

# IMPORTÀNCIA DELS FACTORS DE RISC DEL TDAH EN L'ADQUISICIÓ DE LA LECTO- ESCRITURA

TREBALL FINAL DE GRAU EN MESTRA  
D'EDUCACIÓ INFANTIL

---

## Menció d'Educació Inclusiva

Mònica Arumí i Casanovas

Curs 2012 - 2013

Joaquima Planella

4rt Grau en Mestra d'Educació Infantil

Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes

Universitat de Vic

17 de maig de 2013

## ÍNDEX:

<b>0. Índex</b> .....	<b>Pàg. 1</b>
<b>1. Resum i paraules clau</b> .....	<b>Pàg. 2</b>
<b>2. Introducció</b> .....	<b>Pàg. 3</b>
<b>3. Marc teòric</b> .....	<b>Pàg. 5</b>
<b>3.1 Què és el TDAH?</b> .....	<b>Pàg. 5</b>
<b>3.1.1 Dificultats lingüístiques específiques en els infants amb TDAH</b> .....	<b>Pàg. 10</b>
<b>3.2 Què és la consciència fonològica</b> .....	<b>Pàg. 11</b>
<b>4. Instruments</b> .....	<b>Pàg. 13</b>
<b>4.1 <i>Early Childhood Inventory-4 (ECI)</i></b> .....	<b>Pàg. 13</b>
<b>4.2 Indicadors Dinàmics de l'Èxit en l'Aprenentatge de la Lectura (IDEAL)</b> .....	<b>Pàg. 15</b>
<b>5. Intervenció</b> .....	<b>Pàg. 16</b>
<b>6. Resultats</b> .....	<b>Pàg. 17</b>
<b>7. Conclusions</b> .....	<b>Pàg. 22</b>
<b>9. Limitacions</b> .....	<b>Pàg. 24</b>
<b>9. Bibliografia</b> .....	<b>Pàg. 26</b>
<b>10. Annex</b> .....	<b>Pàg. 29</b>

## **1. RESUM I PARAULES CLAU**

Resum: A l'actualitat, molts infants distrets i moguts són etiquetats de TDAH. Aquest trastorn és objecte d'estudi en els últims anys dins l'educació, sobretot en els cicles d'educació infantil i primària. És un fet que preocupa a molts professionals, ja que desenvolupa unes mancances i necessitats educatives especials, que afecten al rendiment acadèmic del nen/a.

El propòsit d'aquesta recerca és analitzar la correlació entre els factors de risc de TDAH i les dificultats lingüístiques, concretament amb els problemes de la consciència fonològica.

Per observar aquesta qüestió s'ha partit d'una mostra de vint-i-quatre alumnes de segon cicle d'Educació Infantil i se'ls ha passat dos tests; un per avaluar els factors de risc de TDAH i l'altre per valorar el nivell de consciència fonològica.

I amb els resultats obtinguts, s'ha dissenyat una intervenció que atent a la diversitat i intenta millorar aquestes dificultats lingüístiques que presenten els infants.

Abstract: Currently, many distracted and moved children are labelled ADHD. This disorder is studied in recent years in education, especially in Infant and Primary Education. It is a fact that worries many professionals, because develops special educational needs that affect the academic performance of the child.

The purpose of this research is to analyze the correlation between risk factors of ADHD and language difficulties, specifically problems with phonological awareness.

To observe this issue we have based on a sample of twenty-four students in the second cycle of Infant Education and we have passed two tests: one of them is for analyze the risk factors for ADHD and the other to assess the level of phonological awareness.

And from the results we designed an intervention that includes the diversity and attempts to improve these children who have language difficulties.

Paraules clau:

- TDAH
- Consciència fonològica
- Segon cicle d'educació infantil
- Intervenció

Keywords:

- ADHD
- Phonological awareness
- Second cycle of Infant Education
- Intervention

## **2. INTRODUCCIÓ**

Davant la demanda de fer un treball final de grau vinculat a la Menció d'Educació Inclusiva i Atenció a la Diversitat m'he decantat per basar-me en els factors de risc del trastorn de dèficit d'atenció i comportament pertorbador i les seves repercussions en l'aprenentatge de la lecto-escriptura, concretament en l'aspecte de la fluïdesa de la consciència fonològica.

En aquest treball s'observa la relació entre els factors de risc de TDAH i les dificultats en l'aprenentatge de la lecto-escriptura, concretament un component tant essencial d'aquesta com és la consciència fonològica. He escollit fer

aquest estudi perquè el repte més gran que es plantegen als primers anys d'escolarització és el procés d'adquisició de la lecto-escriptura. Un factor que garanteix l'èxit lecto-escriptor és una bona base de la consciència fonològica, és a dir, la consciència de que el llenguatge es compon de petits sons (fonemes).

Per realitzar aquest anàlisi m'he proposat els següents objectius: analitzar els factors de risc del TDAH en una mostra concreta d'infants, conèixer el nivell de consciència fonològica i observar la correlació dels factors de risc del TDAH i les seves repercussions en l'aprenentatge de la lecto-escriptura.

Per facilitar el desenvolupament d'aquest estudi l'he dividit en tres parts, les quals estan relacionades entre si.

La primera part és un marc teòric de referència, és a dir, la recerca d'informació a partir de diferents fonts bibliogràfiques i d'altres per tal d'entendre i comprendre el TDAH. I aprofundir en el coneixement de la consciència fonològica i la seva importància.

La segona part és la realització del treball pròpiament dit. En aquest apartat s'han aplicat dos instruments d'avaluació: el primer fa referència a una escala per detectar factors de risc del TDAH. I el segon instrument avalua la consciència fonològica. Ambdós instruments s'han aplicat a un grup de vint-i-quatre alumnes de segon cicle d'Educació Infantil, concretament a P-5.

Els resultats obtinguts m'han permès realitzar una intervenció que atén a tota la diversitat amb un eix vertebrador basat amb la consciència fonològica.

Per últim, la tercera part es basa en les conclusions i resultats extrets d'ambdues parts anteriors. A partir d'unes taules de contingència i uns gràfics es pretén respondre a les hipòtesis plantejades en aquest treball.

### **3. MARC TEÒRIC**

La primera part del treball, com ja s'ha dit, és la d'actualització sobre el concepte de TDAH i consciència fonològica. És a dir, s'explica què és el TDAH i s'hi exposa la importància de la consciència fonològica.

#### **3.1 QUÈ ÉS EL TDAH?**

El TDAH segons el DSM-IV<sup>1</sup> (o trastorn de l'activitat i l'atenció segons el CIE 10<sup>2</sup>) es defineix com un determinat grau de dèficit d'atenció i/o hiperactivitat-impulsivitat que és desadaptatiu i incoherent en relació amb el nivell de desenvolupament del nen i està present abans dels 7 anys d'edat. A més, aquest trastorn va canviant amb l'edat i pot durar tota la vida. El TDAH és un trastorn d'origen neurobiològic. Els símptomes comencen en la infància i es caracteritzen per la presència d'una excessiva activitat motriu, impulsivitat i defecte d'atenció. A part d'aquests símptomes específics, les persones amb aquest trastorn, també mostren altres comportaments, que depenen d'altres factors com l'edat, la situació ambiental, el temperament i/o l'existència d'altres problemes. I segons Barkley (2006) és un trastorn crònic.

En el DSM-IV i en la seva revisió actual (DSM-IV-TR), el trastorn per dèficit d'atenció amb hiperactivitat està inclòs en l'apartat de trastorns d'inici en la infància i l'adolescència, concretament al grup de trastorns per dèficit d'atenció i comportament perturbador, juntament amb el trastorn disocial i el trastorn negativista desafiant. Mentre que el CIE-10, està comprès dins del grup de trastorns del comportament i de les emocions de començament en la infància i l'adolescència. Més específicament s'inclou en el subgrup de trastorns hipercinètics.

---

<sup>1</sup> Manual diagnòstic i estadístic dels trastorns mentals (en anglès Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSM).

<sup>2</sup> Classificació Internacional de Malalties, desena versió corresponent a la versió en espanyol de la (en anglès) ICD, sigles d'International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems.

Ambdós sistemes diagnòstics mostren coincidències en certes característiques bàsiques d'aquest trastorn: dèficit d'atenció amb de canvi freqüent en les activitats, hiperactivitat (excés d'activitat o moviment en situacions que requereixen calma) i impulsivitat (estil de conducta massa ràpid i precipitat).

Brown (2003) fa la distinció de tres tipus de TDAH, cadascun d'ells amb unes característiques diferents: en el primer predomina la falta d'atenció i concentració (TDA); en el segon predomina l'excés d'activitat i la impulsivitat (TDAH) i el tercer és una combinació dels anteriors.

Els nens que tenen un Trastorn de Dèficit d'Atenció on predomina la falta d'atenció (TDAHC):

- Tenen dificultat per centrar l'atenció en detalls
- Tenen dificultat per centrar durant molta estona seguida l'atenció en una tasca determinada
- Semblen no escoltar quan se'ls hi parla directament
- No segueixen les instruccions donades i no enllesteixen les feines
- Tenen dificultats per organitzar-se, perden materials, els fulls, etc.
- Eviten, els disgusta o es neguen a participar en aquelles tasques que demanen un esforç sostingut
- Es distreuen fàcilment amb qualsevol estímul extern

Els nens que tenen un Trastorn de Dèficit d'Atenció on el que predomina és la hiperactivitat i impulsivitat (TDAH):

- Juguen amb les mans i amb els peus i no poden estar-se quiets al seu seient. Es mouen en excés
- S'aixequen encara que la situació exigeixi quedar-se asseguts
- Parlen excessivament i responen de forma impulsiva
- No respecten el torn de paraula
- Interrompen i molesten als companys

Els nens amb un Trastorn de Dèficit d'Atenció (TDAHC) combinat és el més freqüent.

