



**Màster de Formació del Professorat de Secundària
Obligatòria i Batxillerat, Formació Professional i
Ensenyament d'Idiomes**

Treball de Fi de Màster

Curs 2021-2022

TÍTOL:

L'eficàcia dels dictats i altres propostes per aprendre ortografia

NOM DE L'ESTUDIANT: Maria Romà Riera

NOM DEL TUTOR: Jordi Fortuny

Barcelona, 4 de juny

Agraïments

Al meu tutor de TFM, Jordi Fortuny, per guiar-me i ajudar-me des que vaig pensar en la primera idea del treball.

A la meva mentora de pràctiques, Eva Calaf, qui em va donar tants bons consells encarats al meu futur com a docent; i als alumnes de l'Institut Bisbe Sivilla amb qui vaig aplicar les intervencions didàctiques.

Al meu company de seminaris, Pau Pratsobreroca, amb qui he compartit estones per resoldre dubtes sobre l'elaboració del treball; i a la meva família, per confiar en mi i fer-me sempre costat.

RESUM

Els aspectes d'ortografia en català, com ara l'accentuació, es treballen a l'ESO curs rere curs. Tanmateix, els alumnes arriben a Batxillerat sense haver superat errors bàsics que ja haurien d'haver deixat enrere. Aquest fet ha dut a investigar, durant el període de pràctiques a l'Institut Bisbe Sivilla de Calella, amb quins mètodes s'ensenya ortografia i s'ha observat que, dins del mateix centre, hi ha professors de llengua que opten pels dictats preparats, mentre que n'hi ha d'altres que critiquen aquest mètode i el qualifiquen d'avorrit. Tots coincideixen, però, en la necessitat de millorar la competència escrita.

A partir d'aquestes observacions, s'ha formulat la pregunta sobre si el dictat preparat és un mètode d'ensenyament/aprenentatge útil o si és un recurs avorrit, merament memorístic, el qual cal deixar enrere i substituir per activitats dinàmiques i innovadores.

Per respondre la pregunta plantejada, i després de reflexionar sobre el nivell dels alumnes en expressió escrita, s'ha dissenyat una unitat didàctica per a tercer d'ESO (alumnes que es troben en plena adolescència i que, per tant, ja poden fer reflexions metalingüístiques) amb activitats de tipologia diversa (des d'activitats individuals fins a tasques en grups cooperatius) per motivar l'alumnat i millorar aquesta àrea de la llengua.

Paraules clau: ortografia – dictats – expressió escrita – llengua catalana – didàctica

ABSTRACT

Orthography aspects in Catalan, such as accentuation, are worked in ESO year after year. However, students reach Batxillerat without overcoming these mistakes that should have already been left behind. This fact has led to research, during the internship period at the Institut Bisbe Sivilla in Calella, what methods are used to teach spelling and it has been observed that, within the same center, there are language teachers who opt for prepared dictations, while others criticize this method and describe it as boring. Everyone agrees, however, on the need to improve written competence.

Based on these observations, the question has been arisen as to whether prepared dictation is a useful teaching/learning method or whether it is a boring, purely memorizing resource, which must be left behind and replaced by more dynamic and innovative activities.

To answer the stated question, and after reflecting on students' writing skill level, a didactic unit has been designed for the third year of ESO (students who are in full adolescence and can therefore make metalinguistic reflections). Thus, our aim is to motivate students and improve this area of the language through various activities (from individual activities to cooperative group work).

Keywords: orthography – dictations – written expression – Catalan language – didactic

ÍNDEX

1. INTRODUCCIÓ	7
1.1. <i>Presentació i justificació</i>	7
1.2. <i>Context</i>	7
1.2.1. <i>Descripció del centre</i>	9
<i>Figura 1</i>	10
1.3. <i>Objectius</i>	10
1.4. <i>Metodologia</i>	11
2. MARC DE REFERÈNCIA	11
2.1. <i>Marc legal</i>	11
<i>Figura 2</i>	13
2.2. <i>Marc teòric</i>	13
2.2.1. <i>Tipus de memòries en l'aprenentatge d'ortografia</i>	15
2.2.2. <i>Tipologia d'activitats</i>	16
2.2.2.1. <i>El dictat preparat</i>	16
2.2.2.2. <i>Els jocs</i>	18
2.2.3. <i>L'atenció a la diversitat</i>	19
<i>Figura 3</i>	20
3. PROPOSTA D'INTERVENCIÓ DIDÀCTICA	21
3.1. <i>Presentació i avaluació abans de la intervenció</i>	21
3.2. <i>Marc d'aplicació</i>	21
3.3. <i>Aspectes previs a la programació</i>	22
3.4. <i>Objectius didàctics de la intervenció</i>	23
<i>Taula 1. Objectius didàctics</i>	24
3.5. <i>Competències que es treballen</i>	24

<i>Taula 2. Competències de l'àmbit lingüístic</i>	<i>25</i>
<i>Taula 3. Competències dels àmbits transversals</i>	<i>25</i>
3.5.1. Continguts clau	26
<i>Taula 4. Continguts clau.....</i>	<i>26</i>
3.6. Programació	27
<i>Taula 5. Programació.....</i>	<i>27</i>
3.6.1. Metodologia de la UD.....	38
<i>Text 1.....</i>	<i>39</i>
<i>Text 2.....</i>	<i>39</i>
<i>Text 3.....</i>	<i>40</i>
3.6.2. Criteris d'avaluació.....	40
<i>Taula 6. Criteris d'avaluació.....</i>	<i>40</i>
4. VALORACIÓ DE L'APLICACIÓ A L'AULA.....	42
4.1. Anàlisi dels resultats	42
4.2. Avaluació de la intervenció	44
<i>Gràfic 1. Enquesta de valoració</i>	<i>45</i>
<i>Gràfic 2. Enquesta de valoració</i>	<i>46</i>
<i>Gràfic 3. Enquesta de valoració</i>	<i>46</i>
4.3. Proposta de la continuïtat de centre.....	49
5. CONCLUSIONS	49
6. BIBLIOGRAFIA	52
7. ANNEXOS	54
7.1. Annex. Selecció d'activitats fetes a l'aula	54
7.1.1. Llibreta d'un alumne amb la portada de l'apartat de la UD	54
7.1.2. Exemples de microrelats (sessió 1).....	55

7.1.3.	Text per preparar el dictat (sessió 2).....	58
7.1.4.	Exemples de dictats preparats (sessió 4).....	59
7.1.5.	Exemples de dictats no preparats (sessió 6).....	64
7.1.6.	Exemples del text final (sessió 7)	70
7.1.7.	Exemples d'Ortocats	73
7.2.	<i>Annex. Bastides de suport</i>	77
7.3.	<i>Annex. Anàlisi de resultats</i>	83
7.3.1.	Resultats 3rA.....	83
7.3.2.	Resultats 3rB.....	83
7.3.3.	Resultats activitat final (3rA i 3rB).....	84
7.4.	<i>Annex. Enquesta de valoració</i>	85
7.5.	<i>Annex. Pautes del Disseny Universal per a l'Aprenentatge (DUA)</i>	94

1. INTRODUCCIÓ

1.1. Presentació i justificació

A Catalunya, la majoria d'estudiants de secundària presenten dificultats en l'aprenentatge de l'ortografia. Aquesta afirmació es pot corroborar si es consulten els resultats de les Competències bàsiques de l'àmbit lingüístic (de català i castellà) de quart d'ESO (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2021). A més, molts alumnes arriben al Batxillerat sense haver superat errors d'ortografia bàsics referits, per exemple, a l'accentuació i a les distincions *b/v* i *g/j*. Aquest fet, doncs, provoca que es vegi afectada la seva competència en expressió escrita.

