tr><td>GIRAFÀ</td></tr><tr><td>RATOLÍ</td></tr><tr><td>MALETA</td></tr><tr><td>PAPALLONA</td></tr><tr><td>MONEDA</td></tr><tr><td></td><td></td></tr></tbody></table></div>	CARAGOL		GIRAFÀ	RATOLÍ	MALETA	PAPALLONA	MONEDA		
CARAGOL										
GIRAFÀ										
RATOLÍ										
MALETA										
PAPALLONA										
MONEDA										

Construir paraules amb fonemes

Bloc d'objectius 8:

Descompondre les paraules en fonemes i formar noves paraules.

Objectius	Activitats i recursos
<p>8.1. Descompondre les paraules en fonemes i formar noves paraules</p>	<p>En aquest bloc es tracta de fer que l'alumnat siga conscient del fet que les paraules estan formades per distints fonemes.</p> <p>Un fonema és la part més menuda de la llengua. Els infants adquireixen la capacitat de descompondre les paraules en fonemes entre els tres, quatre i els sis anys, aproximadament, i ja són capaços de comptar els sons que senten quan pronuncien una paraula.</p> <p>Una vegada són capaços de dividir les paraules en els diferents sons, estan preparats per estudiar com els sons es representen per lletres (grafies).</p> <p>Amb aquesta finalitat es proposen les següents activitats:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. En primer lloc es parteix del nom dels propis alumnes. S'escriu el nom de diferents alumnes a la pissarra i es parla del nombre de lletres que té cada un, de les lletres que són compartides en els diferents noms... A continuació es realitza una fitxa en la qual l'alumnat ha de descobrir noms propis després d'escriure la primera lletra de la imatge donada. 2. En segon lloc, seguint amb el treball dels propis noms, a partir d'un exemple es proposa que cada alumne realitzi un acròstic del seu nom. 3. Després del treball dels noms de l'alumnat, es treballa el vocabulari dels animals. En l'activitat proposada, es tracta d'escriure les diferents grafies del nom dels animals que apareixen en la imatge per descobrir una paraula amagada. 4. A continuació es proposa una activitat semblant perquè l'alumnat siga conscient de les diferents grafies de les paraules, però aquesta vegada es tracta d'un jeroglífic, en el qual l'alumnat haurà de trobar la paraula que falta. 5. Una altra de les activitats que es pot realitzar és formar paraules a partir de les lletres d'una paraula.




























Construir paraules amb fonemes

Bloc d'objectius 8:

Descompondre les paraules en fonemes i formar noves paraules.

Objectius	Activitats i recursos
8.1. Descompondre les paraules en fonemes i formar noves paraules	6. Finalment, es tracta de fer un bingo de lletres, on cada alumne tindrà una paraula amb cinc lletres diferents.

Cada fila amaga un nom propi. L'auràs de descobrir unint les primeres lletres de les paraules que representa cada dibuix.

					
<hr/>					
					
<hr/>					
					
<hr/>					
					
<hr/>					
					
<hr/>					
					
<hr/>					

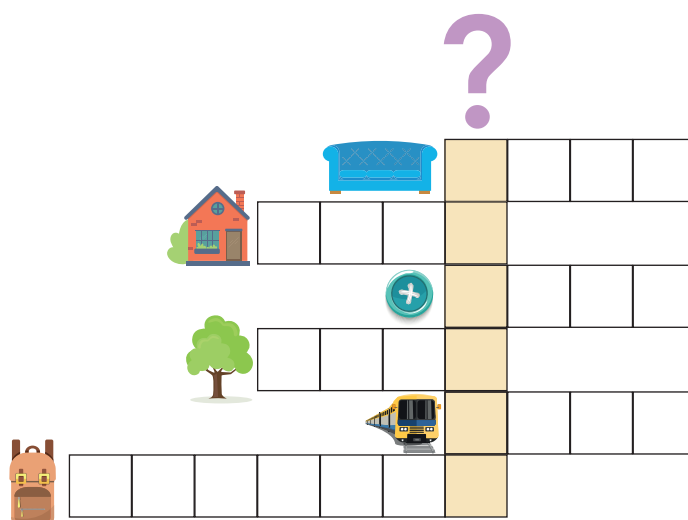
Construir paraules amb fonemes

Bloc d'objectius 8:
Descompondre les paraules en fonemes i formar noves paraules.

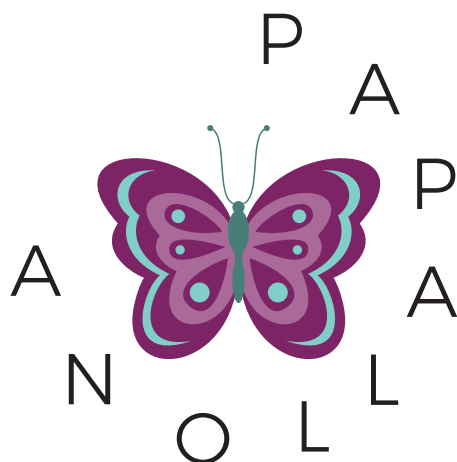
Objectius

Activitats i recursos

Aquest jeroglífic amaga el nom d'un objecte que de segur que portes en aquest moment. Per a descobrir de quin objecte es tracta hauràs d'escriure correctament el nom dels objectes que hi ha a cada una de les imatges.



Forma tantes paraules com pugues utilitzant les lletres de la paraula PAPALLONA.



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Construir paraules amb fonemes

Bloc d'objectius 8:

Descompondre les paraules en fonemes i formar noves paraules.

Objectius

Activitats i recursos

EL BINGO DE LES LLETRES

Per a realitzar aquesta activitat cada alumne o alumna tindrà una de les targetes que hi ha a continuació. Cada targeta conté una paraula amb cinc lletres diferents. Elaboreu-les (professorat o alumnat).

Guanyarà aquell alumne o alumna que abans apareguen les lletres de la seua paraula.

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

No paraules

Bloc d'objectius 9:

Discriminar les paraules absurdes (no paraules o pseudoparaules), crear paraules a partir de síl·labes, escriure-les i detectar la no paraula.

Objectius

9.1. Discriminar les paraules absurdes (no paraules o pseudoparaules)

Activitats i recursos

Per a començar a treballar les paraules com a unitats semàntiques amb significat proposarem activitats com les següents:

1. Comencem amb una activitat en què l'alumnat ha d'ordenar les lletres per a formar la paraula correcta. Podem fer-ho per famílies lèxiques: fruites, animals, joguets, etc.

Ordena les lletres de les diferents paraules.

FRUITES

OPAM
APURN
RICERA
PREA
LPÀNAT
TILÀD

2. Una segona tasca, pot ser, identificar i corregir paraules en una lectura. Es tracta de discriminar les no paraules.

FRAGMENT DEL TEXT

“El pare del Cigronet era un hoem no massa gran, amb uns braços forts però que sabien abraçar amb tendresa. Cada matí es despertava quan eixia el sol i anava a treballar al camp.

La mare del Cigronet es quedava a casa i cuidava el Cigronet, els animals i la casa. Ella era petita. Tenia la cara redona i els ulls negres i grossos, i quan somreia Cigronet pensava que era la dona més guapa del món.”

No paraules

Bloc d'objectius 9:

Discriminar les paraules absurdes (no paraules o pseudoparaules), crear paraules a partir de síl·labes, escriure-les i detectar la no paraula.