Els pares descriuen als seus fills amb TDAH com a infants inquietos, curiosos, no tenen noció de perill, demanen molta atenció, fan rebequeries, mostren canvis d'humor... D'altra banda, a l'escola els defineixen com a nens que no segueixen instruccions, molesten i interrompen els seus companys, tenen dificultat per estar assentats, els hi costa esperar el seu torn, solen ser agressius o solen mostrar agressivitat i impulsivitat.

Brown (2003) afirma que el TDAH té una prevalença del 3% al 5%. És a dir, que a les aules de les escoles de cada tres alumnes un/a pot ser que tingui TDAH. Aquestes xifres poden variar d'un país a un altre a causa de les diferències culturals, criteris de diagnòstic i mètodes d'avaluació.

Segons Orejales (2002) aquest trastorn es dona majoritàriament en nens i es molt poc freqüent en nenes. Aquest fet ve arrel de que els nens amb més freqüència s'enfronten a la frustració mostrant problemes de conducta, desobediència, descarreguen la ràbia descontroladament... en canvi, les nenes s'observa que mostren més ansietat desmesurada, dedicació de més hores d'estudi per intentar controlar el fracàs, conductes de control...

Moreno (1998) dona a conèixer els diferents factors de risc que estan relacionats amb l'origen del TDA/H, com són els factors neurobiològics, factors genètics, factors pre i perinatals, factors ambientals i factors psicosocials:

- Factors neurobiològics: els estudis realitzats indiquen que existeix una base neurobiològica amb el TDAH. La base orgànica d'aquest trastorn es relaciona amb el dèficit de dos neurotransmissors; la noradrenalina (relacionat amb l'estrès) i la dopamina ( relacionat amb l'autocontrol).
- Factors genètics: aquest trastorn està determinat per un component hereditari.
- Factors psicosocials: el fet que sigui hereditari no significa que en cert grau l'ambient no entri en joc. Per exemple, els models dels pares i els patrons educatius poden condicionar de forma positiva o negativa en l'evolució dels símptomes. El TDAH s'associa a una baixa autoestima i



un comportament antisocial. Tot i que les condicions socials no són les determinants.

- Factors pre i perinatal: aquests factors fan més vulnerables als infants a la influència negativa d'altres variables ambientals.
- Factors ambientals: els infants que pateixen aquest trastorn poden estar exposats a diversos fets i/o llocs que els han perjudicat la seva manera d'actuar.

Per tant, el TDAH és un trastorn amb una relació entre factors biològics d'entrada, i posteriorment, psicològics i ambientals que condueixen a una determinada expressió dels símptomes.

Com ja s'ha dit, el TDAH és un trastorn de caràcter crònic, per tant, no hi ha cap tractament que aconseguixi solucionar-lo, tot i que hi ha tractaments que són eficaços per reduir les seves conseqüències negatives. Tot i que es parli d'un trastorn crònic, això no significa que l'infant pugui desenvolupar una vida laboral i social perfectament normal. Les actuacions per ajudar a mitigar els trets d'aquest trastorn són: el tractament farmacològic, el recolzament de la família, l'intervenció de l'escola i el tractament psicopedagògic.

Els estudis de Weiss i Hechtman (1993) afirmen que donada la varietat peculiar de dificultats cognitives i motivacionals que caracteritza el TDAH, resulta pràcticament impossible diferenciar si els escolars amb TDAH no poden o no volen realment fer millor el seu treball acadèmic. La majoria de nens amb TDAH presenten un baix rendiment escolar que es reflecteix en pitjors qualificacions i més assistència a aules d'educació especial que els seus companys. Segons dades procedents dels EUA la meitat dels nens amb TDAH necessiten tutories acadèmiques, al voltant d'un 30% repeteixen curs i assisteixen a un o més programes d'educació especial i, el que és més preocupant, no acaben amb èxit l'ensenyament secundària

Com ja s'ha dit anteriorment, la inatenció, l'excés de activitat i la impulsivitat són considerats com els símptomes centrals que defineixen la síndrome TDAH pels dos sistemes diagnòstics vigents en l'actualitat (CIE-10, DSM-IV i DSM-IV-TR).

Les dificultats en aquests tres dominis es poden detectar amb claredat entre els sis i nou anys i s'incrementen de forma progressiva amb l'edat.

Orjales (2002) explica que les persones que pateixen aquest trastorn mostren algunes dificultats en el rendiment acadèmic, que requereixen una intervenció educativa específica, són les següents:

- Dificultats en la realització de problemes matemàtics: les dificultats per mantenir la concentració indueixen a fallar en els comptes o el pas del pensament concret a l'abstracte. La impulsivitat porta als infants a fer una lectura dels enunciats i llavors intenten resoldre el problema amb les dades que recorden.
- Dificultats en l'organització i la planificació de l'estudi: aquestes dificultats són derivades del funcionament cognitiu característic del nen/a amb TDAH i es tradueixen amb problemes per l'estudi d'exàmens (un o dos dies abans), entrega dels treballs o deures fora del termini establert, falta de seguiment de l'horari diari, mala organització dels apunts o la carpeta escolar, entre d'altres.
- Dificultats d'escriptura i coordinació: els nens i nenes amb TDAH solen tenir dificultats en les activitats de psicomotricitat fina. Per exemple, són maldestres per cordar botons, pintar sense sortir de la línia, servir un líquid sense vessar-lo... a més solen mostrar dificultats alhora d'escriure. La seva cal·ligrafia pot ser pobra, desorganitzada i amb moltes omissions.
- Dificultats en la lectura: són degudes a les seves dificultats atencionals dels infants amb TDAH i al seu estil de processar informació de manera compulsiva. Els problemes més freqüents són la mala comprensió de les instruccions escrites, la mala comprensió dels textos escrits, la lectura sil·labejant, el seguiment del text amb el dit o saltar-se línies al llegir, l'omissió de paraules al llegir i el rebuig a la lectura.

Tal com informa la Fundació ADANA (2009) l'infant que té TDAH pot mostrar un trastorn associat com el trastorn negativista desafiant, trastorn disocial,

trastorn de l'estat d'ànim, trastorn de comunicació, trastorn d'ansietat o trastorn de tics (síndrome de la Tourette).

### 3.1.1 Dificultats lingüístiques específiques en els infants amb TDAH:

Pel que fa les dificultats lingüístiques cal destacar el treball de Miranda, Ygual, Mulas, Roselló i Bó (2002) que assenyalen els principals problemes del llenguatge en els nens i nenes amb TDAH:

a) Presenten una conducta lingüística irregular amb certa ineficàcia per ajustar-se al context comunicatiu i per comprendre la intencionalitat comunicativa del seu interlocutor.

b) Retard en l'adquisició d'aspectes lingüístics. En el desenvolupament del llenguatge influeixen de forma decisiva els processos atencionalmentals com ara el codi fonològic i el nivell morfològic, molt especialment de comprensió i expressió de temps verbals.

c) Dificultats en l'execució de tasques lingüístiques que impliquen control, com les tasques de fluïdesa lèxica.

d) Obtenen pitjors resultats en tasques que requereixen posar en marxa la capacitat de processament de la informació, com les tasques de processament semàntic i, especialment, les que requereixen pensament lingüístic. Aquesta mateixa dificultat s'observa en l'execució de tasques de tipus metalingüístic, molt especialment en les de consciència fonològica.

e) Realitzen una execució deficitària en tasques que no exigeixen pròpiament una resposta verbal, en què el llenguatge actua com a mediador en l'execució.

### 3.2 Què és la consciència fonològica?

Segons Ferreiro i Teberosky (1999) quan els infants aprenen a llegir han d'adquirir dos tipus d'habilitats, una és l'identificació de paraules impreses i l'altra, entendre el que està escrit. Identificar les paraules impreses és un procés de descodificació, és a dir, l'alumne ha de desxifrar lletra per lletra el material escrit.

Les petites unitats de la parla que corresponen a les lletres de l'alfabet en el sistema escrit és el que s'anomena fonemes, tal com cita Ferreiro (2002) en els seus treballs. Per això, la consciència de que el llenguatge es compon d'aquests petits sons es denomina consciència fonològica.

La consciència fonològica és l'habilitat de reconèixer, pensar i treballar amb els sons concrets de la llengua parlada. Abans que els nens i nenes aprenguin a llegir, han d'esdevenir conscients de com funcionen els sons en les paraules, és a dir, han d'entendre que les paraules estan formades pels sons de la parla (fonemes). Els nens i nenes poden demostrar que tenen consciència fonològica de diverses maneres:

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

Segons Garriga (2002) els infants que esdevenen millors lectors seran aquells que entenen aquesta relació i que l'aprofiten com a ajut per identificar les paraules escrites. Cal destacar però, que les habilitats de descodificació no són l'objectiu final de la lectura.

Uns altres autors que defensen la idea de l'èxit lector són Chard i Osborn (1998), afirmen que treballar la consciència fonològica pot ajudar a predir l'èxit futur de l'aprenentatge de la lecto-escriptura.

Tal com diuen Lonigan, Burgess i Barker (1998) els escolars comencen a desenvolupar la consciència fonològica entre els dos i tres anys. Tot i que quan parlem de la consciència fonològica en nens i nenes de tres anys ens referim a un nivell molt diferent d'aquesta habilitat envers als alumnes de sis anys. És per això que el procés de lecto-escriptura comença a l'etapa final de l'educació infantil.

Garriga (2002) afirma que hi ha diferències entre els nivells de consciència fonològica dels infants. Els factors que causen aquestes diferències individuals tenen a veure amb la seva dotació genètica i amb les seves experiències lingüístiques. Tot i que una vegada el nen/a ja ha ingressat a l'escola, el desenvolupament de la consciència fonològica no només dependrà del que hagi après sinó de la seva resposta davant certes instruccions.

En resum, aquells infants que inicien la lectura amb una consciència fonològica general suficientment desenvolupada entenen millor les instruccions, comprenen ràpidament el principi alfabètic i aprenen a llegir ràpid. Mentre que aquells alumnes que arriben amb una consciència fonològica feble tenen dificultats per iniciar la lectura, ja que els manca experiències positives d'aprenentatge.