Encara que l'ortografia sigui un aspecte que es treballa curs rere curs, després de fer la primera estada de pràctiques a l'INS Bisbe Sivilla de Calella, s'ha pogut comprovar que l'afirmació anterior és un fet real i que els alumnes de l'ESO cometien moltes faltes d'ortografia; així, per exemple, manifesten certes mancances relatives a l'accentuació: no saben distingir entre el símbol d'accent obert i el d'accent tancat, no saben distingir entre paraules agudes, planes i esdrúixoles, i no recorden les normes d'accentuació.

També s'ha pogut observar que per treballar l'ortografia, dins del mateix centre, hi ha professors de llengua que opten pels dictats preparats, mentre que n'hi ha d'altres que critiquen aquest mètode i el qualifiquen d'avorrit i antiquat. Amb aquesta observació, s'ha reflexionat sobre la importància i la necessitat de treballar la competència escrita. Per aquest motiu, amb aquest treball es vol millorar i facilitar l'aprenentatge de l'ortografia a l'ESO, de manera que es buscarà un enfocament didàctic que permeti als alumnes aprendre de manera significativa aquest aspecte clau de l'ortografia.

La pregunta inicial que es formula en aquest treball, doncs, és si el dictat preparat és eficaç (és a dir, si els alumnes aprenen i superen els errors) o si és un mètode avorrit, merament memorístic, el qual cal deixar enrere i substituir per activitats més innovadores.

Després de reflexionar sobre com es treballa l'expressió escrita al centre de pràctiques i observar els resultats que els alumnes presenten, s'ha plantejat una proposta d'activitats didàctiques orientades a millorar aquesta àrea de la llengua. Aquesta proposta es posarà en pràctica amb els alumnes de tercer d'ESO, atès que és el curs en què m'ha tocat fer les pràctiques; és veritat, en tot cas, que és un bon moment per treballar l'ortografia, ja que es troben en plena adolescència, són alumnes que encara no tenen la pressió d'entregar cap treball final i, a més, servirà perquè a quart només hagin de fer un repàs d'aquests aspectes apresos.

Pel que fa a la tria del tema d'aquest treball, a banda de la necessitat de millorar el procés d'ensenyament/aprenentatge d'ortografia a l'ESO, també l'he escollit perquè quan era estudiant d'ESO m'agradava fer dictats preparats i, personalment, trobo que em van ajudar a millorar l'expressió escrita. Per aquest motiu, em va sorprendre que alguns professors de l'INS Bisbe Sivilla es posicionessin en contra dels dictats i això em va dur a voler comprovar si, realment, permeten arribar a un aprenentatge significatiu pel que fa a l'ortografia o si és una tècnica memorística i monòtona en què els aspectes treballats s'obliden un cop el dictat ha acabat.

1.2. Context

El present treball, que s'ha planificat a l'assignatura final del Màster en Formació de Professorat

(especialitat de català), consisteix en la implantació d'unes activitats didàctiques (per tractar l'expressió escrita) i en la validació dels resultats obtinguts a través de la intervenció (modalitat B). A més, les activitats proposades es plantejaran i s'aplicaran als alumnes de tercer d'ESO de l'Institut Bisbe Sivilla de Calella, que, com s'ha dit, és el centre on s'han realitzat les pràctiques, concretament, a l'assignatura de Llengua i Literatura Catalanes, de manera que em pot ser útil per al futur, ja que aquesta és l'especialitat a la qual vull dedicar la meva futura tasca com a docent.

Els alumnes de tercer d'ESO tenen entre catorze i quinze anys, de manera que es troben en l'etapa primerenca de l'adolescència. Aquesta etapa, tal com s'ha explicat a l'assignatura Adquisició i Desenvolupament de la Personalitat, és un procés de transició que comença amb la pubertat fins que l'individu arriba a ser autònom. Durant l'adolescència no només s'experimenten canvis físics, sinó que també se'n desenvolupen de psicològics i socials, com ara el pas de la dependència a la independència, el distanciament amb els pares, la importància de la imatge corporal i el desenvolupament de la pròpia identitat com a individu, entre d'altres. Aquesta etapa, doncs, es caracteritza per l'exploració del món, l'èmfasi de les potencialitats abans que les deficiències, la capacitat del sentit de l'humor i l'empatia, més rapidesa en les ocurrències, etc. A més, el cervell dels adolescents allibera grans quantitats de dopamina i això fa que siguin més impulsius, que busquin experiències gratificants i que, gràcies a aquesta impulsivitat, superin les pors per ser més independents. En aquest sentit, si una acció té el 90% de probabilitats de sortir malament i un 10% de sortir bé, el cervell adolescent dona més valor a aquest 10% (tot i que coneix el 90% restant), perquè pensa "a mi no em passarà" i aquesta forma de pensar és la que permet de superar les pors i marxar de casa (no en sentit literal, perquè actualment els adolescents, com que són menors d'edat, viuen amb els adults), però sí que ho fan en el sentit de prioritzar el grup d'amics, qüestionar l'autoritat adulta (deixen de creure que el professor sempre diu la veritat, per exemple), explorar nous terrenys sense un adult que els acompanyi, etc. (Morales, 2020: 111).

Per tant, l'adolescència és una etapa en què es guanya més autonomia i no s'ha de veure només com una fase que ha de passar, sinó que és una etapa fonamental que cal mirar de manera positiva. De fet, la paraula *adolescent* deriva del participi actiu del verb llatí *adolescere*, que vol dir 'créixer'. Tanmateix, però, cal tenir en compte que no tots els individus manifesten aquestes característiques al mateix temps, ja que el ritme de la maduració de l'escorça prefrontal varia en funció de la persona (les dones, per exemple, acostumen a madurar abans). Amb aquesta maduració es desenvolupen les funcions executives, terme encunyat per la neuropsicòloga nord-americana Muriel Lezak, que Bechara i Verdejo-García defineixen de la manera següent: "conjunto de habilidades implicadas en la generación, la supervisión, la regulación, la ejecución y el ajuste de conductas adecuadas para alcanzar objetivos complejos, especialmente aquellos que requieren un abordaje novedoso y creativo" (Verdejo-García i Bechara, 2012: 227).

Segons la teoria clàssica del desenvolupament cognitiu de Piaget, entre els dotze i els catorze anys, l'adolescent deixa enrere les operacions concretes i desenvolupa noves capacitats que el duen al pensament formal (ja té capacitat de comprensió lectora, de fer hipòtesis, de planificar el futur, de treballar mentalment amb enunciats abstractes independentment del seu contingut concret, de qüestionar i avaluar la qualitat del coneixement, etc.). Tanmateix, actualment, gràcies als avenços de la neurolingüística, se sap que el cervell és més plàstic del que es pensava, que la maduració de les àrees frontals és lenta i que, per tant, la teoria de Piaget segons la qual l'adolescent ja és un pensador formal no és més que un retrat ideal del progrés del desenvolupament, perquè, en realitat, els adolescents (i, fins i tot, els adults) no utilitzen sempre aquest raonament formal (Moreno, 2010: 17). Aquest, doncs, és un aspecte que els docents han

de tenir en compte en el procés d'ensenyament/aprenentatge dels alumnes, ja que hauran d'estimular-los perquè tinguin capacitats intel·lectuals noves que els possibilitin adquirir un aprenentatge creatiu.

També cal tenir en compte que hi ha tres contextos importants que giren al voltant de l'adolescent: la família, el grup d'iguals i el centre educatiu. A més, el pas de l'educació primària a la secundària comporta canvis (més assignatures, un professor per a cada especialitat, nous companys, etc.) i els superaran amb l'ajuda d'aquests tres contextos, que estan interrelacionats. El cas que ens ocupa, però, és el grup de tercer d'ESO (concretament a l'inici del tercer trimestre), de manera que, segurament els alumnes ja s'han adaptat al centre i a les seves condicions. De totes maneres, cal vetllar perquè els alumnes se sentin sempre acompanyats.

1.2.1. Descripció del centre

Com s'ha dit, la proposta s'aplica a l'Institut Bisbe Sivilla, que és un centre públic situat a Calella (comarca del Maresme). A més, aquesta ciutat, que té una extensió de 8 km i una població de 18.317 habitants, viu del turisme, de manera que la major part de la població treballa en el sector dels serveis.

