

ANÀLISI DE PROPOSTES DIDÀCTIQUES
SOBRE LECTURA I ESCRIPTURA
PER A FER A CASA

Aina Tamarit Merino

Treball de Fi de Grau de Mestra en Educació Infantil

Curs 2020-2021

MARÇ 2021

Tutora de la Universitat:

Alícia Santolària Òrrios

(Departament de Didàctica de la Llengua i de la Literatura)

Saber llegir i escriure no és únicament dominar les relacions so-grafia, sinó que és un procés que s'inscriu en les funcions cognitives d'ordre superior i que implica conèixer el sistema de la llengua escrita.

Fons (2016)

Estudis expliquen que els infants s'interessen primer per les característiques més generals dels materials impresos del seu entorn, més que no pas per les marques gràfiques concretes (les lletres).

Gil (2016)

AGRAÏMENTS

A les escoles de pràctiques, per ensenyar-me la realitat de les aules d'Educació Infantil.

A Alícia Santolària, tutora del Treball de Fi de Grau, pel seu suport i orientació al llarg de tot el treball.

A la meua família i amics, per guiar-me i ajudar-me en l'elecció d'aquesta professió.

A tots aquells que han dedicat una part del seu temps a llegir el meu treball.

Al llarg del treball s'ha intentat utilitzar en tot moment estructures lingüístiques inclusives i no sexistes, seguint el model de llenguatge igualitari.

ÍNDEX

AGRAÏMENTS	3
RESUM	5
RESUMEN	5
ABSTRACT	5
PRIMERA PART	6
1. INTRODUCCIÓ	6
1.1 JUSTIFICACIÓ DEL TEMA ELEGIT	7
2. FONAMENTACIÓ TEÒRICA	9
2.1 L'ENSENYAMENT INICIAL DE LA LECTURA I L'ESCRITURA	9
2.2 LA PERSPECTIVA CONSTRUCTIVISTA	12
2.3 LA PRODUCCIÓ DE MATERIALS DIGITALS PER A LA DOCÈNCIA ONLINE.....	17
3. OBJECTIUS DEL TREBALL DE FI DE GRAU	19
SEGONA PART	20
4. METODOLOGIA	20
4.1 CRITERIS DE SELECCIÓ.....	21
4.2 CRITERIS D'ANÀLISI.....	21
TERCERA PART	23
5. RESULTATS	23
6. CONCLUSIONS	39
QUARTA PART	42
7. BIBLIOGRAFIA	42
8. ANNEXOS	47

RESUM

L'aparició de les noves tecnologies a escala global ha suposat un repte per als professionals de l'educació, que han hagut d'adaptar-se a aquesta nova realitat, modificant les metodologies per portar a terme el procés d'ensenyament-aprenentatge. Ara, després de la situació excepcional de confinament provocada per la crisi de la *Covid-19*, les TIC han estat un recurs imprescindible per a tota la comunitat educativa. En el present Treball de Fi de Grau es fa una anàlisi que té com a objectiu conèixer les plataformes i recursos digitals presents a la xarxa per portar a terme l'alfabetització inicial des de casa en l'alumnat de segon cicle d'Educació Infantil.

Paraules clau: alfabetització inicial, educació infantil, recursos digitals, constructivisme.

RESUMEN

La aparición de las nuevas tecnologías a nivel global ha supuesto un reto para los profesionales de la educación, quienes han tenido que adaptarse a esta nueva realidad, modificando las metodologías para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ahora, después de la situación excepcional de confinamiento provocada por la crisis de la *Covid-19*, las TIC han sido un recurso imprescindible para toda la comunidad educativa. En el presente Trabajo de Fin de Grado se realiza un análisis que tiene como objetivo conocer las plataformas y recursos digitales presentes en la red para llevar a cabo la alfabetización inicial desde casa en el alumnado de segundo ciclo de Educación Infantil.

Palabras clave: alfabetización inicial, educación infantil, recursos digitales, constructivismo.

ABSTRACT

The emergence of new technologies globally has been a challenge for education professionals, who have had to adapt to this new reality, modifying the methodologies to carry out the teaching-learning process. Now, after the exceptional situation of lockdown caused by the *Covid-19* crisis, ICTs have been an essential resource for the entire educational community. The main aim of this Final Degree Project is to analyze digital platforms and resources to carry out the initial literacy from home in the students of the Early Childhood Education.

Key words: initial literacy, early childhood education, digital resources, constructivism.

PRIMERA PART.

PLANTEJAMENT DEL PROBLEMA I MARC TEÒRIC

1. INTRODUCCIÓ

En l'actualitat, a causa de la crisi de la *Covid-19*, ens trobem en un context d'incertesa a escala global. Fent referència a l'àmbit que ens ocupa, l'educació infantil, les xiquetes i xiquets han passat quatre mesos confinats durant el curs 2019/20 a la seua casa sense poder assistir a l'escola. Davant aquesta situació, tant les famílies com els docents a distància s'han vist en la necessitat de buscar i trobar ferramentes per a continuar el procés d'ensenyament/aprenentatge adequant-se a la nova situació.

D'aquesta manera, gràcies a la nova digitalització que estem vivint en les últimes dècades, als nous interessos de l'alumnat i a la imprescindible adaptació al nou escenari d'aprenentatge, s'han fet patents en la xarxa una gran quantitat de recursos i materials digitals de diferent tipus.

En la mateixa línia, cal fer esment a què, tant l'Administració Central com les diferents Comunitats Autònomes han tractat d'adaptar-se al màxim a aquesta nova situació i han impulsat accions educatives, per mitjà de repositoris amb recursos didàctics per a fer a casa. En aquests, hi ha presents materials per a totes les etapes educatives (Infantil, Primària, Secundària, etc.) i contribueixen a la construcció conjunta de coneixement. També han sigut molts els docents qui, de forma individual, s'han unit i han compartit per mitjà de blogs, associacions o xarxes socials, materials personals perquè els xiquets i xiquetes pogueren fer des de casa seua.

Una de les etapes que s'ha vist en gran manera afectada ha estat la d'Educació Infantil, a conseqüència de la poca importància donada a aquesta etapa educativa i de l'escàs material proporcionat. Més concretament, l'àmbit de la iniciació a la lectura i l'escriptura, ja que, malgrat els esforços, existeix una àmplia varietat d'enfocaments per abordar l'acció formativa, i molts d'ells, no hi tenen res a veure amb la perspectiva constructivista de l'educació. (Gil, 2016).

Segons el *DECRET 38/2008, de 28 de març del Consell, pel qual s'estableix el currículum del segon cicle de l'Educació Infantil a la Comunitat Valenciana*, l'aprenentatge de la llengua escrita és un dels processos més importants que realitzen els infants al seu pas per l'escola:

L'apropiació de la llengua escrita s'aconsegueix mitjançant el coneixement del sistema d'escriptura. L'aula d'Educació Infantil ha de ser el context alfabetitzador que facilite a la xiqueta i al xiquet el contacte amb el codi escrit i els ajude a valorar-lo, descobrir-lo i utilitzar-lo d'acord amb les seues possibilitats comunicatives. [...]. El llenguatge serveix per a informar-se i comunicar-se, però també possibilita a les xiquetes i els xiquets donar significat als elements del medi que els envolta. (p. 55032)

Així doncs, prenent com a referència la situació viscuda i la incertesa davant un imprevisible pròxim confinament, que es podria produir en funció de l'evolució de la pandèmia durant el curs actual (2020/21) o cursos posteriors, en aquest treball es tractarà de conèixer i analitzar alguns dels recursos presents a la xarxa per a poder portar endavant la tasca d'ensenyar a llegir i escriure des de casa.

En primer lloc, es justificarà l'elecció del tema elegit. Seguidament, es contextualitzarà breument el procés d'ensenyament/aprenentatge de la lectura i l'escriptura des d'un punt de vista teòric, fent èmfasi en la perspectiva constructivista d'aquest. A més, ens centrarem en la funció del docent i de les famílies, agents principals per portar a terme l'ensenyament a distància, així com en la situació actual dels materials didàctics digitals. A continuació, després d'explicar els objectius del treball, passarem al disseny de la investigació i al mètode que s'ha seguit per a l'anàlisi de les plataformes i recursos educatius. Finalment, després d'elaborar l'anàlisi en funció dels dotze aspectes establerts, passarem a les conclusions dels resultats obtinguts.

1.1 JUSTIFICACIÓ DEL TEMA ELEGIT

L'elecció d'aquest tema d'investigació naix arran de la situació viscuda el curs 2019/2020. Al mes de març, em trobava realitzant el període de pràctiques III del Grau de Mestra en Educació Primària i durant aquest, vaig estar assignada com alumna en pràctiques a un grup-classe de primer de primària. Tot i que la iniciació del procés d'ensenyament

/aprenentatge de la lectura i l'escriptura sol iniciar-se a l'etapa d'Educació Infantil, aquest alumnat encara es trobava en procés d'adquisició, és a dir, no el tenia completament assolit, ja que l'alfabetització inicial s'allarga fins als vuit anys. En arribar el confinament domiciliari i la suspensió de la presencialitat a les escoles, el tutor del grup va mostrar una especial preocupació per aquest aspecte i més concretament per un alumne amb retard greu del llenguatge, que estava començant a assolir els objectius mínims proposats per a segon d'educació infantil. Així doncs, vam tractar de fer propostes perquè els infants no perderien tot allò que havien après durant el curs i que continuaren aprenent, dins del possible. Per mitjà de la plataforma *Google Classroom*, algunes de les activitats que férem van ser: escriure receptes de cuina, llegir tots el mateix conte i realitzar tertúlies per videoconferència, cada infant podia llegir un llibre i contar-lo als companys mitjançant un vídeo, etc. A més, cada divendres ens connectàvem simultàniament i féiem un recital: de poesia, d'endevinalles, d'embarbussaments...

D'altra banda, un altre motiu que ha influït sobre manera ha estat aquest curs escolar (2021/2021), en el qual he realitzat el pràcticum III del Grau de Mestra en Educació Infantil a un grup-classe de primer d'Educació Infantil, és a dir, amb infants de tres anys. En començar, el mentor em va explicar que per introduir l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura en l'alumnat nouvingut de tres anys, a banda de la lectura diària de contes, es basava en activitats relacionades amb el nom propi, per ser un dels referents principals per als infants.

