Universitat de les Illes Balears

Facultat d'Educació

Memòria del Treball de Fi de Grau

Utilització del mètode Gabarró per a la millora de l'ortografia en un grup de 4t de Primària

Maria Antònia Campins Pizà

Grau d'Educació Primària

Any acadèmic 2018-19

DNI de l'alumne: 43224071X

Treball tutelat per Lucía Buil Legaz
Departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació

S'autoritza la Universitat a incloure aquest treball en el Repositori Institucional per a la seva consulta en accés obert i difusió en línia, amb finalitats exclusivament acadèmiques i d'investigació	Autor		Tutor	
	Sí	No	Sí	No
	■	☐	☐	☐

Paraules clau del treball:
Mètode de la Programació Neurolingüística, memòria visual, didàctica de l'escriptura i educació.

UTILITZACIÓ DEL MÈTODE GABARRÓ PER A LA MILLORA DE L'ORTOGRAFIA EN UN GRUP DE 4t DE PRIMÀRIA

UTILIZATION THE GABARRÓ METHOD FOR THE IMPROVEMENT OF THE SPELLING IN A GROUP OF 4th OF PRIMARY

Maria Antònia Campins Pizà

Universitat de les Illes Balears. Facultat d'Educació. Estudis de Grau d'Educació primària.

Lucia Buil Legaz

Universitat de les Illes Balears. Facultat d'Educació. Estudis de Grau d'Educació primària.

RESUM

L'ensenyança-aprenentatge de l'ortografia segueix sent un dels principals reptes educatius. Un gran nombre de centres educatius fa ús de mètodes tradicionals per a aconseguir una millora en el nombre d'errades ortogràfiques dels/de les seus/seves alumnes. Sens dubte, diversos autors han assenyalat que la metodologia tradicional no dona els resultats esperats pel que fa a l'aprenentatge de les errades ortogràfiques, i que es requereix la incorporació de nous enfocaments educatius. L'objectiu del present estudi és realitzar una comparança entre dos grups, on a un d'ells s'ha implantat el mètode Gabarró, mentre que l'altre segueix emprant la metodologia tradicional; per tal de comprovar l'eficàcia de la metodologia innovadora enfront a la tradicional. La mostra estava formada per 53 alumnes, de 4t d'Educació Primària, amb edats compreses entre els 9 i 11 anys. S'administraren un pretest i un post-test, per a avaluar els coneixements dels/de les alumnes a l'inici i al final del procés, un cop duta a terme la intervenció. En la línia dels estudis previs, els resultats ressalten una millora en la mitjana d'errades ortogràfiques dels infants dels dos grups, sent aquesta molt més evident en l'alumnat del grup experimental i apunten que el mètode Gabarró basat en la Programació Neurolingüística facilita la millora de l'ortografia.

Paraules clau: Mètode de la Programació Neurolingüística, memòria visual, didàctica de l'escriptura i educació.

ABSTRACT

Teaching-learning of spelling remains one of the main educational challenges. A large number of educational centers use traditional methods to achieve an improvement in the number of spelling mistakes of their students. Undoubtedly, several authors have pointed out that the traditional methodology doesn't give the expected results with regard to the learning of spelling mistakes, and that the incorporation of new educational approaches is required. The objective of the resent study is to compare between two groups, where one of them has implemented the Gabarró method, while the other continued using the traditional methodology, in order to check the efficiency of the innovative methodology in front of the traditional one. The sample was formed by 53 students, of 4th of Primary Education, with ages between 9 and 11 years. Pretext and post-text were administrated, to evaluate the student's knowledge at the beginning and at the end of the process, once the intervention was carried about. In the line of previous

studies, the results highlight a improvement in the average spelling mistakes of the children of the two groups, being this much more obvious in the students of the experimental group and suggest that the Gabarró method based on Neurolinguistic Programming facilitates the improvement of the spelling.

Key words: Method of Neurolinguistic Programming, visual memory, didactic of writing and education.

ÍNDEX

1. Introducció ..... pàg. 5

2. Mètode i materials ..... pàg. 7

    2.1. Mostra ..... pàg. 7

    2.2. Instruments ..... pàg. 7

    2.3. Procediment ..... pàg. 8

3. Resultats ..... pàg. 12

4. Discussió i conclusions ..... pàg. 18

5. Referències bibliogràfiques ..... pàg. 20

6. Annexos ..... pàg. 23

1. Introducció

L'ortografia s'entén com la part de la gramàtica que ensenya la recta escriptura de les paraules i dels altres signes gràfics, com els d'accentuació i puntuació (Enciclopèdia Catalana, 1995). La paraula prové del grec, "orthos" significa correcte i "grafo" escriure, és a dir, escriure correctament. Aquest terme és prou important ja que en tots els àmbits de la nostra vida diària manegem textos escrits, on es treballa l'expressió escrita i dintre d'aquesta, l'ortografia, considerant les paraules com a eines claus (Martínez de Souza, 2003).

Els autors Barberà, Collado, Morató, Pellicer i Rizo (2002) consideren que la importància de l'ortografia es deu a quatre finalitats: resulta ser un element unificador de l'idioma, és un fil conductor del nin/a per a l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura, un element normalitzador i finalment, és un sintetitzador socio-cultural. Altres experts com Londoña, Jiménez, Gonzàlez i Solovieva (2016) estimen que l'ortografia és una part fonamental dintre de la societat, atenent que la persona que no en té un domini d'aquesta, és catalogada com a inculta. És la pròpia societat la que atorga una recompensa a les persones que dominen l'ortografia, amb una bona imatge social i professional (Gomes, 2013). Seguint amb aquesta línia, Rodríguez (1996) opina que l'ortografia, en certes ocasions, és un indicador de prestigi. Cal situar el paper de l'ortografia en relació amb la funció que té en el conjunt de la llengua escrita, adoptant un valor essencial com a mitjà de transmissió de missatges clars i sense ambigüitats. Així és que no ens podríem comunicar per escrit sense la destresa i utilització de la norma ortogràfica.

Són nombrosos els/les autors/es que, durant molts anys, han publicat llibres i articles sobre com dur a terme l'ensenyança de l'ortografia dintre de les aules, destacant a Palou i Fons (2016). Cada un/a d'ells/es ha defensat una metodologia enfront a l'altra, però han coincidit en contextualitzar l'ensenyança de l'ortografia dintre dels aprenentatges de l'alumne/a a través d'uns mètodes i procediments. El mateix podria dir Gabarró i Puigarnau (2016), destacant diferents enfocaments i metodologies, com el mètode tradicional, el socio-constructivista, el comunicatiu o funcional i per acabar, el de Programació Neurolingüística (PNL). Així com explica Comes (1999) al seu llibre, és difícil justificar una metodologia única aplicable als problemes ortogràfics perquè ens trobem amb molts tipus de dificultats. Els infants amb mancances ortogràfiques tenen les seves peculiaritats que els fan diferents a la resta.

Molts dels professionals de l'educació es senten profundament insatisfets pels nivells ortogràfics que presenten els/les alumnes. És el propi Carratalá (2013), que juntament amb altres investigadors, arriben a la conclusió que aquest gran problema ve donat per l'enfocament tradicional que se li ha donat a l'ensenyança de l'ortografia. La metodologia tradicional, segons la definició de Velázquez (2009), es caracteritza per fer ús de mètodes basats en la repetició i memorització de regles, com el dictat, copiar paraules, la lletrejada i l'etimologia, entre altres. Echauri (2012) percep que el professorat està acostumat a treballar l'ortografia allunyada d'aspectes lingüístics i descontextualitzada de l'expressió escrita, mitjançant materials que tan sols propicien l'aprenentatge memorístic de les regles. Camps, Milian, Bigas i Camps (2004) afirmen que si considerem l'ortografia com un aprenentatge aïllat, la noció de falta adquireix una importància enorme. Les faltes d'ortografia tenen assignat un valor numèric qualificable i l'objectiu és acostar-se al valor zero. Aquesta és la concepció d'error com a sanció, que es converteix en barrera, i no amb ajuda per a l'aprenentatge. És impossible que els/les alumnes interioritzin les regles i els incorporin als seus esquemes cognitius. A més, les activitats que es dissenyen per a treballar aquest problema, com puguin ser els dictats, no són les adequades. Ramos i Selfa (2017), reafirmen que les activitats tradicionals no són del tot positives per a treballar l'ortografia, ja que els/les alumnes les resolen de manera mecànica. També causen avorriment i la pèrdua del gust per a l'escriptura, i fins i tot poden donar lloc a una cal·ligrafia illegible. L'ensenyança de l'ortografia de forma tradicional no aconsegueix fixar l'aprenentatge de l'alumnat i en lloc de prevenir les errades ortogràfiques, contribueix a fixar-les (Díaz i Manjón, 2010). Tot i l'esmentat anteriorment, a

l'actualitat trobem centres educatius que segueixen emprant la metodologia tradicional, sense veure millores en els/les alumnes pel que fa a l'ortografia ni obtenint els resultats esperats.

Tenint en compte que l'enfocament tradicional ha donat resultats en uns/unes alumnes i en altres no, tot i tenir condicions intel·lectuals, culturals, socials i personals similars; els/les docents i els diferents centres educatius es demanen quin mètode cal utilitzar a l'hora d'ensenyar l'ortografia. Les investigacions dutes a terme per Camps, Milian, Bigas i Camps (2004), entre altres, guien el procés d'ensenyament de l'ortografia cap a un enfocament de caire socio-constructivista. L'alumnat és protagonista del seu aprenentatge, on els errors ortogràfics no s'entenen com un incompliment de la norma que han de ser sancionats, sinó al contrari, les errades són la base de l'aprenentatge. Unit a aquest enfocament, trobem la PNL. Gabarró i Puigarnau (2010) han desenvolupat tècniques de gestió cognitiva basades en l'aspecte sensorial. Defensen la idea que percebem la realitat mitjançant els sentits i la vista, l'oïda i el tacte són els tres més utilitzats. Veiem, escoltem i toquem constantment encara que sigui de forma inconscient. Allò que ha estat captat mitjançant un canal de percepció, difícilment serà recordat de forma útil mitjançant un altre. Si un/a alumne recorda auditivament la paraula "vaixell", li resultarà complicat saber si s'escriu amb "b" o "v" donat que aquesta informació és visual i no auditiva. Gabarró (2011) arriba a la conclusió que el millor canal per a l'ortografia és el visual. Aquest procés d'escriptura es realitza de forma inconscient i a gran velocitat, per la qual cosa, poques persones saben exactament que fan quan escriuen. Si no som capaços de dominar el procés mental que implica veure les paraules abans d'escriure, no és possible tenir una bona ortografia (González, Herrera i García, 2004). Tal i com explica Gabarró (2011) en el seu llibre, la PNL té un immens potencial i si s'aplica a les escoles de manera conscient, els resultats acadèmics poden millorar extraordinàriament sense gaire esforç. Avui dia, aquesta proposta educativa es coneix amb el nom de "mètode Gabarró". Molts centres educatius han posat en pràctica aquesta innovadora metodologia i els resultats observats han estat positius, reducció de faltes d'ortografia entre un 50 % i un 80 % en quasi la major part de l'alumnat, en un període de temps curt (Gabarró i Puigarnau, 2011).

A tot arreu s'observa com els centres educatius presenten canvis en la seva metodologia, per a guiar-se cap a una visió de caire més constructivista. Però, a diferència d'altres àmbits, no s'observen millores en l'escriptura. Des de l'inici fins al final del període d'escolarització els/les nins/es no són capaços de tenir un bon domini de l'ortografia, tot i dedicar-hi moltes hores a l'aula. La qual cosa, Ramos i Selfa (2017) defensen que aquelles errades que s'originen a l'Educació Primària, es van repetint al llarg de l'Educació Secundària Obligatòria i perduren en el Batxillerat i l'Educació Universitària, on s'observen greus mancances que no s'han corregit a etapes anteriors. A partir d'aquí, un es podria començar a plantejar una sèrie de preguntes. Ens demanem com és possible que després de dedicar tant de temps a l'ensenyament de les normes ortogràfiques, encara es segueixin realitzant faltes d'ortografia. També ens podríem qüestionar si els/les mestres segueixen fent ús de les mateixes pràctiques tradicionals o si hi ha alguna metodologia innovadora per a l'ensenyament de l'ortografia.

Darrerament han anat sorgint diferents mètodes de caire més innovadors per a la millora de l'ortografia i alguns centres educatius els comencen a posar en pràctica. Per aquest motiu l'objectiu general que aquest Treball de Final de Grau pretén assolir és comprovar l'efectivitat del mètode Gabarró dintre de l'aula de quart d'Educació Primària, envers la metodologia tradicional. D'aquesta finalitat se'n desplega l'objectiu específic de reduir les faltes d'ortografia de l'alumnat de manera significativa i en poc temps.

La hipòtesi que es planteja inicialment és que els/les alumnes del grup experimental, que reben la implantació del mètode Gabarró augmentaran el nombre de paraules escrites correctament entre la fase pretest i post-test en relació al nombre d'errades ortogràfiques comeses, en contrast al grup control.

2. Mètode i materials

2.1. Mostra

Per a l'estudi es va comptar amb la col·laboració de 53 alumnes de 4t d'Educació Primària del col·legi públic CEIP Ponent, del municipi d'Inca. Els/les alumnes foren seleccionats de manera no aleatòria, seguint els criteris de recomanació de l'autor del programa d'intervenció per a l'ensenyança de l'ortografia, Daniel Gabarró. Aquests criteris consideren que els participants han de ser majors de vuit anys. A partir d'aquesta edat els nins i les nines tenen la capacitat d'emmagatzemar el vocabulari que empren habitualment, situant-los dintre de l'etapa del pensament concret i a més, posseeixen certa habilitat en la lectura i l'escriptura. La falta de disponibilitat horària d'un dels grups va impedir que es pogués implantar el mètode. Així doncs, la posada en pràctica del mètode només es va realitzar a una de les dues aules de 4t d'Educació Primària, conformant així el grup experimental i el grup control.