Aquest és un centre inclusiu, laic i plural que ofereix els ensenyaments d'ESO, Batxillerat (branques de ciències i humanitats) i cicles formatius de formació professional (de grau mitjà i superior) en hoteleria, turisme i indústries alimentàries. A més, és l'únic institut públic del poble, de manera que ha de competir amb els altres centres concertats i un centre públic de Pineda de Mar, el poble veí. La majoria d'alumnes que cursen l'ESO en aquest institut provenen dels centres d'educació primària adscrits de Calella, però també hi ha alumnes provinents de municipis propers, com ara Canet i Sant Pol de Mar. Aquests alumnes d'ESO seran els qui després podran continuar estudiant-hi el Batxillerat, juntament amb alumnes provinents dels altres centres del poble (que són concertats).

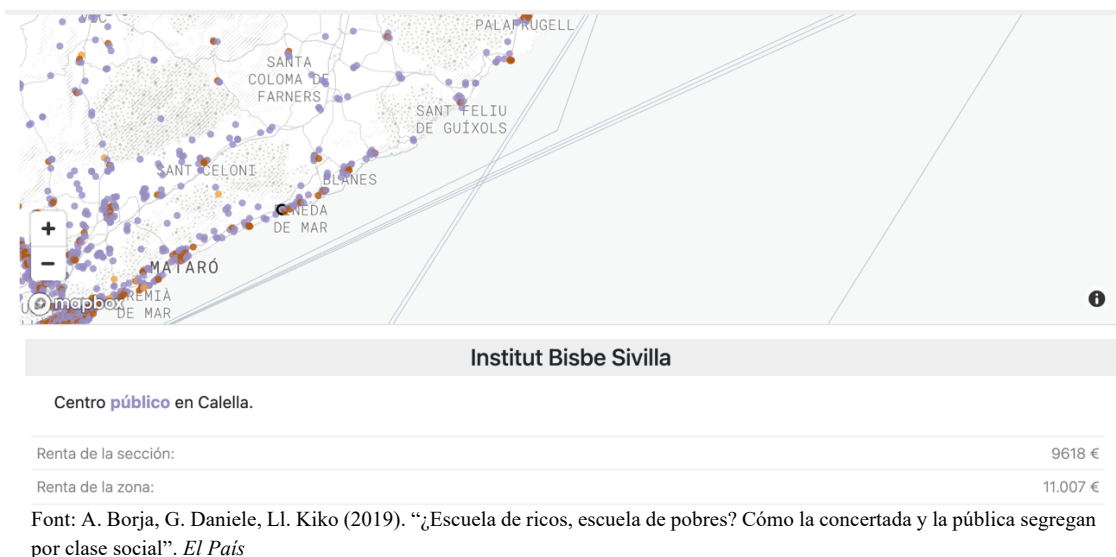
Mentre que a cada nivell de l'ESO hi ha tres grups (A, B i C), a Batxillerat n'hi ha dos i se separen per modalitat (ciències i humanitats). També cal destacar que, quan els alumnes arriben a primer d'ESO, se'ls fa una prova de competències bàsiques i, a més, els professors de l'institut es posen en contacte amb els mestres de primària per conèixer les necessitats de l'alumnat; i aquells que no tenen assolides les competències bàsiques, van al grup A. Per tant, en aquest institut es fa divisió per nivells.

La majoria de l'alumnat utilitza el català per comunicar-se tant amb els companys com amb el professorat (dins de l'aula, però també a fora, com ara als passadissos i al pati). Tanmateix, els alumnes de tercer d'ESO tendeixen a usar el castellà i l'equip docent afirma que en aquesta generació hi ha nombrosos alumnes que tenen el castellà com a llengua primera o habitual. Tot i això, segons les dades de l'IDESCAT (2011), la majoria de la població de Calella entén el català (94,6%), el sap llegir (80,6%) i el sap parlar (73,8%).

Com s'ha dit, Calella viu del turisme i a les famílies de l'alumnat predominen les rendes mitjanes. No obstant això, la taxa d'atur és força alta i, segons el Projecte Educatiu de Centre (PEC), l'any 2016 un 8,2% de les famílies es trobaven en situació econòmica desfavorida. A més, en aquest centre es concentra un nombre elevat d'alumnes nouvinguts (aquest curs n'hi ha vint-i-quatre), una xifra que pot anar augmentant al llarg del curs. Tot i que aquests alumnes (i les seves famílies)

sovint no entenen el català i presenten pocs recursos econòmics, l'institut no és etiquetat com a centre d'alta complexitat (motiu pel qual els manquen recursos). Ara bé, la procedència variada de l'alumnat comporta que hi hagi gran diversitat de nivells acadèmics, de manera que un dels objectius prioritaris que el centre es proposa d'assolir és el de desenvolupar les capacitats dels seus alumnes i fomentar l'equitat i la cohesió social.

Figura 1



L'institut també compta amb una aula d'acollida per tal que els alumnes de procedència estrangera es familiaritzin amb la llengua i la cultura catalanes. Aquesta oferta és important, atès que el català és la llengua vehicular del centre (i del sistema educatiu a Catalunya), de manera que tot l'alumnat, en finalitzar l'etapa educativa, ha de dominar les llengües oficials (el català i el castellà) i ha de conèixer la cultura catalana. Per aconseguir-ho, l'institut compta amb un projecte lingüístic (PLC).

Les classes de l'aula d'acollida es fan en petits grups i hi ha una professora a jornada completa. A més, no estan dividits per nivells ni procedència, sinó que estan barrejats per poder ajudar-se els uns als altres. D'aquesta manera, se'ls dona suport emocional i es potencia la cohesió social. En aquest centre, la majoria de famílies novingudes provenen d'Amèrica del Sud, sobretot, de Colòmbia, però també d'Hondures, Equador i el Senegal. A més, hi ha algun alumne provinent de l'Àsia i, darrerament, també d'Ucraïna.

Gràcies a les observacions del centre (classes, reunions, alumnes i docents) i als continguts apresos a les assignatures del bloc general del màster, es pot generar una idea sobre com són els adolescents al segle XXI i quines necessitats i interessos tenen. Per exemple, a molts alumnes els agrada utilitzar internet i tenen xarxes socials i això es pot aprofitar per treballar les TAC (Tecnologies d'Aprenentatge i Coneixement) com a recurs per aprendre a l'aula.

1.3. Objectius

Després d'observar que els alumnes de tercer d'ESO de l'INS Bisbe Sivilla cometien moltes faltes ortogràfiques, l'objectiu principal que es persegueix amb aquest treball és aconseguir que els alumnes millorin el seu nivell d'ortografia i descobrir si els dictats preparats són un mètode útil

per treballar l'expressió escrita. És a dir, si, després d'aplicar aquest mètode, augmenta la correcció lingüística en els seus textos o si cal utilitzar activitats més dinàmiques, de tipologia diversa i d'avaluació continuada per millorar aquest aspecte lingüístic a l'ESO. A més, si el propòsit principal s'assoleix (si les activitats plantejades funcionen i s'obtenen bons resultats) es faran propostes de continuïtat, fins i tot, aplicables a altres cursos i centres de Catalunya.

1.4. Metodologia

Per aconseguir els objectius que s'acaben de plantejar, en primer lloc, es farà la segona estada de pràctiques a l'Institut Bisbe Sivilla i, després de fer les observacions al centre, la recerca de bibliografia i tenir l'aprovació de la mentora, es dissenyarà la unitat didàctica (amb els objectius, la metodologia, la gestió de l'aula, el calendari, els materials, l'atenció a l'alumnat amb NESE, l'avaluació, etc.).

En segon lloc, la seqüència s'aplicarà als alumnes de tercer d'ESO (A i B), que tindrà una durada de quatre setmanes. Paral·lelament, i després de fer les cerques bibliogràfiques pertinents, consultar les lectures i apunts de les assignatures del màster i llegir la legislació escaient, es redactarà el marc de referència (legal i teòric) del treball.

