



**Universitat de les
Illes Balears**

Facultat d'Educació

Memòria del Treball de Fi de Grau

Ensenyament i aprenentatge de l'ortografia de la primera llengua (L1)

Cristina Ribas Martín

Grau d'Educació Primària

Any acadèmic 2016-17

DNI de l'alumne: 47258406F

Treball tutelat per Gemma Tur Ferrer
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
	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Paraules clau del treball:
ortografia, activitats, metodologia, llengua, primària

Resum

El present treball de final de grau tracta el procés d'ensenyament-aprenentatge de l'ortografia de la primera llengua. Per fer-ho, es presenten tretze activitats amb objectius diversos: treballar les normes ortogràfiques, practicar l'ortografia i reforçar l'aprenentatge. Aquesta proposta didàctica parteix d'un marc teòric el qual defensa la necessitat d'allunyar l'ensenyament de l'ortografia dels mètodes tradicionals i, per tant, les activitats s'emmarquen en un context constructivista i de treball cooperatiu on la reflexió i la recerca del perquè són elements fonamentals de l'aprenentatge. A més, aquest treball ve a suplir una mancança: la inexistència d'un recull d'activitats fonamentades dirigides a treballar l'ortografia des d'una metodologia actual. Amb tot, esdevé essencial que els docents realitzin pràctiques significatives pels infants i que s'allunyin dels tradicionals quadernets i llibres de text.

Paraules clau: ortografia, activitats, metodologia, llengua, educació primària.

Abstract

The final degree project deals with the teaching-learning process of the first language orthography. In order to do this, thirteen activities with different objectives are presented: to work the orthographic norms, to practice orthography and to reinforce the learning. This didactic proposal starts from a theoretical framework which defends the necessity to distance teaching orthography from the traditional methods and, therefore, the activities are framed in a constructivist and cooperative work context where the reflexion and the investigation of why are fundamental elements of learning. In addition, this work comes to fill a lack: the non-existence of a substantiated activities compilation aimed at orthography work from a current methodology. In conclusion, it is essential that teachers carry out meaningful practices for children and that they move away from traditional booklets and textbooks.

Key words: orthography, activities, methodology, language, primary education.

ÍNDEX

1.	Introducció	p. 4-6
1.1.	Tema i justificació	p. 4
1.2.	Objectius	p. 5
2.	Marc teòric	p. 7-20
2.1.	Aprenentatge i adquisició del codi escrit	p. 7
2.2.	Didàctica del codi escrit	p. 9
2.2.1.	Ensenyament tradicional de l'escriptura: mètodes fònics.	p. 10
2.2.2.	Ensenyament actual de l'escriptura	p. 11
2.2.2.1.	Ensenyament directe	p. 11
2.2.2.2.	Llenguatge integrat (whole language)	p. 11
2.2.2.3.	Enfocament constructivista	p. 13
2.2.3.	Consideracions metodològiques generals	p. 14
2.3.	Didàctica de l'ortografia	p. 15
3.	Estat de la qüestió	p. 21
4.	Part pràctica	p. 25-41
4.1.	Introducció	p. 25
4.2.	Metodologia	p. 25
4.3.	Objectius	p. 25
4.4.	El currículum i l'ortografia	p. 26
4.5.	Activitats	p. 29
4.5.1.	Activitats per treballar les normes ortogràfiques	p. 30
4.5.2.	Activitats per practicar l'ortografia	p. 35
4.5.3.	Recursos per reforçar l'aprenentatge de l'ortografia	p. 39
4.6.	Discussió	p. 40
5.	Conclusions	p. 42
6.	Bibliografia	p. 46

1. Introducció

1.1. Tema i justificació

És una realitat que les escoles i els equips docents d'arreu del món estan començant a canviar la seva metodologia. Existeix una evolució d'una visió més tradicional on el mestre és la veritable font del saber universal i on l'alumne és un simple receptor d'aquest coneixement el qual ha de retenir per, posteriorment, plasmar-ho a un examen escrit; a una visió més constructivista on el mestre es converteix en un guia i és l'alumne el veritable protagonista del procés d'ensenyament-aprenentatge, el qual construeix el seu propi coneixement i on tenen cabuda els seus interessos i inquietuds.

Aquesta evolució la podem observar, per exemple, en la realització de projectes interdisciplinars, en l'existència de racons, ambients i/o tallers al centre, així com altres pràctiques educatives que permeten assolir un aprenentatge significatiu de les diverses àrees i matèries. Però, ocorre el mateix amb l'ortografia? Com ha canviat l'ensenyament de la llengua escrita i de les seves normes? Segueixen els mestres emprant les mateixes pràctiques tradicionals? Existeix una metodologia alternativa per ensenyar les regles ortogràfiques?

Aquest treball pretén donar resposta a totes aquestes preguntes. Si el món educatiu està canviant en totes les seves vessants cap a una visió de caire constructivista, per què costa tant aquest canvi en l'ensenyament de l'ortografia? Si els alumnes estan contínuament en contacte amb textos escrits i emprant l'escriptura per la realització de les diverses activitats educatives de la vida d'aula, per què existeix una taxa tan elevada de faltes ortogràfiques entre els alumnes d'Educació Primària i, fins i tot, a Secundària?

Els docents, les famílies i la societat en general consideren l'ortografia com un aspecte molt important. Les errades ortogràfiques provoquen rebuig i són motiu de sanció en etapes superiors d'educació i en molts altres àmbits de la vida. Per tant, esdevé fonamental que els nens escriguin correctament com a producte d'una interiorització i d'un aprenentatge significatiu de l'ortografia de la llengua.

Els alumnes han d'aconseguir ser competents a nivell lingüístic, i és dins aquesta competència on trobem l'àmbit objecte d'estudi: l'ortografia. Aquest aspecte és allà on més dificultats troben els alumnes i els docents, ja que la majoria de vegades s'ensenyen les

normes ortogràfiques de manera aïllada i esporàdica. Aquest tipus d'ensenyament provoca rebuig i desmotivació als infants i, per tant, l'ortografia segueix estant a un nivell molt fluix en no aplicar-se les normes per no recordar-les.

Per tant, aquest treball es pot emmarcar a la matèria de Llengua Espanyola i la seva Didàctica o a la de Llengua Catalana i la seva Didàctica, en tractar un component comú a ambdues: l'ortografia. D'igual forma, també es tractaran continguts propis de la matèria de Bases Didàctiques en investigar i proposar altres metodologies per dur a terme a l'aula i/o al centre.

Finalment, podem concloure dient que aquest TFG s'emmarca dins la modalitat "projecte innovador o d'emprenedoria", ja que pretén oferir una proposta per tal de treballar l'ortografia des d'una visió més constructivista i/o de manera significativa.

1.2. Objectius

Amb tot l'exposat, l'objectiu general a assolir amb aquest treball és:

- Conèixer diversos mètodes d'ensenyament-aprenentatge de l'ortografia de la primera llengua (L1) a l'Educació Primària, així com la seva eficàcia.

Per altra banda, els objectius específics a assolir són:

- Evidenciar les limitacions de la metodologia tradicional en l'aprenentatge de l'ortografia de l'L1.
- Elaborar una proposta d'activitats les quals afavoreixin l'aprenentatge significatiu de l'ortografia de l'L1.

Amb aquests objectius es pretén conèixer l'efectivitat de treballar amb els nens les normes ortogràfiques a partir de fitxes o d'un llibre de text i, per altra banda, descobrir altres mètodes educatius que permetin als alumnes millorar la seva escriptura i ortografia sense haver de recórrer a exercicis descontextualitzats de la realitat dels infants.

Així, aquest treball pot ser de gran utilitat a actuals i futurs docents en oferir un recull d'activitats i/o pràctiques educatives per dur a terme a nivell d'aula, cicle i/o centre per tal de millorar el nivell ortogràfic dels alumnes. També, alguns d'aquests recursos poden ser d'utilitat a les famílies si, aquestes, volen continuar o reforçar el procés a casa i no saben com fer-ho.

2. Marc teòric

2.1. *Aprenentatge i adquisició del codi escrit*

La necessitat històrica de comunicar idees i conceptes a través de l'espai o del temps ha obligat el desenvolupament de tècniques que permeten la representació gràfica del llenguatge oral. Per tant, l'escriptura no és simplement un acte motor, sinó que implica capacitats cognoscitives de nivell superior (Duch i Amenós, 2006). Per Cassany (1989), l'adquisició del codi escrit no es redueix tan sols a aprendre la relació entre so i grafia, sinó aprendre un nou codi diferent de l'oral.

El codi escrit és el conjunt de coneixements abstractes sobre la llengua escrita que hom disposa (Cassany, 1989). Segons aquest autor, les persones no som del tot conscients de la presència d'aquests coneixements, els quals s'adquireixen de diverses formes: amb la lectura, la memorització de textos, l'estudi de normes gramaticals, la còpia de fragments escrits, etc. Així, doncs, per Cassany (1989) conèixer i dominar el codi escrit implica conèixer aspectes relacionats amb la gramàtica, els mecanismes de cohesió d'un text, les diverses formes de coherència segons el tipus de text, la varietat i el registre adequats, així com les convencions sobre la distribució espacial del text.

Els defensors de l'adquisició del llenguatge escrit per mitjà d'etapes com, per exemple, Ferreiro i Teberosky, consideren que els nens han de passar per una sèrie de fases abans de dominar el codi escrit (Duch i Amenós, 2006). Són diversos els models per etapes presents i explicats a l'article de Duch i Amenós (2006).

Per una banda, trobem el model de Frith (1985), citat a l'article de Duch i Amenós (2006, p.115), el qual distingeix tres etapes dins l'aprenentatge de l'escriptura: la fase fonològica (escriptura de grafies sense tenir en compte l'ordre de les lletres ni els components fonètics), la fase alfabètica (aplicació de regles de conversió fonema-grafema) i la fase ortogràfica (escriure segons les normes ortogràfiques de la llengua).

Per altra banda, trobem el model d'Ehri (1999), citat per Duch i Amenós, el qual “proposa un model evolutiu de quatre etapes, integrant la lectura i l'escriptura” (Duch i Amenós, 2006, p.118). Així, segons l'article, cadascuna de les fases està definida per la connexió que realitza el nen entre la paraula escrita i la seva fonologia. Les etapes són: nivell

prealfabètic (reconeixement de paraules familiars i escriptura mitjançant la imitació de les lletres convencionals), nivell alfabètic parcial (inici de relació entre fonema i grafema), nivell alfabètic complet (relació entre fonema i grafema, permet la lectura i l'escriptura de paraules) i el nivell alfabètic consolidat (habilitats ortogràfiques).

Finalment, trobem el model sociocultural de Ferreiro i Teberosky (1979), també citat a l'article de Duch i Amenós (2006, p.119), que

prenent com a base les teories de Piaget, expliquen que l'escriptura i la lectura són processos interns que es desenvolupen a partir de les (...) hipòtesis que els nens (...) van construir sobre el funcionament de l'escrit, a partir del contacte amb ambients alfabetitzats. (Duch i Amenós, 2006, p.119)

Així, Ferreiro i Teberosky defensen les etapes següents: escriptures no diferenciades (imitació de l'acte d'escriure, no hi ha relació entre l'escrit i l'oral), escriptures diferenciades (es comencen a diferenciar lletres però encara no hi ha relació entre l'escrit i l'oral, no hi ha connexió entre fonema i grafema), escriptures sil·làbiques (comença la relació entre l'escrit i l'oral, per cada síl·laba s'escriu una lletra), fase sil·làbico-alfabètica (fase de transició on el nen va introduint més d'una lletra per síl·laba), fase alfabètica (s'estableixen les regles d'escriptura).

Com podem observar, els tres models anteriors fan referència en alguna de les etapes a la relació entre el grafema i el fonema. Nombroses investigacions realitzades al llarg de les últimes dècades han demostrat la importància de la consciència fonològica en l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura (Duch i Amenós, 2006). Segons l'autor, aquesta capacitat és necessària "atès que mostra al nen l'estructura dels sons dels mots i els permet la transformació d'aquests en grafemes" (Duch i Amenós, 2006, p.89).

Altres autors i investigadors rebutgen l'adquisició del llenguatge escrit per mitjà d'etapes i, en canvi, defensen un model continu. Aquest tipus de model sosté que no totes les persones han de passar necessàriament per totes les etapes per adquirir el domini del codi escrit (Duch i Amenós, 2006).

Una vegada superades totes les fases d'aprenentatge de la llengua, podem dir que "l'escriptor competent és aquell que ha adquirit satisfactòriament el codi i que, a més, ha

desenvolupat processos eficients de composició del text” (Cassany, 1989, p.12-13). Ésser competent i la contribució a les competències bàsiques esdevé un tema prioritari a l’educació actual. La competència comunicativa es configura per l’adquisició i desenvolupament d’un conjunt de subcompetències (Hymes, 1972): lingüística (capacitat per produir i interpretar signes verbals), paralingüística (utilització de signes no lingüístics com, per exemple, els gestos en la comunicació oral o la puntuació en la comunicació escrita), quinèsica (capacitat de comunicar mitjançant el llenguatge no verbal), proxèmica (capacitat per dominar l’espai), pragmàtica (habilitat per utilitzar el llenguatge d’una manera determinada segons la intenció i la situació comunicativa), estilística (capacitat per saber com transmetre un missatge) i textual. Així, aquesta darrera subcompetència la qual està directament relacionada amb el maneig del codi escrit, segons Hymes (1972), comprèn totes les subcompetències esmentades i, a més la competència cognitiva (capacitat per descodificar un text) i la competència semàntica (capacitat de comprendre el significat i la intenció d’un text). Per tant, “per comunicar-nos de manera eficaç necessitem coneixements verbals i no verbals” (Hymes, 1972, p.8).