Els estudis de recerca realitzats per Ambuster i Osborn (2003) senyalen que és possible estimular el desenvolupament de la consciència fonològica a partir de l'entrenament d'aquesta en el llenguatge oral, tot aplicant una sèrie d'actuacions i activitats. Tot i que hi ha importants interrogants sobre la instrucció de la consciència fonològica que poden donar peu a noves investigacions.

Garriga (2002) anomena els dos objectius que parteix la consciència fonològica: un és ajudar als infants a percebre els fonemes de les paraules tot discriminant-los, i l'altre ajudar als escolars a fer la connexió entre les lletres de l'alfabet.

Per tant, s'ha dut a terme una sèrie de programes per dominar la consciència fonològica, en els quals s'ha d'iniciar un treball a partir de tasques senzilles amb dificultat gradual com ara l'articulació dels sons molt marcada, proposar activitats que els alumnes puguin abordar, tenir en compte les diferències individuals tot adaptant la dificultat i ha de ser una tasca divertida tant pel mestre com per l'alumne.

#### **4. INSTRUMENTS**

Com ja s'ha explicat a l'inici del treball, la segona part es basa en la detecció dels factors de risc de TDAH, per assolir aquest objectiu he utilitzat l'*Early Childhood Inventory -4* (ECI).

D'altra banda, per avaluar el nivell que mostren els alumnes sobre la consciència fonològica s'ha utilitzat un test d'Indicadors Dinàmics de l'Èxit en l'Aprenentatge de la Lectura (IDEAL).

La mostra l'he obtinguda a partir de tots els alumnes de segon cicle d'educació infantil (P-5) del CEIP Ildefons Cerdà de la població de Centelles (Comarca d'Osona).

##### **4.1 *Early Childhood Inventory-4* (ECI)**

L'*Early Childhood Inventory-4* (ECI), dels autors Sprafkein i Kenneth (1996), és un instrument d'anàlisi i cribatge per detectar dotze trastorns psicopatològics infantils a partir de símptomes de comportament, afectius i cognitius per nens i nenes d'edat pre-escolar.

Hi ha hagut diferents versions de l'ECI fruit de revisions que s'han fet al llarg dels anys; l'ECI-3, l'ECI-3R i actualment l'ECI-4. Els ECI estan basats en criteris de la classificació diagnòstica del DSM-IV.

Aquest instrument avaluatiu és útil perquè es pot completar amb poc temps, ofereixen una alternativa a les entrevistes estructurades i es comparen favorablement amb altres escales malgrat aquestes no contemplen problemes de comportament.

Hi ha dues versions diferents de l'ECI, una per a pares i mares i una per a mestres o cuidadors. L'ECI de pares consta de 97 ítems on s'engloben 17 desordres emocionals i conductuals. La versió dels mestres té 77 ítems que contemplen 13 problemes emocionals i conductuals.

L'ECI dels mestres difereix de la dels pares i mares en tres aspectes. Primer, s'obté informació sobre l'ambient i els serveis educatius. Segon, la llista dels mestres exclou ítems els quals el mestre/a rarament tindrà informació, per exemple, problemes de dormir, menjar, etc... I tercer, la llista dels mestres no inclou una llista àmplia de tots símptomes, que apareix en el dels pares, de problemes caracteritzats per components que són problemàtics bàsicament a casa com ara la separació, l'ansietat, etc...

Els desordres avaluats en cada una de les versions són els següents:

- A. TDA/H tipus desatent
- A. TDA/H tipus combinat
- B. Trastorn Oposicionista-Desafiant
- C. Trastorn de Conducta
- C. Conflicte amb els iguals
- D. Trastorn d'Ansietat de Separació
- E. Trastorns d'Ansietat
- F. Trastorns de l'Humor
- G. Fòbia Social
- H. Trastorn de la Son

- I. Trastorn d'Eliminació
- J. Trastorn d'Estrès Postraumàtic
- K. Trastorn d'Alimentació
- L. Trastorn Reactiu del Vínacle
- M. Trastorn Espectre Autista

En el cas d'aquest treball, s'han tingut en compte i avaluat els primers desordres conductuals, que són el TDAH de tipus desatent, el TDAH de tipus hiperactiu i el TDAH de tipus combinat<sup>3</sup>.

#### 4.2 Indicadors Dinàmics de l'Èxit en l'Aprenentatge de la Lectura (IDEAL)

L'IDEAL<sup>4</sup>, creat per la Universitat d'Oregon, és un instrument d'avaluació de la consciència fonològica, que determina si els alumnes mostren totes les habilitats importants que es necessiten per llegir a partir d'unes petites proves que tenen en compte quatre indicadors (cada indicador de fluïdesa és una petita prova del test):

- a) Fluïdesa en sons inicials
- b) Fluïdesa en nomenar sons de les lletres
- c) Fluïdesa en la segmentació de fonemes
- d) Fluïdesa en les paraules sense sentit

Aquest instrument ofereix un sistema de control del progrés que avalua el grau d'eficàcia de les intervencions educatives i n'avalua els resultats. Per tant, és recomanable passar una prova a l'inici i al final de la intervenció educativa.

---

<sup>3</sup> Vegeu els resultats de l'ECI a l'apartat: Annex

<sup>4</sup> Vegeu els resultats de l'IDEAL a l'apartat: Annex



## **5. INTERVENCIÓ**

A la segona part del treball, com ja s'ha dit anteriorment, s'ha fet una intervenció<sup>5</sup> tenint en compte els resultats dels tests i proves passades a l'alumnat de P-5. És a dir, un cop obtinguts els resultats de l'IDEAL inicial i de l'ECI s'han dissenyat unes activitats que tenen com a eix vertebrador la millora de la consciència fonològica, mentre s'atén a tota la diversitat.

Les activitats van dirigides als vint-i-quatre alumnes de P-5, cada activitat té una durada de deu a vint minuts i la principal àrea és l'àrea de comunicació i llenguatge, però també es tenen molt en compte les habilitats socials que s'engloben a l'àrea de descoberta de l'entorn i d'un mateix.

Els objectius generals que determinen les activitats són: tenir sensibilitat i interès per l'escolta, l'observació i l'exploració de les possibilitats sonores, simbòliques, cinètiques i plàstiques d'elements de l'entorn, participar en les converses amb l'ús progressiu de les normes que regeixen els intercanvis lingüístics: torns de paraula, atenció i manteniment i canvi de tema, i, per últim, iniciació en les habilitats per a l'anàlisi de la llengua, correspondència so-grafia, segmentació sil·làbica amb ús de vocabulari específic.

Els objectius específics que regeixen les activitats són: explorar les seves capacitats per escoltar, centrar l'atenció en determinats sorolls, reforçar l'habilitat dels nens per analitzar paraules en síl·labes demanant-los que piquin i comptin síl·labes en una varietat de diferents paraules, reconèixer i reproduir el so inicial de les paraules presentades de manera visual i oral, fer evident el ritme de les paraules a partir de moviments repetitius, adquirir fluïdesa en la correspondència so grafia, desenvolupar les habilitats de memòria auditiva a partir de seqüències de sorolls i sons del llenguatge i de la seva discussió i adquirir fluïdesa en la segmentació de fonemes.

---

<sup>5</sup> Vegeu la programació de tota l'intervenció a l'apartat: Annex

L'intervenció es divideix en nou activitats repartides en tres setmanes i cada setmana es fa una tasca d'escoltar, una tasca de separació de síl·labes i una tasca de detectar sons inicials. Cal destacar que cada activitat està adaptada a les necessitats educatives que presenta cada infant, per aquesta raó són de dificultat gradual. D'aquesta manera els infants adquireixen més fluïdesa en els quatre àmbits de la consciència fonològica.

Un cop realitzada tota la programació es va tornar a passar el test IDEAL i va quedar plasmat que els alumnes havien mostrat millores tot adquirint més fluïdesa en sons inicials, en nomenar sons de les lletres, en la segmentació de fonemes i en les paraules sense sentit.

## **6. RESULTATS**

Aquest apartat és la relació entre els resultats dels dos testos administrats als infants. És a dir, s'estableixen relacions entre uns possibles factors de risc de TDAH i un baix nivell de la consciència fonològica.

Després d'administrar l'ECI la detecció de casos de TDAH va resultar ser de tres nens els quals van mostrar uns factors de risc de TDAH amb predomini d'hiperactivitat, tot i que entre ells n'hi ha dos que tenen unes altes puntuacions pel que fa la desatenció, però aquestes puntuacions no són ni iguals ni superiors al punt de tall i, per tant, no es pot afirmar que mostren un TDAH combinat.

D'altra banda, els resultats de l'IDEAL ens indiquen que un 25% d'alumnes estan al nivell del curs, és a dir, dins la normativitat, mentre que més del 70% d'alumnes de la classe necessitaria una intervenció addicional en la fluïdesa en nomenar sons de lletres, però sobretot dins l'indicador de fluïdesa en les paraules sense sentit, és a dir, l'indicador on els nens i nenes necessitarien un reforç o un treball més insistent és en la lectura de paraules sense sentit.