En tercer lloc, es comprovarà si s'han seguit les pautes del Disseny Universal de l'Aprenentatge (DUA) i s'analitzaran els resultats obtinguts. D'aquesta manera, es podrà comprovar si els alumnes han assolit els objectius plantejats a l'inici de la unitat didàctica.

En quart lloc, per assolir els objectius d'aquest treball, s'analitzaran els resultats de les dues primeres activitats (una més magistral i l'altra més dinàmica) i, finalment, es compararan amb l'activitat final (gamificació en grups cooperatius) per veure els resultats a llarg termini i comprovar si l'aprenentatge dels alumnes ha estat significatiu. Per fer-ho, s'elaborarà un document d'Excel amb totes les dades obtingudes¹.

Finalment, a l'última sessió, es passarà una enquesta de valoració de la UD als alumnes per comprovar quines activitats els han resultat més motivadores, interessants i útils per al procés d'ensenyament/aprenentatge. Aquesta enquesta servirà d'ajuda al professor (per a properes unitats didàctiques) i, a més, permetrà dissenyar una proposta de continuïtat al centre. Per acabar, es redactaran els resultats obtinguts i se'n trauran unes conclusions que tancaran aquest treball de fi de màster.

2. MARC DE REFERÈNCIA

2.1. Marc legal

Abans de planificar cap seqüència didàctica o qualsevol acció com a professor, cal conèixer la legislació vigent, la normativa del centre i també el currículum a partir del qual s'ha de treballar. En aquest sentit, per fer aquest treball cal centrar-se en la Llei d'Educació, en el currículum de l'ESO i en el Pla Educatiu de Centre (PEC), ja que és on s'aplicaran les propostes didàctiques plantejades.

Pel que fa a la Llei d'Educació (Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'Educació), en primer lloc, cal

¹ Vegeu l'anàlisi de les dades recollides a l'apartat d'annexos (7.3.).

tenir en compte que el català, “com a llengua pròpia de Catalunya, és la llengua normalment emprada com a llengua vehicular i d’aprenentatge del sistema educatiu”, de manera que “[l]es activitats educatives, tant les orals com les escrites, el material didàctic i els llibres de text [...] han d’ésser normalment en català, excepte en el cas de les matèries de llengua i literatura castellaness i de llengua estrangera” (article 11).

En segon lloc, en l’àmbit de l’Educació Secundària Obligatòria, cal tenir en compte que aquesta etapa “comprèn quatre anys acadèmics i es cursa normalment entre els dotze i els setze anys d’edat, amb els continguts organitzats per matèries, que es poden agrupar en àmbits de coneixement” (article 59).

En tercer lloc, com ja s’ha dit en la descripció del centre, dins d’una mateixa aula de l’INS Bisbe Sivilla hi ha molta diversitat, de manera que cal “establir programes de diversificació curricular orientats a la consecució de la titulació. Aquests programes poden comprendre activitats regulars fora dels centres, en col·laboració, si escau, amb les administracions locals, i s’han de portar a terme amb les mesures de garantia que es determinin per reglament” (article 59).

En quart lloc, també cal tenir en compte l’avaluació dels aprenentatges dels alumnes d’Educació Secundària Obligatòria, que “ha d’ésser contínua i diferenciada segons les matèries del currículum. En l’avaluació final, s’ha de decidir sobre el pas de curs d’acord amb la valoració del progrés global de cada alumne o alumna amb relació a l’adquisició de les competències bàsiques i a l’assoliment dels objectius de l’etapa. Al final de l’etapa, s’ha de decidir sobre l’acreditació tenint en compte el grau d’assoliment de les competències bàsiques i dels objectius de l’etapa” (article 59).

Una de les funcions dels docents de secundària és “[p]rogramar i impartir ensenyament en les especialitats, les àrees, les matèries i els mòduls que tinguin encomanats, d’acord amb el currículum, en aplicació de les normes que regulen l’atribució docent” i avaluar l’aprenentatge dels alumnes (article 104). En aquest sentit, si ens fixem en el Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, concretament en el Decret 187/2015, de 25 d’agost, d’ordenació dels ensenyaments de l’Educació Secundària Obligatòria, “[p]er contribuir a l’assoliment de les competències clau, el currículum de l’Educació Secundària Obligatòria recull el conjunt de competències bàsiques de les matèries agrupades per àmbits de coneixement, continguts, mètodes pedagògics i criteris d’avaluació d’aquesta etapa. Les competències bàsiques esdevenen objectius d’aprenentatge de final d’etapa” i, per aquest motiu, “[e]l currículum s’articula segons la següent estructura: les competències bàsiques, així com els continguts i els criteris d’avaluació en els diferents cursos” (article 7).

Pel que fa a la competència comunicativa, els centres l’han de fomentar “com a factor bàsic per al desenvolupament de les competències clau i per a l’adquisició de les competències bàsiques de les matèries”. En aquest sentit, doncs, “la lectura i la consolidació d’un hàbit lector és una responsabilitat compartida de totes les matèries” (article 8). Aquest fet, al seu torn, potencia el desenvolupament de la competència escrita, atès que la lectura és clau a l’hora d’aprendre l’àmbit lingüístic de l’ortografia, ja que la informació es capta a través de la memòria visual, un tipus de memòria del qual es parlarà més endavant en aquest treball.

A continuació, es mostren les hores setmanals que, generalment, s’assignen a les assignatures d’àmbit lingüístic des de primer fins a quart d’ESO.

Figura 2

Matèries comunes	1r	2n	3r	4t
Llengua catalana i literatura	3	3	3	3
Llengua castellana i literatura	3	3	3	3
Llengua estrangera	3	4	3	3

Font: DECRET 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'Educació Secundària Obligatoria.

D'acord amb això, al llarg dels tres primers cursos, el nombre d'hores que els alumnes han de cursar de Llengua catalana i literatura (l'assignatura en què se centra aquest treball) no pot ser inferior a tres-centes quinze hores. Tal com indica la taula, a cada curs es dediquen tres hores setmanals a la Llengua catalana i literatura (dades vigents al curs 2021-2022), de manera que el docent ha de planificar les classes a partir del currículum tot ajustant-se a la temporalització i al calendari del curs.

Finalment, després de consultar les disposicions legals, cal no oblidar que en aquest procés d'ensenyament/aprenentatge, el docent ha de crear “un clima de respecte, tolerància, participació i llibertat” que dugui l'alumnat a valorar el procés educatiu i a esforçar-se per aprendre en aquest context de convivència (amb els companys i docents) basat en el diàleg i la cooperació (articles 28 i 29).

2.2. Marc teòric

Com s'ha dit, en aquest treball es plantegen un seguit d'activitats didàctiques amb l'objectiu que els alumnes de tercer d'ESO millorin la seva competència escrita, sobretot, pel que fa a l'ortografia. Abans de fer propostes metodològiques, però, cal fer recerca de bibliografia per conèixer quins recursos existeixen, quins tipus d'activitats poden funcionar millor per assolir els objectius plantejats d'acord amb la taxonomia de grup i què en diuen els experts.

A cada curs de l'ESO, i ja des de la primària, es treballa l'ortografia i la seva normativa per tal que els alumnes tinguin una bona competència comunicativa i, en aquest cas, una bona expressió escrita. “[M]algrat la dedicació important a l'estudi de les normes ortogràfiques durant tot l'ensenyament obligatori, les proves d'avaluació de competències bàsiques de quart d'ESO mostren que encara hi ha camp per millorar”. Aquest fet fa replantejar les propostes d'ensenyament i d'aprenentatge d'aquest àmbit de la llengua, ja que “la renovació de les activitats, amb nous recursos i enfocaments, és la via més raonable per millorar la pràctica educativa de l'ortografia i per obtenir-ne millors resultats” (Departament d'Ensenyament, 2013: 9).