Així, vaig tenir l'oportunitat d'assistir a una reunió amb els familiars dels alumnes per realitzar un seguiment del curs i del període d'adaptació, en què el tutor va explicar a les mares i pares les activitats relacionades amb la lectura i l'escriptura. Va ser en aquest moment quan, un grup de familiars –alguns d'ells mestres- van mostrar la seua opinió sobre aquest tema. Segons aquests, la lectura i l'escriptura havia d'iniciar-se a l'Educació Primària i en cap cas a l'Educació Infantil. Aquest fet em va fer interessar-me i vaig sentir la necessitat de començar a investigar-hi.

D'aquesta manera, vaig conèixer que, actualment, el debat ja no se situa en allò que s'ensenya, sinó en “com s'ensenya”. Segons múltiples autors (Pérez, 2016; Clemente i Rodríguez, 2014), el mètode per a l'alfabetització inicial ha estat durant anys un tema de gran controvèrsia, ja que s'han diferenciat dues perspectives contraposades: el mètode sintètic, és a dir, el que s'inicia per les unitats xicotetes i ascendeix cap a les més complexes; i el mètode

analític, el qual dóna prioritat a les unitats complexes i baixa progressivament cap a les més xicotetes. A més, com expliquen (Sánchez i Santolària, 2020), generalment, entre les pràctiques per portar a terme l'alfabetització inicial, ha existit una major presència de la instrucció controlada enfront de l'exploració guiada.

Paral·lelament, el fet d'haver fet un Erasmus a Itàlia durant el tercer curs del Grau em va llevar la possibilitat de realitzar una de les assignatures sobre lectura i escriptura com és *Iniciació a la Lectura i l'Esctura*. Tot i que a la universitat d'acollida vam fer assignatures relacionades amb aquesta temàtica, a causa de la breu durada de la matèria, no hi vam aprofundir molt, centrant-nos en alguns dels aspectes més generals. És per això que, com que és un aspecte molt important per a l'escola i la societat, he vist l'oportunitat idònia per poder investigar i formar-me més en aquest tema, per poder portar així endavant pràctiques docents adequades al marc curricular existent i al desenvolupament dels infants.

Finalment, des d'un vessant pedagògic i social, un motiu que m'ha fet escollir aquest tema per al Treball de Fi de Grau ha estat la voluntat de contribuir a la recerca sobre lectura i escriptura inicial i el desig de poder oferir una xicoteta ajuda a la resta de docents d'Educació Infantil perquè puguin triar recursos adequats presents a la xarxa, adaptant-se així a les necessitats de cadascun dels seus alumnes i portant a terme una vertadera inclusió educativa.

2. FONAMENTACIÓ TEÒRICA

2.1 L'ENSENYAMENT INICIAL DE LA LECTURA I L'ESCRITURA

Al llarg de la història han existit una infinitat de metodologies emprades a les escoles per a portar a terme el procés d'iniciació a la lectura i l'escriptura en els més menuts. Al segle XX es va produir un gran avenç pel que fa al nivell mitjà d'alfabetització. Aquesta transformació va marcar un canvi en els objectius d'ensenyament, ja que es passava d'un coneixement bàsic sobre la mecànica de la lectura i l'escriptura al desenvolupament de la seua competència per a desenrotllar-se en la societat. (Fons, 2006; Sánchez, 2014).

Com dóna a conèixer Bigas (2001), abans s'havia tingut la creença que els fonemes o les lletres, pel fet de ser unitats mínimes, simples, eren més fàcils d'aprendre. Aquesta idea ha determinat un recorregut didàctic que prioritza iniciar l'entrada a la lectura i l'escriptura des de les unitats més simples –lletres, fonemes, síl·labes– cap a les més complexes –paraules, frases, text–, sempre des d'una gradació de complexitat creixent: les vocals, algunes consonants, lectura i escriptura de paraules sil·làbiques, etc. Existeixen moltes varietats per presentar les lletres als infants perquè aprenguen a conèixer-les: imitant sons i sorolls, fent gestos, etc. La seqüència d'ensenyament sol seguir un ordre fix: identificació i relació de les lletres amb els seus fonemes i sons corresponents, la de cada so/fonema amb la seua lletra corresponent. Després es passa a la construcció de frases. (Fons, 2016).

En aquest cas, els mestres escullen materials pautats: fitxes, quaderns graduats o cartilles, sobretot, que condueixen l'infant al coneixement del codi i que acaben constituint, en definitiva, la guia de la programació de l'ensenyant. L'objectiu és el domini de les lletres, les correspondències amb els fonemes. D'acord amb Fons (2006), aquestes pràctiques entenen que l'adquisició de la mecànica o processos ascendents de descodificació són previs a la comprensió, per això es posa molt èmfasi a aprendre per separat la relació de cada grafia amb el seu so, de manera progressiva. El problema principal és que aquestes pràctiques es fan de manera descontextualitzada, és a dir, no tenen cap activitat funcional. (Bigas, 2001).

Així doncs, segons les definicions de múltiples autors (Castedo, 2014; Castells, 2009; Fons i Palou, 2015; Fons, 2016), es pot dir que en funció del mètode utilitzat per a l'ensenyament inicial de la lectura i l'escriptura, trobem les següents aproximacions:

- **Sintètica:** és una instrucció seqüenciada i sistemàtica, l'aprenentatge comença per les lletres i sons, després les síl·labes, després les paraules i finalment les oracions. Sempre ensenyen primer a llegir i després a escriure, i les activitats generalment es basen a copiar, omplir buits, etc.
- **Analítica:** l'aprenentatge parteix del text i frases i es descompon en parts: les paraules, síl·labes i lletres. Es comprenen els textos a partir de les funcions de la lectura. Es treballen les quatre habilitats lingüístiques: escriure, llegir, parlar i escoltar.

- Analítica-sintètica: es prenen textos de l'entorn de l'alumnat, es fomenta el treball cooperatiu i se centren les activitats a llegir, escriure, escoltar i parlar.

No obstant això, és important especificar que llegir i escriure són processos que comprenen tipus diferents d'activitats mentals. Per llegir, cal combinar estratègicament processos de baix nivell, com ara descodificar o reconèixer paraules, amb uns altres d'alt nivell, com per exemple emetre hipòtesis, anticipar, destriar la informació rellevant de la secundària o interpretar. Per escriure, en canvi, els processos que cal posar en marxa són els de planificar el text a partir del tema sobre el qual s'escriu, de l'objectiu que es vol aconseguir i del destinatari, redactar per donar forma escrita al missatge i revisar el text que es va produint de manera recurrent (Bigas, 2011).

Així doncs, seguint Fons i Palou (2016), llegir és un procés actiu perquè es construeix el significat d'allò que es llig i s'interactua amb el text; llegir és aconseguir un objectiu, ja que sempre llegim per un motiu o finalitat; llegir és implicar-se en un procés de formulació d'hipòtesis i és un procés d'interacció entre el lector i el text. Escriure, en canvi, suposa resoldre problemes relacionats amb el sentit de la tasca (per a què o per a qui va dirigit.), el coneixement del tema i del discurs, coordinar les distintes operacions i subprocessos que conformen l'escriptura (planificació, creació del text i revisió) per aconseguir els objectius marcats, que varien en funció del context, de la tasca i el receptor. (Ramos, 2009).

A més a més, d'entre altres autors, Freinet va obrir una clau a la reflexió: potser, contràriament al que fem, cal plantejar-nos quin ha de ser l'objectiu de l'escola respecte a l'alfabetització inicial i reflexionar sobre la impossibilitat d'afrontar els nous reptes sense fer canvis en les formes d'actuació a l'aula i en la manera mateixa d'entendre què significa llegir i escriure. (Bigas, 2011).

2.2 LA PERSPECTIVA CONSTRUCTIVISTA

Després d'oferir una visió general sobre el procés d'ensenyament/aprenentatge de la lectura i l'escriptura, cal fer especial esment a la perspectiva constructivista.

Per començar, com explica Camps (2017), un dels majors canvis es va produir als anys vuitanta. Es van modificar els currículums de molts països, donant prioritat a l'ensenyament d'habilitats lingüístiques: parlar, escoltar, llegir i escriure.

D'aquesta manera, cal destacar que, segons els principis del constructivisme, el procés d'aprenentatge consisteix en el fet que el coneixement progressa mitjançant successives aproximacions i a partir de distints nivells de saber, és a dir, no es passa de la ignorància a saber-ho tot. Així doncs, parlem d'*aprenentatge significatiu* quan aquest consisteix a integrar, modificar, establir relacions i coordinar allò que ja se sap amb el que es vol aprendre (Fons, 2001).

Centrant-nos en l'ensenyament de la lectura i l'escriptura, segons aquest enfocament, l'alumnat no arriba a l'escola sense cap mena de coneixements pel que fa a la llengua escrita, sinó que les experiències anteriors aporten una gran quantitat d'informació. És a dir, l'ensenyament i aprenentatge de la lectura i l'escriptura és un procés llarg, que comença abans d'entrar a l'escola i acaba més tard del primer cicle d'Educació Primària. Com expliquen Ferreiro i Teberosky (1979), aquest període es desenvolupa dels quatre als set anys aproximadament.

Conèixer el nivell de desenvolupament en què es troba cada escolar serveix als mestres per interpretar les produccions escrites dels infants quan participen en actes d'escriptura i per poder reconèixer allò que saben fer. (Fons, 2006, p.14).

Com explica la teoria constructivista de Vigotsky (1978), podem dir que hi ha dos nivells de desenvolupament: el nivell actual, en el qual l'infant pot resoldre un problema sol i el nivell de desenvolupament pròxim, en el que l'infant resol el problema amb ajuda. D'aquests dos nivells naix el que anomenem la zona de desenvolupament pròxim, és a dir, la distància que hi ha entre el nivell de desenvolupament actual i el nivell de desenvolupament pròxim.