Però, cal destacar que una persona que vulgui dominar el codi escrit de la seva llengua no ha d’adquirir tots els coneixements esmentats, ja que una gran part d’aquests ja els coneix en dominar el codi oral de la mateixa llengua. Només ha d’adquirir i aprendre aquelles normes i regles que regeixen l’escrit i les quals no apareixen al codi oral (Cassany, 1989).

2.2. *Didàctica del codi escrit*

Als centres escolars s’utilitza l’escriptura habitualment com un mitjà per comunicar coneixements. Aquesta escriptura i necessitat exigeix un alt nivell d’abstracció i de pensament no present a la llengua oral. Però, si a l’hora d’escriure se’ns planteja com dir el missatge, a qui i amb quina finalitat, l’estratègia que s’utilitza és encara més complexa. Per tant, és per aquest motiu que l’acte i el procés d’escriptura requereix una planificació, textualització, revisió i interpretació constant d’allò que s’escriu (Velázquez, 2002). Així, “si plantejam als nens problemes d’escriptura amb sentit instrumental, funcional i retòric, estem afavorint que el nen no tan sols conti allò que sap sinó que ho reorganitzi, generant nous pensaments i nous significats” (Velázquez, 2002, p.14).

Existeixen diverses metodologies i idees pel que fa al procés d'aprenentatge del codi escrit. Aquestes es poden classificar de la següent manera:

2.2.1. *Ensenyament tradicional de l'escriptura: mètodes fònics.*

Tradicionalment, segons Caldera (2003), l'escriptura es considerava una transcripció de l'oralitat a signes gràfics. Per aquest motiu, la majoria d'activitats que es realitzaven a un centre escolar es centraven "en la reproducció de síl·labes, paraules aïllades i textos a través de la còpia sistemàtica de la cal·ligrafia i el dictat". (Caldera, 2003, p.98)

Segons Díaz i Echeverry (1998), citat a l'article de Caldera (2003), l'escriptura tradicional consta dels següents principis: es treballa a partir d'un llenguatge artificial molt diferent del de la vida quotidiana, els alumnes escolten, repeteixen, memoritzen i copien de forma repetitiva i rutinaria, l'error és penalitzat, l'avaluació és una activitat aïllada, s'avalua el producte final i no el procés, etc. Fernández-Rufete (2015) també confirma aquests principis i afegeix l'automatització a través de fitxes o quadernets.

La didàctica dels mètodes fònics defensa "la necessitat d'ensenyar habilitats, sigui a través de mètodes sintètics o mètodes analítics" (Duch i Amenós, 2006, p.131).

Per una banda, els mètodes sintètics comencen amb l'ensenyament de les lletres i síl·labes per, posteriorment, realitzar exercicis de major complexitat lingüística. Per altra banda, els mètodes analítics parteixen de la significació de les paraules i, mitjançant l'anàlisi de la seva configuració fonètica i gràfica, l'alumne arriba al coneixement de les lletres (Acosta, 2007).

Així, aquesta metodologia defensa, principalment, que s'ha de presentar el codi escrit com més aviat millor al nen i que la relació entre fonema i grafema s'ha d'explicar a l'infant sense que aquest ho descobreixi de forma natural i espontània (Duch i Amenós, 2006).

Segons Fernández-Rufete (2015), la majoria de llibres de text i molts autors coincideixen en un enfocament tradicional per ensenyar ortografia, un enfocament molt utilitzat pel professorat.

Català (2009, p.1), citat per Fernández-Rufete (2015, p.10), defensa que "l'ensenyament de l'ortografia de forma tradicional no aconsegueix fixar l'aprenentatge dels

alumnes, (...), determinades pràctiques, en comptes de preveure els errors ortogràfics, contribueixen a fixar-los”.

2.2.2. Ensenyament actual de l'escriptura.

2.2.2.1. Ensenyament directe

Derivada d'una sèrie d'investigacions sobre la consciència fonològica, aquesta metodologia és, segons Acosta (2007), una de les més conegudes i practicades a nivell mundial. Segons aquest enfocament, el “sistema alfabètic d'escriptura és una transcripció de sons” (Acosta, 2007, p.2) i, per tant, el més important és que els nens aprenguin a identificar els sons amb la seva corresponent lletra. Pels defensors d'aquesta metodologia, l'habilitat de separar el llenguatge en sons (fonemes) no forma part de cap situació comunicativa real, és antinatural i, per tant, “és necessari un ensenyament directe centrat en la correspondència lletra/grafia” (Acosta, 2007, p.2).

2.2.2.2. Llenguatge integrat (*whole language*)

Martín (1995) citat a l'article de Duch i Amenós (2006, p.126) assenyala que “el llenguatge integrat és un moviment pedagògic que es presenta com un programa alternatiu d'alfabetització” on “el llenguatge s'ha d'ensenyar de forma global”. Aquesta metodologia defensa que el llenguatge escrit apareixerà de forma espontània i natural en resposta a les necessitats del nen dins un context ric en textos reals i significatius. Segons Duch i Amenós (2006, p.127), per aquesta proposta metodològica “llegir consisteix en elaborar significats i en apropiar-se de manera comprensiva del missatge” i de les paraules “sense necessitat d'emprar la via fonològica”. Així, “la progressió textual és possible gràcies a la capacitat del subjecte per a efectuar prediccions (...), comprovar la veracitat de les seves hipòtesis i modificar-les, si li cal, perquè tingui sentit el que llegeix” (Duch i Amenós, 2006, p.127). “L'aprenentatge del llenguatge escrit progressa del general al particular.” (Duch i Amenós, 2006, p.127).

Per aquesta metodologia, és important que els nens estiguin envoltats de textos reals des del primer moment. També, s'ha d'evitar l'ensenyament directe de les lletres, paraules i oracions aïllades, ja que manquen de sentit i la lectura consisteix en la recerca de significat. A més, un punt important és l'aprenentatge cooperatiu on els nens s'ajuden els uns als altres i on el mestre és un simple guia que proposa activitats (Acosta, 2007).

Dins aquest moviment pedagògic, per una banda, trobem la tesi de Frank Smith (1983, p.558-567), explicat al llibre de Cassany (1989, p.49), la qual defensa que “aprenem les convencions de l’escriptura de la mateixa manera que aprenem la llengua oral”, és a dir, el codi oral ja ens ensenya, de forma inconscient, aspectes com les normes gramaticals de la llengua o els mecanismes de cohesió i de registre. A més, “els aprenents d’escriptors han de llegir com un emissor per aprendre a utilitzar la llengua de la mateixa manera que l’utilitzen els bons escriptors” (Cassany, 1989, p.51). És a dir, al llarg de la lectura d’un text ens anem fixant en la seva correcta gramàtica, en com s’expressa l’autor, com cohesiona el text, etc., i, a poc a poc i de forma inconscient, anem aprenent tot el necessari per escriure. Però, segons Cassany (1989, p.52), no sempre llegim d’aquesta forma. De vegades, en comptes de llegir com un emissor, llegim com un receptor ja que “només ens interessa comprendre la informació que conté el text i no desitgem aprendre a escriure com els autors”. Així, només llegir com un emissor ens ajuda a adquirir el codi escrit, “aquest fet explica perquè determinades persones que són bons lectors no són, a més, escriptors competents”, ja que aquestes només llegeixen com receptors.

Esdevé difícil llegir com un emissor quan hi ha manca d’atenció, hi ha un excés de concentració en l’acte de llegir, hi ha una intenció de memorització, llegim en veu alta, no hi ha una comprensió del text o de la seva intenció, hi ha manca d’interès per la lectura o l’escriptura, no volem escriure allò que llegim, etc. (Cassany, 1989). Finalment, cal tenir en compte que “un aprenent d’escriptor ha d’aprendre totes aquelles tècniques que un text acabat i publicat no pot oferir” (Cassany, 1989, p.52). Aquestes tècniques fan referència als processos necessaris per elaborar un text: escriure esborranys, correcció del text, etc.

Per altra banda, també al llibre de Cassany (1989), trobem citada i explicada una altra visió d’aquesta metodologia d’aprenentatge del codi. La tesi de Stephen Krashen (1978, p.173-185) distingeix entre “l’adquisició, un procés inconscient paregut al què segueix un bebè en adquirir la primera llengua (es reben molts d’inputs i es sistematitzen les normes de la llengua de manera inconscient), i l’aprenentatge, l’estudi conscient i organitzat de la llengua” (Cassany, 1989, p.54). Així, les produccions textuais es basen, inicialment, en el sistema adquirit (escrivim de manera intuïtiva, espontània, sense reflexionar) i, el sistema après serveix per fer modificacions o correccions posteriors (aplicació de regles gramaticals, de cohesió, etc. apreses i escrites de forma conscient). Per tant, “l’adquisició és un procés molt

més poderós que l'aprenentatge i, en definitiva, és el responsable del domini que assolim de la llengua" (Cassany, 1989, p.56). D'aquesta teoria es desprèn la següent premissa:

Els exercicis (...) on es practiquen estructures gramaticals i el professor corregeix els errors, no són molt efectius. (...) L'adquisició es produeix quan ens fixem sobretot en el contingut del text i, en aquest tipus d'exercicis, l'atenció es centra molt més en la forma. (Cassany, 1989, p.57)

Malgrat això, l'autor afirma que no és necessari excloure l'aprenentatge conscient de regles gramaticals de l'escola, però no pot ser l'eix central. És important conèixer les regles més generals, ja que es poden aplicar en múltiples ocasions i no suposen un problema d'aprenentatge i memorització (Cassany, 1989). Finalment, cal dir que aquesta metodologia defensa que només es pot adquirir l'escriptura a través de la lectura i la comprensió de textos escrits. "Si la lectura és suficient, l'aprenentatge adquireix automàticament totes les regles gramaticals i textuais que es necessiten per escriure" (Cassany, 1989, p.59). A més, aquesta lectura ha de tenir dues característiques: l'aprenent ha d'estar motivat per la lectura i l'atenció del lector s'ha de centrar en el contingut i no en la forma (Cassany, 1989).

Com podem observar, les teories de Smith i de Krashen mencionades tenen coses en comú. Ambdues defensen que l'única forma d'adquirir el codi escrit és a través de la lectura, però llegint d'una determinada manera. També, ambdues teories afirmen que "el codi escrit no pot ser après conscientment amb exercicis de gramàtica perquè la llengua és excessivament complexa i és impossible aprendre totes les regles" (Cassany, 1989, p.63). Malgrat això, "cap de les dues teories nega que la instrucció gramatical i conscient pugui tenir una certa utilitat en l'ensenyament de l'expressió escrita" (Cassany, 1989, p.63). Per últim, ambdues teories defensen que l'adquisició del codi escrit es produeix de manera pareguda a l'adquisició del codi oral, és a dir, de forma natural i espontània (Cassany, 1989).

2.2.2.3. *Enfocament constructivista*

Les investigacions de Ferreiro i Teberosky han donat peu a desenvolupar "tot un sistema didàctic per a guiar el nen en el procés d'adquisició de l'escriptura i la lectura. Aquesta proposta té les seves arrels en el (...) "whole language" i en la teoria evolutiva constructivista de Jean Piaget" (Duch i Amenós, 2006, p.129).

Segons Duch i Amenós (2006), l'alumne aprendrà de manera progressiva el codi alfabètic descobrint, amb l'ajuda del docent, les regles de transformació grafema-fonema. “Els nens no aprenen tot espontàniament, no poden aprendre a escriure ells tots sols, necessiten l'ajuda d'algú que els animi a raonar, a pensar” (Velázquez, 2002, p.12).

El mestre constructivista ha de “proposar situacions d'interès pels nens on hi ha un problema a resoldre”. “En aquest enfocament es treballa sempre, des de l'inici de l'alfabetització, amb diferents tipus d'unitats escrites: paraules, oracions, textos complets” (Acosta, 2007, p.2).

Així, segons Acosta (2007) els constructivistes tenen dos objectius principals: els nens han d'adquirir el codi alfabètic i entendre que una lletra representa un so, tot començant amb allò que saben i coneixen per, posteriorment, plantejar reptes i activitats que els duguin a construir el sistema d'escriptura. L'altre objectiu principal consisteix en la realització d'activitats amb diversos tipus de textos per tal que els nens descobreixin les diferències entre l'escrit i l'oral i, per tant, les característiques estructurals pròpies de cada producció.

Per aquesta metodologia, el docent ha de prestar atenció a l'activitat mental dels alumnes, a les emocions, interessos, necessitats, etc., per tal de fer-los avançar mitjançant activitats funcionals, variades i significatives, tenint en compte la diversitat de l'alumnat. “El mestre s'interessa en què l'alumne aprengui a aprendre respectant la seva autonomia i desenvolupament” i apareixent quan aquest el necessiti (Velázquez, 2002, p.12).

2.2.3. Consideracions metodològiques generals

Aspectes metodològics de gran importància a l'hora d'ensenyar a llegir i a escriure són: tenir en compte que no tots els nens aprenen i avancen al mateix ritme, seleccionar textos significatius segons les necessitats dels alumnes, motivar als nens, elaborar tasques atractives i accessibles per tot l'alumnat, variar els agrupaments de treball tenint en compte criteris com la personalitat o el nivell d'escriptura, realitzar un procés d'avaluació objectiva que faciliti la superació dels problemes i les dificultats, afavorir les relacions amb la família per tal de realitzar projectes d'escriptura, etc. (Velázquez, 2002); cercar models dels textos que s'han d'escriure, dedicar uns moments a pensar en el text que s'ha d'escriure abans de començar la seva redacció, deixar pel final la correcció de la forma, tenir en compte tot el text mentre es

redacta cadascun dels fragments, ser flexibles per modificar el text i la seva estructura, cercar diverses formes d'expressar una mateixa idea, etc. (Cassany, 1989).