Objectius	Activitats i recursos
9.2. Crear paraules a partir de síl·labes i escriure-les	<p>En aquest cas, seguirem amb el treball iniciat en l'apartat 7.1. amb l'objectiu que l'alumnat ha de crear paraules a partir d'unes síl·labes donades. Es treballarà de forma oral i escrita.</p> <ol style="list-style-type: none"> Podem realitzar activitats amb tires sil·làbiques per confegir paraules a partir d'un centre d'interés: animals, parts de la casa, estacions, mitjans de transport, etc. Podem utilitzar el material de Iolanda Roset i Cristina Sotoca del seu blog Recursos per a l'educació especial. En aquesta activitat treballem la lectura de síl·labes i la confecció de paraules a partir d'aquestes. També podem realitzar activitats en les quals l'alumnat haja de relacionar les síl·labes per a formar una paraula.

Uneix les síl·labes per a formar una paraula.

CA ●	● TAN →	<input type="text"/>
PAN ●	● RRET →	<input type="text"/>
PAS ●	● BRE →	<input type="text"/>
AR ●	● TÍS →	<input type="text"/>
BA ●	● XA →	<input type="text"/>
PLÀ ●	● SA →	<input type="text"/>

No paraules

Bloc d'objectius 9:

Discriminar les paraules absurdes (no paraules o pseudoparaules), crear paraules a partir de síl·labes, escriure-les i detectar la no paraula.

Objectius

9.3. Detectar la no paraula d'un conjunt de paraules

Activitats i recursos

Per últim, l'alumnat haurà de destriar quina és la paraula correcta d'entre dues. A continuació teniu un exemple, podeu elaborar-ne segons el centre d'interès que estiguen treballant.

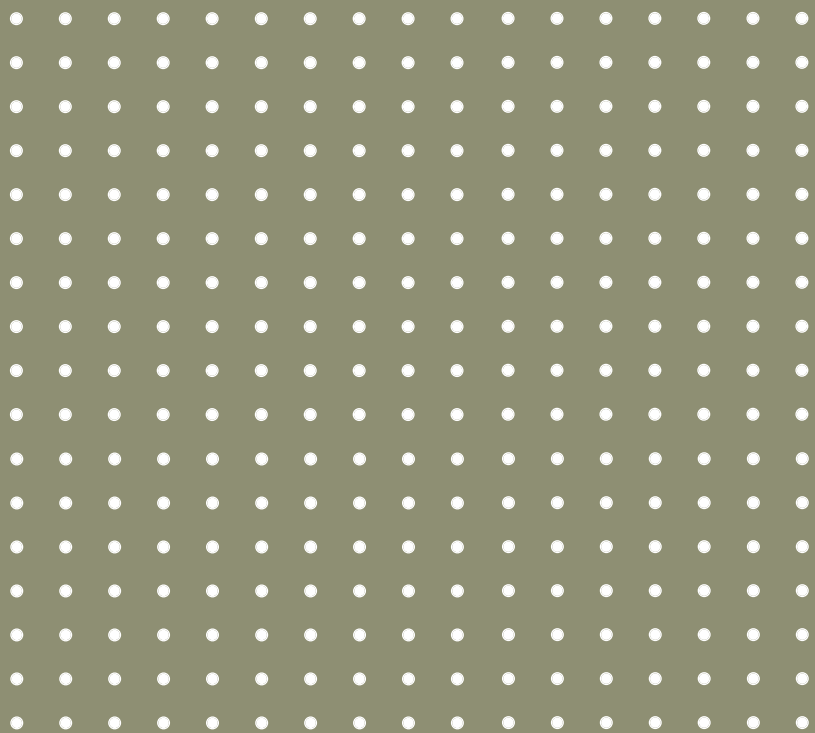
Tria la paraula correcta i fes un dibuix.

SOL		ARBRE	
TOL		ALBRE	
FLOM		PITOTA	
FLOR		PILOTA	

7

ACTIVITATS
AMB FONE
DIFERENCIA

MES
LS





7/ ACTIVITATS AMB FONEMES DIFERENCIALS

Com s'ha pogut comprovar en la comparació dels ventalls fonològics de les llengües que s'estudien (valencià, castellà, anglés), en valencià trobem alguns fonemes diferencials en relació al castellà o a l'anglés o a totes dues: /z/, /ʃ/, /dʒ/, /v/, /ɛ/, /ɔ/. Cal programar activitats per tal de treballar l'adquisició d'aquests fonemes en les seues diferents posicions sil·làbiques, garantir-ne a l'alumnat un input adequat i donar-li possibilitats d'ús de lèxic amb diversitat de sons. Incloem ací alguna mostra del treball amb fonemes diferencials.

Segons el nivell educatiu i sempre atenent els interessos i el treball globalitzat, s'han de programar activitats per a treballar de manera sistemàtica tots aquests sons. Cal tindre en compte, que a més de millorar l'input lingüístic de l'alumnat, cal oferir ocasions per a fer produccions d'aquests fonemes. És a dir, si els expliquem un conte o els cantem una cançó que hem seleccionat per a treballar el so de la essa sonora /z/, cal donar moments perquè l'alumnat diga el nom de la protagonista, explique quin so fa, o que cante algun fragment de la cançó. Aquestes produccions serviran per a avaluar si l'alumnat és capaç de reproduir aquests sons adequadament.

D'altra banda, també cal programar activitats amb fonemes que el valencià comparteix amb el castellà i/o l'anglés, però que en valencià es troben en diferents posicions de la síl·laba i en castellà i/o anglés no existeixen en aquestes posicions, ja que, com hem dit en l'apartat 4 (ventall fonològic) les tres llengües presenten diferències quant a la distribució sil·làbica.



Activitats amb fonemes diferencials del valencià

Fonema /dʒ/

Matriu sil·làbica

/dʒ/	VALENCIÀ	CASTELLÀ	ANGLÉS
INICIAL	jaqueta	∅	jacket
INTERVOCÀLICA	pijama	∅	pijama
ENTRE CONSONATS I VOCAL	taronja	∅	sergeant
GRUP CONSONÀNTIC	∅	∅	∅
INVERSA	migdia	∅	∅
FINAL	∅	∅	∅
FINAL EN GRUP CONSONÀNTIC	∅	∅	∅

Posicions

Inicial, intervocàlica, entre consonant i vocal i inversa

Avaluació

Inicial: jaqueta, gener, jove

Intervocàlica: pijama, envejós, metge, platja

Entre consonant i vocal: taronja, penjoll

Inversa: migdia

Contes, cançons i embarbussaments.

A través de la lectura de la **llegenda** de *Sant Jordi i el drac* (Canyelles, A. Sant Jordi i el drac. La Galera, 2010) podem realitzar moltes activitats d'animació lectora lligades al treball de la consciència fonològica:

- Repetim el nom del protagonista i altres paraules o frases del text: Jordi, llegenda, menjar, gent, etc.
- Fem una manualitat per a fer un drac.
- Podem relacionar aquesta història amb el Dia del llibre.

També podem treballar el fonema /dʒ/ a través d'altres **contes** en els quals el nom del personatge protagonista tinga aquest so. Per exemple, podríem treballar-lo amb “La talpeta que volia saber qui li havia fet allò al cap” o “Les girafes no poden ballar”. En aquest cas es poden fer dramatitzacions per tal que l'alumnat utilitze frases com: “Jo? Jo no ho faig així... Jo ho faig així...”

(Holzwarth, W. i Erlbruch, W. *La talpeta que volia saber qui li havia fet allò al cap*. Kalan-draka, 2004; Andreae G. i Parker-Rees, G. *Les girafes no poden ballar*. Brúixola, 2014).