En total hi hagué una participació de 53 alumnes, distribuïts com es mostra en la Taula 1.

Taula 1. Recull de dades dels participants dels dos grups.

	TOTAL	NINS	NINES	LLENGUA CATALANA Alumnes / Percentatge		LLENGUA CASTELLANA Alumnes / Percentatge	
GRUP CONTROL	**26**	**11**	**15**	**8**	**30,8%**	**18**	**69,2%**
GRUP EXPERIMENTAL	**27**	**13**	**14**	**9**	**33,3%**	**18**	**66,7%**

Les edats dels infants oscil·laven entre els 9 i 10 anys, excepte en el grup de control, on un dels alumnes tenia 11 anys degut a la repetició d'un curs escolar per incorporació tardana. Tots els infants tenien nacionalitat espanyola i coneixien i dominaven la llengua catalana i castellana. Es va dur a terme una anàlisi de la seva llengua més competent, on es calcularen el nombre d'alumnes i posteriorment es calculà el percentatge. Es pogué observar com en els dos grups, el major percentatge i per tant major nombre d'infants, tenia com a llengua principal el castellà. La llengua d'ensenyament al centre era el català, per la qual cosa es va elegir dur a terme la investigació en aquesta llengua. El fet que la llengua castellana fos predominant entre els/les alumnes, per a l'aplicació d'aquest mètode, no suposava un inconvenient ja que no es basava en la normativa, sinó en la memòria visual. Els dos grups presentaven similituds en quan a expedients acadèmics i comportament, mostraven interès i ganes per a la feina i eren xerradors.
Les especialistes en Audició i Llenguatge i en Pedagogia Terapèutica, juntament amb la psicòloga del centre i les tutores dels grups, es mostraren receptives a l'hora de proporcionar informació més detallada sobre els/les alumnes per a tenir-ne un coneixement més ampli.

2.2. Instruments

En aquesta investigació, per a dur a terme l'avaluació de l'estudi del mètode, es varen realitzar una sèrie de proves pre i post intervenció que s'aplicaren tant al grup control com al grup experimental. Per a recollir les dades inicials i finals dels/de les alumnes sobre el seu nivell ortogràfic i per a valorar l'eficàcia del mètode, s'empraren els següents instruments:

Prova de velocitat lectora. Per a aquesta prova, es va elegir la lectura de la pàgina 148 del llibre de text de Llengua catalana de 4t de primària de l'editorial Anaya, titulada *Formigues a la brasa*, que no havia estat treballada pels alumnes anteriorment i per la qual cosa els resultats es consideraren fiables. Els alumnes van tenir un minut per a llegir el text i en acabar-se el temps, feren una marca al lloc on s'havien quedat.

Test: pots millorar en ortografia? Es va realitzar el test, proposat per Gabarró al seu quadern sobre l'alumnat, on els/les alumnes van respondre a les 6 preguntes plantejades. La primera pregunta estava relacionada amb la prova de velocitat lectora, on els alumnes calia que marquessin de manera orientativa el nombre de paraules llegides en un minut. La segona i la tercera pregunta ens donaren informació sobre el nivell ortogràfic dels infants i les seves expectatives, havien de respondre si habitualment feien faltes d'ortografia i si els agradaria escriure sense errors ortogràfics. La quarta pregunta estava relacionada amb els hàbits de feina dels infants, on se'ls demanava si estarien disposats a treballar 20 minuts diaris. Finalment, en la cinquena i sisena pregunta els infants començaren a posar en pràctica la memòria visual, de manera inconscient, quan havien de recordar el personatge de Superman i la tercera lletra del seu cognom començant pel final. La finalitat era motivar-los i al mateix temps, que ens servís per a detectar aquells infants que podrien presentar alguna dificultat ortogràfica, centrant-nos en les seves respostes al test. Depenent de la resposta elegida, el/la nin/a obtenia una puntuació o una altra, seguint els barems proposats per Gabarró.

Dictat de les paraules més freqüents. Fent ús del quadernet de l'alumnat, on Gabarró tenia anotades les 112 paraules que més errors generaven en català, se'n van seleccionar 100 a l'atzar. Un cop els/les alumnes acabaren el dictat, es va fer el recompte de les paraules que havien escrit correctament i d'aquelles que no sabien o s'havien equivocat. Algunes de les paraules dictades als/a les alumnes foren les següents: bitllet, barca, vent, avió, arribar, nou, demà i hospital.

Exercici de redacció lliure. Per a conèixer amb major precisió les errades ortogràfiques que cometen cada un dels/de les alumnes, se'ls va proposar realitzar una redacció de temàtica lliure sobre un tema del seu interès. La condició que es va establir per a realitzar aquesta tasca fou que no es podia consultar el diccionari, copiar o demanar sobre l'ortografia de les paraules. Segons Gabarró (2011), per a què les dades siguin significatives, cal recollir una mostra superior a les 400 paraules. Per la qual cosa, a més de la redacció, també es varen recollir dades sobre l'ortografia dels escrits que els infants havien anat realitzant a diferents proves d'avaluació i controls. Finalment, es va calcular el percentatge d'errades ortogràfiques de cada un dels infants, multiplicant el nombre d'errades per cent i dividint-lo entre el total de paraules escrites.

Inicialment es varen aplicar les proves pretest, que constaven dels instruments esmentats anteriorment. A continuació va tenir lloc el procés d'implantació del mètode, tan sols al grup experimental, explicat en el següent apartat. Un cop finalitzada l'aplicació, tant al grup control com al grup experimental, se'ls van repetir les proves passades a l'inici del procés, on es dugué a terme una avaluació final objectiva del nivell ortogràfic dels/de les alumnes.

2.3. Procediment

A les dues aules de quart es feia ús de la metodologia tradicional per a ensenyar-aprendre l'ortografia. Per a aquest treball, al grup experimental, se li va implantar una nova metodologia per a treballar amb els infants, mentre que el grup control seguia amb la tradicional. Inicialment, cal especificar quins continguts ortogràfics es van treballar segons el mètode tradicional, en el grup control, i posteriorment explicar les passes seguides en el grup experimental per tal d'implantar el mètode Gabarró.

La metodologia tradicional, seguida pel grup control i pel grup experimental juntament amb la nova metodologia, estava basada en l'explicació de les normes ortogràfiques, la realització d'activitats del llibre de text del curs de 4t d'Educació Primària, la utilització dels dictats i la lectura de texts. Al grup experimental es va implantar la nova metodologia, on es varen dur a terme una sèrie de sessions relacionades amb l'aprenentatge de l'ortografia mitjançant el mètode de la Programació Neurolingüística. A continuació s'exposa una taula on es poden observar les metodologies seguides pels dos grups, juntament amb els seus continguts.

Taula 2. Metodologies emprades en el grup control i en el grup experimental

GRUP CONTROL	**GRUP EXPERIMENTAL**
Metodologia Tradicional	Metodologia Tradicional + Nova metodologia
<u>Continguts del llibre de text treballats al llarg del curs</u> Unitat 1: La vocal neutra a final de paraula. Unitat 2: La síl·laba tònica. Unitat 3: Els sons de la *e* i de la *o.* Unitat 4: El punt i la coma. Unitat 5: Els dos punts, els punts suspensius, el guionet i el parèntesi. Unitat 6: *Tx*, *ig* Unitat 7: L'apòstrof Unitat 8: La essa sonora Unitat 9: La essa sorda Unitat 10: *B/p, t/d, g/c* Unitat 11: La *b* i la *v* Unitat 12: Consonants mudes. La *h* i la *r* al final de paraula. Unitat 13: *Ca, que, qui, co, cu, què, qüi. Ga, gue, gui, go, gu, güe, güi.*	***<u>Continguts del llibre de text treballats al llarg del curs</u>*** Unitat 1: La vocal neutra a final de paraula. Unitat 2: La síl·laba tònica. Unitat 3: Els sons de la *e* i de la *o.* Unitat 4: El punt i la coma. Unitat 5: Els dos punts, els punts suspensius, el guionet i el parèntesi. Unitat 6: *Tx*, *ig* Unitat 7: L'apòstrof Unitat 8: La essa sonora Unitat 9: La essa sorda Unitat 10: *B/p, t/d, g/c* Unitat 11: La *b* i la *v* Unitat 12: Consonants mudes. La *h* i la *r* al final de paraula. Unitat 13: *Ca, que, qui, co, cu, què, qüi. Ga, gue, gui, go, gu, güe, güi.* ***<u>Sessions realitzades sobre el mètode de PNL</u>*** 1ª sessió: Què és la memòria visual? 2ª sessió: Enfortir la memòria visual. 3ª sessió: Unir la memòria visual a les paraules. 4ª sessió: Dominar el vocabulari habitual. 5ª sessió: Estratègies de consolidació. 6ª sessió: Reciclar el teu propi vocabulari. 7ª sessió: La normativa més útil.

Per a l'aplicació d'aquest mètode es disposava d'un període de temps molt breu, tot i així, es posaren en pràctica totes les sessions dintre de l'aula, però reduint el temps dedicat a cada una d'elles. Això sí, sempre es vetllava que els infants arribessin a assolir els objectius que cada una d'elles proposava, juntament amb els seus coneixements. A continuació s'expliquen una per una les sessions, trobant-les més ampliades a l'apartat d'annexos.

Primera sessió: *Què és la memòria visual?*

L'objectiu d'aquesta sessió era donar a conèixer i fer entendre als/a les alumnes què és la memòria visual. Cada un/una s'havia d'imaginar un personatge o logotip d'una marca i un cop en tenien una imatge mental d'aquest, calia que el representessin. Per a dur a terme aquest procés, els infants havien fet ús de la seva memòria visual, de manera inconscient.

Segona sessió: *Enfortir la memòria visual.*

Els objectius principals d'aquesta sessió foren detectar que tots/totes els/les alumnes tinguessin la memòria visual mínimament desenvolupada i seguir reforçant aquesta. Es va començar mostrant als nins i a les nines les figures geomètriques que proporcionava Gabarró (2015) al quadern sobre l'alumnat per a practicar la memòria visual. Mitjançant la pràctica i la feina duta a terme amb les figures geomètriques, es va iniciar als infants en el mètode. Aquests havien de memoritzar visualment les figures, fitxant-se en la forma, color i posició de cada una d'elles. Un cop realitzada aquesta tasca, havien de demostrar si tenien una imatge mental de les figures, responent una sèrie de preguntes. A mesura que els infants anaven agafant la dinàmica de l'activitat i la resolien de manera satisfactòria, de cada cop s'anava fent més complexa.

Tercera sessió: *Unir la memòria visual a les paraules.*

En aquesta sessió es va aconseguir que els/les alumnes vinculessin l'ortografia d'una paraula amb la imatge visual d'aquesta. Seguint la mateixa dinàmica de la segona sessió, els/les alumnes començaren a vincular la memòria visual amb l'ortografia de les paraules. Se'ls va presentar un conjunt de paraules, les lletres de les quals estaven impreses amb un color diferent. D'aquesta manera treballaren durant la sessió amb algunes de les paraules que formaven part de la llista dels 100 mots que més errors generen. Seguint la línia, els infants en un primer moment realitzaren una sèrie d'indicacions i posteriorment respongueren preguntes sobre la posició, forma i colors de les lletres de les diferents paraules. Cal destacar que es va començar amb paraules senzilles, de dues o tres lletres. A partir d'aquí, es va anar augmentant el nivell de complexitat ortogràfica en funció dels progressos dels/de les alumnes.

Quarta sessió: *Dominar el vocabulari habitual.*

Per a aquesta sessió, ens centràrem en els plantejaments de Gabarró i Puigarnau (2011), considerant que amb l'exercici dels quatre sobres, l'alumnat aconsegueix una memorització visual i real de totes les paraules amb les quals es treballa. Els/les alumnes iniciaren l'activitat amb 15 paraules i a cada sessió n'anaven sumant 15 de noves, excepte en la darrera on tan sol n'incorporaren 10, fins arribar als 100 mots que més errors generen. El mètode o la tècnica dels quatre sobres consistia en introduir, en el primer sobre, les paraules amb les quals l'alumne/a tenia més dificultats. Seguidament, l'infant memoritzava visualment les paraules i si no cometia errades en la seva escriptura, els podia col·locar en el segon sobre. És a dir, cada paraula havia de passar per quatre filtres, que són els sobres. D'aquesta manera si el nin o la nina havia escrit correctament totes les paraules del quart sobre, significava que coneixia l'escriptura correcta d'aquesta paraula i que per la qual cosa, era capaç de memoritzar-la visualment. En el cas que els/les alumnes presentessin dificultats en una paraula, o tot i escriure-la correctament no la sabien en total certesa, calia tornar situar-la al sobre 1 per a tornar a realitzar tot el procés des de l'inici.

Cinquena sessió*: Estratègies de consolidació.*

En aquesta sessió, els/les alumnes van poder experimentar la posada en pràctica de dues activitats de consolidació per a l'ortografia: la lectura de texts i el dictat creuat per parelles. Pel que fa a la primera, els alumnes elegiren una lectura de la vida quotidiana, on se'ls van facilitar una sèrie de trucs molt útils per a la millora de l'ortografia, proposats per Gabarró (2015) en el seu quadernet. Pel que fa a la segona, es van començar a realitzar dictats seguint el mètode de la memòria visual per parelles. Un/a alumne/a havia de visualitzar el text i anar-lo dictant al seu company/a, frase per frase. Finalment, observant el text original, comprovaren si les paraules estaven escrites correctament. Cal dir que en el text apareixien paraules vistes i treballades anteriorment, per la qual cosa, el nombre d'errades ortogràfiques es va reduir considerablement.

Sisena sessió: *Reciclar el teu propi vocabulari.*

Per a aquesta sessió, els infants van haver de fer una recerca dels mots que havien escrit de forma errònia en dictats, exercicis, redaccions, quaderns i similars i elaborar-ne una llista. D'aquesta manera van poder treballar les paraules fent ús de diferents estratègies exposades i practicades en les sessions anteriors. En aquesta sessió, els infants finalitzaren el seu aprenentatge del mètode de la PNL per a la correcta ortografia de les paraules. Es va fer un recordatori de tot el que havien realitzat fins al moment, per a consolidar els aprenentatges i potenciar la necessitat de continuar amb el mètode de forma autònoma.