Tot seguit, cal fer esment al pes d'estudis sobre la perspectiva constructivista de l'ensenyament de la lectura i l'escriptura, més concretament un dels que acabem de mencionar, com és el de Ferreiro i Teberosky (1979). Segons les autores, els infants elaboren els coneixements progressivament, fins a apropiars-se per completament del codi alfabètic. Així, expliquen cinc fases diferenciades en l'adquisició d'aquest. En el primer bloc, que comprén la fase d'imitació de l'adult i la d'escriptures diferenciades, l'infant no estableix relacions entre les seues idees sobre el funcionament del codi i les pautes sonores de les paraules, per a ell escriure és com dibuixar i presenta una funció designativa. D'altra banda, les fases d'escriptures regulades per la segmentació sil·làbica, la sil·làbica-alfabètica i l'alfabètica exhaustiva compresa al segon bloc, es caracteritzen per la comprensió de la relació entre la pauta sonora de la parla i l'escriptura. (Ribera, 1999; Castedo, 2014).

Aquests nivells proposats han estat ampliat per altres autors i estudis posteriors, i han suposat un canvi en el plantejament de la manera d'ensenyar a llegir i escriure, ja que fan comprendre el procés d'adquisició del codi alfabètic per part dels infants.

Com també explicaven Díez et al. (1998), des de la perspectiva constructivista, els dos processos, és a dir, la lectura i l'escriptura, es troben estretament relacionats, ja que han de ser abordats de manera global per poder mantenir el seu significat. Llegir i escriure són activitats a través de les quals es construeix significat i s'amplia el coneixement que hi tenim del món que ens envolta.

D'aquesta manera, solament es podrà desenvolupar la lectura i l'escriptura significativament si es posa a l'alumnat en una situació real d'utilització d'aquestes. De manera que s'hauran de plantejar situacions d'aprenentatge en tres direccions: per a resoldre qüestions pràctiques, com per exemple per a comunicar una notícia a les famílies; per a potenciar el coneixement, llegint les etiquetes d'algun producte; o per a gaudir del plaer estètic, mirant o llegint contes. (Fons i Palou, 2016).

I, si el plantejament sobre la manera d'aprendre a l'escola és constructivista, no té sentit plantejar l'ensenyament de les lletres, una per una, com si els infants partiren de zero cada vegada, sinó que cal partir dels coneixements concrets que els nens i nenes tenen sobre les lletres i sobre el text escrit. (Fons, 2006, p.2).

En definitiva, “llegir i escriure ja no es considera un conjunt d’habilitats i de destreses aïllades, sinó que s’aborden des del context cultural i social que els dóna sentit” (Ferrer i Ríos, 2006, p.5).

2.2.1 El paper del docent

Com bé explica Ramos (2009), una vegada entesa l’escriptura no com una activitat tècnica sinó com un procés cognitiu i afectiu complex; el paper del docent implicarà unes tasques diverses, com ara coordinar, ajudar, organitzar, suggerir, donar suport, observar i sistematitzar les intervencions de l’alumnat. D’aquesta manera, es podran obrir noves opcions i dubtes que fomenten el desenvolupament de les habilitats de planificació, producció i revisió, així com l’explicitació dels objectius que es persegueixen amb l’escriptura.

Això no obstant, com argumenten Clemente i Rodríguez (2014), les pràctiques portades a terme pels docents no són una derivació exclusiva del coneixement teòric, sinó que es troben condicionades per altres fonts que exerceixen una notable influència, com són el sentit de l’alfabetització en altres cultures, la creació del gust per la lectura, les prescripcions curricular segons la política educativa, etc.

A les aules d’Educació Infantil, a més de la lectura de contes, es poden donar altres contextos per a la iniciació de la lectura i l’escriptura. Com diria Tolchinsky (1990), l’escola deuria fonamentalment reproduir les condicions d’ús pràctic del llenguatge escrit, ja que els materials de lectura haurien de seleccionar-se amb l’objectiu de cobrir necessitats quotidianes d’una comunitat alfabetitzada: talons, horaris de tren, prospectes, l’escriptura d’històries per a ser dramatitzades posteriorment; llegir els comunicats de l’escola; escriure el que han acordat a les conversacions de l’aula, etc. (Fons i Palou, 2016).

A més a més, hi ha vegades que si la responsabilitat de l’elaboració és compartida, als infants els resulta menys exigent. Alguns exemples poden ser el dictat a l’adult, és a dir, quan els infants dicten a la docent allò que volen expressar. El dictat a l’adult defineix una situació d’escriptura particular que pren com a punt inicial la interacció entre infant i docent, relacionant

la competència oral amb l'escriptura durant els primers anys d'escolarització. (Santolària, 2019).

En l'anàlisi sobre pautes d'acció en la didàctica de l'alfabetització inicial realitzat per Pérez-Peitx i Fons (2019), podem conèixer una altra pràctica com és l'ús del bloc, per mitjà del qual s'estableixen llaços amb la comunitat, es fomenta la reflexió en l'alumnat i s'estimula la participació.

En la mateixa línia, la implementació de les seqüències didàctiques per mitjà del gènere textual de la "fitxa tècnica" proposat per Santolària (2019), resulta un instrument eficaç per a la mesura de l'ensenyament i corrobora la capacitat dels infants d'escriure textos complexos adequats al context comunicatiu.

Els tradicionals mètodes d'ensenyament de la lectura i l'escriptura, tant els analítics com els sintètics, elaboren un camí unidireccional per aprendre a llegir i escriure. Un camí lineal i sumatiu, marcat en part per un ensenyament que aposta bàsicament per la transmissió d'unes habilitats visuals, motrius i auditives. Resulta fonamental la idea que cada docent té sobre com aprenen els xiquets i xiquetes, tenint en compte que aquest procés requereix activitat mental, esforç, reconstrucció personal, debat, controvèrsia, error, interacció...(Fons, 2004).

2.2.2 El paper de les famílies

No pot faltar fer una especial menció a la família com agent imprescindible en el procés de lectura i escriptura inicial, ja que la família i l'escola constitueixen els dos contextos significatius principals en els quals l'infant desenvoluparà el procés d'alfabetització.

El paradigma emergent de l'alfabetització fa èmfasi en la importància de l'*input* comunicatiu ofert per l'entorn familiar durant els primers anys de vida, el qual té una repercussió decisiva sobre el desenvolupament de la competència lectoescriptura. (Campos i Marco, 2021, p.167).

Seguint a Mayorga i Madrid (2014), resulta de gran rellevància unir les actuacions de l'entorn familiar i escolar perquè es pugui desenvolupar i avançar en l'hàbit lector, ja que com bé expliquen “el lector no naix, es fa, és més, ens fem lectors al llarg de tota la vida”.

A pesar que les famílies són conscients de la importància del procés lector i escriptor, un dels principals problemes de la seua falta d'implicació en el procés d'ensenyament/aprenentatge de la lectura i l'escriptura és la falta de coneixement sobre els aspectes relacionats amb aquest, és a dir, la seua perspectiva funcional (mètodes de lectura, moment idoni per al començament, etc.). És per aquest fet que, resulta imprescindible una relació de col·laboració entre la família i l'escola per poder dissenyar elements comuns i aconseguir així, una educació de qualitat (Mayorga i Madrid, 2014).

Fent referència a l'enfocament constructivista de l'educació pel que fa a l'alfabetització, es fa especial èmfasi en la importància de la introducció cap a les competències comunicatives en l'entorn familiar durant els primers anys de vida, és a dir, abans de l'escolarització; la qual cosa assentarà les bases per al posterior aprenentatge de la lectura i l'escriptura (Teberosky i Soler, 2003, Ferreiro, 2016).

D'igual manera, com és sabut, els infants comencen a llegir per mitjà de la veu dels familiars o docents, quan aquests els conten contes o els narren històries. Aquest fet resulta de gran rellevància ja que es crea el gust i el plaer per aprendre noves històries. Així doncs, l'infant, l'adult i el llibre formen un triangle afectiu que es quedarà gravat en la ment del menut (Mayorga i Madrid, 2014).

A més, és important fer veure des de casa la funcionalitat de la lectura i l'escriptura. Quan els adults lligen o escriuen ho fan sempre per un motiu o alguna finalitat. Així, perquè els infants mostren i mantinguen interès per aprendre a llegir i escriure com ho fan els adults, serà fonamental mostrar-los la seua funcionalitat, com per exemple per mitjà de lectures de receptes per a cuinar alguna cosa o, les instruccions d'un aparell nou o de les ofertes del supermercat (Bigas, 2001; Gil, 2016).

També és cert, com proposen Fons i Gil (2020), encara que no tinguem a casa el llibre que desitgem, es pot recórrer al material que tenim a l'abast: la lletra d'una cançó, una dita, un poema, notícies d'esport, de política, llibres d'experiments...

D'altra banda, com expliquen Borràs et al. (2011), la participació de les famílies a l'escola és habitual. Però, resulta encara més important quan aquesta relació fa referència al tractament d'estratègies per intervenir en el procés d'ensenyament de la lectura i escriptura. (p.67).

La presència de la família en les dinàmiques de la classe esdevé determinant per aconseguir una escola de qualitat. Aquest fet és compatible amb la necessitat d'explicar, de compartir amb les llars els grans valors universals que orienten la nostra tasca docent, com poden ser: l'aposta per la competència plurilingüe; què vol dir ser un bon lector; com potenciem la formació de bons escriptors; el valor del plaer de la lectura; les habilitats per conversar, etc. [...] És una sort que ara puguem donar aquest protagonisme a les famílies, alliberats de mètodes estrictes, confiats i segurs dels beneficis que aquesta col·laboració aporta als infants i a l'escola. (Borràs et al., 2011, p.68).

En conclusió, alguns estudis recents, com el de Campos i Marco (2021), apunten cap a l'existència d'una correlació positiva entre el nivell de competència lectoescriptura dels infants percebuda pels seus familiars, l'existència d'un ambient alfabetitzador familiar més ric i una bona gestió parental de l'ús de les TIC per part dels més menuts.