Investigacions citades al llibre de Cassany (1989, p.38), “demostrin que la comprensió lectora és l'habilitat lingüística que està més relacionada amb l'expressió escrita i que és l'activitat didàctica que pareix ser més efectiva per l'adquisició del codi”. A més, altres estudis citats pel mateix autor demostrin que hi ha una relació entre l'hàbit i el plaer per la lectura i la competència en expressió escrita. Aquestes investigacions també aporten informació interessant sobre pràctiques tradicionals d'escriptura. Així, la correcció, per exemple, només esdevé positiva quan ajuda a l'alumne a refer o revisar el seu escrit, és a dir, “quan es realitza durant el procés de redacció del text (per exemple, quan es corregeixen els esborranys o un esquema inicial)” (Cassany, 1989, p.40).

A més d'aquests aspectes citats, una de les claus d'aprenentatge del codi escrit (i de qualsevol contingut) segons Velázquez (2002) és la regulació del suport docent. Aquesta consisteix en pensar fins a quin punt els docents han d'ajudar o facilitar pistes als nens a l'hora de realitzar una tasca o resoldre un problema. Els mestres han de tenir en compte la informació que faciliten per tal que el nen, que escriu de forma autònoma, sigui capaç d'aportar solucions i de construir nous significats i pensaments. Si el nivell d'exigència és major a la capacitat de l'infant, la informació facilitada no ajudarà a resoldre el problema i es veuran afectades l'autoestima i la motivació del nen. D'igual manera, si el nivell d'exigència és molt baix (Zona de Desenvolupament Actual) i la informació facilitada ja és coneguda i dominada pel nen, la resolució del problema no suposarà un aprenentatge pel nen.

2.3. Didàctica de l'ortografia

A causa de la convencionalitat del nostre sistema d'escriptura, “els aspectes ortogràfics són un dels factors que permeten dur a terme un procés de lectura fluid”. “El coneixement ortogràfic forma part de la competència comunicativa i social del subjecte (...), per això és important promoure el seu aprenentatge al llarg de tota l'escolaritat”. Però, “l'aprenentatge de l'ortografia només té sentit si s'emmarca en un aprenentatge de la llengua escrita entesa com capacitat per l'expressió i la comunicació per escrit” (Díaz, 2010, p.65). D'aquesta manera, l'alumne entendre la necessitat d'escriure amb una correcta ortografia en tenir la necessitat d'escriure i d'entendre les seves produccions i les dels altres. És a l'hora

d'escriure quan l'alumne dubta, comet errades, formula hipòtesis, etc., adquirint de manera progressiva un major domini de la competència textual i ortogràfica. D'aquesta manera, l'ortografia passa a integrar-se dins la composició textual i deixa d'aparèixer com un coneixement lingüístic aïllat (Díaz, 2010).

Malgrat això, segons Teruel (1993, p.94), “són moltes les causes que han conduït a l'ortografia a la situació de menyspreu en la que avui es troba”: el rebuig per la lectura de molts nens, la manca de valor atribuïda a l'ortografia per part de la societat, la indiferència d'alguns docents i de l'alumnat pel que fa als errors ortogràfics, els continguts de l'ensenyament de l'ortografia que insisteixen en l'aprenentatge memorístic de normes d'aplicació gairebé nul·la, etc. Davant aquest fet, els docents han d'actuar per tal de canviar aquestes visions.

Segons Díaz i Manjon (2012), en el moment que el nen pregunta quina lletra correspon a un so determinat, ha nascut la consciència ortogràfica. És a dir, l'alumne sap que per un determinat fonema existeix més d'un grafema i que segons la situació, s'utilitza un grafema o un altre. Els docents han de tenir molt en compte aquesta consciència ortogràfica i l'han de mantenir generant dubtes a partir de preguntes. “Si aquest procés s'interromp (...), la por a preguntar i a cometre errors fa que els alumnes escriguin menys, estiguin més desmotivats i tinguin una baixa autoestima. Així, el procés es paralitza, no es pregunta més i es comença a escriure “com surti”.” (Díaz & Manjon, 2012, p.99). Per tant, el nen no ha de tenir por a equivocar-se i ha de poder escriure amb l'oportunitat d'investigar.

Segons Díaz (2010, p.66), “el procés d'escriptura és llarg i requereix diverses versions fins a obtenir la forma desitjada, però en la cultura escolar aquest fet es treballa i valora poc, pareix que el text neix directament en la versió final”. Per aquest motiu, tant Díaz (2010) com Caldera (2003), Cassany (1989) i Camps, Milian, Bigas i Camps (2004) afirmen que és important tenir en compte els esborranys, ja que són necessaris perquè el nen revisi les seves produccions, tant el contingut com la forma.

La revisió afavoreix la reflexió en la mesura que els alumnes es qüestionen allò que han escrit. Ajudar als nens a dubtar (...) afavoreix la recerca de regularitats,

diferències i relacions que permetran advertir les estructures lingüístiques conservades per la notació ortogràfica. (Díaz, 2010, p.66)

Segons aquest autor, el mestre ha de tenir en compte que el procés de revisió és gradual i ha d'ajudar als alumnes fins que aquestos siguin capaços de revisar les seves produccions tots sols.

Per tant, hem de tenir en compte que els aspectes ortogràfics s'han de tenir en compte i s'han de revisar al final del procés de composició textual. Segons Cassany (1989), la memòria a curt termini és necessària a l'hora d'emprar la llengua, ja que ens permet recordar informacions que necessitem a l'hora d'escriure (relacionar idees o pensar en allò que volem escriure). Aquest tipus de memòria té una extensió molt limitada i, per tant, no es pot sobrecarregar amb altre tipus d'informacions, ja que perjudicaria l'acte d'escriptura. És a dir, si l'autor està molt preocupat per la correcció del text i s'exigeix que, fins i tot els esborranys i les notes han d'ésser correctes, la memòria a curt termini estarà sobrecarregada (idees a plasmar al text, normes gramaticals, etc.), perdrà informació rellevant i, segurament, el text final presenti errades al contingut o a la forma. Aquesta idea també és defensada per Camps, Milian, Bigas i Camps (2004).

Juntament amb les revisions són importants altres pràctiques: el debat entre iguals, la relectura, les preguntes reflexives per part del docent (per què s'empra la mateixa lletra per representar dos sons diferents?, per què poses aquesta lletra i no aquesta altra?, etc.), l'anàlisi de fragments textuais a la pissarra i com millorar-los, consultar diccionaris, normes ortogràfiques, l'ordinador, enciclopèdies, materials realitzats a classe com els cartells, etc. (Díaz, 2010)

És un fet el gran nombre d'errors ortogràfics que realitzen els alumnes a l'hora d'elaborar textos (...); incorreccions que, en alguns casos, es gesten en l'Educació Primària, s'accentuen al llarg de l'Educació Secundària i es segueixen apreciand de manera significativa durant l'ensenyament universitari. (Fernández-Rufete, 2015, p.8)

Multitud d'autors com Díaz (2010 ; 2012), Caldera (2003) i Cassany (1989) defensen una nova concepció de l'error. "L'error ortogràfic es converteix en font d'informació" (Díaz,

2010, p.66), el qual pot contribuir al procés d'aprenentatge del codi escrit i les seves normes ortogràfiques i gramaticals. Així, per Díaz (2010, p.77), “una vegada detectats els possibles errors es senyalen, no es borren, per investigar la causa de l'error”. Aquesta idea també és compartida per Caldera (2003), la qual aporta que “acceptar els errors com elements necessaris de l'aprenentatge i estimular els alumnes a córrer riscos reafirmen la personalitat, eleva l'autoestima, fomenta la llibertat de pensament i desenvolupa l'actitud crítica i creativa” (Caldera, 2003, p.101).

Segons Kaufman (1999, p.174), citat per Díaz (2010, p.75), “no es tracta, doncs, de deixar d'escriure per ensenyar ortografia, sinó de reflexionar sobre la norma ortogràfica a l'interior de situacions d'escriptura”. Segons Díaz (2010), alguns factors que afavoreixen el procés cognitiu i lingüístic són: la revisió del text, la senyalització per part del docent d'algunes paraules o frases per tal que el mateix alumne es fixi i s'adoni de l'error, la realització de preguntes sobre canvis realitzats al text, etc. Per tant, “allò fonamental és tornar-li la responsabilitat a l'alumne, que és qui escriu, dotant-lo d'eines cognitives i materials per resoldre els problemes ortogràfics (...) i fomentar la seva reflexió” (Díaz, 2010, p.77).

Per altra banda, Teruel (1993) defensa una ortografia preventiva que actuï abans que l'error es produeixi, per tal d'evitar que aquest error quedi memoritzat i, per tant, es torni a repetir. Així, “només evocant la imatge d'una paraula, els sons que la componen, els moviments de la mà necessaris per escriure-la, així com el seu significat, poden arribar a desterrar-se molts dels errors ortogràfics freqüents” (Teruel, 1993, p.96). Per tant, per l'autor no són efectius els dictats, les activitats on l'alumne ha de corregir un text o ha d'omplir un buit amb una determinada grafia. Cal presentar als alumnes les paraules d'ús freqüent organitzades per famílies lèxiques, per tal que aquests les aprenguin i interioritzin a partir de la vista, la pronunciació, l'escriptura i la comprensió, per després realitzar multitud d'activitats amb elles. “Els alumnes poden escriure correctament una paraula perquè l'han escrit abans i la recorden visualment” (Cassany, 1989, p.42).

Díaz i Manjon (2012) defineixen diverses fases per les quals passen els alumnes en el domini ortogràfic. Una vegada assolida la lectoescriptura, les etapes d'evolució de la consciència ortogràfica són: alfabètic inicial (ortografia inventada, etapa d'experimentació).

Encara apareixen omissions, adicions o inversions de lletres), alfabètic mitjà (breus coneixements d'ortografia, formulació d'hipòtesis més convencionals. Sorgeix la consciència ortogràfica), alfabètic convencional (alguns coneixements conceptuals del codi com la normativa o la consciència d'error, però pocs coneixements procedimentals com l'ús pragmàtic del llenguatge o les estratègies de correcció), coneixements conceptuals i procedimentals amb un nivell mitjà per la seva edat (domini i adequació ortogràfica) i coneixements conceptuals i procedimentals amb un nivell alt per la seva edat (domini i adequació ortogràfica, anticipa qüestions ortogràfiques previstes per altres cursos).

Així, segons Díaz i Manjon (2012, p.110), la tasca que han de realitzar els alumnes per tal d'aprendre les convencions de l'escriptura “res té a veure amb la memorització de regles ortogràfiques, ni amb la repetició reiterada d'una paraula per aprendre com s'escriu”, sinó amb la comprensió del funcionament dels diversos elements de l'escriptura. “El nen aprèn ortografia elaborant hipòtesis sobre el funcionament del sistema de l'escriptura.” (Díaz & Manjon, 2012, p.110).

La didàctica de l'ortografia requereix una visió diferent de la metodologia tradicional, on s'explica la norma, es realitzen exercicis i s'elabora algun dictat. Cal fomentar que els nens gaudeixin escrivint i, més tard, afrontar la correcció dels escrits, la relectura, l'autocrítica reflexiva i la reescriptura (Díaz & Manjon, 2012). Així, els docents han d'evitar ensenyar ortografia únicament a partir de l'aprenentatge de normes ortogràfiques i, per contra, els mestres han d'intentar que l'alumnat adquireixi les normes ortogràfiques a partir de la producció de textos. Utilitzant diversos mètodes que aconseguixin dotar de globalitat l'ortografia com, per exemple, treballar aquest àmbit a les diverses assignatures curriculars de forma multidisciplinària (Fernández-Rufete, 2015).

Són molts els autors, com Cassany (1989) o Teruel (1993), que defensen l'ensenyament d'una menor quantitat de normes ortogràfiques, ja que aquestes estan referides a una quantitat limitada de paraules i, a més, posseeixen d'abundants excepcions. Segons una investigació de Clark (1935), citat per Cassany (1989, p.41), la supressió d'exercicis de gramàtica i l'increment de la lectura van demostrar una millora en la redacció i en el domini de l'ortografia i la puntuació per part dels estudiants. A més, un estudi realitzat per Cassany (1989, p.72) demostra que “a la pràctica, els escriptors solen emprar molt poques regles per

escriure” i, aquelles realment útils, són les que presenten poques excepcions i són fàcils de recordar. Així, “a mesura que els aprenents llegeixen i milloren el seu coneixement del codi, a mesura que es converteixen en escriptors competents, automatitzen la utilització de les regles gramaticals i perden la seva consciència” (Cassany, 1989, p.80).

Per altra banda, l’avaluació ha de tenir en compte aspectes diversos com, per exemple, “les experiències, interessos i necessitats de cada alumne en el procés d’aprenentatge”. A més, ha de respectar les capacitats dels alumnes i els seus ritmes d’aprenentatge, “sense pretendre sotmetre als alumnes a les mateixes situacions com si tots fóssim iguals”. (Caldera, 2003, p.101)

Segons l’autora, l’avaluació proporciona al docent una sèrie de dades (progressos, necessitats, dificultats, etc.) que el permet orientar, estimular i ajudar als alumnes de forma individual. Però, cal tenir en compte, tal com afirma Díaz (2008) que l’avaluació que es realitza generalment és l’heteroavaluació (aquella realitzada pel docent) deixant de banda altres pràctiques com la coavaluació (correcció entre companys i avaluació posada en comú) i l’autoavaluació (reflexió sobre el propi procés d’escriptura).