Lletra de la cançó:

*En Joan Petit quan balla,
balla, balla, balla.*

*En Joan Petit quan balla,
balla amb el dit.*

*En Joan Petit quan balla,
balla, balla, balla.*

*En Joan Petit quan balla,
balla amb la mà.*

*Amb la mà, mà, mà,
amb el dit, dit dit,*

ara balla en Joan Petit.

(Canta i balla amb la Nia, la Mel i en Ton, autoedició, 2012).

També podem treballar el fonema /dʒ/ amb un **embarbussament**:

“El cel s'enrajolà.
Qui el desenrajolarà?
El desenrajolador
que el desenrajole
bon desenrajolador serà.”

(Llorenç Giménez, *Els embarbussaments de Llorenç*, Tàndem Edicions, 2001).

Fonema /ʃ/

Matriu sil·làbica

/z/	VALENCIÀ	CASTELLÀ	ANGLÉS
INICIAL	Xàtiva	∅	shape
INTERVOCÀLICA	caixa	∅	fashion
ENTRE CONSONATS I VOCAL	∅	∅	fanzine
GRUP CONSONÀNTIC	∅	∅	∅
INVERSA	∅	∅	∅
FINAL	peix	∅	fish
FINAL EN GRUP CONSONÀNTIC	∅	∅	∅

Posicions

Inicial, intervocàlica i final

Avaluació

Inicial: Xàtiva, xarxa

Intervocàlica: bruixa, caixa

Final: peix, feix, creix

Contes, cançons i embarbussaments.

A través de la lectura de diversos contes podem realitzar moltes activitats d'animació lectora lligades al treball de la consciència fonològica. Podem treballar el fonema /ʃ/ a través de contes en els quals el personatge protagonista tinga aquest so. Per exemple, podríem treballar-lo amb "La bruixa Brunilda". (Thomas, V i Paul, K. *La bruixa Brunilda*, Blume).

- Repetim el nom del protagonista: bruixa Brunilda.
- Fem una titella de la bruixa Brunilda.

Podem relacionar aquest conte amb diferents projectes de treball o centres d'interés: estiu, animals, emocions, aigua, misteri, etc.

També podem treballar el fonema /ʃ/ amb un **embarbussament**:

"Una bruixa ben embruixada,
qui la desembruixarà?
El desembruixador
que la desembruique
bon desembruixador serà.
Jo la desembruixaré
perquè sé desembruixar molt bé."

(Giménez, L. *Els embarbussaments de Llorenç*. Tàndem Edicions, 2001)

Fonema /ɔ/

Activitats i recursos

Contes, cançons i dites.

A través de la lectura del **conte** *El sol fa tard* podem realitzar moltes activitats d'animació lectora lligades al treball de la consciència fonològica:

- Repetim el nom del protagonista: el Sol.
- Fem un dibuix del Sol en diferents moments de la història: adormit, preocupat, trist, content, etc.

Podem relacionar aquest conte amb diferents projectes de treball o centres d'interés: univers, emocions, aigua, etc. (Susana Peix i Anna Llenas, *El Sol fa tard*, El Cep i la Nansa Edicions, 2011).

També podem treballar el fonema /ɔ/ a través d'altres **contes** en els quals aparega aquest so. Per exemple, podríem treballar-lo amb *L'ovella que va covar un ou*. (Gemma Merino, *L'ovella que va covar un ou*, Picarona, 2017).

Amb les **cançons** "Sol, solet" i "Plou i fa sol" podem relacionar el treball del fonema amb el coneixement dels fenòmens meteorològics.

Lletra de la cançó:

*Sol, solet,
vine'm a veure, vine'm a veure.
Sol, solet,
vine'm a veure que tinc fred.
Si tens fred,
posa't la capa, posa't la capa.
Si tens fred,
posa't la capa, i el barret.
El pobre sol, solet
no té capa, no te capa.
El pobre sol, solet
no té capa, ni barret.*
(Cançó popular)

Lletra de la cançó:

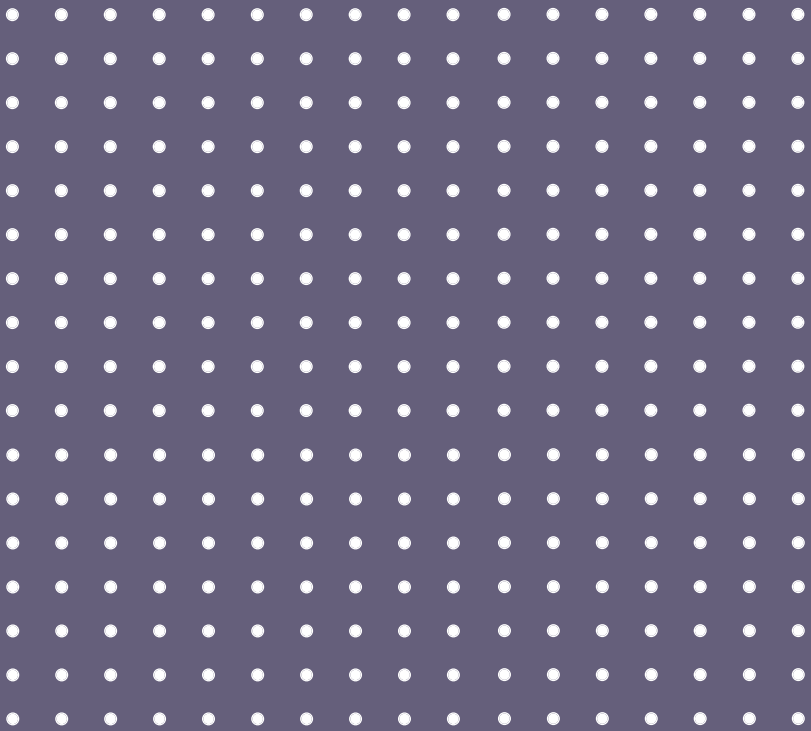
*Plou i fa sol,
les bruixes es pentinen.
Plou i fa sol,
les bruixes porten dol.*
(Canta i balla amb la Nia, la Mel i en Ton; autoedició, 2012).

També podem treballar el fonema /ɔ/ amb una **dita**:

"Ací em pica,
ací em cou,
ací em menge la mona,
i ací et trenque l'ou."

8

PROCESSOS
D'AVALUACI





8 / PROCESSOS D'AVALUACIÓ

Els processos d'avaluació de la consciència fonològica han de respondre als criteris d'avaluació previstos en el Decret 37/2008 i en el Decret 38/2008, fonamentalment.

Per tant, com s'ha esmentat adés, caldrà realitzar una **avaluació inicial** per conèixer la situació de partida de cada llengua i poder prioritzar així aquells trets fonològics més difícils d'adquirir per l'alumnat, bé siga per l'escassa presència en la llengua o llengües familiars o en les llengües d'ús social.

Com es presenta en aquesta publicació, hi ha trets compartits amb altres llengües als quals l'alumnat pot accedir amb certa facilitat, però hi ha d'altres que són diferencials, que s'han d'ensenyar a l'escola, per tal de garantir-ne un aprenentatge òptim. La realització d'una anàlisi del context sociolingüístic i familiar de l'alumnat ajudarà a discriminar en quins sons i en quines posicions sil·làbiques s'ha de fer més èmfasi.