2.3 LA PRODUCCIÓ DE MATERIALS DIGITALS PER A LA DOCÈNCIA ONLINE

Tot seguit, passant a la informació sobre els recursos digitals presents a la xarxa, ens trobem en el fet que, en l'actualitat, gràcies a la implantació i utilització quotidiana de les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC), han començat a crear-se nous tipus de materials digitals. Tot i que resulta necessari controlar i educar en un correcte ús dels dispositius en connexió Internet, sobretot a l'Educació Infantil, ja que un ús inadequat pot tenir repercussions negatives en el desenvolupament del llenguatge i l'atenció, aquests dispositius i recursos digitals ofereixen múltiples beneficis (Campos i Marco, 2020).

El tipus de materials didàctics han anat evolucionant al llarg de la història a causa de les innovacions i a la incorporació de les TIC en l'educació. En alguns casos, aquests han sigut poc modificats respecte als tradicionals en format paper, mentre que en altres casos, existeixen materials amb una gran complexitat des del punt de vista pedagògic. (Cepeda et al., 2017).

Aquest nou model de recursos imposa també una nova forma d'ensenyament i d'avaluació, ja que requereixen tindre en compte noves dimensions, com són la tecnològica, la funcionalitat docent o els processos de producció, distribució i consum. (Gabarda et al., 2021).

Generalment, els nous recursos es troben a plataformes o portals educatius, posant-se a disposició dels usuaris. A més, solen ser elaborats per docents en actiu que creen els seus propis materials. Així doncs, en paraules de González et al. (2018), “aquest tipus de plataformes es troben destinades a un ús didàctic, per la qual cosa recopilen recursos educatius de tota mena: interactius, audiovisuals, textuais, etc.” (p.90).

Cal també especificar els tipus de materials digitals existents, classificats segons González i Chirino (2019) en:

- Objecte digital: arxiu digital amb contingut, informació i coneixement.
- Objecte digital d'aprenentatge: tipus d'objecte digital creat amb intencionalitat didàctica a curt termini. Presenten normalment un format d'exercici o activitat aïllada.
- Material didàctic digital (MDD): conjunt estructurat d'objectes digitals que tenen l'objectiu d'ajudar a l'alumnat en el desenvolupament d'experiències d'aprenentatge.
- Materials professionals docents: són un conjunt d'objectes digitals que ofereixen programacions o propostes d'intervencions educatives.
- Aplicacions, ferraments i plataformes en línia.

A més, com emfatitzen Lankshear i Knobel (2008), les TIC ens obrin noves demandes sobre les pràctiques de lectura i escriptura, la qual cosa produeix la necessitat, no sols de llegir textos, sinó de buscar-los, seleccionar-los, rebutjar informació irrellevant i produir-los. Abans de l'era d'Internet, la distància entre el lector i el material de lectura era física (anar cap on es trobaven els llibres). Ara, la distància acurtada amb les tecnologies, comporta l'aparició d'una nova distància: la necessitat de filtrar informació pertinent i fiable. (Kriscautzky i Ferreiro, 2018).

Finalment, cal destacar l'aportació de Molinari i Ferreiro (2007), qui comparen l'escriptura manual, amb antecedents, i l'escriptura en ordinador a l'etapa d'Educació Infantil. Segons aquestes, els nivells de conceptualització de l'escriptura no depenen de l'instrument utilitzat. No obstant això, aporten una nova idea: l'escriptura successiva del mateix text en dues superfícies i amb dos instruments diversos ajuda a recuperar alguns elements després d'haver-hi escrit moltes altres paraules.

En definitiva, aquests conceptes sobre l'alfabetització inicial, la seua perspectiva constructivista i els recursos digitals, ens serviran a continuació com a font de coneixement per poder analitzar els recursos digitals educatius des d'un punt de vista objectiu i prenent com a referència l'evidència científica.

3. OBJECTIUS DEL TREBALL DE FI DE GRAU

L'objectiu principal que es pretén aconseguir amb aquest Treball de Fi de Grau és conèixer els materials i recursos sobre lectura i escriptura inicial per a fer a casa presents a la xarxa web. A més, s'han formulat altres objectius específics, la consecució dels quals ens permetrà aconseguir l'objectiu principal proposat:

- Identificar i analitzar les característiques més destacables de les propostes didàctiques sobre lectura i escriptura per a fer a casa presents a la xarxa web.
- Proporcionar als docents d'Educació Infantil i als estudiants del Grau de Mestre/a en Educació Infantil recursos i materials per portar a terme i millorar el procés d'ensenyament/aprenentatge de la lectura i l'escriptura.

SEGONA PART.

PLANTEJAMENT METODOLÒGIC

4. METODOLOGIA

Aquesta recerca de caràcter descriptiu es tracta d'una revisió múltiple sobre l'estat actual de la presència en xarxa de recursos educatius adequats per a portar a terme el procés d'ensenyament/aprenentatge de la lectura i l'escriptura en Educació Infantil.

En primer lloc, per tal d'elaborar la fonamentació teòrica del treball, s'ha realitzat una lectura detallada sobre “l'estat de l'art” de la literatura científica. En aquesta, s'han escollit articles de revistes científiques i llibres de prestigi sobre alfabetització inicial. Alguns dels termes que s'han utilitzat per a la cerca a les bases de dades han estat: *alfabetització inicial, iniciació a la lectura i l'escriptura, educació infantil, perspectiva constructivista, TIC, recursos digitals i alfabetització familiar*.

Tot seguit, s'ha portat a terme una revisió sistemàtica de plataformes i repositoris amb recursos educatius en obert, ja que en un primer rastreig es va constatar que, a pesar que moltes plataformes són d'accés públic i gratuït, una gran quantitat pertanyen a associacions i entitats privades, com editorials d'accés restringit i de pagament.

S'ha utilitzat una metodologia analítica de contingut, que s'entén com “el conjunt de tècniques d'anàlisi comunicatives utilitzant procediments sistemàtics i objectius per a descobrir els continguts dels missatges” (Bardin, 2004, p.29). Cal destacar que aquesta ha estat escollida per ser un dels enfocaments més representatius pel que fa a l'anàlisi de recursos didàctics i present en nombroses investigacions (Castro-Rodríguez et al., 2017; López-Gómez, 2017; Gabarda et al., 2021).

4.1 CRITERIS DE SELECCIÓ

Per tal de fer la selecció de les plataformes i els recursos a la xarxa per a la seua anàlisi s'han seguit els següents criteris d'inclusió:

- a) Ubicació: s'han seleccionat materials que formen part de repositoris institucionals, plataformes de diverses Comunitats Autònomes i blogs docents.
- b) Temporització: es tracta de plataformes i publicacions en actiu durant els últims cinc anys, és a dir, d'entre 2016 i 2021.
- c) Idioma: materials redactats en les primeres llengües dels infants: català i castellà. No es contempla la llengua anglesa.
- d) Destinataris: recursos per a l'alumnat d'Educació Infantil de segon cicle (3-6 anys).
- e) Àrea curricular: s'ha analitzat materials de l'àrea dels Llenguatges: comunicació i representació, més concretament les activitats i materials per a l'ensenyament de la lectura i l'escriptura.

Quant als criteris d'exclusió, no s'han considerat idònies per a l'anàlisi aquelles plataformes que complien les següents mancances:

- a) No preveuen recursos per a l'Educació Infantil.
- b) No tracten l'àrea dels llenguatges i el bloc de continguts *d'Aproximació a la llengua escrita*.

4.2 CRITERIS D'ANÀLISI

Aquesta anàlisi és descriptiva i deductiva, ja que es descriu el material seguint uns criteris específics. Les categories d'anàlisi sorgeixen de combinar els criteris de selecció, els continguts curriculars sobre l'alfabetització inicial i l'enfocament constructivista sobre la iniciació a la lectura i l'escriptura. Així, per al desenvolupament de l'instrument considerat, s'han adoptat categories i subcategories indicades a la Taula 1, que permetran portar a terme l'anàlisi dels recursos educatius presents a les plataformes.

Taula 1. Categories i subcategories d'anàlisi

Categories d'anàlisi	Subcategories
I Mètode d'ensenyament	Sintètic Analític Analític-sintètic
II Foment de la lectura o l'escriptura	Lectura Espectura Interrelacionades
III Importància del procés o del producte	Procés Producte final
IV Tipus de lletra	De pal Lligada D'impremta
V Nivell d'Educació Infantil	P3 P4 P5
VI Funció comunicativa	Sí No
VII Tipus de text	Literari Informatiu Prescriptiu
VIII Dictat a l'adult	Sí No
IX Desenvolupament de la consciència fonològica	Si No
X Funció de l'adult	Encarregat Guia No participa
XI Durada	Curta Mitja Llarga
XII Material utilitzat	Digital Imprès Estructurat No estructurat

Font: Elaboració pròpia

TERCERA PART.

RESULTATS I ANÀLISI

5. RESULTATS

En primer lloc, es mostraran les plataformes seleccionades seguint els criteris d'inclusió i d'exclusió. Com apareix a la Taula 2, la mostra queda constituïda per un total de 14 plataformes, 9 d'institucions públiques i 5 de plataformes privades.

Taula 2. Plataformes seleccionades per a l'anàlisi

PLATAFORMES PÚBLIQUES		
Plataforma	Institució	Enllaç
Procomún	Ministeri d'Educació	http://procomun.educalab.es/es#
Leer.es		https://leer.es/recursos
WikiDidácTICa		http://recursostic.educacion.es/multidisciplinar/wikididactica/
Rebost Digital	Conselleria d'Educació de la Comunitat Valenciana	https://www.rebostdigital.gva.es/
Edu365.cat	Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya	http://www.edu365.cat/infantil/
Xtec		https://apliense.xtec.cat/arc/
JClic		https://clic.xtec.cat/repo/index.html?lang=ca
Aprendo en casa	Conselleria d'Educació de la Regió de Múrcia	https://aprendoencasarm.com/infantil/
Escola a casa	Escola Valenciana	https://escolavalenciana.org/web/escolaacasa/
PLATAFORMES PRIVADES		
Cristic		http://www.cristic.com/portfolio_tags/infantil/
La Eduteca		https://laeduteca.blogspot.com/
Orientación Andújar		https://www.orientacionandujar.es/
Tresquatreicinc		http://marta345.blogspot.com
M de Recursos		https://mderecursos.wordpress.com/

Font: Elaboració pròpia

Fent referència a les característiques generals de les plataformes, es pot afirmar que totes comparteixen trets comuns, tal com es pot observar a la Taula 3. A més, en relació amb les característiques tecnològiques, podem afirmar que la majoria de plataformes són d'utilització intuïtiva i senzilles per a la seua navegació (65%). A més, la informació es troba suportada amb icones i imatges atractives i els recursos estan dividits segons l'etapa acadèmica; i més concretament a Educació Infantil, dividits en les tres àrees: *Coneixement de si mateixa i autonomia personal*, *El medi físic, natural, social i cultural* i *Els llenguatges: comunicació i representació*.