Setena sessió*: La normativa més útil.*

En aquesta sessió, tenint en compte que l'aprenentatge del mètode ja havia finalitzat, la docent va realitzar una explicació de les normes ortogràfiques més útils i efectives, i que menys excepcions presenten. Tot seguit, es proporcionà als alumnes un petit dossier on sortien resumides les normes, per tal que els tinguessin per a possibles consultes. Es va fer referència a les normes més útils amb poques excepcions, a la utilització de l'apòstrof i a l'accentuació i la direcció de l'accent.

Durant un mes i mig s'ha aplicat el mètode Gabarró a una aula de 4t d'Educació Primària, formada per 27 alumnes. La imatge 1 ens mostra el calendari seguit, on cada color indica una de les sessions que formen el mètode i les proves pre-post test realitzades.

Imatge 1. Calendari seguit per a la implantació del mètode.

MARÇ 2019				
Dilluns	*Dimarts*	*Dimecres*	*Dijous*	*Divendres*
25	26	27	28	1
4	5	6	7	8
11	12	13	14	15
18	19	20	21	22 PROVA INICIAL
25	26 PROVA INICIAL	27 PROVA INICIAL	28	29 SESSIÓ 1

ABRIL 2019				
Dilluns	*Dimarts*	*Dimecres*	*Dijous*	*Divendres*
1	2 SESSIÓ 2	3	4 SESSIÓ 2	5 SESSIÓ 2
8	9 SESSIÓ 3	10 SESSIÓ 3	11 SESSIÓ 3	12 SESSIÓ 3
15	16	17	18	19
22	23	24	25	26

MAIG 2019				
Dilluns	*Dimarts*	*Dimecres*	*Dijous*	*Divendres*
29 SESSIÓ 3	30 SESSIÓ 4	1	2 SESSIÓ 4	3 SESSIÓ 4
6 SESSIÓ 4	7 SESSIÓ 4	8 SESSIÓ 4	9 SESSIÓ 4	10 SESSIÓ 5
13 SESSIÓ 5	14 SESSIÓ 6	15 SESSIÓ 6	16 SESSIÓ 7	17 PROVA FINAL
20 PROVA FINAL	21	22	23	24
27	28	29	30	31

Nota: els colors indiquen les diferents sessions que formen el treball d'investigació i les proves pretest i post-test realitzades.

3. Resultats

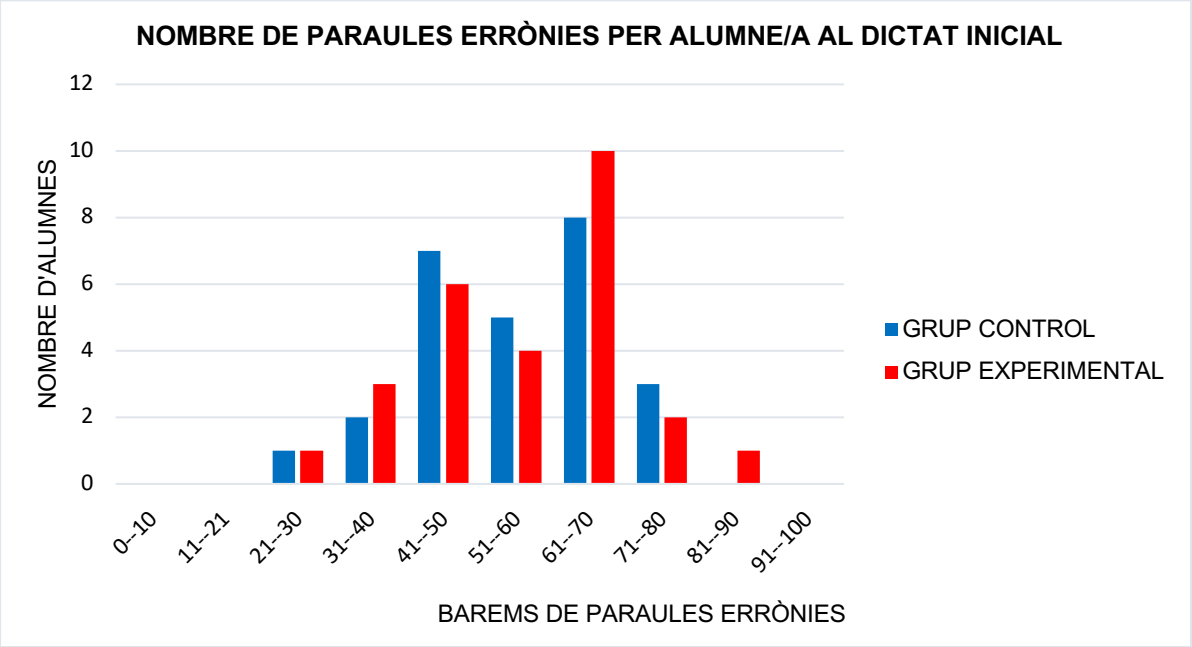
En aquest apartat es presenten els resultats derivats de l'avaluació del pretest i post-test de les proves de velocitat lectora i el dictat de les 100 paraules. L'anàlisi estadístic dels resultats es va realitzar amb el programa Microsoft Excel versió 16.25 per a Mac, on les dades es sotmeteren a anàlisis descriptius i comparatius per a cada una de les seves variables.

Inicialment es dugué a terme una anàlisi de les dades descriptives obtingudes en el test inicial, on es va realitzar un dictat de 100 paraules tant al grup control com a l'experimental. Com es pot observar en la Taula 3, ambdós grups mostraren valors similars, per la qual cosa, no s'apreciaren diferències rellevants abans de la implantació del mètode.

Taula 3. Paràmetres descriptius del dictat inicial de 100 paraules

	GRUP CONTROL	GRUP EXPERIMENTAL
MITJANA DE PARAULES ERRÒNIES PER ALUMNE/A	**55,23**	**56,74**
DESVIACIÓ TÍPICA	**12,77**	**14,12**
NOMBRE DE LA MOSTRA	**26**	**27**

Així doncs, també es dugué a terme un estudi del nombre d'errades comeses pels participants dels dos grups al llarg del dictat inicial de les 100 paraules. Seguint la mateixa línia, es pot apreciar en la Gràfica 1 com les diferències no són notòries entre el grup control i el grup experimental. Existeix la presència d'alguns valors extrems, amb quantitats molt elevades d'errades ortogràfiques, situant a la majoria d'alumnes en els barems entre 41-50, 51-60 i sobretot entre 61-70.



Gràfica 1. Nombre de paraules escrites de manera errònia per alumne/a al dictat inicial.

Per altra banda, és important fer èmfasi a les puntuacions obtingudes a la prova inicial de velocitat lectora. Analitzant els resultats, s'ha observat l'existència de correlació moderada entre la velocitat lectora de l'alumnat i el nombre de paraules escrites correctament. Aquest fet es veu reflectit a la Taula 4, un cop calculat el coeficient de Pearson tant del grup control com del grup experimental, obtenint els següents valors:

Taula 4. Correlació velocitat lectora i nombre de paraules escrites correctament del pretest.

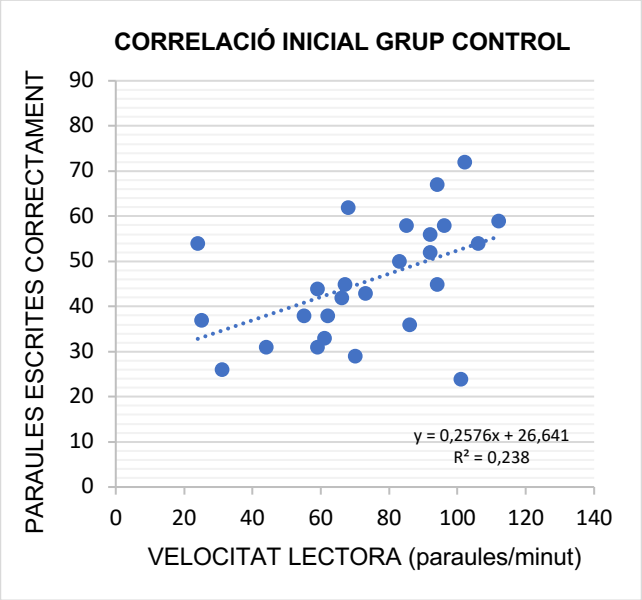
	GRUP CONTROL	GRUP EXPERIMENTAL
MITJANA PROVA VELOCITAT LECTORA	**73,34**	**78,92**
DESVIACIÓ TÍPICA VELOCITAT LECTORA	**24,64**	**19,52**
MITJANA DE PARAULES ESCRITES CORRECTAMENT	**44,77**	**43,26**
NOMBRE DE LA MOSTRA	**26**	**27**
COEFICIENT DE CORRELACIÓ DE PEARSON	**0,487**	**0,335**

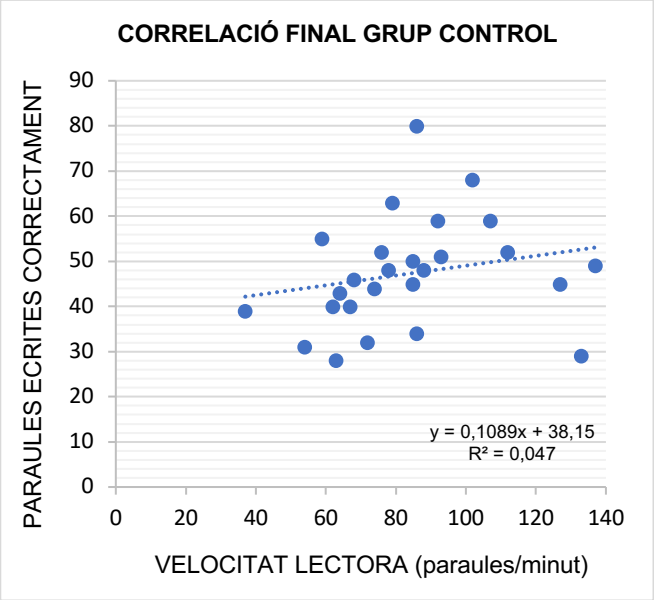
Un cop feta la intervenció, que constava de set sessions, s'han tornat a analitzar els resultats de la prova de velocitat lectora i el nombre de paraules escrites de manera correcta, basant-se en el post-test. Es pot apreciar com segueix existint correlació entre les dues variables. Pel que fa al grup experimental, aquesta es mantén semblant a l'obtinguda al test inicial, mentre que el grup control presenta una disminució visible, passant d'una correlació moderada a una dèbil. Aquest fet queda vigent a la Taula 5.

Taula 5. Correlació velocitat lectora i nombre de paraules escrites correctament del post-test.

	GRUP CONTROL	GRUP EXPERIMENTAL
MITJANA PROVA VELOCITAT LECTORA	**84,07**	**91,48**
DESVIACIÓ TÍPICA VELOCITAT LECTORA	**24,36**	**22,42**
MITJANA DE PARAULES ESCRITES CORRECTAMENT	**47,30**	**50,33**
NOMBRE DE LA MOSTRA	**26**	**27**
COEFICIENT DE CORRELACIÓ DE PEARSON	**0,216**	**0,343**

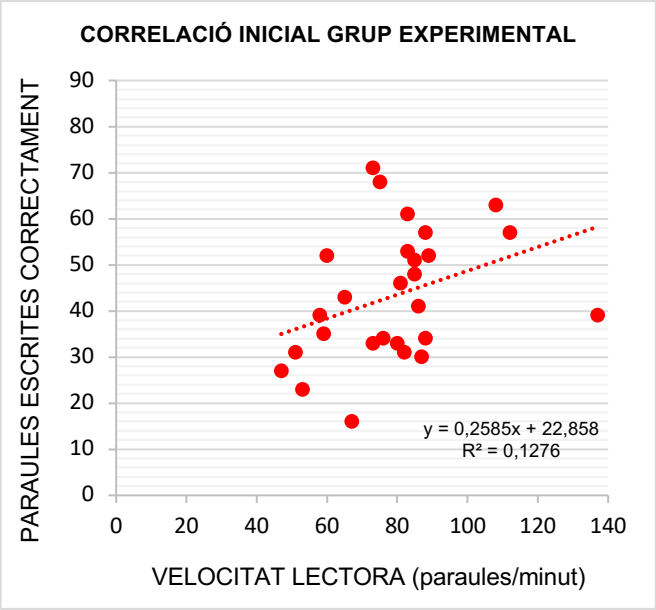
En relació als coeficients de correlació de Pearson obtinguts anteriorment, tant del pretest com del post-test, el fet de ser superiors a 0 afirmen l'existència de correlació entre les dues variants, per la qual cosa, quan major sigui el nombre de paraules llegides, major serà el nombre de paraules escrites correctament. A continuació, les gràfiques 2 i 3 ens mostren la correlació existent entre les dues variables, tant del pretest com del post-test, dels dos grups.

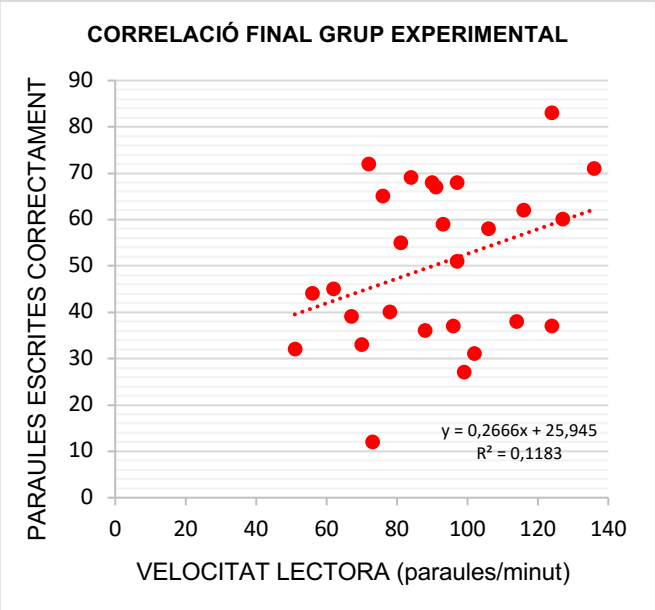




Gràfica 2. Comparació correlació inicial i final del grup control.