L'aprenentatge de les normes, en aquest cas lingüístiques, és crucial per aprendre a escriure, però, tot i això, cal posar-les en pràctica en situacions reals de la vida quotidiana, com ara en l'escriptura de textos (des d'una carta fins a una nota a la porta del frigorífic), perquè els alumnes atribueixin sentit a l'aprenentatge (que li trobin utilitat), mostrin una disposició favorable a l'aprenentatge i aquest sigui significatiu (es pugui aplicar en situacions reals de la vida quotidiana).

Cal tenir en compte que l'acció del professor s'entén en termes d'ajuda i que n'hi ha de dos tipus: les ajudes que fa a fora de l'aula (la preparació de les activitats, el plantejament de la UD, la presa de decisions sobre els objectius i avaluació, etc.), conegudes com a *ajudes distals*; i les ajudes que fa dins de l'aula, en el procés de desenvolupament de les activitats de l'ensenyament/aprenentatge, que consisteixen a fer preguntes, interpel·lacions, donar directrius, fer explicacions, demostracions, valoracions, etc., conegudes com a *ajudes proximals*.

Abans d'ensenyar ortografia, o qualsevol aspecte d'un determinat àmbit, el professor ha de tenir en compte quins són els coneixements previs de l'alumnat. Els alumnes arriben a l'ESO amb uns aprenentatges adquirits a l'educació primària, però no tots tenen el mateix nivell ni els mateixos coneixements previs (no tots provenen del mateix centre, no tots tenen les mateixes capacitats, etc.). Per tant, abans d'iniciar qualsevol seqüència didàctica, cal que el professor conegui, per mitjà de preguntes o d'activitats prèvies, quin és el nivell de cada alumne per poder plantejar el punt de partida. Com que no tots els alumnes es trobaran en el mateix nivell, caldrà plantejar activitats diverses perquè tots estiguin motivats, no s'avorreixin i se sentin capaços d'assolir els reptes plantejats amb activitats de contextos pròxims a la seva realitat i als seus interessos.

També cal tenir en compte que, a banda d'ensenyar la normativa, és important donar eines als alumnes perquè ells mateixos siguin capaços de consultar i resoldre els dubtes ortogràfics. En aquest sentit, s'ha d'investigar amb quines eines i recursos treballen, ja que, per exemple, amb l'aparició de les noves tecnologies, a internet hi ha moltes eines per fer consultes lingüístiques, però cal que aprenguin a utilitzar-les adequadament.

Amb aquest increment dels usos digitals, és un fet que els adolescents utilitzen cada vegada menys els diccionaris, una eina bàsica per aprendre ortografia, i, encara que existeixen diccionaris en línia i actualitzats que permeten resoldre els dubtes lingüístics ràpidament, molts alumnes no saben com utilitzar-los. Per aquest motiu, és convenient promoure'n l'ús entre l'alumnat per mitjà d'activitats amb les quals s'hi puguin familiaritzar (aprenguin a buscar els mots, siguin capaços de seleccionar l'entrada adequada d'acord amb el context, etc.).

A banda del diccionari, existeixen nombrosos recursos i eines digitals que ajuden a resoldre dubtes de llengua catalana que, després de l'estada de pràctiques a l'INS Bisbe Sivilla de Calella, s'ha comprovat que els alumnes desconeixen. Una d'aquestes eines és, per exemple, l'Optimot, un cercador per fer consultes lingüístiques "que ofereix la Direcció General de la Política Lingüística en col·laboració amb l'Institut d'Estudis Catalans i el Centre de Terminologia TERMCAT" (Departament d'Ensenyament, 2014: 47). Un altre cercador similar és l'ésAdir, el portal lingüístic de la Corporació Catalana de Mitjans Audiovisuals, en què apareixen els dubtes més habituals (de grafia i de pronúncia), sobretot pel que fa a les normes d'ús. A més, una eina útil per revisar els textos escrits a ordinador és el Softcatalà, un corrector ortogràfic i gramatical actualitzat. Per tant, cal que els docents de l'ESO promoguin l'ús d'aquestes eines (en paper o en línia), perquè l'alumnat, quan finalitzi l'ESO, "sigui capaç de cercar i resoldre els dubtes ortogràfics que se li puguin plantejar en els estudis posteriors o en qualsevol moment del seu aprenentatge al llarg de la vida" (Departament d'Ensenyament, 2014: 48).

Finalment, com s'ha dit, l'alumnat es troba en l'etapa de l'adolescència, moment en què se'ls està començant a desenvolupar el pensament formal i, per tant, ja són capaços de fer reflexions metalingüístiques i metagràfiques. En aquest sentit, el sistema d'avaluació també ha de fomentar que l'alumne reflexioni sobre els seus propis errors (han d'entendre l'error com a part del procés d'aprenentatge) per poder corregir-los i millorar el seu aprenentatge perquè aquest sigui

significatiu. És important, doncs, que, a l'hora de planificar activitats i seqüències didàctiques, es tinguin en compte tots aquests aspectes.

2.2.1. Tipus de memòries en l'aprenentatge d'ortografia

Quan hom domina l'ortografia catalana, no pensa la normativa per escriure cada paraula, és a dir, no es pregunta si la paraula *hola*, per exemple, va sense hac ni quina és la normativa que indica que n'ha de portar, sinó que, a través de la memòria visual, és capaç d'imaginar-se la paraula escrita, amb la hac, i, per tant, l'escriu adequadament. És un fet, doncs, que “[l]es persones capten la informació per mitjà dels sentits i tenen distints tipus de memòria: visual, auditiva, olfactiva, gustativa i tàtil. Generalment, predomina un tipus de memòria sobre les altres. Hi ha persones amb una excel·lent memòria visual (tenen gran capacitat de recordar allò que veuen), mentre que n'hi ha d'altres que tenen millor memòria auditiva (registren preferentment allò que escolten), etcètera” (Departament d'Ensenyament, 2013: 10), de manera que caldrà crear recursos, com ara bastides de suport, que potenciïn els diversos tipus de memòria.

Els treballs de didàctica de Mesanza (1988) i Gabarró (2012) coincideixen amb l'afirmació que “en l'aprenentatge de l'ortografia el 83% s'aprèn per mitjà de la vista, l'11% per mitjà de l'oïda i el 6% a través d'altres sentits” (Departament d'Ensenyament, 2013: 10). En aquest sentit, és un fet que s'estableix una relació forta entre les memòries visual i auditiva i l'aprenentatge de l'ortografia. Per aquest motiu, és oportú plantejar suports d'observació de paraules i d'accents que impliquin memoritzar de manera visual. D'acord amb aquests autors, doncs, cal potenciar els dos tipus de memòria a l'hora d'ensenyar ortografia per facilitar l'aprenentatge d'aquest àmbit lingüístic a l'alumnat de l'ESO (Departament d'Ensenyament, 2013: 10). Ara bé, com s'ha dit, cal tenir en compte que els individus tenen diferents tipus de memòria i, per tant, cal oferir als alumnes suports de diverses menes, atès que mentre uns presenten una bona memòria auditiva, d'altres tenen millor memòria visual, per exemple. A més, és important fer reflexionar els alumnes sobre quin creuen que és el seu tipus de memòria predominant i quines són aquelles estratègies que els ajuden a fer un ús adequat de l'ortografia.

També cal fixar-se en què diu el Marc europeu comú de referència per a les llengües sobre la competència ortogràfica, perquè s'explica que aquesta no només comporta conèixer i produir textos amb una ortografia correcta, sinó que també cal conèixer els “símbols de què estan compostos els textos escrits: la forma de les lletres, [...] les convencions tipogràfiques”, entre d'altres (Departament d'Ensenyament, 2013: 11). A més, en el Departament de Llengües de l'Institut Bisbe Sivilla, els professors de català i castellà han mostrat la seva preocupació al voltant de l'accentuació, “un terreny complex que costa arribar a dominar per complet”. En aquest sentit, “[s]i aproximadament la meitat de les errades dels alumnes són per l'accentuació, i l'altra meitat per les grafies i els signes de puntuació, s'haurien d'unificar criteris sobre els aspectes ortogràfics que cal prestar més atenció per reduir el nombre d'errades” (Departament d'Ensenyament, 2013: 11). És per aquest motiu que bona part de la seqüència didàctica que es realitzarà en el Pràcticum II i les activitats didàctiques del present treball estan enfocades a l'ensenyament/aprenentatge de l'accentuació, un aspecte que cal superar per poder escriure adequadament i per poder treballar-ne altres de més complexos, com ara la dièresi (aspecte que en finalitzar l'ESO també s'ha de dominar).