L'avaluació també tindrà un **caràcter continu** per tal de conèixer quins aspectes va aconseguint cada xiqueta i cada xiquet, d'acord amb les seues possibilitats, en el procés dels seus aprenentatges.

L'avaluació serà també **formativa**: es procurarà conèixer amb objectivitat el procés d'aprenentatge de l'alumnat per a poder adequar l'ensenyament a la seua realitat concreta, cosa que permetrà detectar les dificultats que té cada aprenent, esbrinar-ne les causes, reprogramar el treball dels fonemes en cada moment i reorientar la intervenció educativa i acomodar-la a la diversitat de capacitats, ritmes d'aprenentatge, interessos i motivacions de l'alumnat.

Finalment caldrà comprovar també, mitjançant l'avaluació de la consciència fonològica general, l'assoliment dels objectius proposats d'acord amb els tres eixos esmentats en l'apartat 3:

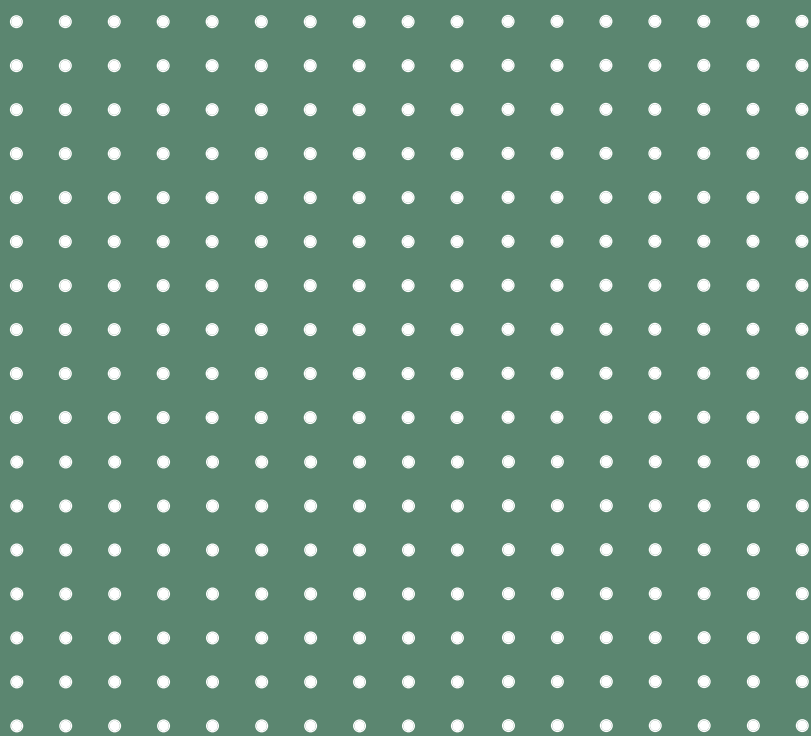
- Els sistemes fonològics de cada una de les llengües, on aprofitant l'experiència lingüística de l'alumnat, se li proporcionen els elements del repertori fonològic als quals no han tingut accés.
- La consciència fonològica com a part dels aprenentatges metalingüístics que l'alumnat anirà adquirint progressivament durant l'escolaritat.
- El treball de la consciència fonològica emmarcada dins el Programa d'estimulació de la llengua oral (PELO) per a previndre dificultats articulatòries o de discriminació auditiva que puguen ocasionar problemes concrets en el desenvolupament d'una competència comunicativa plurilingüe plena en totes les llengües.

9

BIBLIOGRAFIA E WEBGRAFIA

IA

A





9/ BIBLIOGRAFIA I WEBGRAFIA

Legislació

- **Decret 37/2008**, de 28 de març, del Consell, pel qual s'establixen els continguts educatius del primer cicle de l'Educació Infantil a la Comunitat Valenciana. DOCV núm. 5734.
- **Decret 38/2008**, de 28 de març, del Consell, pel qual s'establix el currículum del segon cicle de l'Educació Infantil a la Comunitat Valenciana, DOCV núm. 5734.
- **Decret 108/2014**, de 4 de juliol, del Consell, pel qual estableix el currículum i desplega l'ordenació general de l'Educació Primària a la Comunitat Valenciana, DOCV núm. 7311.
- **Llei 4/2018**, de 21 de febrer, de la Generalitat, per la qual es regula i promou el plurilingüisme en el sistema educatiu valencià, DOGV núm. 8240.
- **Resolució** de 5 de juliol de 2019, del secretari autonòmic d'Educació i Formació Professional, per la qual s'aproven les instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres que imparteixen Educació Infantil de segon cicle i Educació Primària durant el curs 2019-2020. [DOGV 8594].
- **Resolució** de 22 de juliol de 2019, de la Secretaria Autonòmica d'Educació i Formació Professional, per la qual es dicten instruccions per a l'organització dels serveis psicopedagògics escolars i els gabinets psicopedagògics escolars autoritzats, i per per [DOGV 8602].
- **Ordre 20/2019**, de 30 d'abril, de la Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport, per la qual es regula l'organització de la resposta educativa per a la inclusió de l'alumnat als centres docents sostinguts amb fons públics del sistema educatiu valencià, DOGV núm 8540.



Alfabetització, lectura, escriptura i consciència fonològica

- Adams, M., Foorman, B., Lundberg, L. i Beeler, T. (1997). *Phonemic Awareness in Young Children: A Classroom Curriculum*. Baltimore: Brookes Publishing Co.
- Ball, E. W., Blachman, B. A. (1991). Does phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling? *Reading Research Quarterly*, 26(1), 49-66. Consultat 17 d'abril 2019 des de: <http://dx.doi.org/10.1598/RRQ.26.1.3>.
- Barrera, I. B. (2009). La importancia de enseñar fonética en el aula de inglés. *Innovación y experiencias educativas*, 2-3.
- Bradley, L., Bryant, P. (1985). *Rhyme and reason in reading and spelling*. Michigan: University of Michigan Press.
- Byrne, B., Fielding-Barnsley, R. (1991). Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young children. *Journal of Educational Psychology*, 83(4), 451-455.
- Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chard, D.J., Osborn, J. (1998). *Suggestions for examining phonics and decoding instruction in supplementary reading programs*. Austin: Texas Education Agency.
- Clemente, M., Domínguez, A. B. (1993). ¿Cómo desarrollar secuencialmente el conocimiento fonológico? *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 5:19-20, 171-181. Consultat: 18 abril 2019 <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/>
- Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 49 (2), 222-251.
- De la Torre, M. C., Guerrero, M^a Dolores, Gancedo, Conde, M^a, Claros, R. (2002), *Programa Komunica*, Ed. Algibe. Consultat: 18 abril 2019: <http://elprofesuclasedept.blogspot.com/2014/06/programa-komunica.html>
- Fornés, M. D. (2014). *Propuesta de mejora de los aspectos fonéticos en el aula de Primaria en un contexto bilingüe* (Treball de fi de grau no publicat). Consultat: 15 abril 2019 des de: <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2593/fornes%20llodra.pdf?> Universidad Internacional de La Rioja.
- Garriga, E. (2003). *La consciència de la lectura en el nen sord: cal saber parlar per poder llegir?* (Treball per llicència d'estudis curs 2002-2003). Consultat: 17 d'abril 2019 <http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/>



- Liberman, I. Y., Shankweiler, D., Liberman, A. M. (1989). The alphabetic principle and learning to read. *Phonology and Reading disability: Solving the reading puzzle* (pp. 1-33). Michigan: University of Michigan Press.
- Lindamood, P. C., Lindamood, P. D. (1998). *The Lindamood phoneme sequencing program for reading, spelling, and speech*. Austin: Pro-ed.
- Lonigan, C. J., Burgess, S. R., Anthony, J. L., Barker, T. A. (1998). *Development of phonological sensitivity in two- to five-year-old children*. *Journal of Educational Psychology*, 90, 294-311.
- Lundberg, I., Frost, J., Petersen, O. (1988). *Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children*. *Reading Research Quarterly*, 23, 263-285.
- O'Connor, R. A., Jenkins, J. R., Leicester, N., Slocum, T. A. (1993). *Teaching phonological awareness to young children with learning disabilities*. *Exceptional Children*, 59, 532-546.