Nota: La correlació en un principi era moderada (0,487), però un cop arribat al final del procés, aquesta va anar perdent intensitat i es va convertir en una correlació dèbil (0,216), entre el nombre de paraules llegides i les paraules escrites correctament.





Gràfica 3. Comparació correlació inicial i final del grup experimental.

Nota: La correlació del grup experimental es va mantenir moderada, sense presentar diferències notables entre l'inici (0,335) i el final (0,343) de la intervenció.

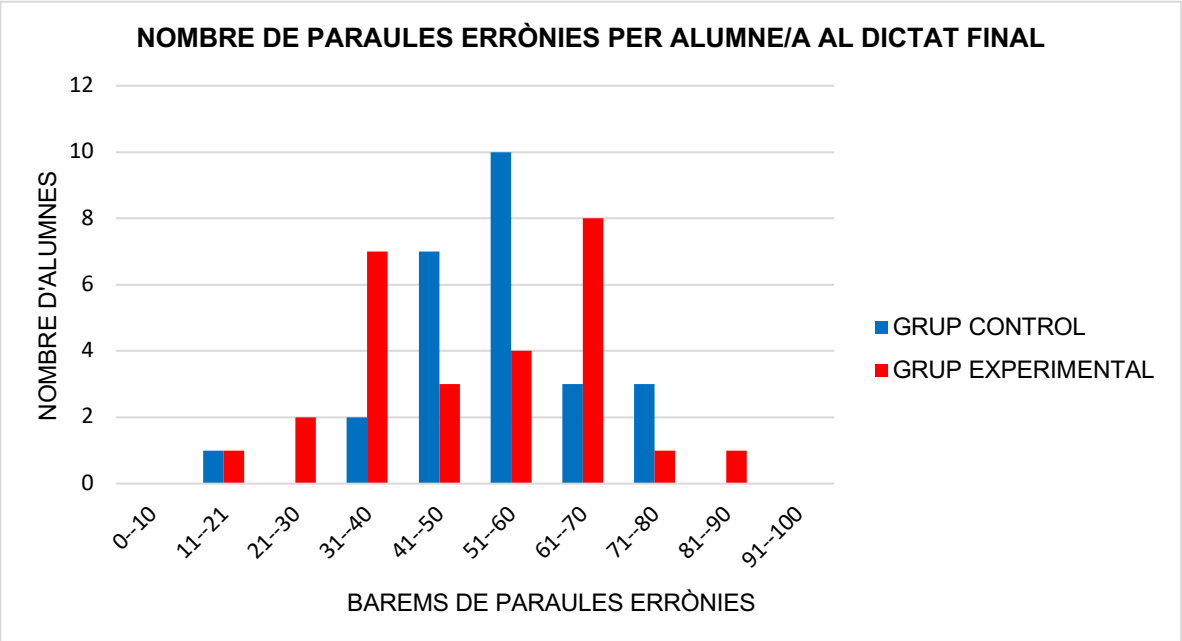
Pel que fa al grup control, la mitjana d'errades ortogràfiques per alumne/a s'ha vist reduïda, passant de 55,23 errades en el dictat inicial, a 53,07 en el dictat final. Aquests resultats demostren una reducció poc considerable entre el dictat de 100 paraules inicial i final realitzat pels integrants del grup control. Els resultats obtinguts pel grup experimental en el dictat final, igual que en el grup control, mostren una millorança pel que fa a la mitjana de paraules escrites

de manera incorrecte per alumne/a. Aquesta reducció és més evident, passant de 56,74 paraules errònies en el dictat inicial a 49,66 en el dictat final. A la Taula 6 es poden apreciar els valors obtinguts pels dos grups.

Taula 6. Paràmetres descriptius del dictat final de 100 paraules dels dos grups.

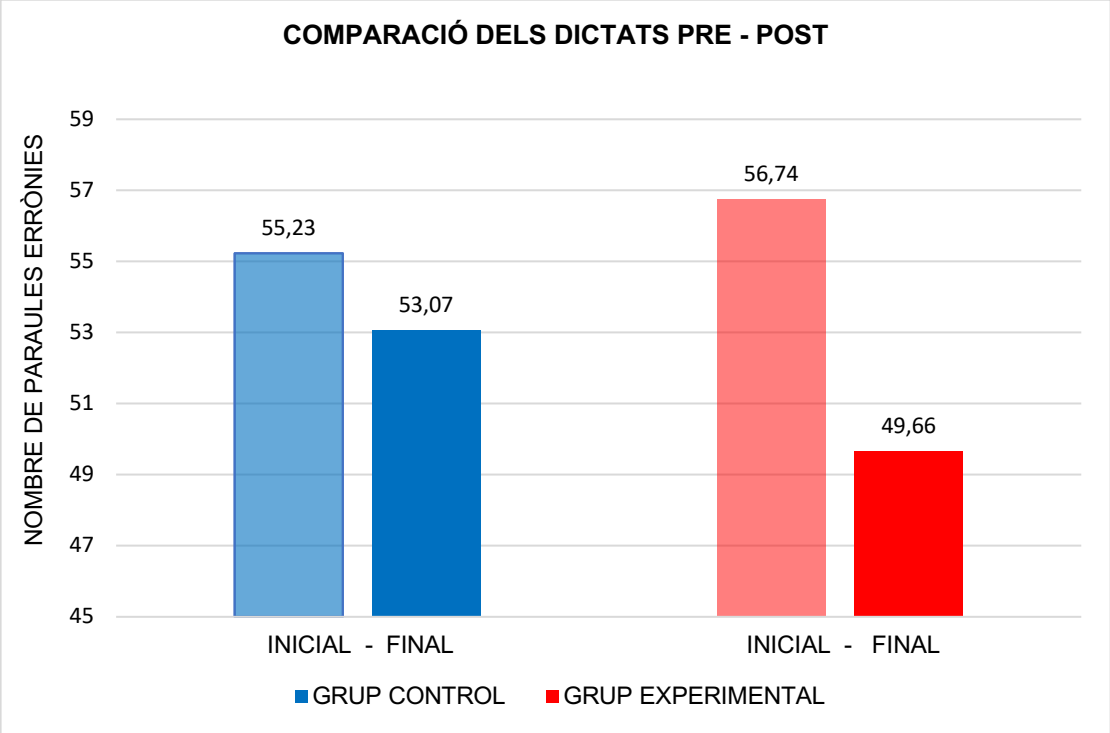
	GRUP CONTROL		GRUP EXPERIMENTAL	
	Dictat Inicial	*Dictat Final*	*Dictat Inicial*	*Dictat Final*
MITJANA DE PARAULES ERRÒNIES PER ALUMNE/A	**55,23**	**53,07**	**56,74**	**49,66**
DESVIACIÓ TÍPICA	**12,77**	**12,82**	**14,12**	**17,38**

El nombre d'errades comeses, en el dictat final, pels participants del grup control i del grup experimental, també varen variar respecte al dictat inicial. Es pot veure com la diferència entre els dos grups es significativa un cop realitzada la intervenció. La major part de l'alumnat del grup experimental realitza menys faltes d'ortografia, per la qual cosa, hi ha una reducció d'alumnes en els valors més elevats i un augment en els entremitjos-baixos, mentre que els alumnes del grup control també en són partícips de la disminució, però es mantenen en els barems moderats. Aquest fenomen es pot evidenciar en la Gràfica 4, on es mostra per cada barem de paraules, el nombre d'errors comesos pels alumnes d'ambdós grups.



Gràfica 4. Nombre de paraules escrites de manera errònia per alumne/a al dictat final.

Les dades ens mostren que tant el grup control com el grup experimental van obtenir una millora als dictats de 100 paraules, realitzats a l'inici i al final del procés. Un cop duta a terme una comparació més específica i una anàlisi dels resultats obtinguts, es pot deduir una important reducció de les errades comeses, destacant en major mesura el grup experimental envers el grup control. La Gràfica 5 recull les puntuacions mitges dels participants dels dos grups, tant del pretest com del post-test i en realitza una comparança entre elles, per a observar-ne l'evolució.

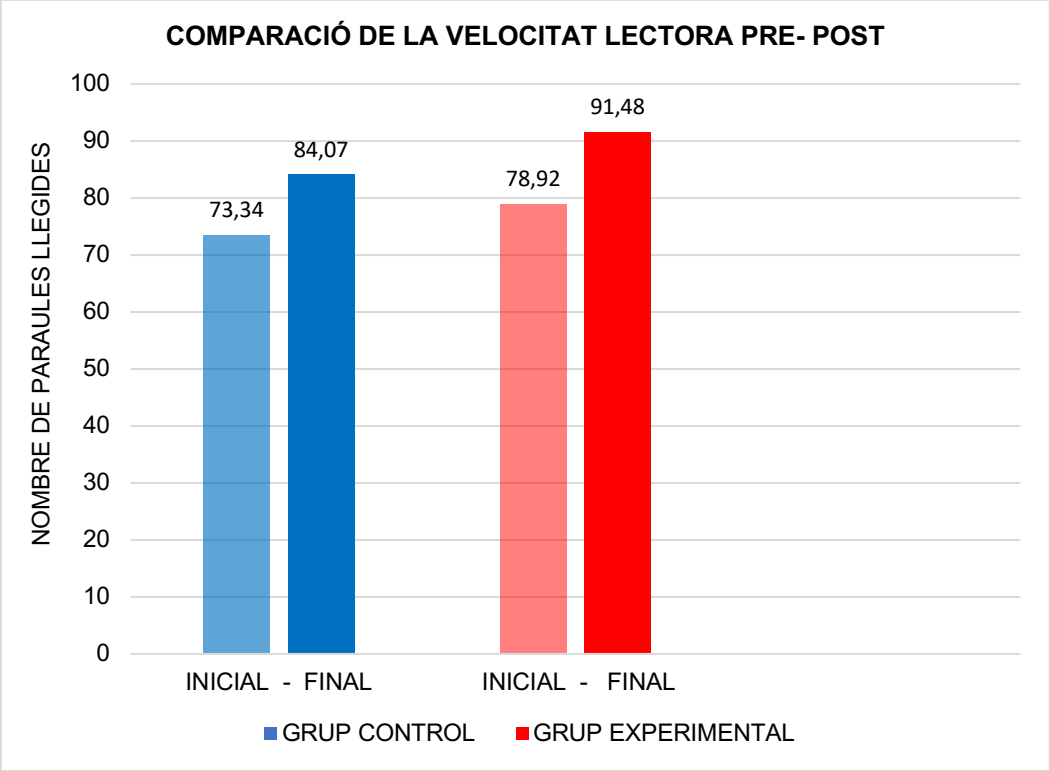


Gràfica 5. Evolució del grup control i del grup experimental en els dictats de 100 paraules.

Nota: Els valors obtinguts representen la mitjana de paraules errònies per alumne/a de cada un dels grups.

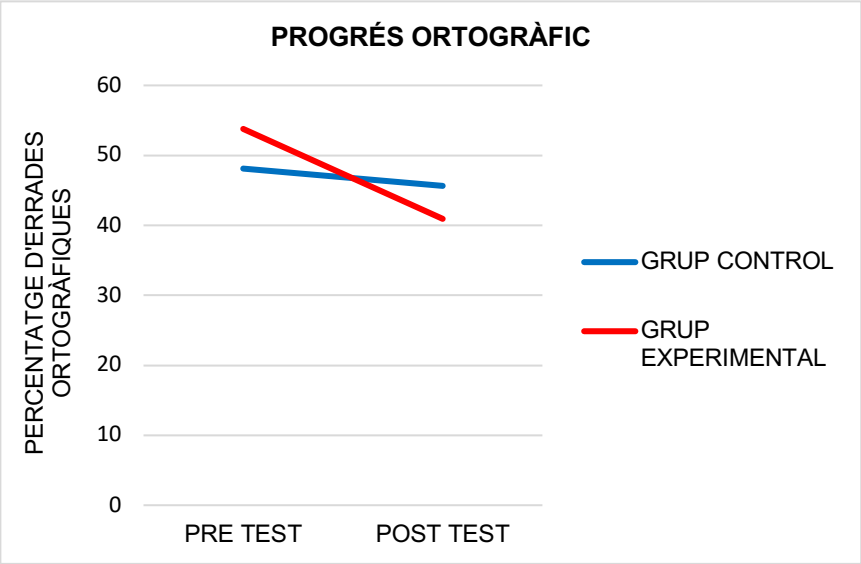
En quant als resultats obtinguts, s'aprecia una millora en els dos grups. Els alumnes del grup control, aconseguiren disminuir una mitjana de 2 paraules errònies per alumne/a, obtenint un percentatge de millora de 4,07%. Mentre que la millora del grup experimental fou de 14,26%, reduint la mitjana d'errors 7 paraules, per la qual cosa s'evidencia un progrés superior en el grup experimental respecte al grup control.

Un cop estudiada l'evolució de la velocitat lectora dels dos grups, des del pretest fins al post-test, s'aprecià com la diferència era poc evident. Els components del grup control aconseguiren un percentatge d'augment de 14,63%, incrementat la seva mitjana 10 paraules. Aquest resultat fou molt similar al grup experimental, incrementaren 12 paraules de mitjana i augmentaren el percentatge un 15,91%. Tot i l'esmentat anteriorment, l'evolució dels dos grups pel que fa a la lectura fou molt favorable. Els resultats s'evidencien en la Gràfica 6.



Gràfica 6. Evolució del grup control i del grup experimental en les proves de velocitat lectora.

A més, en relació a les puntuacions obtingudes en la prova final de redacció lliure, en el grup experimental el nombre mig d'errades ortogràfiques per alumne/a es va reduir respecte a l'avaluació inicial, fet que en el grup control s'observaren canvis menys accentuats. En concret, en el grup control es va reduir la mitjana d'errades ortogràfiques per alumne/a, passant d'un 48,11% a un 45,64%. No obstant això, el grup experimental va tenir una millora més pronunciada, passant d'un 53,78% a un 40,93%. A la Gràfica 7 queden reflectides les millores dels dos grups.