Taula 3. Característiques generals dels materials analitzats

Característica	Categoria	N (plataformes)	%
Idioma	Castellà	7	50
	Valencià	7	50
Tipologia	Material didàctic digital	5	36
	Material professional docent	9	64
Any de creació	2016 o abans	8	58
	2017	0	0
	2018	2	14
	2019	1	7
	2020	3	21
Autoria	Docent individual	5	36
	Projecte de l'administració	7	50
	Empresa privada	2	14

Font. Elaboració pròpia

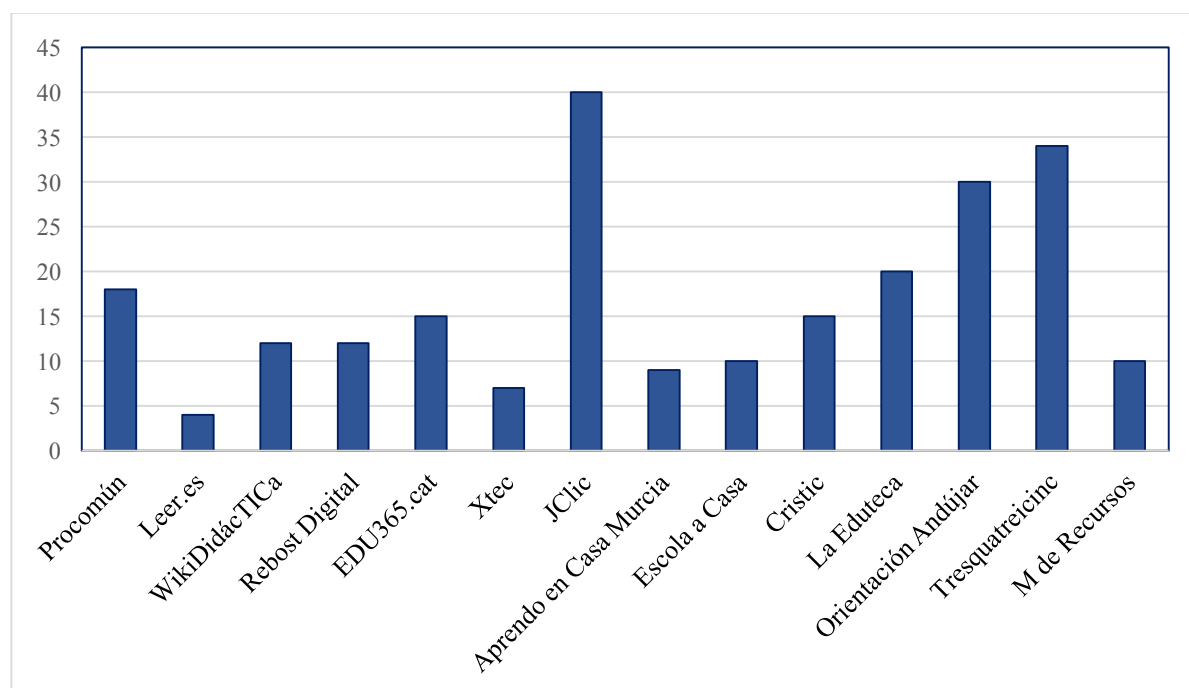
D'altra banda, com podem veure a la Taula 4, dintre de cada plataforma s'ha seleccionat un nombre específic de recursos a analitzar. A la columna central d'aquesta taula podem veure tots els recursos existents per al segon cicle d'Educació Infantil presents a cadascuna de les plataformes. Després de contemplar els criteris d'inclusió i d'exclusió mencionats, s'han pres com a mostra un nombre determinat de recursos, que es poden observar a la tercera columna, tenint així un total de 236 recursos per a portar a terme l'anàlisi.

Taula 4. Distribució de la mostra

Plataforma	Recursos per a 2n cycle d'E. I.	Recursos analitzats
Procomún	815	18
Leer.es	10	4
WikiDidácTICa	98	12
Rebost Digital	67	12
EDU365.cat	85	15
Xtec	40	7
JClic	615	40
Aprendo en Casa Murcia	129	9
Escola a Casa	35	10
Cristic	68	15
La Eduteca	80	20
Orientación Andújar	700	30
Tresquatreicinc	110	34
M de Recursos	25	10
TOTAL	2877	236

Font: Elaboració Pròpia

D'aquesta manera, a la Figura 1 distingim totes les plataformes contemplades a l'anàlisi i el nombre de recursos concrets analitzats dintre de cadascuna d'elles.

Figura 1. Recursos analitzats per plataforma

Font: Elaboració Pròpia

Així doncs, després de fer-nos una visió general, ens centrarem en les característiques pedagògiques i metodològiques dels recursos didàctics. Per a portar a terme la interpretació i anàlisi, s'ha realitzat una comparació de les plataformes i dels recursos per mitjà de les dotze categories anomenades a l'apartat anterior.

1. Mètode d'ensenyament

En primer lloc, com hem assenyalat al marc teòric, existeixen diverses metodologies pel que respecta a l'ensenyament de la lectura i l'escriptura inicial. Així doncs, per a l'anàlisi dels recursos hem diferenciat els mètodes generals: sintètic, analític i el mixt (analític-sintètic), trobant que 6 plataformes ofereixen recursos en els quals s'utilitza majoritàriament el mètode sintètic, cinc plataformes amb mètode analític i sols tres d'elles amb el mètode analític-sintètic.

No obstant això, com es pot veure a la Taula 5, en moltes de les plataformes no existeix una clara predominança d'un mètode enfront d'un altre, sinó que dintre de cadascuna d'elles, generalment hi pots trobar recursos que empen metodologies de tots els tipus.

Taula 5. Resultat anàlisi mètodes d'ensenyament més utilitzats

Plataforma	Mètode			Classificació
	Sintètic	Analític	Mixt	
Procomún	6	10	2	Analític
Leer.es	0	4	0	Analític
WikiDidacTICa	7	2	5	Sintètic
Rebot Digital	0	8	4	Analític
Edu365.cat	3	4	8	Mixt
Xtec.Gencat	0	3	4	Mixt
JClic	18	8	14	Sintètic
Aprendo en casa	4	2	3	Sintètic
Escola a casa	0	10	0	Analític
Cristic	7	3	5	Sintètic
La Eduteca	16	1	3	Sintètic
Orientación Andújar	18	3	9	Sintètic
Tresquatreicinc	6	22	6	Analític
M de recursos	0	0	10	Mixt

Font: Elaboració pròpia

Taula 6. Resum de l'anàlisi dels mètodes més utilitzats

	Sintètic	Analític	Mixt
Plataformes	6	5	3
%	43	36	21

Font: Elaboració pròpia

2. Es promou més la lectura o l'escriptura?

D'altra banda, com hem parlat anteriorment, els processos de lectura i escriptura es troben estretament lligats, ja que han de ser treballats de manera conjunta perquè puguin mantenir el seu significat. No obstant això, quan es tracta de portar a terme el procés d'ensenyament/aprenentatge en els més menuts, els recursos educatius se centren normalment en un d'ells de forma més específica, deixant de banda la interrelació. Així doncs, després d'analitzar els recursos, hem obtingut que la meitat de les plataformes basa la majoria de les seues activitats en propostes per treballar la lectura, quatre plataformes treballen d'igual manera la lectura i l'escriptura, i sols 3 de les plataformes analitzades treballen l'escriptura de manera majoritària (Taula 7).

Taula 7. Resultats anàlisi comparació de recursos de lectura i d'escriptura

Plataforma	Recursos		Classificació
	Lectura	Espectura	
Procomún	10	8	Lectura/Espectura
Leer.es	1	3	Espectura
WikiDidàctica	7	5	Lectura
Rebot Digital	12	0	Lectura
Edu365.cat	10	5	Lectura
Xtec.Gencat	3	4	Lectura/Espectura
JClic	22	18	Lectura/Espectura
Aprendo en casa	7	2	Lectura
Escola a casa	3	7	Espectura
Cristic	12	3	Lectura
La Eduteca	10	10	Lectura/Espectura
Orientación Andújar	23	7	Lectura
Tresquatreicinc	19	15	Lectura
M de Recursos	3	7	Espectura

Font: Elaboració pròpia

Taula 8. Resum de l'anàlisi de la comparació entre recursos de lectura i d'escriptura

	Lectura	Espectura	Interrelacionades
Plataformes	7	3	4
%	50	22	28

Font: Elaboració pròpia

3. S'atén al procés o al producte final?

Els continguts presents en l'aprenentatge de lectura i escriptura són progressius. Per tant, a l'hora de seqüenciar les activitats, un dels criteris que s'ha de tenir en compte és la predominança del component del procés d'aprenentatge. (Servei d'Ensenyament del Català, 1999).

Després d'analitzar els recursos, es pot concloure que, els recursos de la meitat de les plataformes atenen al procés pel qual l'infant adquireix els aprenentatges de manera significativa, mentre que l'altra meitat dels recursos tenen l'objectiu fonament d'aconseguir un producte final.

Taula 9. Resultats anàlisi importància del procés o del producte final

Plataforma	Recursos		Classificació
	Procés	Producte final	
Procomún	8	10	Producte final
Leer.es	4	0	Procés
WikiDidacTICa	3	9	Producte final
Rebot Digital	12	0	Procés
Edu365.cat	5	10	Producte final
Xtec.Gencat	7	0	Procés
JClic	12	28	Producte final
Aprendo en casa	5	2	Procés
Escola a casa	10	0	Procés
Cristic	7	8	Producte final
La Eduteca	2	18	Producte final
Orientación Andújar	12	18	Producte final
Tresquatreicinc	30	0	Procés
M de Recursos	10	0	Procés

Font: Elaboració pròpia

Taula 10. Resum de l'anàlisi sobre la importància del procés o el producte final

	Procés	Producte final
Plataformes	7	7
%	50	50

Font: Elaboració pròpia

4. Tipus de lletra

“Per raons històriques complexes, el nostre sistema d’escriptura ha desenvolupat tres tipus de lletra amb moltes afinitats formals entre ells, però també amb idiosincràsies pròpies: la lletra lligada, la lletra de pal i la lletra d’impresma” (Masgrau i Xargay, 2020, p.36).