La concordança entre les proves no és significativa. Pel que fan els alumnes que presenten factors de risc de TDAH, un d'ells (el que no mostra desatenció) ha tingut uns resultats molt semblants als dels seus companys, fins i tot, més

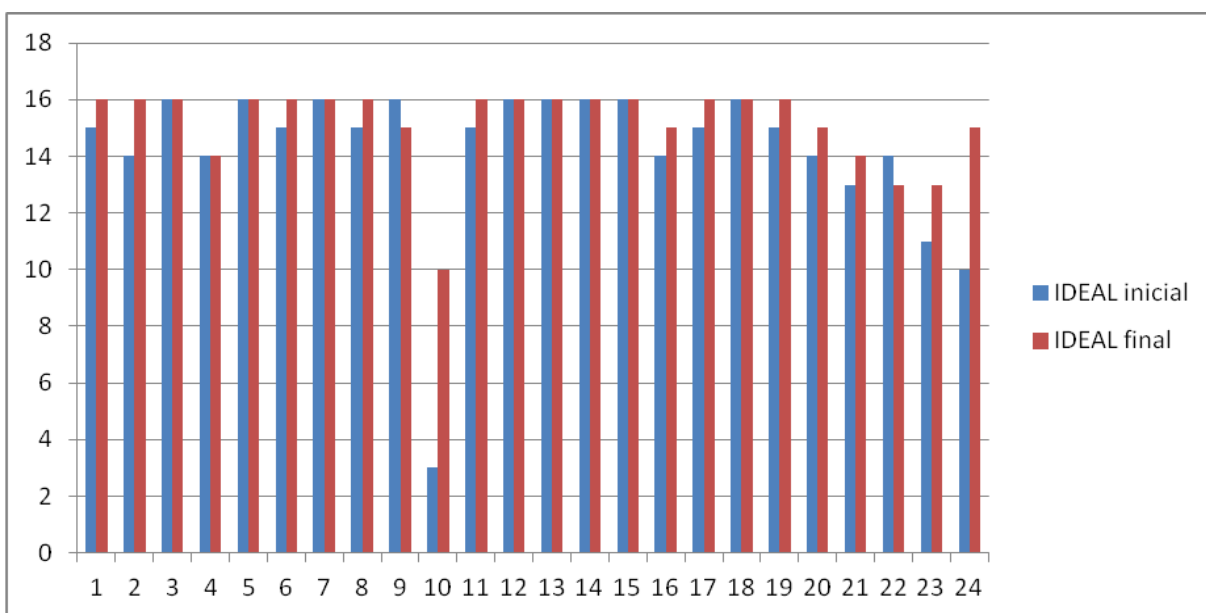
alts que algun altre/a alumne/a. Mentre que els altres dos nens amb TDAH han obtingut uns resultats més baixos que els de la resta de la classe i necessitarien una intervenció addicional.

De totes maneres, un cop duta a terme l'intervenció, els resultats van millorar. Els resultats de la segona prova (IDEAL) indiquen que hi ha hagut millores, aquest fet es denota en què més del 41% dels alumnes està dins la normativitat i que un 58% d'alumnes encara necessitaria una intervenció addicional.

Com ja s'ha comentat anteriorment, on hi ha més dificultats és en la fluïdesa en nomenar sons de lletres i en la fluïdesa de la lectura de paraules sense sentit.

A continuació es presenten una sèrie de gràfics de barres que comparen els resultats obtinguts de l'IDEAL inicial i el final, concretament, de cada indicador. S'ha de remarcar que per mantenir l'anonimat dels nens i nenes se'ls ha etiquetat amb un numero cada un.

Fluïdesa en sons inicial (FSI):



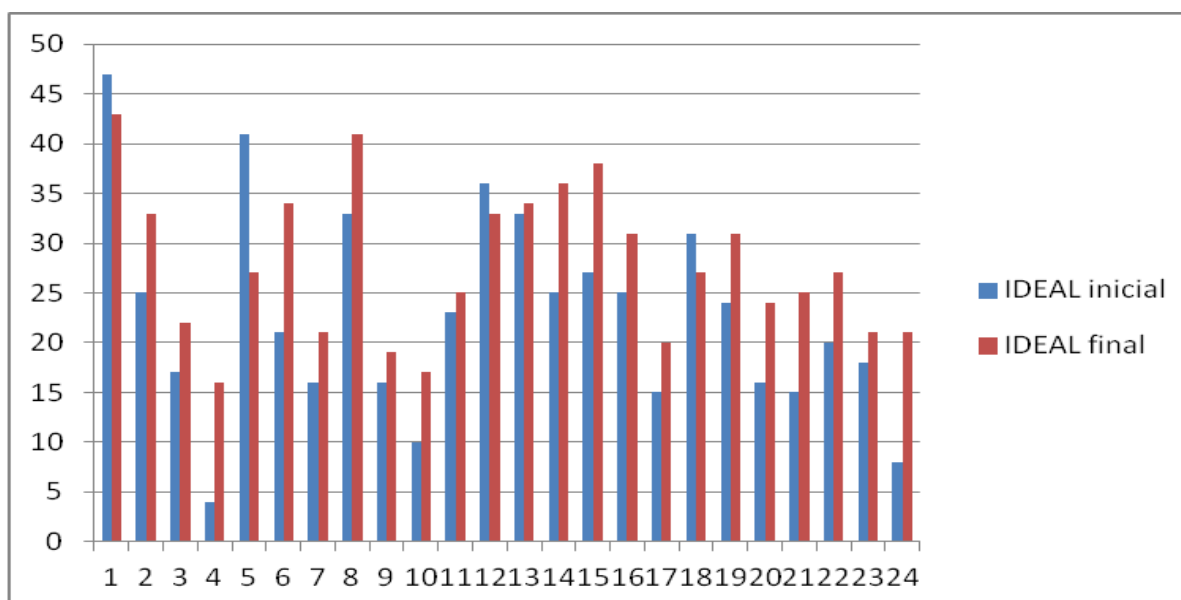
Aquest gràfic mostra una resultats molt homogènics respecte al test inicial i final. Gairebé tots els infants han obtingut una puntuació màxima i els que no hi ha arribat els ha faltat molt poc.

Cal destacar però que un infant mostra importants problemes a l'hora de determinar el so de les lletres. Aquests entrebancs es mostren en el test inicial i en el segon, en menys grau, però segueixen sent destacables. De totes maneres el resultat del test inicial indicaven que aquest nen tenia un dèficit, mentre que els resultats del test final afirmen que està emergent.

Els alumnes que mostren factors de risc de TDAH (subjectes: 4, 11 i 21) han obtingut uns resultats molt semblants a la resta dels seus companys/es i que en el test final també han tingut millores.

En general els alumnes han mostrat millores dins l'indicador de la fluïdesa en sons inicials.

Fluïdesa en nomenar sons de lletres (FNLL):



La segona representació fa referència a la fluïdesa que mostren els infants a l'hora de nomenar els sons de les lletres de manera aïllada. Els resultats són molt heterogenis ja que les puntuacions del test inicial oscil·len entre 47 i 4. El disseny d'activitats que treballaven aquest indicador varen requerir dificultat gradual, és a dir, la dificultat de l'activitat variava segons cada infant.

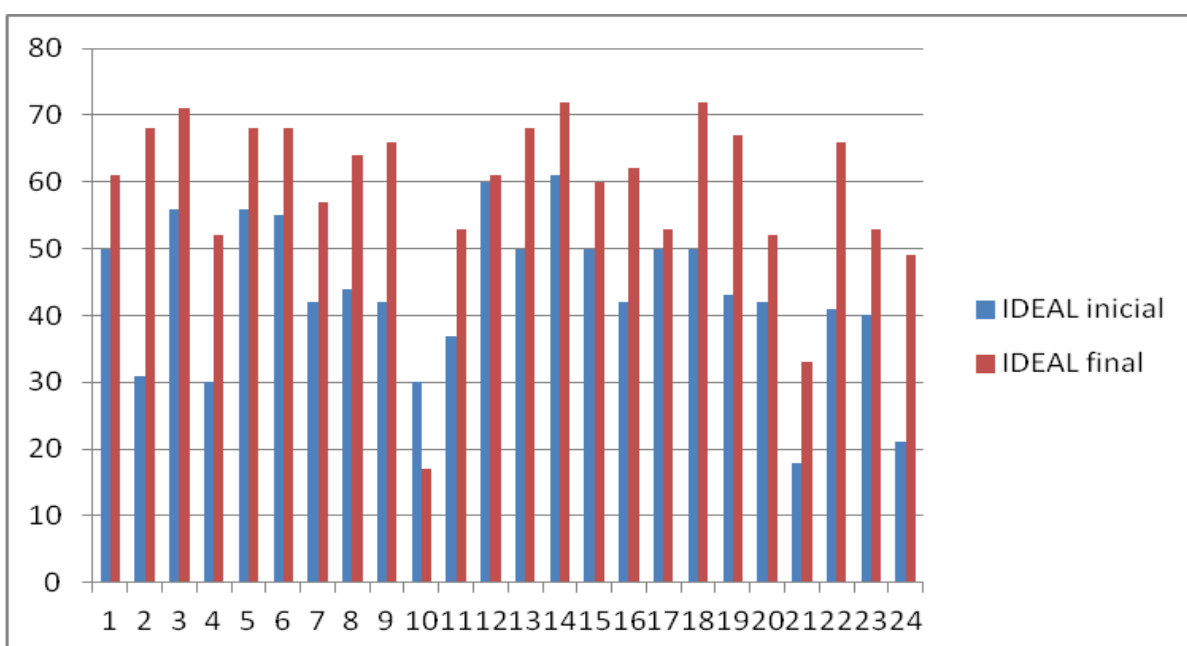
Pel que fa els resultats del test final també demostren uns resultats molt diferents que fluctuen entre 43 i 17. Tot i que es denoten certes millores i això

fa que els infants estiguin dins d'un marge normatiu, és a dir, que estiguin al nivell del curs.

En ambdós resultats de l'IDEAL cal destacar a un infant que mostra certs problemes de nomenar els sons de les lletres. Les dificultats d'aquest infant són persistents en gairebé tots els gràfics. Les activitats ja eren adequades a ell però hi havia en joc el factor que l'escola estava esperant els resultats d'unes proves d'oïda i de vista.

Els alumnes que mostren factors de risc de TDAH han obtingut uns resultats una mica baixos, sobretot a la prova inicial, com és el cas de l'alumne 4 que va puntuar un 4 i aquest fet suposa una intervenció substancial en aquest àmbit. De totes maneres a la prova final va puntuar 16, això significa que hi ha hagut unes millores considerables. Mentre que els dos altres alumnes detectats amb factors de risc de TDAH (11 i 21) tenen uns resultats més baixos, en comparació a la resta de classe, en la prova inicial però mostren una gran millora en el test final. És a dir, l'alumne 11 passa d'una puntuació de 23 a 25 i l'alumne 21 obtén una puntuació de 15 al test inicial i una puntuació de 25 al test final, això indica un baix risc.