Aprenentatge de la llengua oral, estàndard oral, dialectologia oral i fonologia

- Arronis, C., Pérez, C., SAÓ: *Sistema d'ajuda a la lectura en veu alta del valencià* [Programa d'anotació ortoèpica]. Universitat d'Alacant - Acadèmia Valenciana de la llengua. Consultat: <http://sao.dlsi.ua.es/>
- Beltran, V., Segura, C. (2019). *Els parlars valencians* (2a ed.). València: Publicacions Universitat de València.
- AVL (2004). *Propostes per a un llibre d'estil que servisca de marc referència a les editorials valencianes per a l'elaboració de materials curriculars en valencià*. Acadèmia Valenciana de la Llengua. Consultat: 17 abril 2019 <https://www.avl.gva.es/documents/31983/0/>.
- AVL (2006). *L'estàndard oral del valencià*. Acadèmia Valenciana de la Llengua. Consultat: 17 abril 2019 <https://www.avl.gva.es/documents/35882/>.
- Gonzàlvez, H. et al. *Fonet: pràctiques de fonètica*. [Programa]. Alacant: Universitat d'Alacant. Consultat: <http://www.iifv.ua.es/media/programari/>

Tractament integrat de llengües i continguts

- Pascual, V. (2006). *El tractament de les llengües en un model d'educació plurilingüe per al sistema educatiu valencià*. Suport a l'ensenyament en valencià núm. 15. València: Conselleria de Cultura, Educació i Esport.



Bibliografia i webgrafia (ampliació)

- Baker, C. (1997). *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Cátedra.
- Cenoz, J., Jessner, U. (Ed.) (2000). *English in Europe. The Acquisition of a Third Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2001). "Instructional Conditions for Trilingual Development". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, Vol. 4, Núm. 1, 61-75.
- Paradis, M. (2002). "Neurolinguistics of bilingualism and the teaching of languages". *Colloquium on the Multimodality of Human Communication*. Victoria University.
- Beck, I.L., Juel, C. (1995). *The role of decoding in learning to read*. *American Educator*, 19, 8-42.
- Blachman, B., Ball, E., Black, S., Tangel, D. (1994). *Kindergarten teachers develop phoneme awareness in low-income, inner-city classrooms: Does it make a difference?* *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 6, 1-17.
- Blachman, B. A. (1997). "Early intervention and phonological awareness: A cautionary tale". En B. Blachman (Ed.). *Foundations of reading acquisition and dyslexia: Implications for early intervention* (pp. 409-430). Mahwah: Erlbaum.
- Bryant, P., MacLean, M., Bradley, L., Crossland, J. (1990). *Rhyme and alliteration, phoneme detection and learning to read*. *Developmental Psychology*, 26, 429-438.
- Catts, H., Vartianen, T. (1993). *Sounds abound: Listening, rhyming, and reading*. East Moline: Lingui Systems.
- Ehri, L. C. (1998). "Grapheme-phoneme knowledge is essential for learning to read words in English". En Metsala, J. i Ehri, L. (Eds.), *Word recognition in beginning reading* (pp. 3-40). Hillsdale: Erlbaum.
- Erickson, G. C., Foster, K. C., Foster, D. F., Torgesen, J. K. (1992). *Daisy Quest*. Scotts Valley: Great Wave Software.
- Erickson, G. C., Foster, K. C., Foster, D. F., Torgesen, J. K. (1993). *Daisy's Castle*. Scotts Valley: Great Wave Software.
- Fabbro, F. (1999). *The Neurolinguistics of Bilingualism*. Hove: Psychology Press.
- Foorman, B. R., Francis, D. J., Fletcher, J. M., Schatschneider, C., Mehta, P. (1998). *The role of instruction in learning to read: Preventing reading failure in at-risk children*. *Journal of Educational Psychology*, 90, 37-55.



- Foorman, B. R., Francis, B. J., Shaywitz, S. E., Shaywitz, S. E., Fletcher, J. M. (1996). "The case for early reading intervention". En Blachman, B.A. (Ed). *Foundation of reading acquisition and dyslexia: Implications for early intervention* (pp 243-264). Mahwah: Erlbaum.
- Genesse, F. (1998). "Psycholinguistic perspectives on multilingualism and multilingual education". Dins Cenoz, J., Genesse, F.: *Beyond Bilingualism. Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hoien, T., Lundberg, I., Stanovich, K. E., Bjaalid, I. (1995). *Components of phonological awareness*. Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 7. 171-188.
- Kaminski, R.A., Good, R.H. III (1996). *Toward a technology for assessing basic early literacy skills*. School Psychology Review, 25, 215-227.
- Lenchner, O., Podhajski, B. (1997). *The sounds abound program: Teaching phonological awareness in the classroom*. East Moline: LinguSystems.
- Martín, I., Delgado, M., González, M. J. (2012). "Factores predictivos de las dificultades de aprendizaje". A González, M. J. (coord). *Prevención de las dificultades de aprendizaje*. Madrid: Pirámide.
- Miller, N, Abudarham, S. (1988). "Management of Communication Problems in Bilingual Children". Dins Miller, N.: *Bilingualism and Language Disability. Assessment and Remediation*. Londres: Chapman and Hall.
- Notari-Syverson, A., O'Connor, R. E., Vadasy, P. F. (1998). *Ladders to literacy: A preschool activity book*. Baltimore: Brookes.
- Mann, V., Foy, J. (2003). Phonological awareness, speech development and letter knowledge in pre-school children. *Annals of Dyslexia*. 53 (1) 149-173.
- O'Connor, R. A., Jenkins, J. R. i Slocum, T. A. (1995). Transfer among phonological tasks in kindergarten: Essential instructional content. *Journal of Educational Psychology*, 2, 202-217.
- O'Connor, R. E., Notari-Syverson, A., Vadasy, P. F. (1996). *Ladders to literacy: The effects of teacher-led phonological activities for kindergarten children with and without disabilities*. *Exceptional Children*, 63,117-130.
- O'Connor, R. E., Notari-Syverson, A., Vadasy, P. F. (1998). *Ladders to literacy: A kindergarten activity book*. Baltimore: Brookes.
- Olson, R., Forsberg, H., Wise, B., Rack, J. (1994). "Measurement of word recognition, orthographic, and phonological skills". A Lyon, G.R. (Ed.). *Frames of reference for the assessment of learning disabilities* (pp 243-277). Baltimore: Brookes.