Finalment, Segons Fernández-Rufete (2015, p.10), les TIC solen ser considerades com un punt negatiu o perjudicial a l’hora d’aprendre ortografia, però “existeixen propostes i estudis que demostren que una aplicació adequada de les TIC a l’aula pot ser una eina efectiva per millorar l’ortografia”.

Esdevé necessari, per tant, fomentar l’ús d’una gran diversitat de materials alfabetitzadors de forma significativa i, pel que fa al llibre de text, emprar-lo únicament com a guia (Díaz, 2008).

3. Estat de la qüestió

Partint del marc teòric exposat, s'ha realitzat una recerca a cercadors com ERIC, ISOC o DIALNET, entre d'altres, per tal d'analitzar si existeixen noves metodologies, enfocaments o tractaments educatius de l'ortografia.

En primer lloc, a ERIC, podem trobar l'article de Dobao (2014) el qual realitza un estudi sobre l'eficàcia de l'escriptura per parelles i per grups de quatre. Les investigacions demostren que les activitats d'escriptura col·laborativa milloren l'atenció de l'alumnat pel que fa a la forma de la llengua, així com una millor resolució de problemes lingüístics i un ràpid aprenentatge. Dobao, a més, conclou que els grups de quatre alumnes van resoldre la tasca lingüística de forma més eficient que les parelles, elaborant textos més precisos.

D'igual forma, trobem l'article de Saulsbury, Kilpatrick, Wolbers i Dostal (2015) el qual afirma que les noves tecnologies poden ajudar a motivar els infants en l'acte d'escriptura i, a més, fomenta el compromís de la bona escriptura i reforça el seu aprenentatge. Així, els autors comproven la seva tesi a dues aules de Primària i confirmen que les TIC ofereixen una gran quantitat d'oportunitats d'escriptura, les quals serveixen de complement i ajuden als nens a planificar, organitzar, escriure, corregir i avaluar la seva tasca.

També a ERIC trobem l'article de Zoch, Adams-Budde i Langston-Demott (2016). Aquest narra l'experiència d'un nen de nou anys el qual va anar a un campament i va tenir l'oportunitat d'escriure sobre allò que li agradava i utilitzar les eines que ell volia (en especial les TIC). Finalment, els autors conclouen fent una reflexió metodològica: la visió tradicional d'escriure sobre un tema en concret o d'una manera específica limita la capacitat dels alumnes per escriure com un expert. Així, segons els autors, és important que els infants es posicionin com escriptors exitosos, se'ls ofereixi l'oportunitat d'escriure sobre temes que ells gaudeixin i coneguin i puguin emprar qualsevol eina TIC (sense importar les limitacions de coneixement sobre l'ús d'aquesta).

En segon lloc, a ISOC, trobem l'article de Díaz (2008) el qual, després d'haver entrevistat diversos docents, conclou dient que es segueixen duent a terme metodologies tradicionals d'ensenyament de l'ortografia (copiats, dictats, explicació de regles i realització d'exercicis, fitxes o quadernets) i que hi ha una necessitat d'augmentar els plantejaments

didàctics on siguin els nens els que identifiquin i corregeixin els propis errors ortogràfics, on es fomenti la reflexió i les interaccions com a font d'aprenentatge (parlar i discutir sobre el llenguatge escrit), on hi hagi una gran quantitat de material a les aules i es faci un ús significatiu d'aquests, oferir propostes d'escriptura àmplies a l'alumnat on aquest pugui decidir lliurement i reflexioni sobre el procés d'escriptura, on el mestre tingui el paper de lector, col·laborador o assessor en comptes del de jutge.

Altrament, trobem l'article de Gómez-Camacho (2006) el qual afirma que la causa de la baixa competència ortogràfica és deguda a una mala pràctica didàctica on l'aprenentatge es basa en la memorització i aplicació de regles. Així, l'autor proposa l'elaboració d'un inventari cacogràfic, és a dir, un llistat on cada alumne anota les paraules amb què ha tingut dubtes o ha comès un error. L'autor afirma que és un instrument molt útil per l'ensenyament d'ortografia i què ofereix resultats a curt termini, ja que reuneix el vocabulari usual de l'infant. L'ortografia passa a ser un exercici d'aprenentatge amb aplicació immediata en l'escriptura i d'utilitat per cada alumne particular (individualització). D'aquesta manera, cada alumne és el protagonista del seu aprenentatge ortogràfic i el mestre ofereix recursos i reforça el procés.

També a ISOC trobem l'article de Casanueva (1996) on es proposa que el primer cicle de Primària (nens de 6 a 8 anys) entri en contacte amb l'escriptura i les seves convencions a través de textos no literaris, amb el joc i amb una aproximació a la literatura infantil. Però, l'autora afirma que encara queda molt per fer i que existeixen problemes en la concepció de l'ensenyament lingüístic. Segons Casanueva, hi ha una necessitat de canvi en la didàctica textual, què hauria de tenir un enfocament comunicatiu.

En tercer lloc, a DIALNET, trobem l'article de Rodríguez-Ortega (2015) on es fa una ràpida anàlisi a llibres de text de diverses editorials i es comprova com aquests estan replets d'exercicis mecànics i memorístics (encara que alguns intenten incloure exercicis més reflexius i variats), i on l'apartat d'ortografia sempre apareix al final de la unitat didàctica. A més, l'autor defensa la necessitat de superar el dictat clàssic, ja que no és una situació real i el propòsit és el de destacar l'error (no assegurant que l'alumne ho llegeixi i el treballi). Per Rodríguez-Ortega és important deixar temps perquè l'alumne reflexioni sobre els seus errors i donar una atenció individualitzada, ja que no tots els infants tenen els mateixos problemes ortogràfics. També, és important oferir l'oportunitat als alumnes d'entregar una nova còpia

perquè corregeixin i millorin els seus escrits, augmentar el nombre d'ocasions d'ús de la llengua per augmentar la reflexió sobre el mateix sistema, implicar al nen en el procés d'aprenentatge i en el maneig del metallenguatge, oferir l'oportunitat a l'alumne de detectar els propis errors, etc.

Un altre article de DIALNET és el de Viciedo (2014) el qual defensa una reflexió metalingüística individual o entre iguals, el procediment inductiu en l'ensenyament de la gramàtica i les gramàtiques pedagògiques basades en l'ús de la llengua, que ja fa molt de temps s'estan realitzant a l'ensenyament de llengües estrangeres. Aquesta reflexió metalingüística, a més, apareix en el currículum de Catalunya però, segons l'autora, no es realitza habitualment a les aules i tampoc apareix o es veu reflectit en els llibres de text.

En quart lloc, a EBSCOhost, trobem l'article de Kurt (2015) on trobem explicades diferents metodologies d'ensenyament de la llengua. Així, trobem metodologies on la comunicació és la principal font d'aprenentatge; on es combinen les TIC i experiències d'aprenentatge cara a cara; centrades en l'aprenentatge cooperatiu; metodologies constructivistes on els alumnes construeixen el propi coneixement mitjançant l'experiència; altres on es presenten activitats basades en el pensament crític i on es treballa el llenguatge i el contingut al mateix temps; on hi ha una individualització dels materials, ritme i avaluació; on els mateixos alumnes fan de mestres i ensenyen qüestions lingüístiques; on es tenen en compte les intel·ligències múltiples del grup-classe; altres centrades en la resolució de problemes de forma col·laborativa; centrades en la reflexió del propi procés d'aprenentatge; metodologies basades en projectes on els alumnes i docents utilitzen la llengua per dur a terme les diverses tasques cooperatives; etc.

Com podem observar una vegada realitzada la recerca és que existeix una escassa varietat d'articles pel que fa a la didàctica de l'ortografia. Fins i tot a cercadors com REDINED no hi ha articles del tema. Sí que en podem trobar sobre metodologies d'ensenyament de la llengua en general i de l'escriptura o gramàtica en particular. Però, com hem mencionat, pel que fa a l'aspecte exclusivament ortogràfic en nivells de Primària hi ha una gran mancança. A més, els pocs articles que podem trobar solen fer referència a recomanacions didàctiques generals les quals poden resultar, de vegades, massa obertes. És a

dir, gairebé cap dels articles ofereix exemples concrets d'activitats per dur a terme a l'aula, a excepció de l'inventari cacogràfic de Gómez-Camacho (2006).

4. Part pràctica

4.1. Introducció

Com hem pogut observar al punt anterior, existeix una mancança en l'existència d'un recull d'activitats concretes per l'ensenyament - aprenentatge de l'ortografia en els diferents nivells de l'Educació Primària. Així, aquest treball pretén donar resposta a aquesta absència oferint activitats diverses que difereixen de la metodologia tradicional d'ensenyament de la llengua.

El recull serà de gran utilitat pels docents i, també, per les famílies que volen repassar o reforçar el nivell ortogràfic dels seus fills, ja que oferirà diferents activitats flexibles per adaptar-se a qualsevol nivell, edat i necessitat.

4.2. Metodologia

Per tal d'elaborar la recopilació d'activitats es partirà del marc teòric exposat i del currículum de les Illes Balears de "Llengua catalana i literatura" i "Llengua castellana i literatura" segons la LOMCE, analitzant les diferències entre ambdós i oferint resposta als continguts relacionats amb l'ortografia i les convencions del codi escrit.

Així, les diverses activitats didàctiques exposades seguiran una línia metodològica actual, com és l'enfocament comunicatiu de la llengua o el constructivisme. És a dir, igual que autors com Fernández-Rufete (2015), Cassany (1989), Díaz (2010 ; 2012) o Teruel (1993), entre d'altres, es rebutgen en aquest treball les activitats pròpies de la metodologia tradicional d'aprenentatge del codi escrit i de l'ortografia en haver demostrat, en els diversos articles citats, uns resultats pobres i una manca d'efectivitat i significativitat pels alumnes.

4.3. Objectius

Partint del següent objectiu general plantejat a l'inici del treball,

- Recollir mètodes i/o pràctiques educatives que afavoreixin l'aprenentatge significatiu de l'ortografia de l'L1.

es deriven diversos objectius específics a assolir amb aquesta part pràctica, els quals són:

- Recopilar diverses activitats didàctiques per treballar l'ortografia i dur a terme als diferents cicles d'Educació Primària.
- Reunir activitats flexibles segons el nivell i necessitats dels infants.
- Donar resposta als continguts ortogràfics del currículum de les Illes Balears (LOMCE).

Per tal d'aconseguir aquests objectius, es realitzarà una recerca d'activitats dinàmiques i motivadores pels infants i es crearan de noves per tal d'ajustar-se als objectius i continguts que dicta el currículum i a les noves corrents metodològiques.

4.4. El currículum i l'ortografia

Una vegada analitzat el currículum vigent (LOMCE) de “Llengua catalana i literatura” i el de “Llengua castellana i literatura” de les Illes Balears, podem observar que l'àmbit ortogràfic i les diverses activitats a exposar més endavant engloben tots els blocs de continguts, però existeixen diferències entre el de llengua catalana i el de llengua castellana.

Per una banda, el currículum de “Llengua catalana i literatura” disposa de continguts, per primer cicle, relacionats amb l'aprenentatge col·laboratiu (bloc 1); la lectura com a instrument d'aprenentatge, la consciència fonològica, l'interès per la lectura, pla lector, la utilització de les TIC i de la biblioteca per obtenir informació i models per la composició escrita (bloc 2); el coneixement de les normes i estratègies del codi escrit, pla d'escriptura, composició de diferents tipus de text, l'escriptura com a eina de comunicació, utilització de processadors de textos i altres programes informàtics (bloc 3); coneixement del lèxic, l'ús correcte de les normes ortogràfiques bàsiques i de puntuació, iniciació en les TIC com a instrument d'aprenentatge (bloc 4); ús de la biblioteca com a font d'informació i plaer, el text literari com a font de comunicació i aprenentatge (bloc 5).

Pel que fa als continguts pel segon cicle, aquests coincideixen en la majoria de punts esmentats, però introduint modificacions. Les diferències més significatives són:

- L'ús de les TIC ja no va dirigit a obtenir models per la composició escrita, únicament s'esmenta la recerca d'informació. (Bloc 2).
- S'introdueix un nou contingut: textos escrits propis de la vida social de l'aula per comunicar coneixements, experiències i necessitats. (Bloc 3).

Per altra banda, el currículum de “Llengua castellana i literatura” disposa de continguts, per primer cicle, relacionats amb la creació de textos literaris, el llenguatge oral com a instrument de comunicació i aprenentatge (bloc 1); l’ús de la biblioteca com a font d’aprenentatge, selecció de llibres segons el gust personal, pla lector, lectura de textos com a font de delit i diversió (bloc 2); producció de textos per comunicar, creació de textos utilitzant el llenguatge verbal i no verbal amb intenció informativa, normes i estratègies per produir textos com la planificació, la revisió i la millora del text, aplicació de les normes ortogràfiques i signes de puntuació, dictats, plans d’escriptura (bloc 3); la paraula, ús del diccionari per ampliar vocabulari i fer consultes ortogràfiques i gramaticals, utilització de les regles bàsiques d’ortografia (bloc 4); creació de textos literaris (bloc 5).

En aquest cas, pel que fa als continguts dirigits al segon cicle, les diferències són gairebé mínimes, sent els punts esmentats quasi idèntics, en línies generals, als dirigits a etapes superiors. Però, podem esmentar com a diferència més significativa la següent:

- La lectura, a més de com a font de delit i diversió, passa a ser també font d’informació. (Bloc 2)

Així doncs, com podem observar, els continguts d’ambdós currículums comparteixen punts en comú que, al mateix temps, encaixen amb les línies de pensament exposades al marc teòric. En primer lloc, tenim la idea de la lectura i l’ús de la biblioteca i els diccionaris com a font d’aprenentatge defensada per autors com Cassany (1989), Teruel (1993) o Díaz (2010) i per les teories de Smith (1983, p.558-567) i de Krashen (1978, p.173-185) citades a l’article de Cassany (1989, p.49 i p.54).