Gràfica 7. Representació del progrés ortogràfic dels dos grups.

4. Discussió i conclusions

En el present treball d'investigació es descriuen i analitzen les estratègies i metodologies didàctiques emprades per a l'ensenyança-aprenentatge de l'ortografia. A més de realitzar una comparació entre la metodologia tradicional i la nova metodologia basada en la PNL, a dos grups d'estudiants d'entre 9 i 11 anys d'edat, per a observar-ne els resultats obtinguts. El motiu pel qual es va decidir implantar el mètode, fou per a comprovar la seva efectivitat dintre de les aules, amb un grup de 4t de Primària. El fet de posar en pràctica tot el mètode, em permet comentar i reflexionar l'experiència viscuda, així com els seus punts forts i febles.

Un cop fet l'anàlisi de les dades tant del pretest com del post-test, es pot afirmar que sí s'han obtingut millores en referència a les errades ortogràfiques en l'alumnat del grup experimental, que ha seguit les indicacions del mètode Gabarró, respecte als/a les alumnes del grup control que han realitzat el seu aprenentatge ortogràfic mitjançant la metodologia tradicional. Aquests darrers també han obtingut una millora, però no es tan notable com la del grup experimental. Concretament, el percentatge mitjà de millora en el grup control és de 4,07%, mentre que la millora del grup experimental és de 14,26%, triplicant-ne el resultat. Per la qual cosa aquesta anàlisi ens permet verificar la hipòtesi plantejada a l'inici de la investigació, demostrant com els/les alumnes del grup experimental han aconseguit un augment considerable del seu nombre de paraules correctes amb la implantació del mètode de la memòria visual de Daniel Gabarró, envers l'alumnat del grup control.

En aquesta línia, els resultats del nostre estudi recolzen l'afirmació de Gabarró i Puigarnau (2011), podent comprovar i demostrar com la PNL aplicada a les aules proporciona resultats acadèmics positius, sense gaire esforç. Malgrat aquesta millora, convé puntualitzar que Gabarró (2011) en el seu llibre teòric, afirma que si s'aplica aquesta innovadora metodologia, la major part de l'alumnat reduirà les faltes d'ortografia entre un 50% i un 80%. En quan als percentatges de millora obtinguts pel grup experimental, es pot apreciar com la reducció de faltes no és tan obvia com afirma l'autor del mètode. Tan sols un alumne ha aconseguit reduir les seves faltes ortogràfiques un 73,91% i situar-se dintre dels barems establers. Probablement, aquest fet és deu al poc temps que s'ha tingut per a la implantació del mètode, on la durada dedicada a cada sessió s'ha vist reduïda, fet que ha donat lloc a resultats menys evidents. Seria aconsellable que el projecte tingués una durada de tres o quatre mesos, al llarg d'un trimestre, per tal que els errors es redueixin en un percentatge major. Tot i l'esmentat anteriorment, els integrants del grup experimental han obtingut millores i segueixen la direcció correcta per a aconseguir la reducció d'errades ortogràfiques entre el 50 i 80%. Seguint amb les millores aconseguides, també s'ha observat un augment de paraules llegides pel que fa a la prova pre i post test de velocitat lectora, en els dos grups. Pràcticament no trobem un contrast entre el grup control i el grup experimental, fet que sí que es trobava present en el percentatge de millora de les errades ortogràfiques. Aquest fet ens permet determinar l'existència de correlació entre el nivell ortogràfic dels infants i la velocitat lectora, en els dos grups.

L'errada entesa com a font d'aprenentatge (Camps, Milian, Bigas i Camps, 2004), motiva a l'alumnat a millorar la seva escriptura, a ser el principal protagonista del seu aprenentatge i a aprendre a autocorregir-se. Durant les sessions realitzades, s'ha intentat potenciar en tot moment les errades comes pels infants com a recurs educatiu. Aquest fet s'evidencia en el progrés ortogràfic de redacció lliure sofert pel grup experimental, passant d'un percentatge d'errors inicial de 53,78% a un 40,93% en el test final. El grup control també va notar millorança, passant d'un 48,11% a un 45,64%, però aquesta no fou tan pronunciada. El concepte d'error com a sanció, la utilització del dictat com a mitjà d'ensenyança de l'ortografia fent ús de vocabulari llunyà a l'alumne/a, no es aconsellable, així com l'estudi de innumerables i complexes regles ortogràfiques i les seves excepcions. De la mateixa manera, es determina la importància d'innovar en la metodologia i fer ús d'activitats lúdiques i motivadores, ja que els/les alumnes del grup experimental se n'adonaren i comprovaren que podien aprendre a

escriure bé d'una forma atractiva. Cosa que el grup control no va poder experimentar, perquè les activitats dutes a terme eren considerades tradicionals i defensant l'opinió de Ramos i Selfa (2017), aquestes no són les més adients ja que els/les alumnes les resolen de manera mecànica i els arriba a causar avorriment i la pèrdua del gust per a l'escriptura.

Els resultats obtinguts d'aquesta investigació, ens faciliten poder demostrar com el mètode de la PNL de Daniel Gabarró és una eina favorable i de motivació per a ajudar a l'alumnat a millorar la seva ortografia. Existeixen diferències estadísticament notòries entre les mitjanes grupals del pre i post test que condueixen a afirmar l'eficàcia de l'estratègia didàctica aplicada als/a les alumnes de 4t d'Educació Primària. Per la qual cosa, es pot donar per assolit l'objectiu general que aquest Treball de Fi de Grau pretenia, un cop verificat l'efectivitat del mètode Gabarró a l'aula de 4t d'Educació Primària envers la metodologia tradicional. Així doncs, per a millorar l'aprenentatge de l'ortografia, és necessari que els estudiants facin ús de tots els sentits. Tal i com defensen Gabarró i Puigarnau (2010), la realitat la percebem mitjançant els sentits i allò que ha estat captada per aquests, difícilment serà recordat per un altre canal. Al llarg de les sessions, impartides al grup experimental, s'han realitzat activitats que requerien l'ús dels sentits, més concretament la vista, l'oïda i tacte, per a què els infants es refermin a aquesta nova metodologia i aprenguin la correcta escriptura de les paraules.

L'ortografia la trobem present a qualsevol activitat educativa on la llengua escrita tingui un pes rellevant. Aprendre a escriure no significa exclusivament aprendre ortografia, així doncs la bona ortografia és un aspecte que la societat i les comunitats educatives valoren com a molt positiu en l'aprenentatge de la llengua escrita. La preocupació dels docents per la didàctica i l'ús correcte de l'ortografia de cada cop augmenta més, davant la presència de quantitat elevades de faltes que els/les estudiants realitzen. Aquesta investigació desvetlla que el paper del/de la professor/a és clau en l'ensenyança de l'ortografia, juntament amb la responsabilitat de crear situacions que afavoreixin l'aprenentatge de l'alumnat. La tasca d'aquests no és senzilla, tenint en compte que cal elaborar activitats allunyades de la metodologia tradicional, per tal que els infants puguin aconseguir una millora en l'escriptura.

A partir dels resultats exposats podem demostrat la superioritat i l'eficàcia del nou mètode de la memòria visual vinculat amb la PNL proposat, enfront al mètode tradicional d'ensenyança de l'ortografia. Els resultats obtinguts anirien amb consonància amb molts dels autors que defensen la necessitat de realitzar un canvi: Camps, Milian, Bigas i Camps (2004), González, Herrera i García (2004), Gabarró i Puigarnau (2011), Carratalá (2013) i Ramos i Selfa (2017), entre altres.

En referència a les limitacions trobades a l'hora de dur a terme el present treball han estat dues. En primer lloc, la restricció més destacada fou el temps. Es disposava d'un període de temps molt breu per a la implantació del mètode (aproximadament un mes i mig), per la qual cosa per a poder complir amb les sessions establertes, es va reduir la temporalització de cada una d'elles. Diàriament es dedicaven uns 30 minuts a la investigació, excepte alguns dies puntuals que no es va poder dur a terme. L'altre factor presentat fou l'absentisme diari d'infants a l'escola, fet que va fer que aquests/es alumnes no poguessin realitzar la sessió o sessions pertinents i no poder completar el mètode en la seva totalitat.

Per a futurs estudis en el mateix camp d'investigació, seguint una línia similar a l'emprada, es recomana poder comptar amb una mostra més àmplia, ja sigui amb la participació d'altres escoles de diferents nivells socioeconòmics i culturals o infants de diferent cursos escolar, fent ús de la metodologia basada en la comparança del grup control i l'experimental. A més, tenint en compte els resultats obtinguts, les línies futures també podrien anar encaminades a l'elaboració d'activitats distants a la metodologia tradicional i guiades cap a una metodologia innovadora, per aconseguir una millora en els nivells ortogràfics dels nins i de les nines.

En definitiva, cal dir que mitjançant aquesta investigació es va pretendre posar en pràctica un nou mètode educatiu com n'és el mètode Gabarró, per a millorar així aspectes ortogràfics. S'ha obert pas a una nova manera d'ensenyar i aprendre, que cal seguir posant en pràctica i de la qual tota la comunitat educativa se'n podrà beneficiar.

5. Referències bibliogràfiques

Armstrong, T. (2006). *Inteligencias múltiples en el aula: Guía práctica para educadores*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Avendaño, F. (2007). La enseñanza de la ortografía: Un problema en tres dimensiones. *Revista escrita Puc-Rio*, 8, 1-8. Recuperat 14 de març 2019, a https://docplayer.es/24573563-La-ensenanza-de-la-ortografia-un-problema-en-tres-dimensiones.html

Barberá, V., Collado, J.C., Morató, J., Pellicer, C. i Rizo, M. (2002). *Didáctica de la ortografía: Estrategias para su aplicación práctica*. Barcelona: Ediciones Ceac.

Bermúdez, L., i González, L. (2011). La competencia comunicativa: Elemento clave en las organizaciones. *Quórum académico*, *8*(15), 95-110. Recuperat 29 de març 2019, a https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3998947.pdf

Caldentey, J., Caldentey, F., Caldentey, M., Cloquell, M. i Mayans, A. (2015). *Llengua 4.* Madrid: Grupo Anaya.

Camps, A., Milian, M., Bigas, M., i Camps, M. (2004). *L'ensenyament de l'ortografia.* Barcelona: Graó.

Carratalá, F. (1993). La ortografía y su didáctica en la Educación Primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Professorado*, 18, 93-100. Recuperat 16 de març 2019, a https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/117793.pdf

Carratalá, F. (2013). *Tratado de didáctica de la ortografía de la lengua española*. Barcelona: Octaedro.

Cassany, D. (2006). *Reparar la escritura: Didáctica de la corrección de lo escrito*. Recuperat 16 de març 2019, des de https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/289-reparar-la-escritura-did-ctica-de-la-correccin-de-lo-escritopdf-KGW3t-libro.pdf

Comas, G. (1999). *Intervenció educativa en les dificultats ortogràfiques*. Tarragona: Edicions El Mèdol.

Cunningham, A. E. (2006). Accounting for children's orthographic learning while reading text: Do children self-teach?. *Journal of Experimental Child Psychology*, *95*(1), 56-77. Recuperat 31 març 2019, a https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022096506000440?via%3Dihub

Díaz, M. R. i Manjón, A. (2010). Enseñanza y procesos de mejora en el aprendizaje ortográfico. *Revista de Docencia e investigación*, *6*(20), 87-124. Recuperat 12 març

2019, a https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/8313/Enseñanza%20y%20procesos%20de%20mejora%20en%20el%20aprendizaje%20ortográfico.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Díaz, M. R. i Manjón, A. (2014). Preocupaciones docentes y enfoque didáctico de la enseñanza de la ortografia. *Revista de Docencia e investigación*, *33*(18), 1-21. Recuperat 12 març 2019, a https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2884765&orden=0&info=link

Diuk, B., Ferroni, M. i Mena, M. (2014). ¿Cómo se aprende la ortografía de las palabras?. Un estudio de comparación de distintas estrategias. *Cuadernos de Investigación Educativa,* *5*(20), 60-67. Recuperat 4 abril 2019, a https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=10&ved=2ahUKEwj7t7Dw0PrhAhUK1hoKHVh8CFIQFjAJegQIAhAC&url=https%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F5367404.pdf&usg=AOvVaw39ORttKNZ1sAkYCQ1QJPfI

Echauri, J.M. (2012). *¿Reformar la ortografía o reformar la enseñanza de la ortografía?.* Recuperat 22 març 2019, des de http://www.cuadernoscervantes.com/art_30_ortografia.html

Fernández-Rufete, A. (2015). Enseñanza de la ortografía, tratamiento didáctico y consideraciones de los docentes de Educación Primaria de la provincia de Almería. *Investigaciones Sobre Lectura*, 4, 7-24. Recuperat 18 de març 2019, a https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5155197.pdf

Ferreiro, E. (2006). Nuevas tecnologías y escritura. *Revista Docencia Del Colegio de Profesores de Chile*, *30*, 46- 53. Recuperat 7 abril 2019, a http://cmap.upb.edu.co/rid=1R9Y8JXLP-KQHRCR-QY/Nuevas%20tecnolog%C3%ADas%20y%20escritura.pdf

Fons, M. (2004). *Leer y escribir para vivir* (3era ed.). Barcelona: Graó.

Gabarró, D. (2011). *Dominar l'ortografia. Llibre teòric*. Barcelona: Boira.

Gabarró, D. (2015). *Dominar l'ortografia. Quadernet de l'alumnat*. Recuperat 8 març 2019, des de https://vdocuments.mx/ortografia.html

Gabarró, D. (2015). *Dominar l'ortografia. Quadernet de l'alumnat*. Barcelona: Boira.