Com explica Ribera (2008), existeix un ús generalitzat de l’anomenada lletra “de pal” en la iniciació a l’escriptura a l’Educació Infantil per ser considerat un tipus de grafia adequat per la seua senzillesa, posat que altres lletres com la lligada o la d’impresma poden requerir una major maduresa viso-motora.

Això no obstant, en l’actualitat ens trobem en plena efervescència pel que fa al debat d’aquest tema. Múltiples autors pensen que cal convidar als infants a conèixer i distingir totes les lletres tipogràfiques, per poder apreciar-ne la bellesa i poder decidir conjuntament quin és el segon tipus de lletra que volen aprendre a fer. En paraules de Masgrau i Xargay (2020), en la dimensió d’expressió escrita es remarca la importància de saber escriure en diferents suports; un escriptor expert escriurà en diferents formats, paper i digital, textos continus i discontinus, però de forma coherent, cohesionada i d’acord a les convencions de la llengua.

Així doncs, fent referència a les plataformes analitzades, com es pot veure a les Taules 11 i 12, la grafia més emprada als recursos educatius és la “de pal” (43%), si bé és cert que tant la lligada com la d’impresma mostren una presència considerable. A més, cal remarcar que la major part de la presència de la lletra lligada es troba als recursos digitals en línia, mentre que la utilització de la lletra de pal i la lletra lligada es pot observar sobretot als recursos imprimibles.

Taula 11. Resultats anàlisi tipus de lletra

Plataforma	Lletra			Classificació
	De pal	Lligada	D'impresmta	
Procomún	7	2	9	D'impresmta
Leer.es	3	0	1	De pal
WikiDidácTICa	4	2	6	D'impresmta
Rebost Digital	2	0	10	D'impresmta
Edu365.cat	9	0	6	De pal
Xtec.Gencat	2	5	0	Lligada
JClic	22	8	10	De pal
Aprendo en casa	4	3	2	De pal
Escola a casa	0	0	10	D'impresmta
Cristic	3	0	12	D'impresmta
La Eduteca	3	14	3	Lligada
Orientación Andújar	9	11	10	Lligada
Tresquatreicinc	16	4	10	De pal
M de recursos	10	0	0	De pal

Font: Elaboració pròpia

Taula 12. Resum de l'anàlisi del tipus de lletra

	De pal	Lligada	D'impresmta
Plataformes	6	3	5
%	43	21	36

Font: Elaboració pròpia

5. Nivells als quals van dirigits els recursos.

Un altre punt important a analitzar ha estat els nivells d'Educació Infantil de segon cicle als quals van dirigits els recursos educatius presents a les plataformes. El resultat de l'anàlisi ens ha mostrat que, llevat de tres repositoris (22% del total), la resta no ofereixen nivell específic als quals van dirigits els recursos de lectura i escriptura inicial. A més, convé subratllar que, algunes de les plataformes com són *Orientación Andújar*, *Xtec* o *La Eduteca*, ofereixen a les seues pàgines web desplegable per accedir als recursos dels tres nivells (P3, P4, P5); no obstant això, una vegada els compares, es pot observar que els recursos presents per a cada nivell es troben repetits, és a dir, no hi ha materials específics per a cada edat.

Taula 13. Resultats anàlisi dels nivells als quals van dirigits els recursos

Plataforma	Recursos				Nivell predominant
	P3	P4	P5	No específica	
Procomún	0	1	3	14	No específica
Leer.es	1	1	2	0	P5
WikiDidacTICa	0	0	0	12	No específica
Rebost Digital	0	0	0	12	No específica
Edu365.cat	0	0	0	15	No específica
Xtec.Gencat	0	0	0	7	No específica
JClic	6	4	5	25	No específica
Aprendo en casa	2	5	2	0	P4
Escola a casa	0	0	0	10	No específica
Cristic	0	0	0	15	No específica
La Eduteca	0	0	0	20	No específica
Orientación Andújar	0	0	0	30	No específica
Tresquatreicinc	6	8	20	0	P5
M de recursos	0	0	0	10	No específica

Font: Elaboració pròpia

Taula 14. Resum anàlisi de la funció comunicativa dels recursos

	P3	P4	P5	No específica
Plataformes	0	1	2	11
%	0	8	14	78

Font: Elaboració pròpia

6. Funció comunicativa

Com s'ha explicat al marc teòric, és important evitar que el procés d'iniciació a la lectura i l'escriptura es porte a terme de manera aïllada, sense cap mena de vinculació a un context comunicatiu. Més aviat el contrari, ja que resulta imprescindible que s'aborde des d'un enfocament comunicatiu, és a dir, que tinga sentit i resulte motivador i atractiu per als infants. (DECRET 38/2008).

Després d'analitzar la totalitat dels recursos (Taula 15), podem afirmar que el 70% de les plataformes analitzades ofereixen recursos amb funcions comunicatives, mentre que quatre

d'elles ofereixen una majoria de recursos sense cap funció comunicativa. Així i tot, alguns dels repositoris, com és el cas de *Tresquatreicinc*, comencen a P3 i P4 amb recursos sense vinculació a contextos comunicatius però a P5 ja s'incorporen d'aquest tipus.

Taula 15. Resultats anàlisi de la funció comunicativa dels recursos

Plataforma	Vinculats	No vinculats	Classificació
Procomún	14	4	Vincula
Leer.es	3	1	Vincula
WikiDidàcTICa	2	10	No vincula
Rebost Digital	12	0	Vincula
Edu365.cat	13	2	Vincula
Xtec.Gencat	4	3	Vincula
JClic	24	16	Vincula
Aprendo en casa	7	2	Vincula
Escola a casa	10	0	Vincula
Cristic	9	6	Vincula
La Eduteca	20	0	No vincula
Orientación Andújar	3	27	No vincula
Tresquatreicinc	18	16	Vincula
M de recursos	0	10	No vincular

Font: Elaboració pròpia

Taula 16. Resum anàlisi de la funció comunicativa dels recursos

	Vinculada	No vinculada
Plataformes	10	4
%	71	29

Font: Elaboració pròpia

7. Tipus de textos utilitzats

Com hem mencionat al punt anterior, l'ensenyament de les habilitats en lectura i escriptura (identificació de fonemes i lletres, associació fonema-lletra, reconeixement de paraules, etc.) s'ha de desenvolupar des de la globalitat del text, de manera que resulte significatiu en la vida diària dels infants. (*DECRET 38/2008*). Més concretament, es poden utilitzar textos literaris (contes, poesia...), informatius (periòdic, revistes, anuncis) o prescriptius (receptes, instruccions, etc.) d'entre altres.

En aquesta anàlisi es mostra que la majoria de les plataformes (57%) basa els seus recursos per a l'ensenyament de la lectura i l'escriptura en textos de tipus literari. Algunes plataformes com *Xtec*, *Procomún* o *Tresquatreicinc* ofereixen recursos amb l'ús de textos prescriptius i informatius (instruccions de medicaments, notícies, escriptura de notes, etc.).

De tota manera, existeixen 5 de les plataformes analitzades en les quals no es porta a terme el procés partint des de cap text, sent la majoria de recursos basats en fitxes de cal·ligrafia i treballant lletra per lletra, sense vincular-se a cap context comunicatiu.

Taula 17. Resultats anàlisi textos utilitzats als recursos

Plataforma	Textos			Cap text	Classificació
	Literaris	Informatius	Prescriptius		
Procomún	9	2	0	7	T. literaris
Leer.es	3	0	1	0	T. literaris
WikiDidàctica	2	0	0	10	Cap text
Rebost Digital	12	0	0	0	T. literaris
Edu365.cat	8	0	0	7	T. literaris
Xtec.Gencat	2	4	0	1	T. informatius
JClic	12	3	4	21	Cap text
Aprendo en casa	7	0	0	2	T. literaris
Escola a casa	7	0	3	0	T. literaris
Cristic	9	0	0	5	T. literaris
La Eduteca	0	0	0	20	Cap text
Orientación Andújar	12	0	0	18	Cap text
Tresquatreicinc	14	5	6	9	T. literaris
M de recursos	0	0	0	10	Cap text

Font: Elaboració pròpia

Taula 18. Resum anàlisi textos utilitzats

	T. literaris	T. informatius	T. prescriptius	Cap text
Plataformes	8	1	0	5
%	57	7	0	36

Font: Elaboració pròpia

8. Es promou el dictat a l'adult

L'anomenat “dictat a l'adult” és un instrument que permet a l'alumnat produir textos escrits encara que no coneguen suficientment el codi d'escriptura. Els infants pensen i elaboren en veu alta el que “dicten” a l'adult, qui ho escriu gràficament. Amb aquest fet, a més de posar-se en joc les quatre habilitats lingüístiques (parlar, escoltar, llegir i escriure), els infants poden ser autors del seu aprenentatge, constituint un mitjà idoni per a passar de l'expressió oral a l'escripta. (Ribera, 2008, p.136).

Dels 236 recursos educatius analitzats, sols quatre d'ells presenten alguna presència del dictat a l'adult. És a dir, com es pot observar a la Taula 19, en cap de les plataformes existeix una alta quantitat de recursos amb activitats en les quals s'utilitze.