En segon lloc, tenim la idea de l’escriptura i l’elaboració de textos com a eina de comunicació defensada per Díaz (2010) i per Kurt (2015).

En tercer lloc, trobem en ambdós currículums les paraules “regles ortogràfiques bàsiques”, és a dir, no es defensa un aprenentatge intens i complet de totes les normes ortogràfiques i les seves excepcions. Aquesta idea és defensada per autors com Cassany (1989), Teruel (1993) o Díaz i Manjon (2012).

En quart lloc, trobem la idea que els alumnes han de disposar d’estratègies a l’hora de produir textos com són la planificació o la revisió. Aquest pensament és compartit per molts

autors com Cassany (1989), Velázquez (2002), Caldera (2003), Camps, Milian, Bigas i Camps (2004) o Díaz (2010).

En cinquè lloc, trobem continguts relacionats amb la importància de conèixer bé el lèxic i les diverses paraules de la llengua. Aquesta idea la podem trobar als articles de Cassany (1989), Teruel (1993), a la proposta de Gómez-Camacho (2006) d'elaborar un inventari cacogràfic o a l'article de Díaz (2010).

Finalment, en sisè lloc, ambdós currículums mencionen la importància d'estar en contacte i d'elaborar diversos tipus de textos, igual que autors com Acosta (2007), Fernández-Rufete (2015) o l'enfocament constructivista de l'aprenentatge del codi escrit.

Però, és important i interessant destacar aquells ítems els quals no comparteixen ambdós currículums. Aquests són, en línies generals i els més destacats, els dictats (contingut present al currículum de "Llengua castellana i literatura"), la importància de les TIC (notable en la varietat de continguts relacionats presents al currículum de "Llengua catalana i literatura"), la consciència fonològica i l'aprenentatge col·laboratiu (continguts que únicament apareixen al currículum de "Llengua catalana i literatura").

És a dir, no trobem un contingut relacionat amb l'elaboració de dictats al currículum de català i no trobem continguts o continguts rellevants pel que fa a l'ús de les TIC, la consciència fonològica i l'aprenentatge col·laboratiu al currículum de castellà.

Esdevé impactant l'absència o menor presència de l'ús de les noves tecnologies al currículum de llengua castellana, en ser una idea defensada per multitud d'autors com Díaz (2010), Fernández-Rufete (2015), Zoch, Adams-Budde i Langston-Demott (2016) i Saulsburry, Kilpatrick, Wolbers i Dostal (2015), i en ser un aspecte important de la societat actual. El mateix ocorre amb el contingut sobre la consciència fonològica, el qual és defensat per Duch i Amenós (2006) i està relacionat amb la metodologia de l'ensenyament directe explicada per Acosta (2007); i amb el contingut relacionat amb situacions d'aprenentatge col·laboratiu el qual apareix com a element important del procés d'ensenyament-aprenentatge als articles d'autors com Kurt (2015), Dobao (2014) o Acosta (2007).

D'igual forma, esdevé impactant la presència del contingut "dictats" al currículum de llengua castellana en ser una pràctica pròpia de la metodologia tradicional i en ser rebutjada

per autors com Teruel (1993), Díaz (2008 ; 2012) o Rodríguez-Ortega (2015) en no demostrar una gran eficàcia en la millora del nivell ortogràfic dels alumnes.

4.5. *Activitats*

La següent proposta d'activitats didàctiques és de caràcter flexible per tal d'adaptar-se a qualsevol nivell, ritme i necessitat. A més, es poden emprar tant per la matèria de llengua castellana com per la de llengua catalana. Així, s'explica el seu desenvolupament, el fonament teòric, possibles variacions, entre d'altres aspectes, indicant en tot moment l'autoria de les activitats.

Per tant, a continuació es podran trobar activitats destinades a treballar o reforçar diferents aspectes relacionats amb l'ortografia. La següent taula mostra una guia de les propostes didàctiques exposades més endavant:

Activitats per treballar les normes ortogràfiques
<ol style="list-style-type: none"> 1. “Investiguem la llengua” 2. “Informàtics” 3. “Kahoot ortogràfic” 4. “Assemblees lingüístiques” 5. “Gimcana ortogràfica” 6. “Contes ortogràfics” 7. “Cercle de lectors”
Activitats per practicar l'ortografia
<ol style="list-style-type: none"> 1. “Hi havia una vegada...” 2. “La paraula de la setmana és...” 3. “Story Cubes” 4. “El full giratori”
Recursos per reforçar l'aprenentatge de l'ortografia
<ol style="list-style-type: none"> 1. “Aprenem dels nostres errors i dubtes” 2. “L'expert ortogràfic”

4.5.1. *Activitats per treballar les normes ortogràfiques*

ACTIVITAT 1. “Investiguem la llengua”	
Font	Activitat pròpia
Material necessari	<ul style="list-style-type: none"> - Paper i llapis - Diccionaris - Cartolines i colors
Desenvolupament	<p>El mestre, segons la norma ortogràfica que vulgui treballar, escriurà diversos exemples a la pissarra (ex: l'illa, l'animal, la taronja, el cercle, etc., per tal d'aprendre l'apostrofació de les paraules).</p> <p>Els alumnes, en grups de quatre o cinc nens, hauran de fer hipòtesis i investigar el que succeeix amb aquestes paraules. Per fer-ho, podran emprar el diccionari, fer preguntes o demanar al mestre més exemples. En arribar tots els grups a descobrir la norma ortogràfica, es realitzarà una posada en comú i els mateixos alumnes hauran de posar més exemples.</p> <p>Finalment, cadascú escriurà la norma en un paper, explicant-ho amb les seves pròpies paraules i afegint algun exemple. Aquest paper l'hauran de guardar a l'arxivador o a la carpeta de fundes. A més, els alumnes hauran de realitzar un cartell per tal de posar-lo a un lloc visible de l'aula.</p>
Variacions	<ul style="list-style-type: none"> - En tenir cada grup una hipòtesi formulada, es poden ajuntar grups diferents per comprovar si coincideixen les idees. En no coincidir, els dos grups hauran de reflexionar quina és la hipòtesi més vàlida. - En haver dificultats per trobar la norma ortogràfica, el mestre podrà oferir més exemples o facilitar alguna pista.
Fonament teòric	<p>Aquesta activitat encaixa amb metodologies com la del llenguatge integrat o “whole language” on són importants les situacions d'aprenentatge cooperatiu (Acosta, 2007) i l'elaboració i comprovació d'hipòtesis (Duch i Amenós, 2007); o amb l'enfocament constructivista on el docent ha de proposar situacions on els nens han de resoldre un determinat problema (Acosta, 2007).</p> <p>A més, és important tenir en compte que no s'ha d'excloure completament l'aprenentatge conscient de regles gramaticals i ortogràfiques, però aquesta no pot ser l'eix central de l'aprenentatge, ja que la llengua és excessivament complexa i és impossible aprendre totes les regles (Cassany, 1989). Aquesta idea, com hem vist al marc teòric, també és defensada per Teruel (1993) i per Díaz (2012).</p> <p>Amb aquesta activitat, el mestre proposa una situació o repte que els nens han de resoldre, adaptant-se en tot moment al nivell dels infants i a les seves necessitats. Idea que defensa Acosta (2007) al seu article. Així, el docent ha de mantenir la consciència ortogràfica generant dubtes a partir de preguntes, ja que els nens aprenen ortografia elaborant hipòtesis sobre com funciona el sistema d'escriptura (Díaz & Manjon, 2012).</p>

ACTIVITAT 2. “Informàtics”	
Font	Activitat pròpia
Material necessari	- Miniportàtils - Diccionaris
Desenvolupament	Els alumnes, per parelles, hauran d’escriure un text (història, carta, notícia inventada, etc., allò que vulguin escriure), a un processador de text (Word, Google Drive, etc.). En acabar, cada parella haurà d’anotar a un paper aquelles paraules que han sortit destacades en color vermell. Així, els alumnes hauran d’investigar per què estan malament. Per fer-ho podran fer ús del diccionari o dels mateixos portàtils fent una recerca a la xarxa.
Variacions	- Es pot escriure un text entre tots de forma col·laborativa gràcies a eines com Google Drive, Titanpad, Co-ment, etc. Així, cada parella o petit grup escriurà una línia o paràgraf. En acabar, el següent grup haurà de continuar la història. Finalment, anotarem a la pissarra les paraules destacades en color vermell i, cada grup triarà una o dues errades per tal d’investigar-les. En acabar, es realitzarà una posada en comú i, en el cas de sorgir una errada on ja s’ha vist a classe la norma ortogràfica, es podrà tornar a repassar.
Fonament teòric	<p>Aquesta activitat és una tasca atractiva i accessible per tot l’alumnat i permet realitzar agrupaments tenint en compte criteris com la personalitat o el nivell d’escriptura (Velázquez, 2002). A més, permet als alumnes dedicar un temps a pensar en el text que volen escriure abans de redactar-lo, fer esborranys i deixar pel final la correcció de la forma i la revisió reflexiva afavorint que la memòria a curt termini es centri en un aspecte concret: contingut o forma (Cassany, 1989).</p> <p>Segons Díaz (2010), l’aprenentatge de l’ortografia només té sentit si es relaciona amb la capacitat d’expressió i la comunicació per escrit. Per tant, amb aquesta activitat els nens treballaran l’ortografia i la redacció sense por a equivocar-se i amb l’oportunitat d’investigar, deixant que l’alumnat adquireixi les normes ortogràfiques a partir de la producció de textos (Díaz & Manjon, 2012).</p> <p>El final de l’activitat fomenta les preguntes reflexives, l’anàlisi de fragments textuais i com millorar-los (Díaz, 2010). A més, presenta la nova concepció de l’error defensada per Caldera (2003), Díaz (2010 ; 2012), Cassany (1989), entre d’altres.</p> <p>Un altre aspecte molt important d’aquesta activitat és l’ús de les TIC, la qual, en no emprar l’autocorrector dels processadors textuais, torna la responsabilitat a l’alumne per tal que aquest reflexioni i resolgui els seus problemes ortogràfics. (Díaz, 2010). Segons Fernández-Rufete (2015), les TIC demostren ser una eina efectiva en la millora del nivell ortogràfic. Altres autors com Saulsburry, Wolbers i Dostal (2015) defensen que les noves tecnologies poden ajudar a motivar els infants i fomenta el compromís de la bona escriptura.</p>

ACTIVITAT 3. “Kahoot ortogràfic”	
Font	Activitat pròpia
Material necessari	- Miniportàtils - Pissarra digital
Desenvolupament	Per tal d’avaluar els coneixements sobre ortografia dels alumnes i per repassar les diverses normes ortogràfiques apreses a classe, el mestre elaborarà un Kahoot amb

	<p>preguntes diverses. Així, els nens, de manera individual i amb els miniportàtils, hauran d'anar contestant les diverses qüestions com si fos el joc del Trivial.</p> <p>El mestre podrà parar-se en alguna de les preguntes per tal de fer un aclariment, posar més exemples, fer preguntes reflexives, etc.</p>
Variacions	- En ser nens de primer cicle o tenir un baix nivell en competència digital, l'activitat es podrà realitzar per parelles o per petits grups.
Fonament teòric	<p>Amb aquesta activitat aconseguirem una avaluació de tipus objectiu que faciliti la superació d'alguns problemes i possibles dificultats (Velázquez, 2002), ja que ajudarà a repassar alguns continguts ortogràfics de manera lúdica i motivadora. Però, no hem d'oblidar que el procés d'avaluació està format per molts altres elements que es duran a terme mitjançant altres pràctiques, activitats i observacions.</p> <p>A més, la realització de preguntes reflexives al llarg del Kahoot encaixa amb les idees de Díaz i Manjon (2012) i Acosta (2007) exposades a l'activitat 1 d'aquest bloc i al marc teòric.</p>

ACTIVITAT 4. “Assemblees lingüístiques”	
Font	Activitat pròpia
Material necessari	- Ordinadors i llibres de text
Desenvolupament	<p>Aquesta activitat serà de gran utilitat en el moment que el mestre vulgui treballar una determinada norma ortogràfica (o qualsevol aspecte de la llengua). Així, es dividirà el grup-classe en grups heterogenis de treball els quals tindran l'objectiu de realitzar una recerca a la xarxa, a llibres de text, etc., sobre un tema en concret: l'accentuació, la dièresi, la doble “r” o “s”, entre d'altres.</p> <p>A més, els integrants de cada grup tindran una funció específica: l'encarregat de material haurà d'anar a cercar els mini-portatils, llibres, paper i llapis, etc.; “l'informàtic” haurà de realitzar una recerca a Internet sobre el tema; “el bibliotecari” haurà de realitzar una recerca a llibres de text, diccionaris, etc., sobre el tema; “el secretari” haurà d'anotar tota la informació rellevant; i “el portaveu” haurà de comunicar-se amb altres grups o preguntar dubtes al mestre. Però, que cadascú tingui una funció determinada dins el grup no significa que el seu treball sigui exclusivament aquest. Cada alumne ha d'ajudar al grup a desenvolupar correctament l'activitat, aportant idees, pensant exemples, etc. Es tracta d'un treball cooperatiu.</p> <p>Quan cada grup de treball hagi acabat la seva tasca i tingui la informació necessària, es realitzarà una assemblea lingüística. Els alumnes i el mestre asseguts en cercle hauran de parlar sobre allò que han trobat, posar exemples, reflexionar sobre la seva utilitat a l'hora d'escriure, entre altres qüestions. Així, primerament parlaran els portaveus de cada grup transmetent la informació trobada i, després, tothom podrà aportar la seva opinió i exemples pràctics.</p> <p>Finalment, cadascú farà un cartell sobre la nova norma ortogràfica on s'expliqui i es posi algun exemple. Aquest paper cadascú el guardarà al seu arxivador o a la seva carpeta de fundes. El mestre, també podrà fer un altre per tal de penjar-lo a l'aula.</p>
Variacions	- En treballar normes ortogràfiques senzilles, cada grup de treball pot fer la recerca d'una determinada norma. Al final de la sessió, els grups hauran de preparar una exposició per tal de realitzar una breu conferència lingüística als seus companys. Els