2.2.2. Tipologia d'activitats

Com s'ha dit, és convenient que les activitats a partir de les quals es treballi l'ortografia a l'ESO promoguin un aprenentatge significatiu, de manera que és oportú que les activitats s'aproximin a la realitat més immediata dels adolescents i, d'aquesta manera, aquests trobin utilitat a les activitats proposades i estiguin motivats per fer-les.

Si ens fixem en llibres de text de català de l'ESO, però, ens adonem que la majoria d'activitats d'ortografia consisteixen, sobretot, a omplir buits, a completar mots amb X grafies, a separar per síl·labes les paraules, a col·locar accents i dièresis on calgui, a classificar les paraules en agudes, planes i esdrúixoles, etc. Amb aquests exercicis, després d'aprendre la norma, l'alumnat aplica les regles en uns contextos determinats. Ara bé, si la norma no s'aplica més enllà d'aquests exercicis específics, un cop hagi aprovat l'examen, l'alumne oblidarà la norma apresada o no sabrà en quin moment aplicar-la. Per tant, és important que l'alumne llegeixi, que es fixi en l'ortografia de les paraules, que escrigui textos per poder-ne fer una posterior reflexió metalingüística i que corregeixi els propis errors per superar-los i no cometre'ls en textos posteriors.

Daniel Gabarró, mestre i psicopedagog actual, és l'autor de *Dominar l'Ortografia*, un quadern en què proposa una metodologia innovadora per treballar l'ortografia i reduir les faltes ortogràfiques entre un 50-80%, tot mantenint l'atenció de l'alumnat, fomentant la seva motivació i potenciant un aprenentatge significatiu. La seva conclusió és que per tenir una bona ortografia s'han d'aplicar estratègies, únicament, visuals i no pas auditives, perquè només escoltant una paraula, com ara *avió*, no es pot saber si va amb *b* o *v* (en zones betacistes). Per tant, la proposta de Gabarró parteix d'activitats diverses, però totes fomenten o enforteixen l'aplicació d'estratègies visuals (que consisteixen a veure a la ment una col·lecció d'imatges). A més, Gabarró afirma que cal partir de les redaccions prèvies de l'alumnat i conèixer les faltes d'ortografia que més fan per corregir-les i avaluar-los objectivament d'acord amb el seu nivell. Per aconseguir-ho, ha elaborat el quadern que permet que l'alumnat domini estratègies visuals per aprendre ortografia amb l'objectiu de reduir més de la meitat de les faltes d'ortografia de les paraules que més els costen². Després d'haver treballat a partir d'aquest mètode, segons Gabarró, tots els alumnes seran capaços d'aplicar les estratègies visuals, de manera que, quan facin activitats com dictats, redaccions, sopes de lletres, etc., els resultats ortogràfics seran millors. En aquest sentit, doncs, Gabarró considera que el dictat és un tipus d'exercici òptim per practicar l'ortografia.

2.2.2.1. El dictat preparat

De la mateixa manera que Daniel Gabarró, molts docents utilitzen els dictats preparats per treballar l'ortografia a la primària i a la secundària. Aquest és un mètode en què, tradicionalment, es prepara un text on apareixen uns determinats aspectes d'ortografia (per exemple, si s'està tractant la *b/v*, apareixeran nombroses paraules amb aquestes grafies) que després serà dictat pel professor i l'alumnat el transcriurà gràficament. De manera detallada, la dinàmica de classe és la següent: en primer lloc, el professor reparteix el text, el llegeix i en comenta el tema i les grafies més complicades. En segon lloc, els alumnes han de preparar el dictat, a casa o a classe. Per fer-ho, poden demanar que algú els el dicti, poden copiar-lo per fixar-se amb les paraules, poden comptar els accents, etc. En tercer lloc, el professor dicta el text tot indicant els signes de

² Vegeu el quadern de Daniel Gabarró, *Dominar l'ortografia*, amb tot el material (exercicis de consolidació i propostes d'avaluació objectiva) al web de www.boiraeditorial.com

puntuació i repetint dues vegades cada segment perquè ningú no es perdi. Seguidament, es rellegeix un cop més el text per tal que els alumnes en facin un últim repàs i, finalment, es corregeix (el pot corregir el professor, es pot fer una correcció entre companys o una autocorrecció, etc.). Un cop avaluat, cada alumne haurà de corregir les faltes que ha fet per tal que aprengui dels propis errors i no els torni a cometre (aprenentatge significatiu).

Amb el dictat preparat no només es treballa l'expressió escrita, sinó que també hi entra la dimensió de la comprensió lectora i la comprensió oral, ja que per escriure allò que s'escolta, primer cal entendre l'estructura semàntica de les paraules que conformen el text (per exemple, no vol dir el mateix *maldecap* que *mal de cap*, encara que sonin igual). A més, amb un dictat preparat es treballa la memòria visual (llegint el text individualment, copiant prèviament les paraules més difícils, per exemple) i la memòria auditiva, per exemple, dictant el text a un altre company (fet amb què també es treballa l'expressió oral), repetint les paraules més difícils en veu alta, etc.

La dinàmica de dictat que s'ha comentat és la més tradicional, però aquesta continua sent vigent, atès que es continua emprant als instituts, com és el cas d'alguns cursos de l'INS Bisbe Sivilla, observats durant les pràctiques. Tanmateix, segons la definició de diccionari, dictar és “[d]ir (alguna cosa) davant algú perquè aquest la vagi escrivint” (DIEC). Aquest és un sentit molt ampli, de manera que la dinàmica del dictat tradicional esmentada anteriorment pot adquirir noves variants i convertir-se en una tècnica dinàmica en la qual l'alumnat practica activament les habilitats lingüístiques, ja que escolta comprèn i redacta el text que es dicta. En aquest sentit, és una eina molt útil per avaluar el nivell lingüístic, fins i tot dels alumnes nouvinguts³ (Benítez, 1988: 33).

Per tant, cal tenir en compte que es poden fer dictats a través de diferents mètodes (alguns potenciaran la memòria visual i d'altres l'auditiva; alguns es faran individualment i d'altres en grup; alguns els corregirà el professor, d'altres els companys i, fins i tot, alguns dictats poden corregir-los ells mateixos, etc.). D'aquesta manera, els alumnes treballaran l'ortografia i les competències lingüístiques a través d'activitats diverses i això fomentarà la participació, incrementarà la seva motivació i tots els alumnes estaran en igualtat de condicions, ja que no s'afavorirà sempre als qui tenen facilitat per a un tipus de dictat determinat. A més, el professor pot escollir el tipus de text que més s'adeqüi a l'objectiu que vulgui assolir, de manera que també es poden treballar textos literaris per analitzar-los i contextualitzar-los o, fins i tot, després de dictar-los, es poden resumir, se'n pot fer una continuació, es poden buscar sinònims de paraules per ampliar el repertori lèxic, etc.

En definitiva, és cert que, tradicionalment, el dictat ha estat una activitat amb una metodologia encarada a treballar aspectes merament ortogràfics, però, tal com s'ha demostrat, es poden treballar i avaluar les diferents competències lingüístiques de manera dinàmica i amena per motivar l'alumnat. A més, és una activitat molt flexible, ja que s'adapta a qualsevol mena de grup (no hi ha un nombre limitat d'alumnes) i, a més, es pot fer en qualsevol moment de la classe (al principi per mantenir l'atenció de l'alumnat, entremig per trencar amb la monotonia o al final per tancar la sessió). Sigui com sigui, un dictat permet fer tant una avaluació formativa (la que fa el professor) com una de formadora (la que fa l'alumne, qui després haurà de reflexionar sobre els errors i, gràcies a l'ajuda del professor a través de les explicacions, marques i indicacions,

³ Cal recordar que a l'INS Bisbe Sivilla, centre de Calella on s'ha realitzat el període de pràctiques, hi ha aula d'acollida, però els alumnes que hi van també passen algunes hores a l'aula ordinària.

corregirà per superar-los).