Gabarró, D. y Puigarnau, C. (2007). *Bona ortografía sense esforç: Basat en la Programació Neurolingüística.* Recuperat 16 març 2019, des de http://ateneu.xtec.cat/wikiform/wikiexport/_media/cursos/escola_inclusiva/dtap/modul_6/bona_ortografia_1_.pdf

Gabarró, D. y Puigarnau, C. (2010). *Buena Ortografía sin esfuerzo con PNL: propuesta metodológica para docentes.* Lleida: Boira Editorial.

Gabarró, D. y Puigarnau, C. (2011). *Nuevas Estrategias para la enseñanza de la ortografía: En el marco de la Programación Neurolingüística (PNL).* Archidona: Aljibe Ediciones.

Galí, A. (1971). *L'ensenyament de l'ortografia als infants*. Barcelona: Barcino.

Gomes, M.J. (2013). *Programa de Lectura y Escritura en Español: El valor social de la ortografía.* Recuperat 15 de març 2019, a http://www.anep.edu.uy/prolee/phocadownload/materiales/docentes/articulos/El%20valor%20social%20de%20la%20ortografa.pdf

González, C. (1999). La enseñanza de la ortografía: Análisis de su tratamiento en los libros de texto de la Educación Primara. *Lenguaje y textos,* 14, 61-77. Recuperat 28 de març 2019, a https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/8089/LYT_14_1999_art_7.pdf?sequence=1&isAllowed=y

González, D., Herrera, J.A. i García, J. (2004). *Programa de refuerzo de Ortografía Visual*. Madrid: EOS.

Londoño, N., Jiménez, S., González, D.C. i Solovieva, Y. (2016). Análisis de los errores en la lectura y en el lenguaje escrito en niños de Educación Primaria. *Revista de Estudios sobre la lectura*, 15, 97-113. Recuperat 2 abril 2019, a https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/download/ocnos_2016.15.1.931/pdf_1

Martínez de Souza, J. (2003). *Algunos enfoques en la enseñanza de la ortografía*. Recuperat 27 març 2019, des de http://www.martinezdesousa.net/ense_ortog.pdf

Molinero, R. (2010). ¿Cómo abordar el problema de las faltas de ortografía?. *Revista digital ciencia y didáctica*, *34*, 123-135.

Ortografia. (1995). Dins *Gran Enciclopèdia Catalana* (Vol. 16, p. 466). Barcelona: Enciclopèdia Catalana.

Palou, J. i Fons, M. (2016). *Didáctica de la lengua y la literatura en educación primaria.* Madrid: Sintesis

Paredes, F. (1997). *La ortografía: una visión multidisciplinar.* Recuperat 2 abril 2019, des de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0607.pdf

Ramos, A. i Selfa, M. (2017). La innovación como motor del cambio. *Didáctica de la Lengua y de la Literatura,* 78*,* 56-60. Recuperat 12 març 2019, a https://repositori.udl.cat/bitstream/handle/10459.1/60364/026056.pdf?sequence=1

Ríos, G. (2012). La ortografía en el aula. *Artes y Letras, (2)*, 181-190.

Rodríguez, Á. (1996). *La enseñanza de la ortografía en Educación Primaria*. Madrid: Editorial Escuela Española S. A.

Rodríguez, D. (2015). Un bien necesario para la escritura: la competencia ortográfica. *Revista de Estudios sobre Lectura*, 13, 85-98. Recuperat 18 març 2019, a https://www.redalyc.org/service/redalyc/downloadPdf/2591/259138240005/6

Teruel, F. C. (1993). La ortografía y su didáctica en la educación primaria. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 18, 93-100.

Velázquez, E. (2009). *El tratamiento ortográfico en el proceso de enseñanza aprendizaje de la ortografía de las lenguas extranjeras*. Recuperat 12 març 2019, des de https://www.monografias.com/trabajos67/tratamiento-ortografico-lenguas-extranjeras/tratamiento-ortografico-lenguas-extranjeras.shtml

6. Annexos

1. Proves d'avaluació inicial i final.

1.1. Test: Pots millorar en ortografia?

NOM:

DATA:

CURS:

TEST: POTS MILLORAR EN ORTOGRAFIA?

1. **Llegeix un text qualsevol durant un minut i contesta: quantes paraules pots llegir correctament en un minut?**
   a. Menys de 50
   b. Entre 51 i 70
   c. Més de 75
2. **Quan escrius habitualment, fas errades d'ortografia?**
   a. Cap o molt poques
   b. Les normes
   c. Bastants o moltes
3. **Vols escriure fent poques errades?**
   a. M'és igual
   b. D'acord
   c. Sí, m'encantaria!
4. **Tens constància per treballar 20 minuts al dia?**
   a. Molt poca.
   b. A vegades
   c. Sí, quan m'ho proposo
5. **Imagina en Superman. Com l'imagines?**
   a. No puc
   b. L'imagino una mica
   c. Fàcil: porta roba vermella i blava.
6. **Recorda el teu primer cognom. Sense escriure'l, saps quina és la tercera lletra començant a comptar pel final?**
   a. Ni idea
   b. Crec que sí
   c. Sí, ho sé amb seguretat

Cada resposta A val 0 punts
Cada resposta B val 1 punt
Cada resposta C val 3 punts

RESULTAT DEL TEST:

1.2. Dictat de les 100 paraules.

Taula 7. Recull de les 100 paraules dictades.

Bonic	Hora	Allà	Bitllet	Això	Demà
Després	Feliç	Guerra	Habitació	Prova	Vegada
Home	Jo	Meva	Nou	Hivern	Avui
Hospital	Intel·ligència	Història	Verd	Botiga	Àvia
Equivocar	Arribar	Mou	Anglès	Anava	Boca

Ceba	Aigua	Col·laborar	Avançar	Covard	Barca
A baix	Avisar	Excursió	Govern	Matemàtiques	Llavors
Obert	Vaixell	Autobús	Cotxe	Sempre	També
Vosaltres	Cavall	Ahir	Blanc	Vull	Bossa
Vídeo	Germà	Viatge	Escriure	Volia	Text
Treball	Prohibir	Hi ha	Selva	Veí	Dèbil
Formatge	Visual	Avió	Entrepà	Vent	Alcohol
Col·legi	Aprovar	Paraigües	Cova	Aventura	Avorrir
Beguda	Balcó	Butxaca	Conviure	Alt	Dibuix
Deures	Estalviar	Excepte	Gimnàstica	Habitatge	Jove
Llenguatge	Meravellós	Arbre	Núvol	Assignatura	Rellotge
Il·lusió	Vacances	Temps	Vermell		

Ponent INCA

NOM: _____

DATA: _____

CURS: _____

1. _____	26. _____	51. _____	76. _____
2. _____	27. _____	52. _____	77. _____
3. _____	28. _____	53. _____	78. _____
4. _____	29. _____	54. _____	79. _____
5. _____	30. _____	55. _____	80. _____
6. _____	31. _____	56. _____	81. _____
7. _____	32. _____	57. _____	82. _____
8. _____	33. _____	58. _____	83. _____
9. _____	34. _____	59. _____	84. _____
10. _____	35. _____	60. _____	85. _____
11. _____	36. _____	61. _____	86. _____
12. _____	37. _____	62. _____	87. _____
13. _____	38. _____	63. _____	88. _____
14. _____	39. _____	64. _____	89. _____
15. _____	40. _____	65. _____	90. _____
16. _____	41. _____	66. _____	91. _____
17. _____	42. _____	67. _____	92. _____
18. _____	43. _____	68. _____	93. _____
19. _____	44. _____	69. _____	94. _____
20. _____	45. _____	70. _____	95. _____
21. _____	46. _____	71. _____	96. _____
22. _____	47. _____	72. _____	97. _____
23. _____	48. _____	73. _____	98. _____
24. _____	49. _____	74. _____	99. _____
25. _____	50. _____	75. _____	100. _____

- QUANTES PARAULES HAS ESCRIT CORRECTAMENT? ☐
- EN QUANTES T'HAS EQUIVOCAT O NO SABIES? ☐

1.3. Redacció lliure.

NOM:

DATA:

CURS:

REDACCIÓ LLIURE

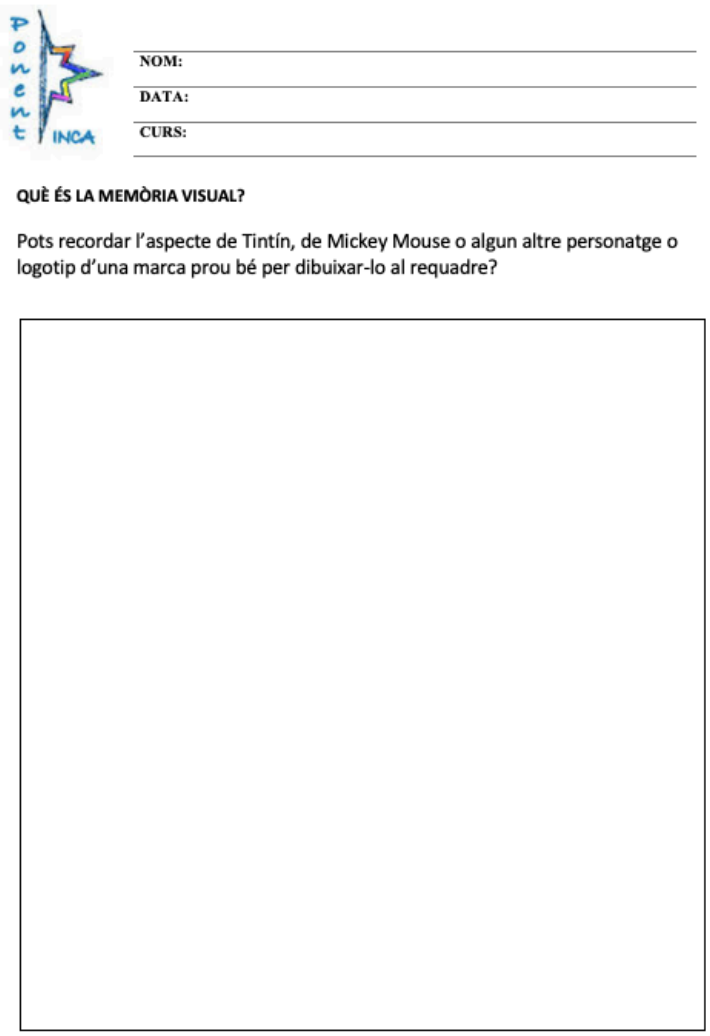
Escriu una redacció sobre un tema del teu interès.

2. Explicació detallada de les sessions i incorporació del material pertinent.

2.1. Primera sessió: *Què és la memòria visual?*

PRIMERA SESSIÓ: Què és la memòria visual?
Aquesta primera sessió fou introductòria i ens va servir per a conèixer el grup de treball, per a posteriorment aventurar-nos cap als diferents aspectes de la nova metodologia. Es va realitzar una única activitat.
Objectiu
- Donar a conèixer i fer entendre a l'alumnat què és la memòria visual.
Activitat 1. Fem servir la memòria visual
Desenvolupament

Com a activitat introductòria, als alumnes se'ls va formular la següent pregunta: Podeu recordar l'aspecte de Tintín, de Mickey Mouse o algun altre personatge o logotip d'una marca prou bé per a dibuixar-lo?. Cada infant a un full en blanc va realitzar el dibuix pertinent. Quan els dibuixos estaven acabats, se'ls va dir que per a fer aquest dibuix havien fet ús de la memòria visual, ja que s'havien hagut d'imaginar el personatge o l'objecte dintre de la seva ment per a posteriorment representar-lo. A més, molts cops no en som conscients i fem ús de la memòria visual.
Material
El material necessari fou la fitxa, situada a l'apartat d'annexes i pintures de colors per a la seva realització.
Espai i distribució
L'activitat es dugué a terme dintre de l'aula i la realitzaren de manera individual.
Temporització
Per a la realització d'aquesta activitat el temps considerat necessari fou de 30 minuts.
Avaluació
Es recolliren les fitxes i s'observaren per tal de comprovar si algun/a alumne/a presentava dificultats relacionades amb la utilització de la seva memòria visual.



NOM:

DATA:

CURS:

QUÈ ÉS LA MEMÒRIA VISUAL?

Pots recordar l'aspecte de Tintín, de Mickey Mouse o algun altre personatge o logotip d'una marca prou bé per dibuixar-lo al requadre?

2.2. Segona sessió: *Enfortir la memòria visual.*

SEGONA SESSIÓ: Enfortir la memòria visual.
Es considerà aquesta sessió com la part inicial de la implantació del mètode, ja que a partir d'aquest moment els infants utilitzaren la memòria visual de forma conscient per a millorar l'ortografia. Dintre d'aquesta sessió es varen realitzar tres activitats, enllaçades entre sí i ordenades de forma ascendent segons la seva complexitat. Els/les alumnes, segons el seu domini i destresa, anaven passant d'una activitat a l'altra, sent conscients en tot moment del que feien.
Objectius
- Detectar que tots els alumnes tinguin la memòria visual mínimament desenvolupada. - Reforçar la memòria visual dels alumnes.
Activitat 1. Les dues figures.
Desenvolupament
Per a aquesta activitat els/les alumnes es col·locaren per parelles, on un/una fou el/la repartidor/a i l'altre/a el/la jugador/a. El/la que feia de repartidor/a va elegir de dintre d'un sobre dues figures i els va mostrar al seu company. Després d'observar-les durant uns minuts, calia que tingués una imatge visual de les dues. Quan aquest/a tancava els ulls, els havien de seguir veient a la seva ment. Un cop interioritzades, el/la repartidor/a tapà les figures i li realitzà una sèrie de preguntes de la fitxa control, relacionades amb el seu color, forma i posició i anava anotant les respostes. A aquesta fitxa, el/la repartidor/a va haver d'anotar una nova pregunta, la que ell/a considerà més adient per a fer a la seva parella. Un cop anotades les respostes, es varen canviar els rols. Si les respostes a les preguntes dels dos membres eren correctes, podien passar a l'activitat dos, mentre que si en alguns aspectes es fallava, calia tornar a repetir les passes anteriors.
Activitat 2. Les tres figures.
Desenvolupament
Aquesta activitat seguia la mateixa dinàmica que l'activitat 1, però en lloc d'agafar dues figures del sobre, se'n van agafar tres. Després d'haver-les observades durant uns minuts, si l'alumne/a era capaç de respondre correctament les preguntes plantejades a la fitxa, podia passar a realitzar l'activitat tres. Sinó, igual que l'anterior, havia de seguir reforçant la seva memòria visual.