	<p>mateixos alumnes faran d'experts i seran els protagonistes.</p> <p>- Per tal de comprovar que s'ha entès la norma, al final de l'activitat es poden realitzar exemples a la pissarra entre tots o que els alumnes vagin sortint i facin una determinada paraula o frase a tall d'exemple i pràctica.</p>
Fonament teòric	<p>L'aprenentatge cooperatiu defensat per autors com Kurt (2015) o Acosta (2007) és d'especial importància dins aquesta activitat, ja que els nens s'hauran d'ajudar els uns als altres i el mestre esdevindrà un simple guia (Acosta, 2007).</p> <p>A més, aquestes assemblees permeten una reflexió metalingüística entre iguals, defensada per Vicedo (2014), la qual és necessària dur-la a terme durant el dia a dia a les aules.</p> <p>Com s'ha esmentat al marc teòric i a l'activitat 1 d'aquest bloc, és important que l'aprenentatge conscient de regles gramaticals i ortogràfiques no sigui l'eix central de l'aprenentatge, ja que la llengua és excessivament complexa i és impossible aprendre-les totes (Cassany, 1989).</p> <p>Finalment, aquesta activitat permet la realització d'altres pràctiques defensades per Díaz (2010) com són els debats entre iguals i els materials realitzats a classe com els cartells.</p>

ACTIVITAT 5. "Gimcana ortogràfica"	
Font	Activitat pròpia
Material necessari	<ul style="list-style-type: none"> - Paper i llapis - Diccionaris - Sobres amb les proves i altres informacions de la gimcana
Desenvolupament	<p>Els alumnes, per grups, hauran d'anar resolent diverses proves relacionades amb l'ortografia. Una de les proves pot consistir a escriure rètols pel centre de forma incorrecta ("mengador", "direccio", "viblioteca", "gimnas", etc.). Els alumnes hauran d'esbrinar quina és la forma correcta d'aquests mots i perquè estan mal escrits.</p> <p>Una altra prova de la gimcana pot consistir a observar diversos cartells publicitaris reals i cercar possibles errades ortogràfiques, sempre pensant i reflexionant el perquè, igual que en la prova anterior.</p>
Variacions	- El mestre podrà modificar, eliminar i afegir tantes proves com consideri necessari, segons els continguts que l'interessi treballar.
Fonament teòric	<p>Aquesta activitat encaixa amb la metodologia del llenguatge integrat o "whole language" i amb l'enfocament constructivista, ja que els nens hauran de superar proves relacionades amb textos reals del seu entorn proper i ho hauran de fer mitjançant l'aprenentatge cooperatiu. A més, el mestre proposa, amb les diverses proves de la gimcana, situacions d'interès pels nens on hi ha un problema a resoldre (Acosta, 2007).</p> <p>També, mitjançant aquesta activitat el docent aconsegueix mantenir la consciència fonològica i ortogràfica a través dels reptes i generant dubtes (Díaz & Manjon, 2012). Tal com afirma Díaz (2010), és important ajudar als nens a dubtar, ja que això afavoreix la recerca de regularitats i permet advertir estructures lingüístiques.</p> <p>A més, en preguntar als alumnes perquè està un determinat mot mal escrit, fomentem</p>

	la formulació d'hipòtesis sobre el funcionament de l'escriptura defensat per autors com Díaz i Manjon (2012) o Duch i Amenós (2007).
--	--

ACTIVITAT 6. “Contes ortogràfics”	
Font	Col·lecció de llibres de Maria Valenzuela. Editorial Dylar.
Material necessari	- Col·lecció <i>Cuentos para aprender ortografía</i> (http://www.dylar.es/Libros/141/_Cuentos-para-aprender-ortograf%C3%ADa---ESTUCHE.html)
Desenvolupament	Es llegiran aquests llibrets als alumnes de primer cicle (1r, 2n i 3r) per tal de fer l'ortografia més divertida i per fomentar l'assoliment d'algunes normes ortogràfiques simples.
Variacions	- Els alumnes poden intentar redactar una breu historieta divertida sobre una norma ortogràfica determinada. Després, es llegiran a classe i es penjaran per l'aula. Un exemple de com es podria realitzar aquesta variació de l'activitat ho trobem al llibre número 8 de CREATIVA, una col·lecció d'Aula Libre, escrit per Pepe López Sánchez: http://aulalibremrp.org/IMG/pdf/CREATIVA_No_8_CUENTOS_ORTOGRAFICOS.pdf
Fonament teòric	Aquest recull de contes esdevenen idonis per qualsevol de les fases definides per Díaz i Manjon (2012) i explicades al marc teòric, per les quals passen els alumnes en el domini ortogràfic. Així, aquestes lectures serviran de complement per reforçar la comprensió del funcionament dels diversos elements de l'escriptura d'una forma lúdica i atractiva (Díaz & Manjon, 2012), així com d'algunes normes ortogràfiques de caràcter senzill.

ACTIVITAT 7. “Cercle de lectors”	
Font	Activitat pròpia
Material necessari	- Gran diversitat de llibres
Desenvolupament	Cada dia, es destinaran aproximadament 30 minuts a la lectura d'un llibre. Aquests hauran estat seleccionats pels mateixos alumnes dins una gran selecció de llibres amb diverses temàtiques (aventures, amor, misteri, comèdia, etc.) i formats (poesia, narrativa, còmic, etc.). Així, cada alumne triarà aquell llibre que el motivi i l'interessi, per tal que el procés de lectura sigui el més productiu i profitós possible, fomentant l'hàbit lector i la millora del nivell d'escriptura i lectura. Per tant, no es demanarà a l'alumnat cap treball obligatori en acabar de llegir els llibres, ja que el que es busca és aconseguir el gaudi per la lectura.
Variacions	- Es pot elaborar un “lectometre” a l'aula per tal d'encoratjar, encara més, als alumnes a llegir. Així com fomentar l'intercanvi de llibres i opinions sobre aquests entre els alumnes.
Fonament teòric	Segons Cassany (1989) existeix una relació entre l'hàbit i el plaer per la lectura i la competència en expressió escrita. Així, aquest autor defensa que la comprensió lectora és l'activitat didàctica més efectiva per l'adquisició del codi i les convencions

	<p>de l'escriptura.</p> <p>Així, podríem situar aquesta activitat dins la metodologia del llenguatge integrat. Més específicament en les teories de Smith (1983, p.558-567 i Krashen (1978, p.173-185) citades al llibre de Cassany (1989, p.49-54), les quals defensen que l'única forma d'adquirir el codi escrit és a través de la lectura, la qual es produeix de forma natural i espontània. Si la lectura és suficient, l'aprenentatge de les regles gramaticals i textuais necessàries per escriure amb correcció és automàtic (Cassany, 1989).</p> <p>Segons la investigació de Clark (1935), citada al llibre de Cassany (1989, p.41), la supressió d'exercicis de gramàtica i l'increment de la lectura van demostrar una millora en redacció i en el nivell ortogràfic dels alumnes.</p>
--	---

4.5.2. *Activitats per practicar l'ortografia*

ACTIVITAT 1. "Hi havia una vegada..."	
Font	Activitat pròpia
Material necessari	<ul style="list-style-type: none"> - Llibreta en format llibre (preferiblement amb els fulls en blanc) - Bossa o carpeta per transportar-la - Llapis, bolígraf i colors
Desenvolupament	<p>Es comença una història a la llibreta (el començament el pot realitzar un alumne o el mateix docent). Cada alumne haurà d'escriure un paràgraf de la història i la llibreta anirà rotant, passant per tots els infants de la classe. Aquest sistema de rotació es repetirà les vegades que es vulguin. L'alumne que ho desitgi podrà elaborar dibuixos per decorar i il·lustrar el llibre.</p> <p>L'activitat es durà a terme a casa (encara que també es pot realitzar a l'aula, en moment de racons, per exemple) per tal d'involucrar a les famílies en l'elaboració del llibre. Aquestes poden ajudar a resoldre els dubtes ortogràfics dels seus fills, poden aportar idees per l'argument o pels dibuixos, poden escriure una petita frase, etc.</p> <p>Els alumnes hauran de parar especial atenció a l'ortografia (ja que els llibres no presenten errades) i al contingut (ha de tenir sentit amb la resta de la narració realitzada).</p> <p>Es poden dedicar sessions a realitzar una lectura conjunta del que hi ha escrit fins ara i, també, per revisar i reflexionar entre tots sobre les possibles errades ortogràfiques.</p> <p>Una vegada finalitzada l'activitat, la qual pot durar mesos o, fins i tot, el curs escolar, el mestre pot recollir l'escrit pels alumnes i elaborar un exemplar per a cada participant i, com a manera opcional, un exemplar per la biblioteca del centre. Si els alumnes són de 5è o 6è curs, poden col·laborar amb el maneig de les TIC a l'hora de realitzar els diversos exemplars.</p>
Variacions	<ul style="list-style-type: none"> - La història a narrar pot estar relacionada amb el projecte que s'estigui duent a terme a classe. - En comptes d'una història, es poden escriure anècdotes dels mateixos infants o

	<p>aspectes que vulguin compartir amb la resta de companys.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Es pot realitzar el llibre entre els alumnes del grup-classe, entre els alumnes del mateix curs (en cas de ser un centre de més d'una línia), entre cicle o, fins i tot, entre tots els alumnes del centre. - Es pot realitzar un concurs anual al centre per saber quina ha estat la millor història. El premi podria ser dur el llibre a una impremta (amb una part dels diners d'aula) i regalar un exemplar a cada alumne, així com donar un altre per la biblioteca del centre.
Fonament teòric	<p>Aquesta activitat permet als alumnes dur a terme una planificació, textualització, revisió i interpretació constant d'allò que escriuen (Velázquez, 2002) en disposar de temps suficient per realitzar la tasca amb tranquil·litat a casa. És a dir, els nens poden disposar del temps necessari per realitzar diverses versions fins a obtenir la forma desitjada (Díaz, 2010) i escriure esborranys tan defensats per autors com Caldera (2003), entre d'altres.</p> <p>També, l'activitat s'ajusta a algunes consideracions metodològiques exposades al marc teòric en ser una tasca motivadora pels nens, atractiva i accessible per tot l'alumnat, on s'afavoreixen les relacions amb la família per tal de realitzar projectes d'escriptura (Velázquez, 2002), on els nens poden dedicar uns moments a pensar en el text que s'ha d'escriure abans de començar la redacció i on es pot deixar la correcció de la forma pel final (Cassany, 1989).</p> <p>A més, amb aquesta proposta, l'alumnat entendre la necessitat d'escriure amb una correcta ortografia en tenir la necessitat d'escriure i d'entendre les seves produccions i les dels altres (Díaz, 2010). Segons l'autora, i com ja es va mencionar al marc teòric, és a l'hora d'escriure quan l'alumne dubta, comet errades, formula hipòtesis, etc., adquirint de forma progressiva un major domini de la competència textual i ortogràfica.</p> <p>En el cas de dedicar alguna sessió a revisar i reflexionar sobre algunes errades comeses de manera conjunta, ajudarà als nens a dubtar i afavorirà la recerca de regularitats, diferències i relacions entre les paraules, adonant-se de moltes normes ortogràfiques (Díaz, 2010) a partir d'una metodologia constructivista.</p> <p>Finalment, l'avaluació de l'activitat respectarà el que cada alumne té la capacitat de fer (Caldera, 2003).</p>

ACTIVITAT 2. “La paraula de la setmana és...”	
Font	Activitat pròpia
Material necessari	<ul style="list-style-type: none"> - Paper, llapis i colors - Cinta adhesiva o “blu-tack”
Desenvolupament	<p>A una zona de l'aula es situarà aquesta activitat, on hi haurà un cartell visible que posi “La paraula de la setmana és...”. Així, setmanalment el mestre acabarà la frase escrivint una paraula complexa a nivell ortogràfic o que sigui recurrent escriure-la de manera errònia per part de l'alumnat.</p> <p>Els nens, en arribar el divendres, hauran d'haver afegit una frase amb aquella paraula determinada. A més, cadascú pot tenir una fitxa on es puguin anar apuntant els diversos mots i, en el cas dels més petits, afegir un dibuix representatiu. És a dir, els alumnes podran anar elaborant el seu propi diccionari de paraules complexes.</p>

Variacions	<ul style="list-style-type: none"> - Les diverses paraules podran quedar registrades a una fulla que es situarà al costat del cartell o a una carpeta de fundes que es situarà a la biblioteca d'aula. - En comptes de situar-ho a la paret, es pot realitzar un petit llibre on setmanalment s'afegirà una paraula nova a una nova pàgina. - En el cas d'estar fent un projecte, els mots poden estar relacionats amb aquest. - Un alumne pot obrir el diccionari per una pàgina a l'atzar i triar un mot.
Fonament teòric	<p>Aquesta activitat és accessible a tot l'alumnat, ja que tots els nens independentment del seu nivell d'escriptura poden participar i, aquest és un aspecte metodològic que, segons Velázquez (2002), és molt important tenir en compte.</p> <p>A més, aquesta activitat encaixa amb la idea de Teruel (1993) sobre l'ortografia preventiva. És a dir, actuar abans que l'error es produeixi, quedi memoritzat i es torni a repetir. Així, segons l'autor, cal presentar als alumnes paraules d'ús freqüent. És important destacar que els alumnes escriuen correctament una paraula, ja que l'han escrit abans i la recorden visualment (Cassany, 1989). Per Teruel (1993), aquesta interiorització passà per diversos sentits i/o passes: la vista, la pronunciació, l'escriptura i la comprensió. Fases que els alumnes hauran de realitzar al llarg d'aquesta proposta d'activitat.</p>