Taula 19. Resultats anàlisi dictat a l'adult

Plataforma	Dictat a l'adult		Classificació
	Sí	No	
Procomún	0	18	No
Leer.es	0	4	No
WikiDidacTICa	0	12	No
Rebost Digital	0	12	No
Edu365.cat	0	15	No
Xtec.Gencat	0	7	No
JClic	0	40	No
Aprendo en casa	0	9	No
Escola a casa	2	8	No
Cristic	0	15	No
La Eduteca	0	20	No
Orientación Andújar	0	30	No
Tresquatreicinc	2	32	No
M de recursos	0	10	No

Font: Elaboració pròpia

Taula 20. Resum anàlisi dictat a l'adult

	Dictat a l'adult	No dictat a l'adult
Plataformes	0	14
%	0	100

Font: Elaboració pròpia

9. Es desenvolupa la consciència fonològica?

Entenem la consciència fonològica com l'habilitat per identificar, segmentar o combinar, de manera intencional, les unitats sublèxiques de les paraules, és a dir, les síl·labes, les unitats intrasil·làbiques i els fonemes. (Gutiérrez Fresneda i Díez Mediavilla, 2015). Molts dels infants no la poden desenvolupar de forma automàtica. Així, és necessari proposar activitats específiques, com per exemple construir rimes, fer jocs de paraules, cantar cançons, dir embarbussaments, etc.

A la Taula 21 i a la Taula 22 podem veure que el 100% de les plataformes contenen principalment activitats que no desenvolupen la consciència fonològica. Això no obstant, a diferència de la classificació de la categoria anterior, en aquesta es pot observar que, tot i no ser la majoria, moltes plataformes contenen recursos en els quals es fomenta.

Taula 21. Resultats anàlisi recursos amb desenvolupament de la consciència fonològica

Plataforma	Sí	No	Classificació
Procomún	0	18	No
Leer.es	0	4	No
WikiDidacTICa	1	11	No
Rebost Digital	5	7	No
Edu365.cat	3	12	No
Xtec.Gencat	2	5	No
JClic	13	27	No
Aprendo en casa	0	9	No
Escola a casa	1	9	No
Cristic	2	13	No
La Eduteca	7	13	No
Orientación Andújar	13	17	No
Tresquatreinc	7	25	No
M de recursos	8	26	No

Font: Elaboració pròpia

Taula 22. Resum anàlisi desenvolupament de la consciència fonològica

	Es desenvolupa	No es desenvolupa
Plataformes	0	14
%	0	100

Font: Elaboració pròpia

10. Funció de l'adult responsable a casa.

Tot seguit, respecte de la funció de l'adult responsable a casa, s'ha dividit l'anàlisi en tres tipus de funcions: adult que guia el procés, però deixa llibertat a l'infant; adult que s'encarrega de portar a terme l'activitat i dir al xiquet el que ha de fer en tot moment i l'adult que no participa.

Així mateix, tenint en compte els resultats obtinguts, es pot dir que en un terç de les plataformes analitzades l'adult presenta una funció de guia de l'activitat, deixant autonomia a l'infant per a portar endavant la tasca. D'altra banda, en un 21% l'adult s'encarrega totalment del procés, i en un 43% de les plataformes aquest no participa, sent quasi totes aquestes plataformes les que es basen en recursos digitals.

Taula 23. Resultats anàlisi de la funció de l'adult responsable a casa

Plataforma	Funció de l'adult			Classificació
	No participa	Guia	Encarregat del procés	
Procomún	5	11	2	Guia
Leer.es	0	0	4	Encarregat
WikiDidacTICa	12	0	0	No participa
Rebost Digital	12	0	0	No participa
Edu365.cat	15	0	0	No participa
Xtec.Gencat	0	6	1	Guia
JClic	0	40	0	No participa
Aprendo en casa	9	0	0	No participa
Escola a casa	0	10	0	Guia
Cristic	15	0	0	No participa
La Eduteca	0	4	16	Encarregat
Orientación Andújar	0	6	24	Encarregat
Tresquatreicinc	0	34	0	Guia
M de recursos	0	10	0	Guia

Font: Elaboració pròpia

Taula 24. Resum anàlisi de la funció de l'adult responsable a casa

	No participa	Guia	Encarregat
Plataformes	6	5	3
%	43	36	21

Font: Elaboració pròpia

11. Durada de les activitats proposades.

En l'àmbit de la durada dels recursos educatius, s'han establert tres rangs: curta (una sessió), mitjana (dues o tres activitats relacionades) i llarga (una seqüència d'activitats o unitat didàctica de més de tres sessions o activitats).

Com es pot observar a la Taula 25, en caràcter general totes les plataformes ofereixen recursos i propostes per portar a terme l'alfabetització inicial de durada curta, és a dir, unes activitats i altres no presenten cap tipus de relació i connexió. N'és un bon exemple la plataforma d'*Escola Valenciana*, la qual pujava una activitat individual diferenciada per a cada dia del confinament domiciliari. En canvi, dues plataformes com són *Leer.es* i *Procomún*, mostren seqüències d'activitats de durada mitja i llarga.

Taula 25. Resultats anàlisi de la durada de les activitats

Plataforma	Durada dels recursos			Classificació
	Curta	Mitjana	Llarga	
Procomún	6	7	5	Mitja
Leer.es	0	0	4	Llarga
WikiDidacTICa	12	0	0	Curta
Rebot Digital	12	0	0	Curta
Edu365.cat	15	0	0	Curta
Xtec.Gencat	7	0	0	Curta
JClic	40	0	0	Curta
Aprendo en casa	9	0	0	Curta
Escola a casa	10	0	0	Curta
Cristic	15	0	0	Curta
La Eduteca	20	0	0	Curta
Orientación Andújar	30	0	0	Curta
Tresquatreicinc	34	0	0	Curta
M de recursos	10	0	0	Curta

Font: Elaboració pròpia

Taula 26. Resum anàlisi dels durada de les activitats

	Durada curta	Durada mitja	Durada llarga
Plataformes	12	1	1
%	86	7	7

Font: Elaboració pròpia

12. Quins materials són els més emprats?

Finalment, s'ha cregut convenient analitzar els materials en els quals s'ofereixen les activitats o aquells pensats per a fer les propostes. Així doncs, anomenem recursos digitals a totes aquelles activitats en les quals el procés d'ensenyament/aprenentatge es porta a terme en línia. D'altra banda, s'han classificat en recursos impresos les fitxes, llibres, quaderns, etc. També parlem de materials estructurats quan l'activitat es desenvolupa amb materials pensats per a ella (jocs de taula) i no estructurats aquells que tenen una funció inicial diversa (taps de botelles, cartó...). Així mateix, pel que fa als materials més emprats, un 43% de les plataformes analitzades utilitza recursos digitals i un 36% recursos impresos, mentre que sols tres plataformes utilitzen de forma majoritària materials estructurats i no estructurats.

Taula 27. Resultats anàlisi dels materials emprats

Plataforma	Recursos				Classificació
	Digitals	Impresos	Materials estructurats	Materials no estructurats	
Procomún	4	9	5	0	Impresos
Leer.es	1	3	0	0	Impresos
WikiDidàctica	12	0	0	0	Digitals
Rebost Digital	12	0	0	0	Digitals
Edu365.cat	15	0	0	0	Digitals
Xtec.Gencat	1	5	0	1	Impresos
JClic	40	0	0	0	Digitals
Aprendo en casa	7	2	0	0	Digitals
Escola a casa	0	4	0	6	No estructurats
Cristic	15	0	0	0	Digitals
La Eduteca	2	13	3	2	Impresos
Orientación Andújar	4	16	7	3	Impresos
Tresquatreicinc	4	8	10	12	No estructurats
M de recursos	0	0	10	0	Estructurats

Font: Elaboració pròpia

Taula 28. Resum anàlisi de la durada de les activitats

	Digitals	Impresos	Estructurats	No estructurats
Plataformes	6	5	1	2
%	43	36	7	14

Font: Elaboració pròpia

6. CONCLUSIONS

Les conclusions d'aquest treball s'agrupen al voltant dels dotze aspectes analitzats en funció de l'objectiu principal formulat, és a dir, *conèixer els materials i recursos educatius sobre lectura i escriptura inicial per a fer a casa presents en la xarxa web*.

D'aquesta manera, pel que respecta al primer nivell d'anàlisi, és a dir, el *mètode d'ensenyament/aprenentatge*, les dades mostren que existeix una heterogeneïtat de mètodes als recursos educatius de les plataformes. Així, trobem de forma més o menys equiparada recursos que empren la perspectiva sintètica, la perspectiva analítica i la perspectiva analítica-sintètica.

En segon lloc, fent referència a la següent categoria analitzada, el resultat ens diu que existeix una clara predominança d'aquells recursos que treballen *la lectura enfront dels que treballen l'escriptura*. A més, quasi un terç de les plataformes ofereixen recursos d'ambdós tipus.

A més a més, el tercer resultat ens revela que a la meitat de recursos es té en compte el *procés* d'ensenyament/aprenentatge dels infants, sent aquest més important que el *producte*; mentre que a l'altra meitat de recursos educatius pren major importància el producte final o resultat.

Quant a *la lletra*, és a dir, el quart aspecte analitzat, podem concloure que, enfront de la lletra lligada o la lletra d'impremta, la més utilitzada a les plataformes educatives és l'anomenada lletra de pal. A més, després de contrastar els recursos pel que fa al *nivell o curs dirigit*, s'ha constatat que, de forma general, no s'especifica l'edat o nivell (P3, P4, P5), sinó que els recursos s'engloben de forma general dins de l'etapa d'Educació Infantil.

Parlant dels aspectes cinqué i sisé, és a dir, la *funció comunicativa* dels recursos i el *tipus de text* més utilitzat; les dades descriuen que els materials analitzats sobre lectura i escriptura presenten una funció comunicativa afavorint així l'aprenentatge significatiu dels infants i que el tipus de text més utilitzat és el literari (contes, poemes, etc.).

Pel que fa a l'anàlisi del *dictat a l'adult* i del *desenvolupament de la consciència fonològica*, sent aquestes les categories setèima i vuitena portades a terme, els resultats

demostren una clara mancança d'ambdós processos, ja que no es treballen a cap de les plataformes.

La desena categoria analitzada, *la funció de l'adult* als recursos educatius, ens mostra una heterogeneïtat de resposta d'aquest front a les activitats acomplertes per l'infant, ja que a 6 plataformes l'adult és un element passiu, a 5 plataformes és el guia del procés d'ensenyament/aprenentatge i a 3 plataformes és l'encarregat del procés.