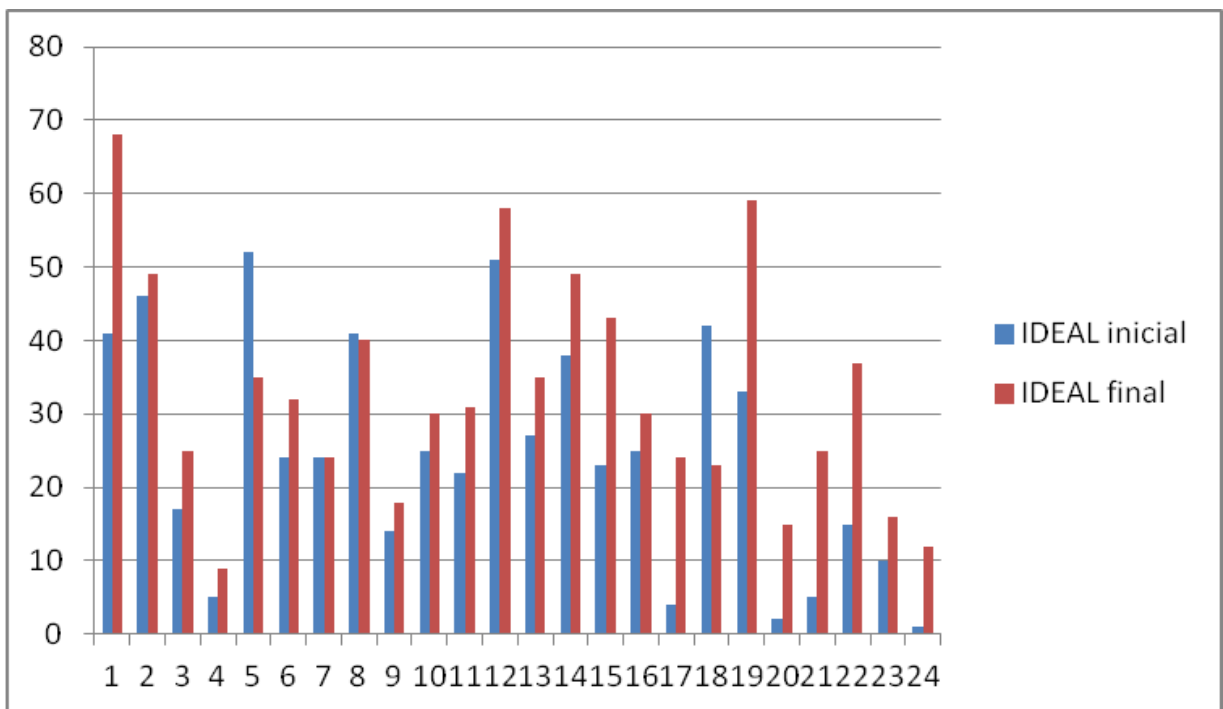
#### Fluïdesa en la segmentació de fonemes (FSF):



El tercer gràfic revela uns resultats molt diversos, però es veu una millora molt important entre els resultats del test inicial i final. Això fa que les activitats programades resultessin ser positives per l'aprenentatge dels infants. És a dir, els alumnes mostraven molta més fluïdesa en la segmentació de paraules en la segona administració.

Els infants que hem detectat que poden presentar factors de risc de TDAH han obtingut uns resultats molt semblants als seus companys o fins i tot, en algun cas, superen algun seu company/a. Cal destacar que l'alumne 21 va tenir uns resultats inicials baixos i suposaven certes dificultats en la fluïdesa de segmentació de fonemes, però després de la intervenció, va obtenir uns resultats molt més alts i passava d'un 18 a un 33.

Fluïdesa en les paraules sense sentit (FNP):



L'últim gràfic informa sobre la fluïdesa en la lectura de paraules inventades. Els infants havien de llegir unes paraules que no tenien significat, de tres, quatre i cinc lletres. Els resultats dels dos testos són molt similars, tot i que es demostren algunes importants millores.

Aquest indicador suposa una dificultat bastant alta, ja que els alumnes llegeixen les lletres que toquen però intenten buscar una paraula (amb sentit) semblant a la que acaben de llegir, això fa que estiguin més temps en fer l'activitat.

També, en aquest cas hi ha el valor afegit de que els nens i nenes coneixin i ja sàpiguen llegir la lletra d'impresca.

L'alumne 4 presenta importants riscs i la millora no és gaire bona, passa d'un 5 a un 9. L'infant 11 mostra uns resultats molt semblants a la resta dels seus companys i també ha sofert certes millores, aquest fet fa que aquest infant no necessiti una intervenció addicional. Mentre que l'infant 21 passa d'una puntuació de 5 a 25. Aquest nen mostra unes millores molt destacables, tot i que inicialment, era molt necessari una intervenció addicional.

## **7. CONCLUSIONS**

Per concloure aquest treball és molt important fer referència a diversos autors i estudis que confirmen que alguns nens i nenes amb TDAH presenten alteracions significatives del desenvolupament del llenguatge, concretament en l'àmbit de la consciència fonològica.

Ygual (2003) afirma que moltes de les dades que es coneixen sobre el llenguatge dels nens amb TDAH s'han obtingut a través d'estudis que analitzaven la relació entre les dificultats de lectura i el TDAH. S'ha de considerar que l'aprenentatge de la lectura depèn dels sistemes alfabètics i de la capacitat dels nens per processar el llenguatge. L'aprenentatge de la lecto-escritura suposa el domini del llenguatge oral.

Aprendre a llegir comprèn l'aprenentatge dels processos de descodificació, el reconeixement de la paraula i la comprensió del text. Per tant, suposa posar en marxa recursos fonològics, semàntics, sintàctics i contextuais.

Les dificultats lectores s'han relacionat amb dèficits per reflexionar sobre l'estructura sonora de les paraules (consciència fonològica) i abasten problemes de percepció i producció de parla, limitacions en la memòria

fonològica, dificultats de denominació ràpida i dificultats en l'aprenentatge verbal.

Segons els estudis de Gómez, Pineda i Aguirre (2005) que fan referència al problema de la consciència fonològica en nens i nenes amb TDAH, observen que el TDAH s'associa amb freqüència a problemes del llenguatge, incloent-hi els problemes amb les habilitats fonètiques, és a dir, el TDAH s'associa amb problemes de la consciència fonològica.

Un altre estudi que reafirma que el TDAH suposa una manca d'habilitats en el llenguatge és el treball de Love i Thomson (1988) observaren la prevalença dels trastorns del llenguatge en nens diagnosticats de dèficit d'atenció. El treball es va realitzar amb una mostra de 116 nens. Els investigadors van trobar que el 48.3% tenia un diagnòstic dual de trastorns de llenguatge i dèficit d'atenció.

Per tant, hi ha diversos autors que afirmen que hi ha relació entre el TDAH i les dificultats de llenguatge, concretament lectura i consciència fonològica.

D'altra banda, la meua investigació resulta que no s'han trobat resultats significatius<sup>6</sup>, és a dir, resultats de les proves passades no concorden amb el que molts autors i autores afirmen.

Els resultats han estat que tres nens mostren factors de risc de TDAH amb predomini d'hiperactivitat, dos d'ells mostren més desatenció que un altre. Els dos que mostren més desatenció tenen un nivell de consciència fonològica inicial bastant baix, mostraven algun risc en la fluïdesa en nomenar sons de les lletres. Mentre que el tercer infant no presenta gaires riscos. En general els tres alumnes requereixen una intervenció addicional.

Mentre que els resultats finals de l'IDEAL en els infants que mostren factors de risc de TDAH ens informen que han millorat en certs indicadors, és a dir, la puntuació que han obtingut ha esta molt més alta que l'avaluació inicial, tot i que encara es precisa intervenció addicional. Cal destacar però, que l'infant

---

<sup>6</sup> Vegeu les taules de correlació a l'apartat: Annex



que no mostra tanta desatenció com els altres dos, està molt a prop del nivell normatiu del curs.

Aquest fet pot ser degut a que el TDAH no està establert o que la prova IDEAL no requereix atenció selectiva i sostinguda, segons López i García(1997).

Però a on sí que hi ha significativitat és en els resultats finals de l'IDEAL. És a dir, tots els infants mostren millores en els resultats finals de l'IDEAL quan els relacionem amb els resultats inicials. Arrel de l'intervenció que s'ha aplicat.

Com diu Orjales (2002) el TDAH té més prevalença en nens, en el nostre estudi hem pogut observar que els alumnes amb factors de risc de TDAH són tots tres del sexe masculí.

Treballar la consciència fonològica suposa pensar i treballar amb els sons de la llengua parlada, és a dir, els infants es fan conscients de com funcionen els sons en les paraules.

Aquesta presa de consciència és estimulada per l'entrenament i la resolució d'activitats que engloben els quatre indicadors (fluïdesa en sons inicials, fluïdesa en nomenar sons de les lletres, fluïdesa en la segmentació de fonemes i fluïdesa en les paraules sense sentit).

Davant d'aquesta realitat, com a mestra tutora de l'aula on s'ha dut a terme l'estudi, intentaria programar unes petites activitats (de curta durada i aplicables un parell de cops per setmana) on els infants haguessin d'anomenar el so de les lletres i llegir paraules sense sentit per tal d'acostumar-se i agafar l'hàbit de no relacionar-ho amb paraules ja conegudes i adquirir més agilitat en la lectura. Ja que com deia Chard i Osborn (1998) treballar la consciència fonològica pot ajudar a predir l'èxit futur de l'aprenentatge de la lecto-escriptura.