ACTIVITAT 3. "Story Cubes"	
Font	Activitat pròpia
Material necessari	- Daus del joc "Story Cubes" (https://www.storycubes.com/)
Desenvolupament	Aquesta activitat encaixaria molt bé dins el racó de llengua de l'aula. Els alumnes, individualment, haurien de triar un nombre determinat de daus (com més daus major complexitat) i llençar-los. Amb les imatges que han sortit, les quals poden representar objectes, accions, etc., els nens hauran de crear una història on apareguin tots els elements. Així, serà molt important tenir en compte tot allò après a classe per tal de realitzar la composició sense errades.
Variacions	<ul style="list-style-type: none"> - La història es pot elaborar per parelles o en petit grup i realitzar, al final, una correcció col·laborativa. - Els alumnes de primer curs poden elaborar frases simples o, en estar en un nivell d'escriptura inicial, escriure senzillament paraules.
Fonament teòric	<p>Aquesta activitat permet als alumnes emprar estratègies de producció de textos. És a dir, els nens podran realitzar una planificació d'allò que volen escriure, elaborar un esborrany, redactar, revisar, etc. Aquestes estratègies, com hem vist al llarg del marc teòric, són defensades per multitud d'autors com Velázquez (2002), Cassany (1989), Caldera (2003), Díaz (2010) o Camps, Milan, Bigas i Camps (2004).</p> <p>A més, l'activitat permet que els infants es posicionin com escriptors exitosos, escriguin i facin la història com ells vulguin i puguin emprar qualsevol eina o material, fins i tot les TIC (Zoch, Adams-Budde & Langston-Demott, 2016).</p> <p>En fer la tasca per parelles, seran els nens els que identifiquin i corregeixin els propis errors ortogràfics, es fomenta la reflexió i les interaccions entre iguals com a font d'aprenentatge, és a dir, parlar i discutir sobre allò que s'ha escrit (Díaz, 2008).</p>

	Finalment, aquesta activitat encaixa amb l'estudi elaborat per Dobao (2014) on es demostra l'eficàcia de l'escriptura per parelles i per grups de quatre. A més, Dobao (2014) afirma que les activitats d'escriptura col·laborativa milloren l'atenció de l'alumnat pel que fa a la forma i produeixen un ràpid aprenentatge.
--	---

ACTIVITAT 4. “El full giratori”	
Font	Activitat pròpia
Material necessari	- Paper - Llapis o bolígrafs de diversos colors
Desenvolupament	<p>Els alumnes, en grups de quatre o cinc, hauran d'agafar un full de paper i un llapis o bolígraf de color diferent per a cadascú. Així, un alumne començarà a escriure un paràgraf al full narrant una història. En acabar, el full rotarà i passarà al company següent, el qual haurà de revisar i corregir les errades que vegi que s'han comès i continuar la història afegint un paràgraf més. Una vegada el full hagi passat per tots els nens del grup, li tocarà al mestre afegir un petit fragment (si vol) i revisar que les correccions estan realitzades correctament i que el text no presenta errades ortogràfiques.</p> <p>Finalment, el grup haurà de parlar, debatre i fixar-se en les errades que han comès. A més, al final de l'activitat es pot realitzar una posada en comú comentant quines han estat les errades més freqüents dels diversos grups, perquè i revisar o recordar la norma ortogràfica corresponent si s'ha vist anteriorment a classe.</p>
Variacions	<p>- Es pot realitzar qualsevol tipus de text, no només redactar una història. És a dir, si a classe s'estan treballant les descripcions, els diàlegs o s'està realitzant un projecte sobre els planetes, aquesta activitat es pot adaptar per tal de fer un escrit sobre allò que es treballa.</p> <p>- El full giratori pot passar per més d'un grup.</p> <p>- Cada grup pot disposar de més d'un full. Així, en finalitzar, sorgiran més escrits.</p>
Fonament teòric	<p>Aquesta activitat permet als alumnes escriure sobre allò que els interessi i motivi (Velázquez, 2002), i situar-se com escriptors exitosos que poden escriure lliurement i emprar el material que necessitin per fer-ho (Zoch, Adams-Budde & Langston-Demott, 2016).</p> <p>A més, aquesta tasca segueix algunes de les consideracions metodològiques aportades per Velázquez (2002): motiva als infants, és una activitat atractiva i accessible per tot l'alumnat, es poden variar els agrupaments de treball segons criteris com la personalitat o en nivell d'escriptura, etc.</p> <p>L'aprenentatge de l'ortografia només té sentit si s'entén com a mitjà de comunicació per escrit (Díaz, 2010) i, aquesta activitat respecta aquesta visió, ja que en passar el full per diversos alumnes, aquest ha de presentar el mínim nombre d'errades per poder-lo entendre.</p> <p>Aquesta activitat permet un aprenentatge col·laboratiu, defensat per autors com Kurt (2015), Dobao (2014) i Acosta (2007), on l'error és entès d'una altra manera, ja que les errades no s'esborren, sinó que es marquen i s'investiguen (Díaz, 2010). És a dir, és l'alumne el responsable de reflexionar i resoldre els possibles problemes ortogràfics. Aquesta nova concepció de l'error és defensada per altres autors com Caldera (2003) o Cassany (1989).</p>

	Finalment, gràcies a aquesta tasca posarem en pràctica la coavaluació. És a dir, la correcció entre companys i avaluació posada en comú defensada per Díaz (2008).
--	--

4.5.3. *Recursos per reforçar l'aprenentatge de l'ortografia*

ACTIVITAT 1. “Aprenem dels nostres errors i dubtes”	
Font	Gómez-Camacho (2006)
Material necessari	- Fitxa “Aprenem dels nostres errors i dubtes” en cartolina - Llapis o bolígraf
Desenvolupament	<p>A principi de curs, el mestre repartirà una fitxa/plantilla a cada alumne la qual servirà per a qualsevol activitat i matèria. És a dir, serà un recurs a utilitzar de manera interdisciplinària i transversal.</p> <p>Així, els alumnes hauran d'apuntar els seus errors ortogràfics (anotar la paraula ben escrita a la fitxa) així com les paraules amb les quals han tingut dubtes a l'hora del procés d'escriptura. En repetir-se una mateixa falta o en ser l'error molt similar a un altre ja anotat, l'alumne no l'haurà de tornar a copiar i simplement dibuixarà una marca al costat de la paraula, havent-hi tantes marques com vegades s'ha comès l'errada ortogràfica.</p> <p>Al final de cada mes o de forma trimestral es pot realitzar una revisió conjunta per tal d'esbrinar quines són les errades més comunes i reflexionar entre tots perquè es repeteixen tant. També, en acabar de fer la revisió, es pot elaborar un mural amb les 10 faltes més freqüents, per tal de tenir-les present en tot moment, ja que es penjarien a una paret de l'aula.</p>
Variacions	- Es pot acotar a realitzar l'inventari cacogràfic a l'hora d'elaborar redaccions. Així, cada alumne tindria una llibreta de ratlles petita i, setmanalment, hauria d'escriure una història, carta, contar una anècdota, etc. El mestre, a l'hora de fer la correcció, simplement encerclarà les errades i serà l'alumne el que haurà de corregir-les i anotar-les al final de la llibreta, de la mateixa manera que s'ha explicat anteriorment.
Fonament teòric	<p>Segons Gómez-Camacho (2006), aquesta activitat o recurs didàctic (anomenat per l'autor “inventari cacogràfic”) és un instrument molt útil per l'ensenyament de l'ortografia el qual ofereix resultats a curt termini, ja que reuneix el vocabulari d'ús freqüent de l'alumne. A més, és un recurs d'utilitat per a cada alumne en particular, ja que cadascú tindrà un llistat de paraules diferents i s'adaptarà a cada nen. És a dir, segons l'autor, amb aquest recurs aconseguim una individualització de l'aprenentatge vers l'ortografia i cada alumne esdevé el protagonista del seu propi aprenentatge.</p> <p>Altrament, aquesta activitat o recurs encaixa amb la idea de Fernández-Rufete (2015) de treballar l'ortografia a través de les diverses assignatures curriculars. És a dir, de forma multidisciplinària, ja que pot ser un paper/plantilla que l'alumne pot tenir en tot moment a l'hora de realitzar qualsevol tipus d'activitat de qualsevol àrea i tipologia.</p>

ACTIVITAT 2. “L’expert ortogràfic”	
Font	Activitat pròpia
Material necessari	- Diccionari
Desenvolupament	<p>A l’aula hi haurà, dins el conjunt de càrrecs i funcions, dos alumnes encarregats de l’ortografia. Aquests seran els experts ortogràfics de la classe i ajudaran a resoldre els dubtes dels seus companys envers algunes paraules i/o correccions. És a dir, hauran de vetllar perquè els seus companys escriguin amb la menor quantitat de faltes possibles.</p> <p>Per fer-ho, podran fer ús del diccionari, dels seus coneixements en estar completament segurs, l’ordinador i altres recursos que hi hagi al seu abast. En tenir dubtes, els experts ortogràfics també podran parlar entre ells, ja que són un equip, així com preguntar i comparar idees amb el mestre.</p>
Variacions	<p>- Pot haver-hi més de dos experts ortogràfics.</p> <p>- Els experts podran ajudar al mestre en activitats i aspectes relacionats amb l’ortografia.</p>
Fonament teòric	<p>Els experts ortogràfics hauran de solucionar diversos problemes d’escriptura que tinguin els seus companys i, per tant, segons Velázquez (2002), aquests problemes ajudaran als infants a contar allò que sap, a reorganitzar-ho i a generar nous pensaments i significats. Com hem vist al marc teòric, aquesta idea de plantejar reptes als alumnes és defensada per altres autors com Acosta (2007) o Duch i Amenós (2006) i per l’enfocament constructivista de l’aprenentatge.</p> <p>A més, aquesta activitat permetrà als infants ser més autònoms i consultar materials com diccionaris, cartells o l’ordinador. L’ús de material divers és una idea anomenada a l’article de Díaz (2008; 2010).</p> <p>Finalment, aquest nou càrrec fomenta les interaccions com a font d’aprenentatge i la reflexió dels alumnes (Díaz, 2008).</p>

4.6. Discussió

Com hem pogut observar a l’estat de la qüestió, existeix una escassa varietat d’articles que facin referència a la didàctica de l’ortografia i, pel que fa a la proposta d’activitats per treballar aquest aspecte de la llengua des d’una perspectiva allunyada de la metodologia tradicional, l’oferta és encara menor o, fins i tot, nul·la. Per tant, el meu treball de fi de grau ve a suplir aquesta mancança aportant tretze activitats destinades a treballar les normes ortogràfiques i a practicar i millorar el nivell ortogràfic dels alumnes.

Així, les diverses activitats proposades es situen, majoritàriament, dins la fase ortogràfica segons el model de Frith (1985) citat per Duch i Amenós (2006, p.115), al nivell

alfabètic complet i/o alfabètic consolidat segons el model d'Ehri (1999) citat, també, a l'article de Duch i Amenós (2006, p.118) i, finalment, a la fase alfabètica segons el model sociocultural de Ferreiro i Teberosky (1979) citat, també, pel mateix autor (p.119).

Existeixen multitud de propostes pràctiques pel que fa a la resta de fases en l'adquisició del llenguatge escrit, especialment en relació amb la lecto-escriptura inicial i amb la consciència fonològica. Però, aquestes propostes creatives i innovadores desapareixen en arribar a fases superiors del procés d'ensenyament-aprenentatge d'una determinada llengua, on només trobem pràctiques repetitives i memorístiques pròpies dels llibres de text i dels quadernets.

És per aquest motiu que aquest treball ve a millorar l'oferta actual, oferint un recull d'activitats diferents i flexibles que es poden dur a terme a l'aula i a casa, sent d'utilitat tant a docents com a famílies.

Aquestes activitats, generalment, s'emmarquen dins una metodologia de caire constructivista on els alumnes, individualment o per grups, hauran de construir el seu propi aprenentatge a través de la reflexió i la solució de determinats problemes lingüístics plantejats pel docent. A més, també trobem activitats cooperatives on l'aprenentatge entre iguals esdevé essencial.