- Share, D. L., Stanovich, K. E. (1995). *Cognitive processes in early reading development: A model of acquisition and individual differences*. Issues in Education: Contributions from Educational Psychology, 1, 1-57.
- Torgesen, J. K., Bryant, B. R. (1993). *Phonological awareness training for reading*. Austin: PRO-ED.
- Torgesen, J. K., Davis, C. (1996). *Individual difference variables that predict response to training in phonological awareness*. Journal of Experimental Child Psychology, 63, 1-21.
- Torgesen, J.K., Mathes, P. G. (2000). *A Basic Guide to Understanding, Assessing, and Teaching Phonological Awareness*. Austin: PRO-ED.
- Torgesen, J. K., Wagner, R. K. (1999). *Alternative diagnostic approaches for specific developmental reading disabilities*. Learning Disabilities Research and Practice, 13, 220-232.
- Torgesen, J. K., Wagner, R. K., Rashotte, C. A. (1994). *Longitudinal studies of phonological processing and reading*. Journal of Learning Disabilities, 27, 276-286.
- Wagner, R. K., Torgesen, J. K., Rashotte, C. A., Hecht, S. A., Barker, T. A., Burgess, S. R., Donahue, J., Garon, T. (1997). *Changing causal relations between phonological processing abilities and word-level reading as children develop from beginning to skilled readers: A 5-year longitudinal study*. Developmental Psychology, 33, 468-479.
- Wasowicz, J. (1997). *Earobics: Level I*. Evanston: Cognitive Concepts.
- Wharton-McDonald, R., Pressley, M., Hampton, J.M. (1998). *Literacy, instruction in nine firstgrade classrooms: Teacher characteristics and student achievement*. The Elementary School Journal, 99, 101-128.

10

ANNEXOS

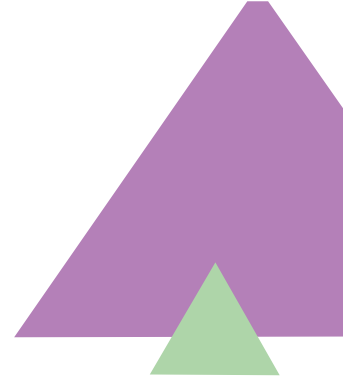
10.1. Descripció fonològica del valencià

10.2. Eines per a l'avaluació inicial:
caracterització de l'estàndard oral

10.3. Eines per a l'avaluació inicial: trets orals dels
subdialectes del valencià

10.4. Indicadors de desenvolupament en
consciència fonològica

10.5. Model de plantilla per a programar activitats



10/ ANNEXOS

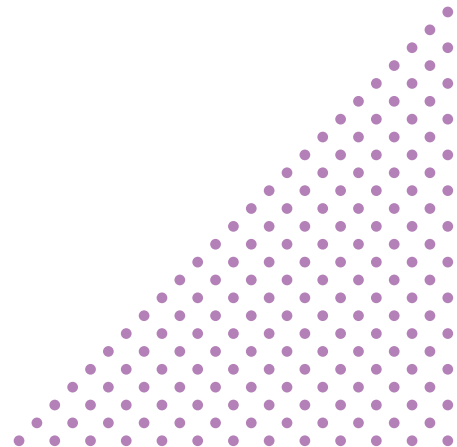
10.1. Descripció fonològica del valencià

Sistema fonològic vocàlic

Fonema	SONS VOCÀLICS	Exemples
/a/	Vocal oberta central	mar, germà
/e/	Vocal mitjana tancada anterior	feſta, més
/ɛ/	Vocal mitjana oberta anterior	mel, tècnic
/i/	Vocal tancada anterior	ric, ací, veïna
/j/	Semivocal palatal sonora	hiena, joia, heroi, làtova
/o/	Vocal mitjana tancada posterior	fosc, raó
/ɔ/	Vocal mitjana oberta posterior	cor, això
/u/	Vocal tancada posterior	dur, núvol, llaüt
/w/	Semivocal velar sonora	huit, cauen, plau, web

Sistema fonològic consonàntic

DISTRIBUCIÓ		PUNT D'ARTICULACIÓ							
		Obstruents			Sonants				
		Oclusiu	Fricatiu	Africat	Líquides Ròtic Lateral		Nasals	Aproximants	
SONORITAT		- +	- +	- +	+	+	+	+	+
lloc art.	bilabials	/p/ /b/					/m/		
	labiodentals		/f/ /v/						
	dentals	/t/ /d/							
	alveolars		/s/ /z/		/r/ /r/	/l/	/n/		
	palatals		/ʃ/ /ʒ/	/tʃ/ /dʒ/		/ʎ/	/ɲ/	/j/	/w/
	velars	/k/ /g/							
Altres llengües: /θ/ (<i>hacer; zapato</i> ; castellà); [X] (<i>joven</i> ; castellà); /h/ (<i>hall, hello</i> ; anglès).									





10.2. Eines per a l'avaluació inicial: caracterització de l'estàndard oral

Avaluació inicial i realitat sociolingüística del centre

Per tal de fer una correcta avaluació de l'alumnat cal conèixer la realitat sociolingüística del centre i de l'alumnat. Un centre pot acollir alumnat de diferents localitats, barris de configuració sociolingüística diversa, alumnat amb diversitat lingüística familiar, etc.

Aquest annex inclou algunes ajudes pel que fa al nivell oral de la llengua per poder realitzar amb cura l'avaluació inicial. Presentem ací tres apartats:

- a) Una descripció de les característiques de l'estàndard oral valencià, sobretot extreta de documents normatius i de documents que recomanen un determinat estil per als materials educatius.
- b) Una descripció general de les característiques del valencià oral dels grans subdialectes del territori valencià per tal de situar cada centre educatiu en una determinada zona, fet que facilitarà la posterior concreció de trets particulars, si és el cas, de la localitat.

Característiques de l'estàndard oral valencià¹

L'Acadèmia Valenciana de la Llengua (AVL, 2006, 4) fa una proposta de pronúncia estàndard amb la intenció de sistematitzar unes pautes que afavorisquen la pronúncia acurada de la nostra llengua.

S'hi fa la distinció següent:

- a) Es consideren pròpies del valencià estàndard aquelles realitzacions que, pràcticament són generals en tot el territori valencià o que tenen un prestigi social àmpliament reconegut.
- b) Es consideren acceptables algunes realitzacions d'àmbit general que presenten alguna alteració respecte a la grafia o que són específiques d'un àmbit territorial reduït, i dins del qual resulten plenament vàlides.
- c) Es consideren no recomanables en el valencià estàndard aquelles realitzacions d'un abast territorial molt reduït o amb unes connotacions poc prestigiades en el conjunt de la comunitat lingüística.”

D'altra banda, l'AVL fa una proposta de llibre d'estil per a materials curriculars en valencià on recomana partir de la modalitat dialectal de l'aprenent:

“El sistema educatiu, sobretot en els nivells més bàsics, ha de permetre a l'estudiant l'accessibilitat al domini de la seua modalitat lingüística més pròxima i, de manera progressiva, al model estàndard amb les particularitats que puga adoptar en els diversos territoris” (AVL, 2004, 3).

Tot i això, l'aprenent ha d'assolir una competència multilectal. Per això, en favor d'una alfabetització rica en diferents llengües i també per promoure la intercomprensió entre parlants amb modalitats dialectals diferents, base en la qual es fonamenten els processos de comunicació interpersonal, el que es pretén amb el treball de la consciència fonològica és ampliar el ventall fonològic de l'aprenent i aportar-li aquells elements fonològics que en la seua varietat dialectal no té i que, l'escola, com a àmbit de formació, pot aprendre per enriquir el seu repertori.