2.2.2.2. Els jocs

Una altra proposta plantejada per molts experts en didàctica d'ortografia és la d'incorporar jocs a l'aula o gamificar activitats per tal d'incrementar la participació i la motivació dels alumnes al mateix temps que aprenen.

Josep M. Castellà, Pilar Monné i Glòria Bordons van escriure un manual de didàctica d'ortografia que va ser publicat per la Universitat de Barcelona l'any 1984 i que després va ser reeditat per l'Editorial Empúries amb el nom de *Trèvol 1: Llengua*. Aquest llibre conté uns principis que continuen essent perfectament vigents, atès que s'hi plantegen activitats motivadores en què són els propis alumnes qui, a partir de l'observació del comportament de les paraules, han de deduir-ne les regles ortogràfiques.

En aquest llibre també es parla de la importància de les regles mnemotècniques i la memòria visual, però s'afirma que “les regles tendeixen a ser oblidades, mentre que la grafia de les paraules tendeix a afermar-se en la memòria, amb l'ús”. En aquest sentit, les regles ortogràfiques són útils, sobretot, “al començament, quan es coneix la grafia de poques paraules i, per més endavant, quan hom troba una paraula que no ha vist mai escrita” (Bordons, G., Castellà, J. M., i Monné, P., 1989: 13). Per aquest motiu, l'objectiu que es persegueix amb les activitats del *Trèvol 1: Llengua* és que els alumnes es fixin en la grafia de les paraules amb què treballen i, d'aquesta manera, millorin l'ortografia.

A banda d'aquestes activitats, el manual és ple de jocs, com ara mots encreuats o sopes de lletres i, encara que en un primer moment el concepte de *joc* es relacioni amb l'entreteniment, el *Trèvol 1: Llengua* demostra que també pot ser un mitjà per aprendre. La idea consisteix, doncs, a utilitzar els jocs com a eina de motivació i d'aprenentatge alhora, és a dir, els jocs han de tenir una finalitat i cal que els alumnes en siguin conscients. A més, d'acord amb aquest manual, l'aprenentatge amb jocs encara és més eficaç i productiu quan es treballa per grups de manera cooperativa, ja que així es dinamitza la classe, els alumnes s'atreveixen a fer preguntes, se senten més segurs de si mateixos i s'ajuden mútuament per resoldre dubtes. Amb aquests jocs en grup, els alumnes guanyen més protagonisme i això els duu a ser més autònoms.

El dictat preparat no és un joc, però com que presenta moltes variants, d'acord amb les propostes de Gabarró i dels principis que apareixen en el manual que s'acaba d'esmentar, seria interessant gamificar una activitat pròpiament ortogràfica com aquesta.

A Didàctica del Català com a Llengua Segona, assignatura del màster, es va remarcar la importància de la lectura com a mètode per deixar enrere els errors ortogràfics. Tot i això, també es van plantejar moltes activitats dinàmiques per despertar l'interès de l'alumnat cap a l'aprenentatge d'una nova llengua, en aquest cas, del català. En una d'aquestes classes, es va fer referència al *Dictogloss*, una versió del dictat més innovadora, que admet variants i que promou la cooperació i participació de tot el grup-classe.

L'activitat del *Dictogloss* va ser creada per Ruth Wajnryb (1990), una pedagoga especialitzada en la formació del professorat, que va elaborar materials didàctics. Aquesta és una activitat molt completa, ja que integra les habilitats lingüístiques d'escoltar, escriure, parlar i llegir, de manera que, en un primer moment, es va plantejar per ser aplicada a classes d'aprenents d'una L2.

Tanmateix, en el manual *Orientacions pràctiques per a la millora de l'ortografia* apareix una versió semblant amb el nom de “Dictat de secretari”, ja que és una activitat per treballar diferents aspectes de la llengua, fer reflexions metalingüístiques i treballar en grup per tal que els alumnes amb menys confiança s'animin a participar (Departament d'Ensenyament, 2014: 29). Aquesta activitat, doncs, encaixa amb les propostes de gamificació que s'han comentat abans i, com que per fer aquesta activitat no hi ha un nombre limitat d'alumnes, es pot ajustar a qualsevol nivell i es pot adaptar per treballar qualsevol aspecte de la llengua que es vulgui, s'ha proposat d'aplicar als alumnes de tercer d'ESO de l'Institut Bisbe Sivilla de Calella. D'aquesta manera, doncs, es podrà comprovar si aquesta activitat dinàmica augmenta la motivació dels alumnes i si milloren el seu nivell en expressió escrita.

També cal destacar que, en l'actualitat, amb l'increment de les eines TIC, s'han creat jocs i activitats lúdiques que potencien l'aprenentatge d'aspectes com l'ortografia. Els darrers jocs que s'han posat de moda, en el cas de la llengua catalana, són, per exemple, el WordleCAT (un joc de paraules que s'ha fet viral i que està disponible en català) i el Paraulògic (una iniciativa de RodaMots, publicada al portal Vilaweb, que consisteix a combinar lletres per formar paraules, totes elles extretes del DIEC). Aquests jocs, principalment, ajuden a incrementar el repertori lèxic dels participants, però alhora ajuden a treballar l'ortografia, ja que, per guanyar, cal escriure adequadament els mots.

2.2.3.L'atenció a la diversitat

Després de les dues estades de pràctiques a l'INS Bisbe Sivilla, s'ha pogut corroborar que, tal com s'havia explicat a les assignatures troncal del màster, dins de l'aula hi ha alumnes molt diferents, amb coneixements previs diversos, amb interessos diferents, amb procedències diferents, etc. Per tant, és un fet que hi ha diversitat dins l'aula i, segons el NOFC del centre, aquest es caracteritza per ser inclusiu, de manera que s'evita qualsevol mena de discriminació i, a més, s'ofereix igualtat d'oportunitats a tot l'alumnat (fet que inclou l'elaboració de Plans Individualitzats, entre d'altres). En aquest sentit, cal tenir en compte que tots els alumnes tenen la capacitat de progressar i adquirir nous coneixements, de manera que cal ajustar i adaptar els ensenyaments a les seves necessitats amb activitats de diferents nivells, perquè tothom pugui seguir el ritme de classe (que no s'avorreixin els més competents en la matèria i que tots se sentin capaços de resoldre els reptes) i s'eviti l'anomenat *efecte Pigmalión* per part dels companys, però també per part del professor, ja que les opinions del docent també poden repercutir en la motivació i resultats dels alumnes.