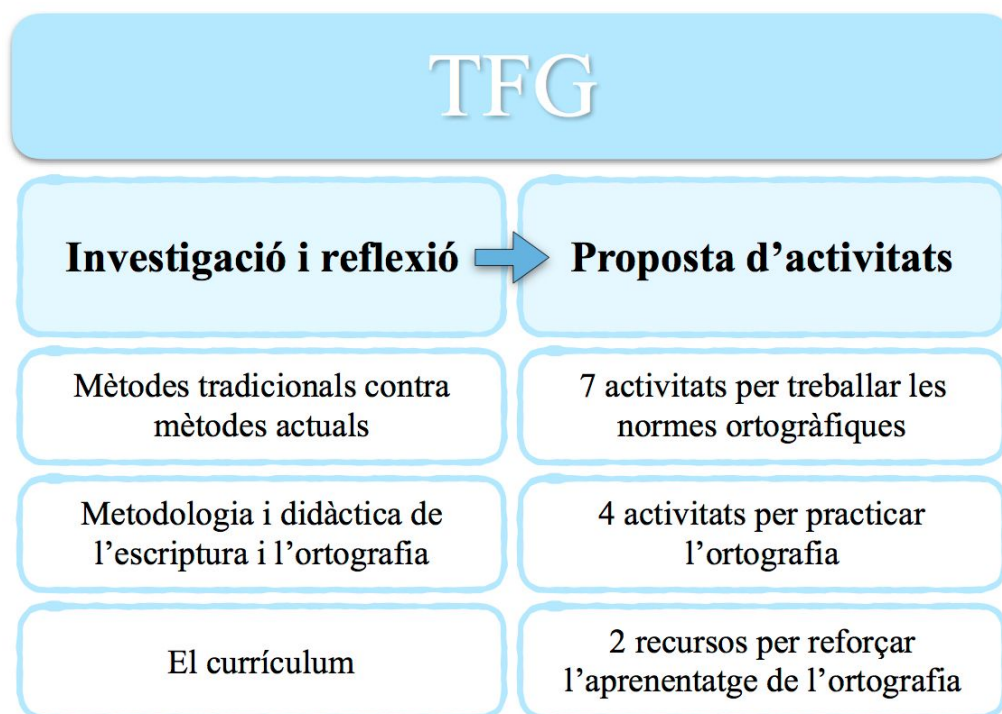
Així, els meus resultats coincideixen amb les idees dels autors exposats al marc teòric i vénen a afirmar la necessitat educativa de l'existència de propostes didàctiques innovadores pel que fa a l'aprenentatge de l'ortografia, tal com afirmen Díaz (2008) o Caldera (2003), entre d'altres.

5. Conclusions

Tornant als objectius plantejats al principi del treball: conèixer diversos mètodes d'ensenyament-aprenentatge de l'ortografia de la primera llengua (L1) a l'Educació Primària, evidenciar les limitacions de la metodologia tradicional en l'aprenentatge de l'ortografia i elaborar una proposta d'activitats que afavoreixin l'aprenentatge significatiu de l'ortografia de l'L1, podem concloure que s'han aconseguit cadascun d'ells.

Com hem vist al marc teòric, s'ha demostrat que existeixen diversos mètodes per ensenyar a escriure així com per l'ensenyament de les seves convencions i, a més, tots els autors citats coincideixen amb la visió que s'ha de superar la metodologia tradicional d'ensenyament-aprenentatge, coincidint també amb la necessitat d'avançar i proposar noves tècniques o metodologies d'ensenyament. D'aquesta necessitat va sorgir la proposta exposada anteriorment, la qual està formada per diverses activitats i recursos flexibles que s'adapten i donen resposta als diversos continguts curriculars (tant de llengua catalana com de llengua castellana), i disposen d'elements, idees i plantejaments que encaixen amb la metodologia actual d'ensenyament de l'ortografia i del codi escrit, així com amb el marc teòric plantejat.

Per tant, el treball realitzat al llarg d'aquest treball de final de grau es pot resumir amb el següent esquema:



Així, com podem observar a l'esquema, aquest treball aporta tretze activitats encaminades a treballar i millorar el nivell ortogràfic dels nens, les quals poden ser aprofitades tant per docents com per pares i mares. Aquesta proposta, com ja s'ha mencionat amb anterioritat, ve a suplir una mancança quant a activitats didàctiques de caire significatiu i constructiu en relació a la millora de l'ortografia. Esdevé important que els futurs docents tinguin en compte les noves línies de pensament i les metodologies que produeixen un vertader aprenentatge, ric i significatiu. Per tant, les diverses activitats aquí exposades poden servir per inspirar als mestres per tal de seguir aquest camí i tractar de millorar el nivell d'ortografia dels seus alumnes, nivell que actualment és molt baix com ha afirmat Gómez-Camacho (2006), entre altres autors.

Algunes de les activitats plantejades han estat dutes a la pràctica i, per tant, em permeten comentar i reflexionar sobre els seus punts forts i febles. Cal dir, que aquestes s'han realitzat amb un grup reduït d'alumnes i, per tant, les conclusions no seran les mateixes com si s'haguessin dut a terme a un grup-classe format per 25 alumnes.

En primer lloc, l'activitat "Hi havia una vegada..." va ser una experiència molt positiva, ja que durant la confecció de la història van participar nens des de 5 als 12 anys. Per tant, va ser molt enriquidor veure com l'activitat s'adapta perfectament a nivells tan diversos. Cadascú fa el que pot i allò que sap, l'important és realitzar una contribució. A més, l'acció de llegir el que els altres nens havien escrit, ajudava a fixar-se en com estaven escrites les diverses paraules. Com a limitació podríem trobar el temps, ja que és una activitat a realitzar durant un trimestre o al llarg de tot el curs. També, una altra limitació és que en haver-hi molts d'alumnes participants, des del moment en què un nen escriu fins que l'hi torna a tocar, pot passar molt de temps.

En segon lloc, una altra activitat que vaig poder dur a terme amb infants va ser "La paraula de la setmana és...". Aquesta la vaig realitzar amb nens nouvinguts de 6 i 7 anys. Va ser una activitat molt positiva, ja que ajudava a ampliar el vocabulari dels nens estrangers i, a més, consolidava aquest vocabulari amb l'ortografia correcta d'una forma divertida. Els hi agradava molt consultar si hi havia o no un mot diferent, llegir-lo, intentar esbrinar que és i, posteriorment, escriure'l i dibuixar-lo al seu diccionari personal. D'aquesta activitat no he trobat limitacions, ja que el diferent vocabulari es pot adaptar a nens de totes les edats i es pot

relacionar amb allò que s'està treballant a l'aula. A més, dins una aula seria una activitat que podrien realitzar els alumnes de forma autònoma en qualsevol moment de la setmana o, fins i tot, a casa.

En darrer lloc, una altra activitat que vaig poder realitzar amb nens de diverses edats va ser "Story Cubes". Aquest material ja creat, permet treballar tant el llenguatge oral com l'escrit i, també, s'adapta a qualsevol nivell. Als nens els hi agrada molt, ja que els daus aporten un punt lúdic tan necessari dins les aules. Com a limitació podríem destacar que és una activitat més dirigida a tenir a un racó de llengua. Però, aquest inconvenient no impedeix realitzar una sessió utilitzant aquests daus, amb diversitat d'agrupaments heterogenis o de forma individual. Per tant, és una activitat molt positiva destinada a desenvolupar la creativitat, així com millorar la planificació a l'hora d'escriure i la correcció de l'escrit.

Cal reconèixer que no és fàcil plantejar activitats que segueixin una línia metodològica allunyada de la tradicional amb l'objectiu de treballar les normes ortogràfiques o millorar el nivell d'escriptura. Aquest fet és una limitació o dificultat afegida a la tasca docent en general pel que fa a aquest aspecte, generada pel caràcter artificial de les normes ortogràfiques (les normes són aquestes però podrien ser unes altres i, a més, són canviants en el temps).

Per tant, una nova idea de futur podria ser la creació i plantejament de moltes altres activitats destinades a treballar les normes ortogràfiques i millorar el nivell ortogràfic dels infants, des d'un enfocament allunyat del model tradicional d'aprenentatge de la llengua. Esdevé important que els docents disposin de diverses idees, amb eficàcia demostrada i fonament teòric, per tal de dur a la pràctica a les aules. Especialment, esdevé de vital importància en aquest camp d'estudi (l'ortografia) on, com hem comprovat a l'estat de la qüestió, no hi ha propostes.

Un altre repte de futur, relacionat amb la idea anterior, seria la creació d'altres activitats les quals encaixessin amb metodologies diverses: flipped classroom, aprenentatge basat en projectes, gamificació, aprenentatge cooperatiu, etc. Especialment interessant seria veure com es treballa l'ortografia dins l'aprenentatge basat en projectes, sent aquest significatiu pels alumnes. Si bé és cert, el recurs "Aprenem dels nostres errors i dubtes" és suficientment flexible com per adaptar-se a un projecte, anotant aquelles paraules d'ortografia complexa relacionades amb el tema. Però, això no deixa de ser un recurs i, per tant, un repte

seria trobar activitats motivadores i dinàmiques que encaixessin amb aquesta metodologia (o amb les altres mencionades).

A l'hora de dur a la pràctica alguna de les activitats plantejades anteriorment és important tenir la ment oberta i no tenir por. El mestre ha de ser un guia i hem d'ajudar als alumnes al fet que construeixin el seu propi aprenentatge. És a dir, els hem d'ajudar a descobrir les diverses convencions ortogràfiques i els hem de motivar a reflexionar, dubtar i a cometre errors com a font d'aprenentatge.

A més, és essencial que aquest aprenentatge es realitzi de forma interdisciplinària. És a dir, que es dugui a terme a les diverses àrees i/o assignatures on aparegui l'escriptura, ja que aquesta és un element comú i, per tant, ajudarà als alumnes a consolidar aquest aprenentatge i a veure-li un sentit i una necessitat real. Per això, el recurs "Aprenem dels nostres errors i dubtes" pot ser de gran utilitat, tant per l'equip docent com pels alumnes.

Amb tot, aquest treball de final de grau ha estat un procés d'exploració i reflexió entorn a un tema en el qual no hi ha gairebé res plantejat quant a propostes pràctiques. Un tema molt important dins els centres que, vulguem o no, haurem de tractar com a futurs mestres. Per tant, és necessari tenir en compte tots els aspectes mencionats durant el treball i realitzar una feina amb els alumnes que sigui el més significativa i atractiva possible. L'ortografia estarà sempre present a les seves vides, què millor que facilitar-los el procés d'aprenentatge?

6. Bibliografía

- Acosta, R. (2007). La enseñanza de la lectura y escritura en el primer grado de primaria. *Revista electrónica UPN. México. Recuperada el*, 8. Recuperat de: <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/EnseñanzaLecturEscrit1o.pdf>
- Caldera, R. (2003). La práctica escolar de la escritura: reflexiones para una propuesta constructivista. *Acción Pedagógica*, 12(2), 96-102. Recuperat de: http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17122/2/articulo_10.pdf
- Casanueva Hernández, M. (1996). Hacia una didáctica de la composición textual en la escuela infantil y primaria. *Aula. Revista de Enseñanza e Investigación Educativa*, 8, 261-266. Recuperat de: <http://hdl.handle.net/10366/69249>
- Camps, A., Milian, M., Bigas, M. & Camps, M. (2004). *L'ensenyament de l'ortografia* (3rd ed.). Barcelona: Graó.
- Cassany, Daniel. (1989) *Describir el escribir: como se aprendre a escribir*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Díaz Perea, M. D. R. & Manjon, A. (2012). Fases y evolución de la conciencia ortográfica infantil. *Docencia e Investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 37(22), 97-114. Recuperat de: http://educacion.to.uclm.es/pdf/revistaDI/6_22_2012.pdf
- Díaz Perea, M. D. R. (2010). Beneficios de la revisión en la didáctica de la ortografía. *Bordón. Revista de pedagogía*, 62(4), 65-80. Recuperat de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3648500.pdf>
- Díaz Perea, M. D. R. (2008). Preocupaciones docentes y enfoque didáctico de la enseñanza de la ortografía. *Docencia e Investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, (18). Recuperat de: <http://hdl.handle.net/10578/8138>
- Dobao, A. F. (2014). Attention to form in collaborative writing tasks: Comparing pair and small group interaction. *Canadian Modern Language Review*, 70(2), 158-187. doi: 10.3138/cmlr.1768
- Duch i Amenós, J. (2006). *Proposta d'intervenció amb els alumnes que mostren dificultats per accedir a l'aprenentatge inicial de l'escriptura i la lectura* (1st ed.). Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya. Recuperat de: <http://www.xtec.cat/sgfp/licencias/200607/memories/1664m.pdf>
- Fernández-Rufete Navarro, 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 de: <http://hdl.handle.net/10201/47642>
- Gómez-Camacho, A. (2006). Los inventarios cacográficos en la enseñanza de la ortografía. *EA, Escuela abierta: revista de Investigación Educativa*, (9), 63-74. Recuperat de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2222125.pdf>
- Hymes, D. (1972). Competencia comunicativa. *Editorial J. Pride and J. Holmes. EU*.
- Kurt, M. (2015). Which methodology works better? English language teachers' awareness of the innovative language learning methodologies. *Education*, 135(3), 309-322. Recuperat de: <http://0-search.ebscohost.com.llull.uib.es/login.aspx?direct=true&db=20h&AN=101708132&lang=es&site=ehost-live>
- Rodríguez-Ortega, D. (2015). Un bien necesario para la escritura: la competencia ortográfica. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, (13), 85-98. doi: 10.18239/ocnos_2015.13.05
- Saulsburry, R., Kilpatrick, J. R., Wolbers, K. A. & Dostal, H. (2015). Getting Students Excited about Learning: Incorporating Digital Tools to Support the Writing Process. *Odyssey: New Directions in Deaf Education*, 16, 30-34. Recuperat de: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1064118>

Teruel, F. C. (1993). La ortografía y su didáctica en la Educación Primaria. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (18), 93-100. Recuperat de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117793>

Velázquez, A. G. (2002). La vida en la escritura II: el maestro constructivista. *Pulso: revista de educación*, (25), 11-24. Recuperat de: <http://hdl.handle.net/10017/5106>

Viciedo, L. U. (2014). De la enseñanza tradicional de la gramática a la reflexión metalingüística en primeras lenguas. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, (10), 49-64. Recuperat de: <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/5385985.pdf>

Zoch, M., Adams-Budde, M. & Langston-Demott, B. (2016). Creating spaces for students to position themselves as writers through experiences with digital writing. *Texas Journal Of Literacy Education*, 4(2), 111-125. Recuperat de: <http://www.texasreaders.org/uploads/4/4/9/0/44902393/zoch-4-2.pdf>