Quant a la *durada de les activitats*, s'ha detectat una durada curta, és a dir, de menys d'una hora, estesa a tots els recursos analitzats. Així, es pot dir que no hi ha presència de seqüències didàctiques sobre lectura i escriptura inicial a les plataformes.

Finalment, parlant de l'última categoria analitzada, els *materials que s'usen* per a portar a terme el procés; s'ha detectat que, davant de l'escassa presència de materials no estructurats, els recursos utilitzats per regla general són materials de tipus digitals i impresos.

Tot seguit, en el marc del primer objectiu específic proposat sobre *identificar i analitzar propostes didàctiques sobre lectura i escriptura per a fer a casa*, podem dir que ha estat assolit, ja que per mitjà d'aquest estudi s'han detallat les característiques dels recursos educatius sobre lectura i escriptura presents a la xarxa que poden portar a escollir un recurs desitjat.

Fent referència al segon objectiu específic, és a dir, *proporcionar als docents d'Educació Infantil i als estudiants del Grau de Mestre/a en Educació Infantil recursos i materials per portar a terme i millorar el procés d'ensenyament/aprenentatge de la lectura i l'escriptura*, es pot dir que a l'anàlisi es mostren una gran quantitat de plataformes amb recursos diversos, la qual cosa pot determinar als lectors a l'elecció d'uns o altres.

Cal fer una especial menció a la perspectiva constructivista de l'alfabetització inicial, relacionant els recursos analitzats i l'evidència científica del marc teòric, concloent que, si bé és cert que alguns dels aspectes analitzats s'adiuen a aquest paradigma (funció comunicativa, tipus de text), alguns d'altres no arriben a assolir-lo (dictat a l'adult, consciència fonològica, funció de l'adult, etc.). D'aquesta manera, un dels incentius que es proposa és la creació de nous recursos educatius en els quals es contempen aquests aspectes.

En definitiva, amb aquesta anàlisi queden evidenciades les característiques de les plataformes i repositoris institucionals amb materials educatius per al segon cicle d'Educació Infantil. A més, cal destacar l'escassa existència de recursos sobre lectura i escriptura a l'Educació Infantil front a recursos d'altre tipus o nivell. D'aquesta manera, existeixen poques orientacions que puguin guiar als docents cap a pràctiques per portar a terme l'alfabetització inicial a distància.

En síntesi, queda evidenciada la necessitat de continuar indagant en aquesta línia, deixant en aquest estudi la porta oberta cap a futures investigacions per tal d'oferir els millors recursos educatius digitals per a l'alumnat d'Educació Infantil.

QUARTA PART. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

7. BIBLIOGRAFIA

Bardin, L. (2004). Análise de conteúdo. 3ª. Lisboa: Edições.

Bigas, M i Correig, M. (2001). *Didáctica de la lengua en la educación infantil*. Madrid: Síntesis

Borrás,N., Castan, B. i Barnadas, R.M. (2011). La col·laboració entre la família i l'escola. *Articles*, 55, 62-68.

Campos, I. i Marco, A. (2021). Exploración de la relación entre la alfabetización familiar, las TIC y la competencia lectoescritora. *Tejuelo*, 33, 161- 184.

Camps, A. (2017). 25 anys de recerca en didàctica de la llengua. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 10(1), 9-19.

Castedo, M. (2014). Reflexión sobre el sistema de escritura y primera alfabetización. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 67, 35-44.

Castells, N. (2009). La investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de la lectura inicial: revisión y clasificación. *Infancia y aprendizaje*, 32 (1) , 33-48.

Castro-Rodríguez, M.M., De Castro, A i Hernández, V.M. (2017). Análisis de plataformas educativas digitales Comerciales españolas destinadas a Educación Primaria. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 16(2), 49-62.

Cepeda, O., Gallardo, I.M., i Rodríguez, J. (2017). La evaluación de los materiales didácticos digitales. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 16(2), 79-95.

- Clemente, M. i Rodríguez, I. (2014). Enseñanza inicial de la lengua escrita. De la teoría a la práctica. *Aula*, 20, 105-121.
- DECRET 38/2008, de 28 de març, del Consell, pel qual s'estableix el currículum del segon cicle de l'Educació Infantil a la Comunitat Valenciana. DOGV 5734 55018, (2008).
- Díez et al. (1998). *L'aprenentatge de la lectoescriptura des d'una perspectiva constructivista*. Vol. I. Barcelona: Graó.
- Ferreiro, E. (2016). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E. i Teberosky, A. (1979). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: siglo XXI.
- Fons, M. (1999). *Llegir i escriure per viure. Alfabetització inicial i ús real de la llengua escrita a l'aula*. Barcelona: La Galera
- Fons, M. (2004). *Llegir i escriure per viure. Alfabetització inicial i ús real de la llengua escrita a l'escola*. Barcelona: Graó
- Fons, M. (2006). Aprender a leer i escriure amb sentit. *Papers d'educació*, 4, 1-15.
- Fons, M. (2006). La complexitat de l'ensenyament inicial de l'escriptura. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 40, 11-19.
- Fons, M i Palou, J. (2016). *Didáctica de la lengua y la literatura en educación infantil*. Madrid: Síntesis.
- Fons, M. (2016). L'ensenyament i l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura inicials. *Llengua, societat i comunicació*, 14, 1-5.
- Fons, M. i Gil, R. (2020). Conversa, lectura i escriptura de Innovació, coneixement i transferència. Recuperat de: <https://blogs.uab.cat/ice-equipdocent/2020/04/21/>

- Gabarda, V., Rodríguez, N. i González, C. (2021). Los materiales didácticos digitales en educación infantil: análisis de repositorios institucionales. *Revista Iberoamericana de Educación*, 85(1), 61-79.
- Gil, M.R. (2016). Interpretar i millorar les escriptures infantils: dificultats i reptes. *Llengua, Societat i Comunicació*, 14, 30-37.
- González, C.J., Martín, S., i Vega, A. (2018). Portales educativos: la producción de materiales didácticos digitales. *Revista d'innovació educativa*, 20, 89-97.
- González, C.J. i Chirino, E. (2019). Análisis de materiales didácticos digitales ofertados desde un portal de contenidos abiertos: el caso de Canarias. *Educar em Revista*, 35(77), 19-36.
- Gutiérrez, R. i Díez, A. (2015). Aprendizaje de la escritura y habilidades de conciencia fonológica en las primeras edades. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67(4), 43-59.
- Kriscautzky, M. i Ferreiro, E. (2018). *Evaluar la confiabilidad de la información en Internet: cómo enfrentan el reto los nuevos lectores de 9 a 12 años*. Perfiles educativos, 11(159), 16-34.
- Lankshear, C. i Knobel, M. (2008). *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Madrid: Morata.
- López-Gómez, S. (2017). Análise descritiva e interpretativa do deseño e contido dos videoxogos elaborados en Galicia (Tesis doctoral). Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.
- Masgrau, M i Xargay, H. (2020). De pal, d'impremta o lligada? La reflexió metalingüística sobre tipus de lletra a primària. *Guix*, 473, 35-40.
- Mayorga, M.J. i Madrid, D. (2014). El lector no nace: se hace: implicaciones desde la familia. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 81-88.

- Molinari, C. i Ferreiro, E. (2007). Identidades y diferencias en las primeras etapas del proceso de alfabetización. Escrituras realizadas en papel y en computadora. *Lectura y vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 28(4), 18-30.
- Pérez, M. (2016). El pensament sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura durant la formació inicial dels mestres. *Llengua, Societat i Comunicació*, 14, 82-89.
- Pérez-Peitx, M. i Fons, M. (2019). Caracterización de las pautas de acción en la didáctica de la alfabetización inicial. *Tejuelo*, 30, 151-174.
- Ramos, J. (2009). Enseñar a escribir con sentido. *Aula de Innovación Educativa*, 185, 55-63.
- Ribera, P. (1999). Leer y escribir: un enfoque comunicativo y constructivista. *Cuadernos de educación*, 13-19.
- Ribera, P. (2008). *El repte d'ensenyar a escriure*. València: Perifèric.
- Sánchez, S. i Santolària, A. (2020). Análisis de publicaciones sobre alfabetización inicial desde una perspectiva didáctica. *Tejuelo*, 32, 229-262.
- Sánchez, S. (2014). La alfabetización inicial en los últimos 25 años: de los métodos de lecturas a las prácticas docentes para enseñar a leer y escribir. En M. Romero; R. Jiménez (Coords.). *Hacia una educación lingüística y literaria: Homenaje a los 25 años del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura (1987-2012)*. Cádiz: UCA.
- Santolària, A. (2019). La secuencia didáctica: un instrumento para escribir textos en Educación Infantil. *Didáctica. Lengua y literatura*, 31, 285-301.
- Servei d'ensenyament del català (1999). *Orientacions per a l'ensenyament-aprenentatge de la lectura i l'escriptura*. Barcelona: Novatesa.
- Teberosky, A i Soler, M. (2003). *Contextos de alfabetización familiar*. Barcelona: Horsori
- Tolchinsky, L. (1990). Lo práctico, lo científico y lo literario: Tres componentes en la noción

de “alfabetismo”. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 6, 53-62.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*.
Cambridge: Harvard University Press

8. ANNEXOS

Annex I. Guia d'anàlisi de recursos educatius

PLATAFORMA:									
RECURS NÚM:			NÚM TOTAL RECURSOS ANALITZATS PLATAFORMA:						
MÈTODE D'ENSENYAMENT			LECTURA O ESCRITURA		TIPUS DE LLETRA				
Sintètic	Analític	Mixt	Lectura	Espectura	De pal	Lligada	D'impremta		
FUNCIO COMUNICATIVA			RESULTAT		NIVELL AL QUE VA DIRIGIT				
Sí	No		Procés	Producte final	P3	P4	P5	No especifica	
TIPUS DE TEXT UTILITZAT				UTILITZA EL DICTAT A L'ADULT		CONSCIÈNCIA FONOLÒGICA			
Literari	Informatiu	Prescriptiu	Cap text	Sí	No	Sí		No	
FUNCIO DE L'ADULT			DURADA			MATERIALS			
Encarregat	Guia	No participa	Curta	Mitja	Llarga	Digitals	Impresos	Estruc.	No estruc.