¹ Tot i seguir les recomanacions de l'Acadèmia Valenciana de la Llengua (AVL) en la major part de les solucions donades, davant la complexitat del sistema de formes estàndards orals descrit per als no experts en la llengua, amb l'aprofundiment teòric que inclou les variants complementàries o optatives, les variants preferibles, les diferents propostes de pronúncia depenent del tipus de mot (patrimonial o no), i sobretot per simplificar-ne la proposta i fer-la més útil per a l'avaluació inicial dels centres que realitzaran els especialistes d'Audició i Llenguatge i els mestres que vulguen aplicar-la, presentem la següent proposta.

Observeu la graella següent sobre l'estàndard oral que us proposem:

ESTÀNDARD ORAL

Formes pròpies de l'estàndard oral

	Característica	fonema	exemples
1	Obertura de vocals	/ɔ/, /ɛ/	gol, zero
2	Realització de hiats propis	/i+a/, /u+i/...	experi-ènci-a, va-lu-a, cu-it
3	Sonorització de consonants alveolars	/z/, /dz/	casa, crisi, zona, atzar
4	Sonorització de consonants palatals	/ʒ/, /dʒ/	jove, gerani, platja, fetge, adjuntar, èxit
5	Pronúncia de -d- intervocàlica en els sufixos -ada, -ador	/d/	vegada, mocador, rentadora
6	Pronúncia de grups cultes	/dz/, /ks/, /gz/...	realitzar, projecció, escena, agnòstic, atleta, amnistia, connotació, constitució
7	Grups laterals geminats ll, tl, tll	/l:/, /ʎ:/	ametla, il·lusió, ratlla, bitllet
8	Grups nasals geminats tm, tn	/m:/, /n:/	setmana, sotmetre, cotna
9	Distinció b/v	/b/, /v/	València, cova, advocat
10	Realització de lateral alveolar sonora	/l/	lila, galerna, molts
11	Realització de lateral palatal sonora sense ioditzar	/ʎ/	lloc, assolellat, martell
Formes acceptables en l'estàndard oral			
12	Harmonies vocàliques	/ɛ/, /ɔ/	rosa, pilota, tela, verda
13	Pronúncia e per a en la 3a persona del present d'indicatiu i del present de subjuntiu	/e/	ell pensa, que s'ofega
14	Emmudiment de i en el grup -ix-	/ʃ/	caixa
15	Emmudiment de grups consonàntics finals mp/mb, nt/nd, lt/ld i amb més incidència quan es fan els plurals; també del grup ng	∅	camp rumb, font, profund, molt, herald, camps, rumbs; fang
16	Pronúncia semivocal de la j en les paraules ja, jo	/j/	ja /já/, jo /jó/
17	Pèrdua de r final en infinitius i mots (però no si va seguida de pronom)	∅	cantar

10.3. Eines per a l'avaluació inicial. Descripció de pronúncia en els subdialectes valencians

Podeu consultar mapa dels subdialectes valencians a:

https://www.google.com/search?rlz=1C1GCEA_enES772ES774&-biw=1280&bih=579&tbm=isch&sa=1&ei=pFCbXNqgNc-6KavTykLgl&q=atles+linguistic+valencia&oq=atles+linguistic+valencia&gs_l=img.3..0i24.98839.102900..103196...0.0..0.75.1644.25.....1...1..gws-wiz-img.....0j0i67j0i30j0i10i30j0i5i30j0i8i30.673So55ely8#imgrc=Xwlh-c1x5PgWeM:

Valencià septentrional

Extensió

El valencià septentrional comprén les comarques dels Ports de Morella, l'Alt Maestrat i el Baix Maestrat per la línia d'Albocàsser a Alcalà de Xivert.

Característiques de la pronúncia

- Pronúncia e per a de la tercera persona del present d'indicatiu en -e i també del present de subjuntiu: *que vinga* /ke'binge/
- Pèrdua de la i del grup /ij/: caixa /'kaʃa/.
- Transformació en fricativa /i3/ del grup /d3/: viatge /vi'ai3e/
- Confusió de /b/-/v/ > /b/: bou /'bɔw/, vaca /'baka/.
- Pèrdua de -r final (de la línia geogràfica de Lluçena a Peníscola cap al nord): cantar /kan'ta/.

Castellonenc

Extensió

El dialecte castellanenc comprén les comarques de la Plana Baixa i la Plana Alta fins a Orpesa) el Pla de l'Arc (Torreblanca, Cabanes, Bell-lloc del Pla, la Vall d'Alba, la Serra d'en Galceran, Vilafamés i Sant Joan de Moró) i l'Alcalatén. Hi ha autors que consideren estrictament valencià septentrional al parlat a la Plana Baixa, Castelló, Almassora, Benicàssim, Orpesa i Borriol.

Característiques de la pronúncia

- Palatalització del grup /dz/: dotze: ['do3e]
- Grup /ts/ (dels plurals) es palatalitza en /tʃ/: tots /'totʃ/, amistos /amis'tatʃ/
- s- inicial no es fa palatal /ʃ/: xoriguer /sori'ger/, ximple /'simple/.

Valencià central o apitxat

Extensió

El valencià central comprén les comarques del Camp de Morvedre, l'Horta, el Camp de Túria, la Ribera Alta (fins al riu Xúquer com a frontera sud) i part de la Ribera Baixa. Se'n pot concretar més l'extensió: des del nord d'Almenara, Algar, Casinos fins al riu Xúquer; cap al litoral, des d'Antella fins a Albalat de la Ribera, tot deixant fora el Perelló. Per l'oest coincideix amb el límit lingüístic amb la zona castellanoparlant, i en queden fora Alfarp i Catadau.

Dels altres dialectes, cal incloure com a zones on l'apitxat està cada vegada més estés, aquestes localitats: Onda, Betxí, Vilafranca, Gandia, Xàtiva.

Característiques de la pronúncia

- Ensordiment de les consonants alveolars: casa /'kasa/, dotze /'dotse/
- Ensordiment de les consonants palatals: jaqueta /tʃa'keta/, metgessa /me'tʃésa/
- Confusió de /b/-/v/ > /b/: bou /'bɔw/, vaca /'baka/.
- Palatalització de plurals amb grups consonàntics: -nts, (l)ts, (en algunes zones): punts /'puntʃ/.
- Forta tendència ieista: llet /'ʎet/, lloc /'ʎɔk/.

Valencià meridional

Extensió

El dialecte meridional va des del riu Xúquer com a frontera nord fins a la línia divisòria que marquen les localitats de Biar-Busot. Excepte punts concrets, inclou la Safor, part de la Ribera Baixa fins a Sollana pel nord, la Costera, El Comtat, la Vall d'Albaida, l'Alcoià, la Marina Alta i la Marina Baixa.

Característiques de la pronúncia

- Harmonies vocàliques: e, o obertes tòniques assimilen la -a final: verda /'verde/, roja /'roɖʒə/.
- Distinció /b/-/v/: bou /'bɔw/, vaca /'vaka/.

Alacantí

Extensió

El subdialecte alacantí va des de la línia històrica que marquen les localitats de Biar i Busot pel nord, fins a Guardamar, última localitat pel sud on es parla valencià. Incolu les comarques del Vinalopó Mitjà i Baix, les Valls del Vinalopó i l'Alacantí, a més de la ciutat de Guardamar a la comarca del Baix Segura.