## **8. LIMITACIONS**

És necessari esmentar algunes de les limitacions que presenta aquest estudi, com ara el grau de significativitat dels resultats. Estem parlant de la primera infantesa, és a dir, d'infants de cinc anys. Aquests nens i nenes es situen en una etapa evolutiva molt flexible i que els factors de risc del TDAH no estan suficientment establerts.

## **9. BIBLIOGRAFIA**

- ÁLVAREZ, L; GONZÁLEZ, P; NÚÑEZ, J; GONZÁLEZ, J; ÁLVAREZ, D; BELÉN, A; "Multimodal intervention programme for the improvement of attention deficits". *Psychology in Spain*, 2008, Vol. 12, No 1, p.81-87.
- AMBUSTER, B. I OBSORN, J. (2003) *Put reading first*. Ralph Alder, RMC Research Corpoation.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales IV*, Barcelona, Masson, 2001.
- ARNAL, J., DEL RINCÓN, D. i LATORRE, A. *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*, Bercelona, Editorial Labor S.A, 1992.
- BLANCO, A., GÓMEZ, J. i SALVADOR, F. *Estratègies de recollida de dades*. Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya, 2008.
- BROWN, T. *Trastornos por déficit de atención y comorbilidades en niños, adolescentes y adultos*, Barcelona, Masson, 2003.
- Chard, D. i Osborn, J. *Suggestions for examining phonics and decoding instruction in supplementary reading programs*. Texas: Texas Education Agency, 1998.
- FERREIRO, E. i TEBEROSKY, A. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Madrid: Siglo XXI Editores, 1999.
- FERREIRO, E. *Los niños piensan sobre la escritura*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2002.
- FUNDACIÓ ANDANA (2009) *Factors associats al TDA/H* [en línia]. Barcelona [consulta: 2 de maig del 2013]. Disponible a: <[www.fundacionandana.org](http://www.fundacionandana.org)>

- GARRIGA, E. *L'adquisició de la lectura en el nen sord: cal saber parlar per poder llegir?*, curs 2002-2003, llicència d'estudi retribuïda- modalitat A.
  
- GARRIGA, E. *Consciència fonològica en els infants un programa de classe* (Adaptació al català del programa "Phonemics Awareness in Young Children" de Marilyn J. ADAMS, Barbara R. FOORMAN, Ingvar LUNDEBERG i Terri BEELER), curs 2002-2003, llicència d'estudi retribuïda- modalitat A.
  
- GÓMEZ-BETANCUR, L., PINEDA, D. i AGUIRRE-ACEVEDO, D. *Conciencia fonológica en niños con trastorno de la atención sin dificultades en el aprendizaje*, 2005.
  
- LONIGAN, C., BURGESS, S., ANTHONY, J. i BARKER, T. Development of phonological sensitivity in two- to five-year-old children. *Journal of Educational Psychology*, 1998.
  
- LÓPEZ SOLER, C. i GARCÍA SEVILLA, J. *Problemas de atención en el niño*, Madrid, Pirámide, 1999.
  
- LOVE, A. i THOMPSON, M. *Language disorders and attention deficit disorders in children referred for psychiatric services*. *American Journal of Orthopsychiatry*, 1988.
  
- MEDINA, A. i MÉNDEZ A. *Entrevista a Ana Teberosky* [PDF]: Editorial: Uariacha Escuela de Psicología, [Data de la consulta: 22/1/2013]. <http://www.psicologia.umich.mx/downloads/UarichaWeb/Uaricha8/EntrevistaaAnaTeberosky.pdf> , 2006.
  
- MIRANDA, A; YGUAL, A; MULAS, F; ROSELLÓ, B. i BÓ R. "Procesamiento fonológico en niños con trastorno por déficit de atención"

- con hiperactividad: ¿es eficaz el metilfenidato?”. *Revista Neurol*, 2002, 34 (Supl 1): p.115-121.
- MORENO, I. *Hiperactividad. Prevención, evaluación y tratamiento en la Infancia*, Madrid, Pirámide, 1998.
- ORJALES, I. *Eficacia diferencial en técnicas de intervención en el síndrome hiperkinético*, Tesis doctoral presentada en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad Complutense, Madrid, 1991.
- ORJALES, I. *Déficit de atención con hiperactividad*. Madrid, CEPE, 2002.
- ORJALES, I. i POLAINO-LORENTE, A. *Programas de intervención cognitivo-conductual para niños con déficit de atención con hiperactividad*, Madrid, CEPE, 2001.
- SPRAFKEIN, J. i KENNETH, G. *Early childhood inventories manual. ECI: teacher checklist*. (1996)
- Universitat d'Oregon. *Indicadors Dinàmics de l'Èxit en l'Aprenentatge de la Lectura*, 6ª Edició (IDEAL P5).
- WEISS, G. i HECHTMAN, L. *Hyperactive children grown up* (2nd edition). New York: Guilford Press, 1993.
- YGUAL, A. *Problemas de lenguaje con estudiantes con déficit atencional*. Universitat de València, Servei de Publicacions, 2003.

## **10. ANNEX**

> Resultats IDEAL inicial

> Resultats ECI

> Intervenció detallada

> Resultats IDEAL final

> Taules de correlació

## RESULTATS IDEAL INICIAL

<b>ALUMNES</b>	<b>FSI</b> (fluïdesa en sons inicials)	<b>FNLL</b> (fluïdesa en nomenar sons de lletres)	<b>FSF</b> (fluïdesa en la segmentació de fonemes)	<b>FNP</b> (fluïdesa en les paraules sense sentit)
1	15 (emergent)	47 (baix risc)	50 (baix risc)	41 (baix risc)
2	14 (emergent)	25 (algun risc)	31 (baix risc)	46 (baix risc)
3	16 (emergent)	17 (algun risc)	56 (baix risc)	17 (baix risc)
4	14 (emergent)	4 (risc)	30 (baix risc)	5 (algun risc)
5	16 (emergent)	41 (baix risc)	56 (baix risc)	52 (baix risc)
6	15 (emergent)	21 (algun risc)	55 (baix risc)	24 (baix risc)
7	16 (emergent)	16 (algun risc)	42 (baix risc)	24 (baix risc)
8	15 (emergent)	33 (baix risc)	44 (baix risc)	41 (baix risc)
9	16 (emergent)	16 (algun risc)	42 (baix risc)	14 (baix risc)
10	3 (dèficit)	10 (risc)	30 (baix risc)	25 (baix risc)
11	15 (emergent)	23 (algun risc)	37 (baix risc)	22 (baix risc)
12	16 (emergent)	36 (baix risc)	60 (baix risc)	51 (baix risc)
13	16 (emergent)	33 (baix risc)	50 (baix risc)	27 (baix risc)
14	16 (emergent)	25 (algun risc)	61 (baix risc)	38 (baix risc)
15	16 (emergent)	27 (algun risc)	50 (baix risc)	23 (baix risc)
16	14 (emergent)	25 (algun risc)	42 (baix risc)	25 (baix risc)
17	15 (emergent)	15 (algun risc)	50 (baix risc)	4 (risc)
18	16 (emergent)	31 (baix risc)	50 (baix risc)	42 (baix risc)
19	15 (emergent)	24 (algun risc)	43 (baix risc)	33 (baix risc)
20	14 (emergent)	16 (algun risc)	42 (baix risc)	2 (risc)
21	13 (emergent)	15 (algun risc)	18 (algun risc)	5 (algun risc)
22	14 (emergent)	20 (algun risc)	41 (baix risc)	15 (baix risc)
23	11 (emergent)	18 (algun risc)	40 (baix risc)	10 (algun risc)
24	10 (emergent)	8 (risc)	21 (baix risc)	1 (risc)

## RESULTATS ECI

<b>ALUMNES</b>	<b>ECI</b> Mostra factors de risc de TDAH?
1	No
2	No
3	No
4	Sí
5	No
6	No
7	No
8	No
9	No
10	No
11	Sí
12	No
13	No
14	No
15	No
16	No
17	No
18	No
19	No
20	No
21	Sí
22	No



<b>23</b>	No
<b>24</b>	No

## **JOC D'ESCOLTAR I:**

### **Objectius generals**

- Sensibilitat i interès per l'escolta, l'observació i l'exploració de les possibilitats sonores, simbòliques, cinètiques i plàstiques d'elements de l'entorn.
- Gust per participar en les converses amb l'ús progressiu de les normes que regeixen els intercanvis lingüístics: torns de paraula, atenció i manteniment i canvi de tema.

### **Objectius específics**

- Permetre als nens explorar les seves capacitats per escoltar.
- Centrar l'atenció en determinats sorolls.

### **Materials necessaris**

Pissarra per anotar els sons que han anat sentint els nens i nenes.

### **Activitat**

El nostre món està ple de sons i sorolls. A través d'aquest joc, els nens descobriran que, si escolten, poden sentir sorolls de fóra i de dintre. Abans de començar el joc, s'ha de parlar de la diferència entre escoltar amb els ulls tancats i amb els ulls oberts. A continuació es demana als nens que s'asseguin amb els ulls tancats i que escoltin uns moments. Després de pocs minuts, els infants diran els diferents sorolls que han escoltat, mentre que la mestra anirà apuntant a la pissarra el que van dient. Els nens aprendran ràpidament a escoltar activament.

### **Criteris d'avaluació**

- Valorar la participació activa en les converses i situacions de classe.
- Mostrar interès per les explicacions dels companys.
- Mantenir el torn de paraula.
- Assolir els objectius.
- Manifestar les habilitats necessàries per poder escoltar.

## **SÍL·LABES I:**

### **Objectius generals**

- Ús de recursos expressius del propi cos i de suports visuals en la comunicació oral.
- Gust per participar en les converses amb l'ús progressiu de les normes que regeixen els intercanvis lingüístics: torns de paraula, atenció i manteniment i canvi de tema.
- Iniciació en les habilitats per a l'anàlisi de la llengua, correspondència so-grafia, segmentació sil·làbica, amb ús de vocabulari específic.