Activitat 3. Les quatre o més figures.
Desenvolupament
Per a aquesta activitat els/les alumnes havien de tenir una imatge mental de quatre o més figures, recordant la seva forma, color i posició, després d'observar-les durant uns minuts. Els/les alumnes que respongueren correctament a les preguntes seguiren enfortint la seva memòria visual, mentre que la resta, continuava treballant per a tenir-ne un bon domini.
Material
El material necessari foren les diferents figures proporcionades per Gabarró a les pàgines 9 i 10 del seu quadernet de l'alumnat. També es varen emprar les fitxes de control, situades a l'annex, i el llapis o bolígraf per a poder omplir-les.
Espai i distribució
L'activitat es dugué a terme dintre de l'aula i la realitzaren per parelles, elegides pels propis alumnes.
Temporització
Per a la realització d'aquestes activitats es dedicaren 20 minuts diaris, durant tres dies.
Avaluació
A les diferents fitxes de control l'alumat anava recollint els resultats obtinguts pel seu company/a durant les tres activitats. La mestra responsable de la intervenció anava recollint les dades obtingudes un cop finalitzada cada activitat, per a posteriorment realitzar-ne una avaluació.

MEMBRES DE LA PARELLA:

DATA:

CURS:

LES DUES FIGURES

Nom del repartidor: Nom del jugador:		
PREGUNTES	CORRECTE	INCORRECTE
De quin color és la segona figura?		
Quina forma té la primera figura?		
De quin color és la primera figura?		
Quina forma té la segona figura?		

Nom del repartidor: Nom del jugador:		
PREGUNTES	CORRECTE	INCORRECTE
De quin color és la segona figura?		
Quina forma té la primera figura?		
De quin color és la primera figura?		
Quina forma té la segona figura?		

MEMBRES DE LA PARELLA:

DATA:

CURS:

LES TRES FIGURES

Nom del repartidor: Nom del jugador:		
PREGUNTES	CORRECTE	INCORRECTE
De quin color és la primera i tercera figura?		
Quina forma té la segona figura?		
De quin color és la segona figura?		
Quina forma té la primera i tercera figura?		

Nom del repartidor: Nom del jugador:		
PREGUNTES	CORRECTE	INCORRECTE
De quin color és la primera i tercera figura?		
Quina forma té la segona figura?		
De quin color és la segona figura?		
Quina forma té la primera i tercera figura?		

MEMBRES DE LA PARELLA:

DATA:

CURS:

LES QUATRE O MÉS FIGURES

Nom del repartidor: Nom del jugador:		
PREGUNTES	CORRECTE	INCORRECTE
De quin color és la segona i tercera figura?		
Quina forma té la primera i segona figura?		
De quin color és la primera i quarta figura?		
Quina forma té la tercera i quarta figura?		

Nom del repartidor: Nom del jugador:		
PREGUNTES	CORRECTE	INCORRECTE
De quin color és la segona i tercera figura?		
Quina forma té la primera i segona figura?		
De quin color és la primera i quarta figura?		
Quina forma té la tercera i quarta figura?		

2.3. Tercera sessió: *Unir la memòria visual a les paraules*.

TERCERA SESSIÓ: Unir la memòria visual a les paraules.
Per a seguir reforçant la memòria visual es van realitzar tres activitats. Les activitats foren similars a les de la sessió dos, però en lloc d'emprar imatges de figures, s'empraren paraules. Les paraules amb les quals els/les alumnes van realitzar l'activitat, formaven part de la llista de les 100 paraules que més errors generen, segons Gabarró (2015). Un cop els infants anaven finalitzant de manera satisfactòria les activitat, passaven a les següents.
Objectiu
- Aconseguir que els/les alumnes vinculin l'ortografia d'una paraula amb la imatge visual d'aquesta.
Activitat 1. Les dues lletres.
Desenvolupament
Els/les alumnes es col·locaren per parelles i cada un/a d'ells/es tingué un rol. El/la repartidor/a va elegir de dintre d'un sobre una paraula formada per dos grafemes i va mostrar-la al seu company/a. Durant uns minuts va observar-la per a agafar una imatge

visual de la paraula, fixant-se amb els grafemes que la componen, l'ordre dels grafemes i el color de cada un d'ells. En tancar els ulls l'havia de seguir veient dintre de la seva ment. Un cop passat el temps d'observació, el/la repartidor/a va donar-li una sèrie d'indicacions que el/la jugador/a calia realitzar. Aquestes foren les següents:

- Lletreja la paraula començant pel final.
- Lletreja la paraula començant pel principi.

Un cop el/la jugador/a va realitzar les indicacions de manera correcte, va continuar l'activitat responent una sèrie de preguntes plantejades a la fitxa de control. El/la repartidor/a fou l'encarregat d'anotar les respostes del/de la jugador/a a la fitxa i aquest/a calia que introduís una nova pregunta. Un cop el/la jugador/a realitzà les passes següents, tingué lloc un canvi de rol. En cas de les preguntes ser respostes de manera correcta, passaren a l'activitat dos, mentre que si es presentaven errades, calia tornar a repetir el procés realitzat anteriorment.

Activitat 2. Les tres lletres.

Desenvolupament

Seguint amb la mateixa dinàmica que l'activitat anterior, aquesta activitat tenia un nivell de dificultat major, ja que calia memoritzar paraules formades per 3 grafemes. Del sobre es varen agafar paraules de 3 lletres i després d'observar-les durant uns minuts, l'alumne/a va respondre una sèrie de preguntes. Aquestes preguntes es trobaven a la fitxa de control i si el/la jugador/a els responia correctament, podia passar a l'activitat 3, sinó calia seguir treballant la memòria visual

Activitat 3. Les quatre o més lletres.

Desenvolupament

Es seguia augmentant la dificultat, ja que per a aquesta activitat s'havia de tenir una imatge mental d'una paraula formada per quatre o més fonemes. Després de l'observació, el/la jugador/a respongué les preguntes. Aquells/es alumnes que respongueren correctament a les preguntes seguiren enfortint la seva memòria visual, mentre que la resta, calia continuar treballant en el concepte.

Material

Les paraules necessàries per a dur a terme l'activitat, foren proporcionades per Gabarró a les pàgines 11 i 12 del seu quadernet de l'alumnat. A més, també es feren ús de les fitxes de control, situades a l'annex, i el llapis o bolígraf per a poder omplir-les.

Espai i distribució

Els/les alumnes elegiren quina seria la seva parella per a dur a terme l'activitat.

Temporització

Per a la realització d'aquestes activitats es dedicaren 20 minuts diaris, durant una setmana.

Avaluació

L'alumnat fou l'encarregat de recollir, a la fitxa de control, els resultats que anaven obtenint els/les seus/seves companys/es de parella al llarg de les proves. La persona responsable del grup al final de cada prova anava recollint les fitxes elaborades pels infants.

MEMBRES DE LA PARELLA:

DATA:

CURS:

LES DUES LLETRES

Nom del repartidor: Nom del jugador:		
PREGUNTES	CORRECTE	INCORRECTE
Lletreja la paraula començant pel final		
Lletreja la paraula començant pel principi		
De quin color és la primera lletra?		
De quin color és la segona lletra?		

Nom del repartidor: Nom del jugador:		
PREGUNTES	CORRECTE	INCORRECTE
Lletreja la paraula començant pel final		
Lletreja la paraula començant pel principi		
De quin color és la primera lletra?		
De quin color és la segona lletra?		

MEMBRES DE LA PARELLA:

DATA:

CURS:

LES TRES LLETRES

Nom del repartidor: Nom del jugador:		
PREGUNTES	CORRECTE	INCORRECTE
Lletreja la paraula començant pel final		
Lletreja la paraula començant pel principi		
De quin color és la segona lletra?		
De quin color és la darrera lletra?		

Nom del repartidor: Nom del jugador:		
PREGUNTES	CORRECTE	INCORRECTE
Lletreja la paraula començant pel final		
Lletreja la paraula començant pel principi		
De quin color és la segona lletra?		
De quin color és la darrera lletra?		

MEMBRES DE LA PARELLA:

DATA:

CURS:

LES QUATRE O MÉS LLETRES

Nom del repartidor: Nom del jugador:		
PREGUNTES	CORRECTE	INCORRECTE
Lletreja la paraula començant pel final		
Lletreja la paraula començant pel principi		
De quin color és la primera i quarta lletra?		
De quin color és la segona?		

Nom del repartidor: Nom del jugador:		
PREGUNTES	CORRECTE	INCORRECTE
Lletreja la paraula començant pel final		
Lletreja la paraula començant pel principi		
De quin color és la primera i quarta lletra?		
De quin color és la segona?		

2.4. Quarta sessió: *Dominar el vocabulari habitual.*

QUARTA SESSIÓ: Dominar el vocabulari habitual.
Per tal de dominar el vocabulari que més faltes ortogràfiques produeix, els nins i les nines anaren treballant amb diferents paraules. Gabarró (2015), en el seu quadernet els havia separades en quatre llistes i aquestes formaven part de les 100 paraules que més errors generen.
Objectius
- Aconseguir que els/les alumnes dominin l'escriptura del vocabulari emprat habitualment. - Oferir a l'alumnat tècniques per estudiar les paraules.
Activitat 1. La tècnica dels quatre sobres
Desenvolupament
La docent encarregada de la intervenció, al llarg de cada sessió, facilitava als/a les alumnes 15 paraules diferents, excepte en la darrera que tan sols foren 10. Aquests calia que els/les retallessin i els/les anessin observant i es fixessin en com s'escriuen, per a ser capaços de recordar-les un cop eliminades de la seva vista. Es va recordar als infants les estratègies emprades en les activitats anteriors per tal que els/les poguessin posar en pràctica per a dominar les llistes de vocabulari. Algunes d'elles foren: veure la paraula a la nostra ment, el lletrejat, l'escriptura a l'aire lliure, entre altres. Per tal de dur un control de les paraules que calia estudiar, es va emprar la tècnica dels quatre sobres. Aquesta tècnica requeria una dedicació diària per part dels/de les alumnes i constava d'una sèrie de passes. A cada un d'ells/es se'ls van donar quatre sobres, on els marcaren amb un nombre: 1, 2, 3 i 4. Després guardaren les 15 paraules inicials al sobre 1, deixant buits la resta. Diàriament els/les alumnes havien de mirar les paraules, recordar-ne la imatge i lletrejar-la des del final i des del principi. A més, calia que preguntessin a algú que els dictés les paraules. Tenint en compte que a cada sessió els/les alumnes anaren augmentant el seu vocabulari amb 15 paraules noves, deixaren al sobre 1 els mots que ignoraven, o que tot i encertar-los no sabien en total seguretat. Posteriorment, guardaren al sobre 2 les paraules que havien encertat del sobre 1 i que sabien en total seguretat. Quan sabien les paraules del sobre 2, les havien de col·locar al 3 per a la propera vegada que els preguntin i així amb cada un d'ells. Al sobre 4 hi havia les paraules que ja dominaven i aquestes només calia preguntar-les un cop per setmana, per a garantir que no els havien oblidades. Finalment, si els/les alumnes fallaven en alguna de les paraules de qualsevol sobre, l'havien de tornar a col·locar al sobre 1 per tal de tornar a començar el circuit.
Material
El material necessari fou les llistes de vocabulari proporcionades per Gabarró (2015) en el seu quadernet per a l'alumnat, localitzades a les pàgines 19, 21, 23 i 25. També foren necessàries estisores, quatre sobres per a cada alumne/a, paper i llapis o bolígraf.
Espai i distribució

L'activitat es dugué a terme dintre de l'aula i la realitzaren de manera individual, tot i que en alguns moments treballaren per parelles per a realitzar els dictats de les paraules dels diferents sobres.
Temporalització
Per a la realització d'aquesta activitat, el temps dedicat a l'aula fou de 30 minuts diaris, durant 7 dies. A més del temps que cada alumne/a dedicava a casa seva per a aconseguir l'èxit de la sessió.
Avaluació
L'avaluació es va realitzar de manera individual, on cada infant era l'encarregat de corregir les seves errades que emetia en els dictats de les diferents paraules. El docent responsable de l'activitat va dur a terme un seguiment de l'avaluació, observant els diferents sobres i l'evolució de cada un d'ells i elles.