Característiques de la pronúncia

- Pèrdua de la *i* del grup /iʃ/: caixa /'kaʃa/.
- Pèrdua de l'oclusiva en els grups *-lt*, *-nt*, *-ng*: pont /'pɔn/, alt /'al/, fang /'fag/
- Caiguda de *-d-* intervocàlica pràcticament sistemàtica, que inclou el sufix *-uda*: vençuda /ben'swa/, i en altres paraules: boda /'boa/, pareguda /pare'gwa/, roda /'roa/, poder /po'er/.
- Confusió de /b/-/v/ > /b/: bou /'bow/, vaca /'baka/.
- Pèrdua de *r-* final: cantar /kan'ta/ (però oscil·la depenent de la comarca).

Zona de predomini castellanoparlant

Extensió

La *Llei d'Ús i Ensenyament del Valencià* determina les localitats de predomini castellanoparlant.

Són completament castellanoparlants les comarques de l'Alt Millars, l'Alt Palància, els Serrans, el Racó d'Ademús, la Plana d'Utiel, la Foia de Bunyol, la Vall d'Aiora-Cofrents i la Canal de Navarrés. El Baix Segura és una comarca castellanoparlant, excepte el municipi de Guardamar. Les comarques del Vinalopó tenen localitats castellanoparlants i valencianoparlants. Són castellanoparlants: la Encina, les Salines, Saix, Villena i Saix (Alt Vinalopó); Asp, Elda, Montfort i Orito (Vinalopó Mitjà); les Casiques, Sant Felip Neri i Crevillent (Baix Vinalopó).

A banda d'aquestes grans distribucions, hi ha nombroses illots lingüístics castellanoparlants en comarques majoritàriament valencianoparlants: Olocau del Rei (els Ports); l'Alcúdia de Veo (la Plana Baixa); Gàtova, Marines, Domenyo, Loriguilla i Sant Antoni de Benaixeve (Camp de Túria); Sant Isidre de Benaixeve i Montcada (Horta Nord); Tous (Ribera Alta).





Característiques de la pronúncia

- Pèrdua de les vocals obertes e, o.
- No distinció de les consonants sonores alveolars: casa /'kasa/, dotze /'dotse/
- No distinció de les consonants sonores palatals: jaqueta /tʃa'keta/, metgessa /me'tjésa/
- Confusió de /b/-/v/ > /b/: bou /'bɔw/, vaca /'baka/.
- Realització alveolar de la dentoalveolar l.
- Desconeixement de sons propis del valencià: Xavier /'javi'er/.
- No realització del so /ʎ/ en posició final: conill /ko'nill/.

Mapes de pronúncia dialectal

(en <http://www.oocities.org/soho/cafe/9308/alvintr.html>)

1. Harmonies vocàliques
2. Sonorització de consonants palatals /ʒ/, /dʒ/ (aquesta exemplificació serveix per a representar la zona de sonorització d'alveolars: /z/, /dz/)
3. Manteniment de /v/
4. Articulació de -r final
5. Articulació de /t/ en els grups /-nt/ i /-lt/
6. Caiguda de /d/ intervocàlica
7. Articulació del fonema /j/ en el grup /ij/

10.4. Indicadors de desenvolupament en consciència fonològica

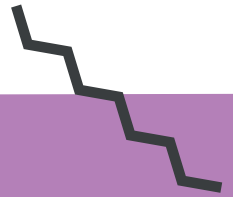
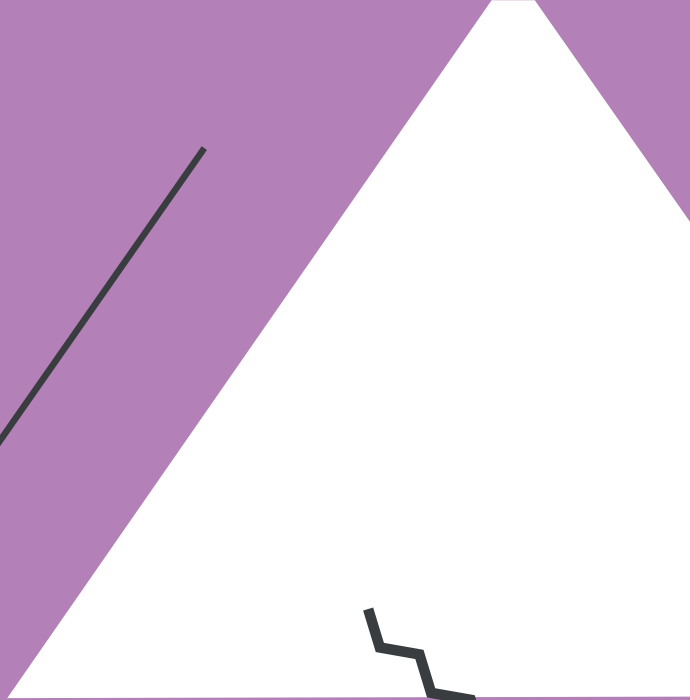
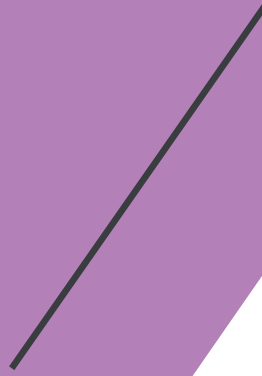
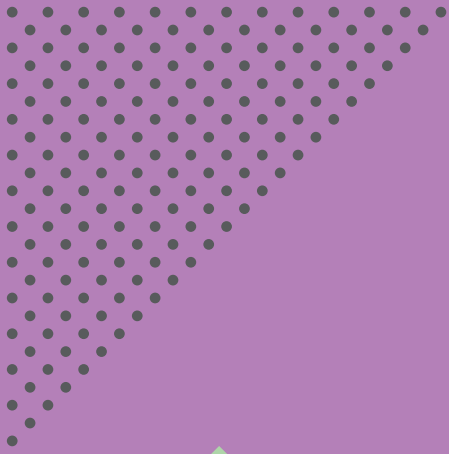
Sistema fonològic vocàlic

Nivell escolar	Habilitat mitjana adquirida per l'alumnat
Finals I3	<ul style="list-style-type: none"> • Pot parar atenció i discriminar sons. • Pot discriminar paraules en frases • Pot discriminar paraules de pseudoparaules. • Pot dir si dues paraules rimen. • Pot generar una rima senzilla a partir d'una paraula (p.e. gat, gos)
Finals I4	<ul style="list-style-type: none"> • Pot discriminar paraules llargues i curtes (comptar síl·labes) • Pot aïllar i manipular síl·labes inicials i finals. • Pot aïllar i pronunciar el so inicial d'una paraula /s/ en sal, /f/ en foca. • Pot separar la pronunciació dels sons en paraules de dos o tres fonemes (per exemple pa en /p/ /a/; nas en /n/ /a/ /s/).
Finals I5	<ul style="list-style-type: none"> • Pot aïllar i pronunciar tots els sons en paraules de dos, tres i quatre fonemes. • Pot separar la pronunciació dels sons de paraules de quatre fonemes que continguin grups consonàntics a l'inici de paraula. • Pot manipular (afegir, suprimir, substituir) sons inicials i finals de paraules de tres i quatre fonemes.
Finals del primer curs de primària	<ul style="list-style-type: none"> • Pot aïllar i pronunciar els sons de paraules que continguin grups consonàntics inicials (per exemple: plat en /p/ /l/ /a/ /t/). • Pot separar els sons en paraules que continguin grups consonàntics inicials, finals i medials.

(Dades extretes de Garriga, 2003)

10.5. Model de plantilla per a programar activitats

Bloc d'objectius:	
Objectius	Activitats i recursos



**GENERALITAT
VALENCIANA**

Conselleria d'Educació,
Cultura i Esport