### **Objectius específics**

- Reforçar l'habilitat dels nens per analitzar paraules en síl·labes demanant-los que piquin i comptin síl·labes en una varietat de diferents paraules.

### **Materials necessaris**

Una capsa amb un llapis, un guix, una maquineta, una goma, un mocador de paper, un pinzell, unes tisores, un rotulador, un regle, un esborrador, una sardina del racó de cuina, una peça de trencaclosques,

### **Activitat**

S'ha de tenir una capsa o cistella plena d'objectes, però s'ha d'incloure objectes que siguin diferents pel nombre de síl·labes en el seu nom.

Un alumne ha de tancar els seus ulls, agafar un objecte de la capsa i a que l'anomeni (per exemple, "Això és un llapis").

A continuació tots els nens i nenes descompondran en síl·labes l'objecte. Després es preguntarà quantes síl·labes han sentit, procurant no deixar que algú doni la resposta massa ràpid sense pensar, tot aixecant el dit qui ho sàpiga.

### **Criteris d'avaluació:**

- Valorar la participació activa en les converses i situacions de classe.

- Mostrar interès per les explicacions dels companys.
- Mantenir el torn de paraula.
- Manifestar les habilitats necessàries per poder escoltar.
- Assolir els objectius proposats.

## **SONS I:**

### **Objectius generals**

- Ús de recursos expressius del propi cos i de suports visuals en la comunicació oral.
- Gust per participar en les converses amb l'ús progressiu de les normes que regeixen els intercanvis lingüístics: torns de paraula, atenció i manteniment i canvi de tema vocabulari específic.

### **Objectius específics**

- Reconèixer i reproduir el so inicial de les paraules presentades de manera visual i oral.

### **Materials necessaris**

Fitxes amb imatges

### **Activitat**

Els alumnes es col·loquen en forma de cercle i la mestra es situa entre ells. Aleshores presenta el material tot detallant els dibuixos que hi surten. L'activitat consisteix en que la mestra digui quin dibuix comença per amb el so /d/, /s/, /r/... A continuació es farà una demostració de l'activitat i seguidament passarà el torn als infants. Procurant no deixar que algú doni la resposta massa ràpid sense pensar, tot aixecant el dit qui ho sàpiga.

### **Criteris d'avaluació**

- Valorar la participació activa en les converses i situacions de classe.
- Distingir el so.
- Mostrar interès per les explicacions dels companys.

- Mantenir el torn de paraula.
- Manifestar les habilitats necessàries per poder escoltar
- Assolir els objectius.

## **JOC D'ESCOLTAR II:**

### **Objectius generals**

- Sensibilitat i interès per l'escolta, l'observació i l'exploració de les possibilitats sonores, simbòliques, cinètiques i plàstiques d'elements de l'entorn.
- Gust per participar en les converses amb l'ús progressiu de les normes que regeixen els intercanvis lingüístics: torns de paraula, atenció i manteniment i canvi de tema.

### **Objectius específics**

- Permetre als nens explorar les seves capacitats per escoltar.
- Centrar l'atenció en determinats sorolls.

### **Materials necessaris**

Pissarra per anotar els sons que han anat sentint els nens i nenes.

### **Activitat**

El nostre món està ple de sons i sorolls. A través d'aquest joc, els nens descobriran que, si escolten, poden sentir sorolls del seu propi cos. Els infants tancaran els ulls i es seleccionarà a un/a nen/a perquè piqui de mans (el/la nen/a escollirà el so que vol fer). Aleshores la resta del grup obrirà els ulls i hauran d'endevinar amb quina part del cos (i com) ha fet el so.

Els sons produïts pel propi cos que es poden treballar en aquesta activitat són:

- Mans: picar fort, picar fluix, fer la pluja, petar els dits, fregar-se les mans, picar-se diferents parts dels cos, picar amb els punys tancats, sorolls de rascar amb les ungles, fregar els dits, gratar-se.
- Peus: produir sorolls fregant els peus, caminar, córrer, saltar, picar...

- Boca: parlar, tossir, cridar, badallar, picar de dents, petar els llavis, cruixir de dents, fer soroll de la llengua contra el paladar, bufar fort, fer petons, xiular, plorar, roncar, esternudar, parlar,...
- Nas: inspirar i expirar fort, tapant un forat o l'altre, mocar-se,...
- Cor: fer córrer i saltar els nens i per parelles que s'escoltin els batec del cor.

### **Criteris d'avaluació**

- Valorar la participació activa en les converses i situacions de classe.
- Mostrar interès per les explicacions dels companys.
- Mantenir el torn de paraula.
- Manifestar les habilitats necessàries per poder escoltar.
- Assolir els objectius proposats en l'activitat.

### **SÍL·LABES II:**

#### **Objectius generals**

- Gust per participar en les converses amb l'ús progressiu de les normes que regeixen els intercanvis lingüístics: torns de paraula, atenció i manteniment i canvi de tema.
- Iniciació en les habilitats per a l'anàlisi de la llengua, correspondència so-grafia, segmentació sil·làbica, amb ús de vocabulari específic.

#### **Objectius específics**

- Fer evident el ritme de les paraules a partir de moviments repetitius.

#### **Materials necessaris**

Una corona de juguina o de cartolina

#### **Activitat**

Tots els nens i nenes s'han de posar en cercle al voltant de la mestra. A continuació la mestra es posarà la corona i actuarà com una reina, és a dir, la mestra donarà una ordre (per exemple, un verb d'acció), de forma clara i

deixant una pausa entre síl·labes. A continuació ens infants hauran d'executar l'acció al ritme de les síl·labes (per exemple, "ca-mi-nar" fent que cada síl·laba coincideixi amb un pas). Després que la mestra faci la "demostració", ho farà un/a nen/a.

És molt important que les paraules es diguin de forma molt rítmica de manera que cadascuna tingui el seu temps.

Paraules que es poden utilitzar:

- Aplaudir (picar de mans)
- Beure (imitar gest de beure)
- Caminar (marcar el pas)
- Cosir (donar puntades)
- Girar (donar voltes)
- Llegir (imitar l'acció de llegir)
- Menjar (imitar gest de menjar)
- Pintar (Imitar l'acció de pintar)
- Retallar (Imitar unes tisores amb els dits)
- Saludar (moviments oscil·lants amb la mà)
- Trepitjar (aixecar i baixar els peus)

### **Criteris d'avaluació**

- Valorar la participació activa en les converses i situacions de classe.
- Mostrar interès per les explicacions dels companys.
- Mantenir el torn de paraula.
- Manifestar les habilitats necessàries per poder escoltar.
- Assolir els objectius.

### **SONS II:**

#### **Objectius generals**

- Ús de recursos expressius del propi cos i de suports visuals en la comunicació oral.
- Gust per participar en les converses amb l'ús progressiu de les normes que regeixen els intercanvis lingüístics: torns de paraula, atenció i manteniment i canvi de tema vocabulari específic.

#### **Objectius específics**

- Adquirir fluïdesa en la correspondència so grafia.

### **Materials necessaris**

Pissarra

### **Activitat**

Els infants estaran assentats en els seus llocs de cara a la pissarra. La mestra explicarà que a continuació escriurà tres paraules sense sentit (inventades) a la pissarra i després en llegirà els sons. A continuació n'escriurà cinc més i farà llegir els sons als alumnes. Per últim, els nens i nenes seran els que diran paraules sense sentit (inventades) i un altre/a company/a en dirà els sons. Procurant no deixar que algú doni la resposta massa ràpid sense pensar, tot aixecant el dit qui ho sàpiga.

Les primeres vuit paraules que escriurà la mestra a la pissarra són:

GA	VOLI
NOP	FOT
BATI	PUPI
PARRI	SE

### **Criteris d'avaluació**

- Valorar la participació activa en les converses i situacions de classe.
- Distingir el so .
- Mostrar interès per les explicacions dels companys.
- Mantenir el torn de paraula.
- Manifestar les habilitats necessàries per poder escoltar.
- Assolir els objectius.

### **JOC D'ESCOLTAR III:**

#### **Objectius generals**

- Sensibilitat i interès per l'escolta, l'observació i l'exploració de les possibilitats sonores, simbòliques, cinètiques i plàstiques d'elements de l'entorn.



- Gust per participar en les converses amb l'ús progressiu de les normes que regeixen els intercanvis lingüístics: torns de paraula, atenció i manteniment i canvi de tema.

### **Objectius específics**

- Desenvolupar les habilitats de memòria auditiva a partir de seqüències de sorolls i sons del llenguatge i de la seva discussió.

### **Materials necessaris**

Objectes que facin sorolls distintius i atractius per als nens:

- Picar la taula
- Bufar
- Xiular
- Picar de mans
- Guixar un paper fent soroll
- Estossegar
- Arrugar paper
- Estripar paper
- Saltar
- Refregar les mans
- Tancar un llibre de cop
- Caminar
- Escriure amb guix a la pissarra

### **Activitat**

En aquest joc es demana als nens i nenes que primer identifiquin els sons de forma aïllada i després que identifiquin cadascun d'ells en una seqüència de sons. Ambdós aspectes són molt importants per preparar-los per als propers jocs amb llenguatge.

Els nens es taparan els ulls amb les mans mentre es fa un soroll familiar com tancar la porta o fer petjades. Escoltant atentament i sense mirar, els alumnes hauran d'identificar el soroll.

Quan els infants han entès el joc, es produiran dos sorolls, un darrera l'altre. Hauran d'intentar endevinar els dos sorolls seqüenciats dient: *"He sentit dos sorolls. El primer que he sentit era... i el segon..."*

Després que els nens són capaços de treballar amb dos sorolls, es poden produir sèries de més de dos sorolls seqüenciats i novament es demana als nens que les endevinin.

### **Criteris d'avaluació**

- Valorar la participació activa en les converses i situacions de classe.
- Mostrar interès per les explicacions dels companys.
- Assolir els objectius.
- Mantenir el torn de paraula.
- Manifestar les habilitats necessàries per poder escoltar.