2.5. Cinquena sessió: *Estratègies de consolidació.*

CINQUENA SESSIÓ: Estratègies de consolidació.
En aquesta sessió, els/les alumnes van treballar amb la lectura de texts i el dictat creuat per parelles. Gabarró i Puigarnau (2011) consideren que les pràctiques diàries sobre exercicis senzills i les estratègies de consolidació, ajuden a l'alumnat a reforçar la seva ortografia.
Objectiu
- Conèixer i consolidar estratègies visuals aplicades a l'ortografia.
Activitat 1. Dictat creuat per parelles
Desenvolupament
Aquesta activitat fou una eina excel·lent per a què els infants milloressin la seva memòria visual vinculada a l'ortografia. Als/a les alumnes se'ls pot donar llibertat per a què elegeixin un text del llibre que ells/es vulguin, però per a dur a terme aquesta activitat, es varen fer ús de dos dictats proposats per Gabarró (2015) en el seu quadernet. Vam considerar oportú que tots els infants tinguessin el mateix escrit per a evitar diferències en quan a la complexitat d'aquests. L'activitat es va dur a terme per parelles i la mecànica d'aquesta fou molt senzilla. Els/les alumnes en primer lloc van elegir una parella i es van col·locar a una distància prou considerable d'aquesta, seient a diferents taules i el més lluny possible. Després decidiren quin seria el seu rol, o bé s'encarregarien d'escriure o bé de dictar. Un cop es van tenir clars els papers de cada infant, la persona que dictava va mirar la primera frase a dictar i es va dirigir cap a la persona que escrivia i s'esperà uns 10 segons en silenci abans de dictar-li la primera frase. Llavors, passat el temps, la va dictar. El que dictava era l'encarregat d'avisar a l'altre/a persona si s'equivocava en escriure algun mot i si era així, calia que li digués com l'havia d'escriure. Quan va acabar la primera frase, tornà al lloc on tenia el dictat i es va seguir emprant la mateixa dinàmica per a la segona frase. Va fer-se

així fins al final del dictat i en haver-se acabat, es va corregir mirant el text original. Tenint en compte que en el quadernet de l'alumnat, l'autor havia facilitat dos dictats, els/les alumnes es van intercanviar els rols, per tal de poder desenvolupar els dos papers.
Activitat 2. Lectura de texts de la vida quotidiana.
Desenvolupament
Per a aquesta activitat, cada alumne/a va portar de casa seva una lectura que era del seu interès, ja foren còmics, contes, novel·les, revistes... Després, la professora encarregada de la realització de la activitat, seguint les indicacions que Gabarró (2015) havia proporcionat al seu quadernet, els va facilitar una sèrie de trucs que els servirien per a millorar la seva ortografia amb qualsevol lectura. Aquests trucs foren els següents: - Mentre aneu llegint, fixeu-vos en tres paraules de cada pàgina que presentin dificultats. - Trieu una de les paraules anteriors i visualitzeu-la a la ment. - Lletreja-la començant pel final. - Fes el mateix però començant pel principi. - A continuació, segueix llegint. - Repeteix les passes anteriors en cada pàgina. Tal i com afirma Gabarró (2015), seguint aquestes passes, els/les alumnes amb el temps arriben a obtenir grans millores pel que fa a la seva ortografia. El fet de treballar diferents texts, va donar lloc a que cada alumne/a tingué el seu vocabulari personal, en relació a la lectura elegida.
Material
El material necessari per a la primera activitat foren els dictats de la pàgina 32 i 33 que Gabarró (2015) havia facilitat en el seu quadernet per a l'alumnat, un paper i un llapis o bolígraf. Pel que fa a la segona activitat, el material emprat fou un llibre, còmic, revista, diari... que els/les alumnes havien elegit lliurement per a poder dur a terme l'activitat.
Espai i distribució
L'activitat es dugué a terme dintre de l'aula i la primera fou realitzada per parelles, elegides pels propis alumnes, mentre que la segona es va fer individualment.
Temporització
Per a la realització de l'activitat 1 es van considerar necessaris uns 30 minuts, tot i que es pot prolongar durant tot el curs. D'aquesta manera els/les alumnes poden treballar les lectures de manera més profunda i extreure d'elles la seva pròpia llista de paraules difícils. Pel que fa a l'activitat 2, el temps necessari fou d'uns 45 minuts, tenint en compte l'elecció de parelles i la distribució d'aquestes, el procés que es va seguir i finalment, la correcció del dictat. Les dues activitats es varen realitzar en dos dies diferents.
Avaluació
L'avaluació de les dues activitats fou individual, on cada alumne/a fou l'encarregat d'elaborar i corregir les seves errades. La mestra va dur a terme un seguiment d'aquestes, observant les errades comeses i les paraules amb les quals s'havien tingut més dificultats. Tenint en compte que són activitats que es poden anar realitzant al llarg del curs, l'avaluació és de caràcter formatiu.

2.6. Sisena sessió: *Reciclar el teu propi vocabulari.*

SISENA SESSIÓ: Reciclar el teu propi vocabulari.
Cada persona té el seu propi vocabulari i segons Gabarró (2015), aquest és limitat, d'uns centenars de paraules. Amb aquesta sessió cada un/a anirà recopilant mots escrits anteriorment i crearà el seu propi vocabulari.
Objectius
- Reciclar i localitzar el vocabulari de cada infant. - Aconseguir que cada infant domini el seu vocabulari habitual.
Activitat 1. Treballem amb el propi vocabulari
Desenvolupament
Aquesta activitat es va dur a terme de manera individual, on cada alumne/a inicialment va cercar i localitzar les paraules que havia escrit malament. Realitzaren la recerca a quaderns, fitxes, dictats, redaccions, exercicis... per a posteriorment reciclar-ne les paraules. La docent, responsable de la sessió, els va donar a cada un d'ells i elles una fotocòpia de la pàgina titulada " El meu propi vocabulari", del quadernet de l'alumnat de Gabarró. D'aquesta manera, els/les alumnes anaven anotant les paraules escrites correctament. En cas d'omplir la fotocòpia, se'ls en proporcionaren més copies. Amb el vocabulari que anaven reciclant, es va treballar de la mateixa manera que ho havien fet anteriorment. Primer mirant el mot, després recordant-ne la imatge i finalment, lletrejant-lo des del final i des del principi. També es feren ús d'altres estratègies, com dibuixar la paraula a l'aire, cercar paraules semblants... Per a les paraules que s'anaren afegint, es van repetir els processos anteriors, per tal de reduir el nivell d'errades ortogràfiques. Tenint en compte que en aquesta sessió els infants van finalitzar el seu aprenentatge del mètode de la PNL, es va fer un petit recordatori de tot el realitzat anteriorment.
Material
El material necessari per a la realització de la sessió fou la fotocòpia de la pàgina 18, del quadernet de l'alumnat de Gabarró, titulada "El meu propi vocabulari" i els diferents materials o proves dels quals els/les alumnes obtingueren el seu vocabulari. A més del llapis o bolígraf per a poder completar la llista de mots propis per a cada infant.
Espai i distribució
L'activitat es dugué a terme dintre de l'aula i la realitzaren de manera individual, creant cada un/a el seu propi vocabulari.
Temporització
Per a la realització d'aquesta activitat, el temps dedicat a l'aula fou de 30 minuts diaris, durant 2 dies. El darrer dia va tenir una durada d'aproximadament 50 minuts, perquè es va fer una petita recopilació de tot allò vist anteriorment. És convenient prolongar aquesta activitat al llarg del curs, per tal que els infants tinguin més temps per a cercar i anar fent de cada cop més complexa la seva llista.

Avaluació
L'avaluació es va realitzar de manera individual, on cada infant valorava i comprovava si amb les diferents estratègies tenia una imatge mental de la paraula i la podia escriure amb seguretat i sense presentar errades ortogràfiques.

2.7. Setena sessió: *La normativa més útil.*

SETENA SESSIÓ: La normativa més útil.
En aquesta sessió, se'ls va fer una petita explicació sobre les normes ortogràfiques i finalment, se'ls va proporcionar als infants un material de record sobre les normes ortogràfiques més útils.
Objectiu
- Recordar les normes ortogràfiques més útils.
Activitat 1. Dossier de normes ortogràfiques
Desenvolupament
En aquesta darrera sessió, la docent, va realitzar una explicació de les normes ortogràfiques més útils i que menys excepcions presenten. Un cop feta l'explicació, a l'alumnat se'ls va proporcionar un petit dossier en forma de resum, de les diferents normes ortogràfiques, per tal que els fos útil i pràctic per a possibles consultes o dubtes. La teoria del dossier fou facilitada per Gabarró (2015) en el seu quadren de l'alumnat, més concretament a les pàgines 38, 39 i 40. A cada una de les normes els acompanyaven amb una sèrie d'exemples, per tal de facilitar la comprensió dels infants.
Material
La sessió no va requerir material per a poder-se dur a terme, tot i que als infants se'ls va donar un petit dossier, que apareix a l'apartat d'annexes.
Espai i distribució
L'activitat es dugué a terme dintre de l'aula i la realitzaren a nivell de grup-classe.
Temporització
Per a la realització d'aquesta activitat, el temps dedicat fou de 50 minuts, una sessió completa.
Avaluació
Aquesta activitat no es va poder avaluar de manera directa i immediata, però si que podrem observar si els/les alumnes han entès i assolit aquestes normes ortogràfiques quan les posin en pràctica a l'hora d'escriure. En cas de fer-ho de manera correcta, el nombre d'errades es veurà reduït.

DOSSIER DE LA NORMATIVA MÉS ÚTIL

NOM DE L'ALUMNE/A:

NORMÉS ÚTILS AMB POQUES EXCEPCIONS

1

Les paraules que acaben en: **ca** fan el seu plural en: **ques**

ça → ces gua → gües ja → ges ga → gues qua → qües

Exemples: boca – boques, puça – puces, aigua – aigües, platja – platges, amiga – amigues, aigua – aigües, pasqua – pasqües…

2

La **ç** mai s'escriu davant la *e* o la *i*.

Exemples: puça, cançó …

3

Quan escriguis xifres has de separar amb un guionet les desenes de les unitats i les unitats de les centenes. Per recordar-ho pots memoritzar **D-U-C.**

Exemples: tres-cents vint-i-vuit, sis-cents quaranta-dos, vuit-cents tres…

4

El so de essa sonora entre vocals s'escriu sempre amb una sola **s**.

Exemples: camisa, pobresa, casa …

Excepcions: amazona, trapezi i topazi (tot i que n'hi ha altres aquestes són les més habituals).

5

El so de essa sonora a inici de paraula o després de consonant, sempre és **z**.

Exemples: colze, pinzell, zebra…

Excepcions: els derivats i /o compostos de: fons (com enfonsar), de dins (com endinsar) i els de trans (com transistor).

6

Quan la **erra** zona forta entre vocas és sempre doble.

Exemples: ferro, gorra, pissarra…

Excepcions: les paraules compostes com contrarevolusió i autoretrat.

7

El so inicial de la paraula jaqueta, davant **a, o , u** sempre és **j**. Davant **e, i** generalment és g.

Exemples: gent, jardí, gerani, joguina…

Però escrivim **j** en els grups **-jecc i -ject**.

Exemples: injecció, projecte…

També escrivim amb **j:** jeroglífic, jeure, jeia, majestat, jerarquia, Jerusalem, Jesús, Jeremies, jesuita, Jeroni i derivats.

8

Davant la **p i la m**, s'escriu **m.**

Exemples: empenyer, camp, immòbil…

9

S'empre s'escriu **b** si va seguida d'una consonant.

Exemples: blanc, oblidar…

10

Si al final d'una paraula hi ha una **u**, en els derivats apareixerà una **v**.

Exemples: viu - vivía, neu - nevar, …

11

Els verbs en passat que acaben en **-ava, -aves, -àvem, -àveu, -aven,** sempre s'escriuen amb **v** (és el pretèrit d'indicatiu).

Exemples: cantava, jugàvem, telefonàveu…

12

La majoria de les paraules masculines que acaben en a àtona s'escriuen amb **e** final i les femenines amb **a**.

Exemples de mots femenins: dona, cadira, nina…

Exemples de mots masculins: home, cotxe, vinagre…

Excepcions que coincideixen amb el castellà: febre/fiebre, classe/clase…

13

Les paraules de l'apartat anterior sempre fan el plural en **-es**.

Exemples: dones, cadires, cotxes, nines…

L'APÒSTROF

1

L'article s'apostrofa sempre que s'escriu davant d'una paraula començada en **vocal o h.**

Exemples: l'hora, l'home, l'àvia, l'índia…

2

L'article **la** s'apostrofa davant de les paraules que comencen en **vocal o h**. Hem d'excepturar les que comencen per **i, u, hi, hu** àtones.

Exemples: l'herba, l'ullera, l'eina…

Excepcions: la intel·ligència, la universitat, la humitat…

3

Tampoc s'apostrofen els noms de les lletres precedides d'articles

Exemples: la essa, la i…

4

No s'apostrofen noms que podrien confondrer's amb els seus contraris.

Exemples: la asimetria, la anomalitat… (paraules amb el prefix negatiu – a).

5

Tampoc s'apostrofa "la una", ni "la ira" per no confondre-la amb "lira".

6

La preposició **de** s'apostrofa sempre davant de **vocal** o h, excepte si es tracta de noms de lletres.

Exemples: d'ous, d'anys, d'ells, d'història…

Però: de esses, de emes...

L'ACCENTUACIÓ I LA DIRECCIÓ DE L'ACCENT

1

PARAULES ESDRÚIXOLES són aquelles que tenen la síl·laba tònica o forta al tercer lloc començant pel final i s'accentuen SEMPRE.

Exemples: màquina, ambulància, fàbrica…

2

PARAULES PLANES són aquelles que tenen la síl·laba tònica o forta al segon lloc començant pel final i s'accentuen quan NO ACABA en vocal, vocal +s, -en, -in. Sí que s'accentuen si acaben en diftong (vocal +i, vocal +u).

Exemples amb i sense accent: telèfon, cadira, plàstic, cercle, escola, bolígraf…

3

PARAULES AGUDES són aquelles que tenen la síl·laba tònica o forta al primer lloc començant pel final i s'accentuen SI ACABA en vocal, vocal +s, -en, -in.
Sí acaba en diftong no s'accentuen.

Exemples amb i sense accent: camió, arbre, ordinador, país, català, paper...

Com s'accentua la vocal **o**?

Si la paraula és **ESDRÚIXOLA,** l'accent será obert: **ò**

Excepcions: fórmula, pólvora, tómbola, tórtora.

Si la paraula és **PLANA,** l'accent será obert: **ò**

Excepcions: estómac, furóncol, córrer.

Si la paraula és **AGUDA** l'accent será tancat: **ó**

Excepcions: arròs, espòs, repòs, talòs, terròs, això, allò, però, i les compostes amb monosíl·labs: rebò, retrò, reclòs…

Com s'accentua la vocal **e**?

En general tant siguin **AGUDES, PLANES o ESDRÚIXOLES** l'accent és sempre obert: **è**

Excepcions: església, llémena, cérvol, préssec, feréstec, ésser, néixer, créixer, primer, esprémer, témer, érem, éreu, clixé, consomé, jaqué, peroné, ximpanzé, rebé, també, abecé, després, només i les que fan el plural en -essos com congrés (congressos), ingrés (ingresos), exprés, succés…
(llevat de xerès, interés i espès).

ACCENT TANCAT / ´/ a les vocals Í, Ú.
ACCENT OBERT / `/ a la vocal À