### **SÍL-LABES III:**

#### **Objectius generals**

- Gust per participar en les converses amb l'ús progressiu de les normes que regeixen els intercanvis lingüístics: torns de paraula, atenció i manteniment i canvi de tema.
- Iniciació en les habilitats per a l'anàlisi de la llengua, correspondència so-grafia, segmentació sil·làbica, amb ús de vocabulari específic.

#### **Objectius específics**

- Reforçar l'habilitat dels alumnes a sintetitzar paraules a partir de síl·labes separades.

#### **Activitat**

Els nens i nenes s'asseuran en cercle i la mestra explicarà un conte:

*“Hi havia una vegada un follet petit, petit a qui li agradava molt fer regals a les persones. L'únic inconvenient era que el follet sempre esperava que la gent conegués quin era el regal abans de donar-los-hi. El problema era que el petit follet tenia una forma molt estranya de parlar. Si havia de dir-li a un nen que el regal era una bicicleta, deia “bi-ci-cle-ta”. I fins que el nen no endevinava de quin regal es tractava, no era feliç.”*

A continuació la mestra farà de follet, anirà per la classe i “donarà un regal” per cada nen, tot pronunciant el nom, del regal síl·laba per síl·laba.

Quan un nen/a endevini la paraula, fa ell de follet i ofereix un regal a un altre nen/a.

Exemples de “regals” que es poden pronunciar poden incloure els següents:

Ambulància	Patinet
Bicicleta	Pilota
Camió	Plastilina
Disfressa	Telèfon
Guitarra	Televisor
Helicòpter	Titella
Hipopòtam	Trompeta
Macarrons	Xilofon
Nina	Xocolata
Ordinador	

### **Criteris d'avaluació**

- Valorar la participació activa en les converses i situacions de classe.
- Mostrar interès per les explicacions dels companys.
- Assolir els objectius.
- Mantenir el torn de paraula.
- Manifestar les habilitats necessàries per poder escoltar.

### **SONS III:**

#### **Objectius generals**

- Ús de recursos expressius del propi cos i de suports visuals en la comunicació oral.
- Gust per participar en les converses amb l'ús progressiu de les normes que regeixen els intercanvis lingüístics: torns de paraula, atenció i manteniment i canvi de tema vocabulari específic.

## Objectius específics

- Adquirir fluïdesa en la segmentació de fonemes.

## Material necessari

Llibreta per anotar les paraules que es van segmentant

## Activitat

Els nens i nenes estaran assentats als seus llocs i la mestra es col·locarà davant seu. A continuació explicarà que ella dirà unes paraules i els nens i nenes les hauran de partir en cops de veu de cada lletra. La mestra en farà un exemple: peu - /p/ /e/ /u/. Procurant no deixar que algú doni la resposta massa ràpid sense pensar, tot aixecant el dit qui ho sàpiga.

Paraules:

Pis	Una	Ull
Pla	Sis	Cas
Ple	Tro	Cau
Pon	Llis	Brut
Pol	Cos	Net
Rap	Mar	
Per	Mal	
Nit	Gat	
Dia	Gos	
Ple	Fil	
Pi	Peu	
Ou	Mà	

## **Criteris d'avaluació**

- Valorar la participació activa en les converses i situacions de classe.
- Distingir el so.
- Mostrar interès per les explicacions dels companys.
- Mantenir el torn de paraula.
- Assolir els objectius.
- Manifestar les habilitats necessàries per poder escoltar.

## RESULTATS IDEAL FINAL

<b>ALUMNES</b>	<b>FSI</b> (fluïdesa en sons inicials)	<b>FNLL</b> (fluïdesa en nomenar sons de lletres)	<b>FSF</b> (fluïdesa en la segmentació de fonemes)	<b>FNP</b> (fluïdesa en les paraules sense sentit)
1	16 (emergent)	43 (baix risc)	61 (baix risc)	68 (baix risc)
2	16 (emergent)	33 (baix risc)	68 (baix risc)	49 (baix risc)
3	16 (emergent)	22 (algun risc)	71 (baix risc)	25(baix risc)
4	14 (emergent)	16 (risc)	52 (baix risc)	9 (algun risc)
5	16 (emergent)	27 (baix risc)	68 (baix risc)	35 (baix risc)
6	16 (emergent)	34 (baix risc)	68 (baix risc)	32 (baix risc)
7	16 (emergent)	21 (algun risc)	57 (baix risc)	24 (baix risc)
8	16 (emergent)	41 (baix risc)	64 (baix risc)	40 (baix risc)
9	15 (emergent)	19 (algun risc)	66 (baix risc)	18 (baix risc)
10	10 (emergent)	17 (algun risc)	17 (algun risc)	30 (baix risc)
11	16 (emergent)	25 (algun risc)	53 (baix risc)	31 (baix risc)
12	16 (emergent)	33 (baix risc)	61 (baix risc)	58 (baix risc)
13	16 (emergent)	34 (baix risc)	68 (baix risc)	35 (baix risc)
14	16 (emergent)	36 (baix risc)	72 (baix risc)	49 (baix risc)
15	16 (emergent)	38 (baix risc)	60 (baix risc)	43 (baix risc)
16	15 (emergent)	31 (baix risc)	62 (baix risc)	30 (baix risc)
17	16 (emergent)	20 (algun risc)	53 (baix risc)	24 (baix risc)
18	16 (emergent)	27 (algun risc)	72 (baix risc)	23 (baix risc)
19	16 (emergent)	31 (baix risc)	67 (baix risc)	59 (baix risc)
20	15 (emergent)	24 (algun risc)	52 (baix risc)	15 (baix risc)
21	14 (emergent)	25 (algun risc)	33 (algun risc)	25 (baix risc)
22	13 (emergent)	27 (algun risc)	66 (baix risc)	37 (baix risc)
23	13 (emergent)	21 (algun risc)	53 (baix risc)	16 (baix risc)
24	15 (emergent)	21 (algun risc)	49 (baix risc)	12 (algun risc)

## **TAULES DE CONTINGENCIA:**

### **Indicador 1**

**Resumen del procesamiento de los casos**

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
ECI * FSlinicial	24	100,0%	0	0,0%	24	100,0%

**Tabla de contingencia ECI \* FSlinicial**

		FSlinicial		Total	
		1,00	2,00		
ECI	1,00	Frecuencia esperada	2,9	,1	3,0
		% dentro de ECI	100,0%	0,0%	100,0%
ECI	2,00	Frecuencia esperada	20,1	,9	21,0
		% dentro de ECI	95,2%	4,8%	100,0%
Total		Frecuencia esperada	23,0	1,0	24,0
		% dentro de ECI	95,8%	4,2%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,149 <sup>a</sup>	1	,699		
Corrección por continuidad <sup>b</sup>	,000	1	1,000		
Razón de verosimilitudes	,273	1	,601		
Estadístico exacto de Fisher				1,000	,875
Asociación lineal por lineal	,143	1	,705		
N de casos válidos	24				

a. 3 casillas (75,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,13.

b. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

## **Indicador 2**

**Resumen del procesamiento de los casos**

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
ECI * FNLLinicial	24	100,0%	0	0,0%	24	100,0%

**Tabla de contingencia ECI \* FNLLinicial**

		FNLLinicial		Total	
		1,00	2,00		
ECI	1,00	Frecuencia esperada	1,5	1,5	3,0
		% dentro de ECI	33,3%	66,7%	100,0%
ECI	2,00	Frecuencia esperada	10,5	10,5	21,0
		% dentro de ECI	52,4%	47,6%	100,0%
Total		Frecuencia esperada	12,0	12,0	24,0
		% dentro de ECI	50,0%	50,0%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,381 <sup>a</sup>	1	,537		
Corrección por continuidad <sup>b</sup>	,000	1	1,000		
Razón de verosimilitudes	,387	1	,534		
Estadístico exacto de Fisher				1,000	,500
Asociación lineal por lineal	,365	1	,546		
N de casos válidos	24				

a. 2 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,50.

b. Calculado sólo para una tabla de 2x2.



### Indicador 3

#### Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
ECI * FSFinicial	24	100,0%	0	0,0%	24	100,0%

#### Tabla de contingencia ECI \* FSFinicial

		FSFinicial		Total	
		1,00	2,00		
ECI	1,00	Frecuencia esperada	,3	2,8	3,0
		% dentro de ECI	0,0%	100,0%	100,0%
	2,00	Frecuencia esperada	1,8	19,3	21,0
		% dentro de ECI	9,5%	90,5%	100,0%
Total		Frecuencia esperada	2,0	22,0	24,0
		% dentro de ECI	8,3%	91,7%	100,0%

#### Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,312 <sup>a</sup>	1	,577		
Corrección por continuidad <sup>b</sup>	,000	1	1,000		
Razón de verosimilitudes	,559	1	,454		
Estadístico exacto de Fisher				1,000	,761
Asociación lineal por lineal	,299	1	,585		
N de casos válidos	24				

a. 3 casillas (75,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,25.

b. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

## **Indicador 4**

### **Resumen del procesamiento de los casos**

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
ECI * FNPInicial	24	100,0%	0	0,0%	24	100,0%

### **Tabla de contingencia ECI \* FNPInicial**

		FNPInicial		Total	
		1,00	2,00		
ECI	1,00	Frecuencia esperada	,9	2,1	3,0
		% dentro de ECI	0,0%	100,0%	100,0%
ECI	2,00	Frecuencia esperada	6,1	14,9	21,0
		% dentro de ECI	33,3%	66,7%	100,0%
Total		Frecuencia esperada	7,0	17,0	24,0
		% dentro de ECI	29,2%	70,8%	100,0%

### **Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,412 <sup>a</sup>	1	,235		
Corrección por continuidad <sup>b</sup>	,259	1	,611		
Razón de verosimilitudes	2,241	1	,134		
Estadístico exacto de Fisher				,530	,336
Asociación lineal por lineal	1,353	1	,245		
N de casos válidos	24				

a. 2 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,88.

b. Calculado sólo para una tabla de 2x2.