En el manual *Orientacions pràctiques per a la millora de l'ortografia* (Departament d'Ensenyament, 2014) apareix un exemple publicat per Jordi Balcells en què mostra quatre redaccions (extretes del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu) fetes a la classe de Llengua catalana i literatura per quatre alumnes de quart d'ESO. Vegem-los a continuació:

Figura 3

REDACCIÓ: ELS ANIVERSARIS: MOTIU D'ALEGRIA O DE TRISTESA?
Nivell expert:
El fet de complir anys es va tornant cada vegada més desagradable a mesura que ens anem fent grans. Quan ets petit, durant tot l'any que esperes aquesta data, amb la il·lusió de rebre molts regals i regalar-li al paladar un saborosíssim tall de pastís. A l'adolescència es fa servir com a excusa per a sortir amb els amics i anar de festa, la data no és més que el rerefons d'una nit de gresca. A l'edat adulta comencen les cares llargues i els famosos pensaments retrospectius, però sempre és un plaer compartir un dinar o un sopar amb els que t'estimen per a celebrar tan assenyalada data.
Nivell avançat:
El tema dels aniversaris és un tema una mica especial ja que hi ha gent que li agrada i gent que no. Jo penso que els aniversaris són un motiu d'alegria perquè a part de fer anys, és una excusa per reunir a tota la família i passar una bona estona. És el moment de demanar regals que tu no et puguis permetre, així la família te'ls comprarà. És l'únic dia de la teva vida que tothom està pendent de tu, que ets el centre d'atenció. Però també significa fer-se vell i estar cada vegada més proper a la mort, però amb això no s'ha de pensar.
Nivell aprenent:
Els aniversaris són festes bastant curioses degut a que el temps poden generar diversos sentiments. És evident que tots els nens petits esperen durant tot l'any el seu aniversari, ja sigui per la celebració, per veure tota la família, pel els regals... A mesura que et fas més gran aquesta il·lusió va desapareixent poc a poc. En resum, a cada aniversari et dones compte de que t'estas tornant cada any més vell; que és un procés que seguirà el mateix cicle tota la vida. A la pregunta que planteja el títol, crec que la resposta més correcta és: depen de l'edat.
Nivell novell:
Desde que era peti cada any es celebraben els meus aniversaris, pero, desde fa 3 anys mes o menys els e deixat de celebrar amb la meva familia i em dedico mes a estar tot el dia amb els amics fen el que m'agrada. Estic content perquè cada dia que pasa queda menys per alliverarme dels meus pares, i això crec que es bo, ya que no tenim una bona relacio fill mare. Ara nomes tinc que esperar dos mesos i un any per independisar-me, espero que aigi sort i tot em bagi bé.

Font: Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. Selecció: Jordi Balcells

Amb aquests fragments es pot observar com dins d'una mateixa classe hi ha diferents nivells i que, per tant, no es pot exigir el mateix a tots els alumnes d'una mateixa classe. Ara bé, després d'assistir en reunions de la CAD (Comissió d'Atenció a la Diversitat) a l'INS Bisbe Sivilla, s'ha comprovat que els recursos són escassos i, en conseqüència, no es practica tota l'atenció a la diversitat que caldria per aconseguir la total inclusió de l'alumnat i la cohesió social.

Segons la Llei d'Educació de Catalunya de 2009, la feina dels alumnes ha de ser equitativa (s'ha de donar les mateixes oportunitats a tothom) i per fer-ho hi ha el Decret d'Inclusió segons el qual per atendre la diversitat cal posar en marxa el DUA (Disseny Universal per a l'Aprenentatge), una de les eines que el Departament d'Educació està fomentant de manera intensiva. D'acord amb això, quan un docent programa la seva assignatura, ha de tenir en compte el DUA i la taxonomia de grup per fer un plantejament divers. Tot això es pot relacionar amb la Zona de Desenvolupament Proper (ZDP), un concepte encunyat pel psicòleg rus Vygotsky, que s'ha treballat sobretot a Aprenentatge i Desenvolupament de la Personalitat (assignatura del màster) i que fa referència a la distància entre el nivell de resolució d'una tasca que una persona pot aconseguir actuant independentment, de manera autònoma, i el que pot aconseguir amb l'ajuda d'un company més competent o del professor (Vygotsky, 1979).

Com s'ha dit, l'ajuda del docent és molt important, però una altra ajuda decisiva és la que es fa entre companys. Els alumnes, doncs, són una font d'ajuda que contribueix a contrastar punts de

vista i a explicar els conceptes amb les pròpies paraules (d'aquesta manera, l'alumne que adquireixi el rol de professor estarà fent una feina metacognitiva molt potent), ja que l'explicació d'un company pot resultar més fàcil d'entendre que la del docent, perquè ells se situen més a prop. Aquest aspecte, doncs, duu a parlar sobre les estructures de les activitats, aspecte que s'ha de tenir molt en compte a l'hora de plantejar la gestió de l'aula i que pot ser de tres tipus diferents: un plantejament individualista, una activitat competitiva o una activitat cooperativa.

Segons els experts en didàctica, l'estructura òptima és la de l'activitat cooperativa, ja que genera una interdependència positiva (tothom treballa i participa en grup i, a més, cadascú vetlla per assolir l'objectiu i perquè els altres també l'assoleixin). Per implantar un aprenentatge cooperatiu, però, és important que hi hagi una bona cohesió de grup i un bon ambient a l'aula, de manera que primer s'haurà de crear aquest clima favorable (basat en la confiança i en la comprensió) i, d'aquesta manera, els alumnes podran aprendre significativament (Pujolàs, 2008: 21).

3. PROPOSTA D'INTERVENCIÓ DIDÀCTICA

3.1. Presentació i avaluació abans de la intervenció

Després de veure les diverses opinions i propostes dels experts sobre els mètodes eficaços i productius en el procés d'ensenyament/aprenentatge de l'ortografia, s'ha observat el nivell dels alumnes de tercer d'ESO de l'INS Bisbe Sivilla. Per conèixer quines són les faltes ortogràfiques que encara cometen i que han de superar, s'ha plantejat una activitat per avaluar el nivell d'expressió escrita d'aquests estudiants que, al seu torn, també serveix per activar els coneixements previs, ja que consisteix a fer-los redactar un microrelat a partir de l'oració *Aquell dia vaig arribar a casa sol/a i al mig del menjador vaig trobar una cosa sorprenent*. Gràcies a la correcció d'aquests textos⁴, s'han pogut detectar els errors més freqüents, que són els següents: confusió en l'ús de *b/v*, en l'accentuació (normativa i accent obert i tancat), l'ús de la grafia *ch* del castellà, l'ús de l'apòstrof, l'ús de *ss/z/s/c* o de *em/amb/hem*, confusió en l'ús de *o/u* àtones, l'ús del guionet i la diferència entre *s'havia/sabia/sàvia*.

Com que els errors detectats abasten diversos aspectes d'ortografia, s'ha decidit que el principi de la intervenció didàctica se centri en el de l'accentuació i, a partir d'aquí, se'n treballin d'altres (per exemple, si es domina l'accentuació, posteriorment, es podrà treballar la dièresi) i cada vegada se n'afegiran més.

Per tant, s'ha dissenyat una unitat didàctica amb activitats diverses (des de tasques tradicionals, com ara preparar un dictat, fins a més innovadores, amb activitats fora de l'aula i amb l'ús d'eines TIC) per tractar l'àmbit lingüístic de l'ortografia (competència escrita), motiu pel qual la unitat didàctica es titula *Al peu de la lletra*.

3.2. Marc d'aplicació

Com s'ha dit, aquesta intervenció didàctica s'ha posat en pràctica a l'Institut Bisbe Sivilla de Calella i s'ha aplicat al grup de tercer d'ESO, que aquest curs compta amb tres línies (A, B i C). Tanmateix, per qüestions de calendari i amb l'aprovació de la mentora de pràctiques, només s'ha dut a terme amb els grups A (format per disset alumnes) i B (format per vint-i-tres alumnes).

⁴ Vegeu algunes de les redaccions a l'apartat d'annexos (7.1).

És un fet que dins l'aula hi ha molta diversitat, de manera que cada vegada es potencia més que les escoles siguin inclusives. En relació amb això, una de les mesures d'atenció a la diversitat de l'INS Bisbe Sivilla és la implantació del PIM. En el cas que ens ocupa es fa separació per nivells, de manera que el grup A està format per aquells alumnes que no han superat les competències bàsiques, molts d'ells tenen un pla individualitzat (PI) i, fins i tot, en algunes assignatures hi ha dos professors a l'aula (codocència). A més, com que és un grup reduït, els alumnes tenen l'oportunitat de rebre els recursos adequats per poder aprendre, assolir els reptes i ser atesos d'acord amb les seves necessitats. El grup B, en canvi, està format per aquells alumnes que tenen més bon rendiment acadèmic, tot i que també hi ha algun alumne disruptiu amb l'objectiu de reconduir el seu comportament.

La intervenció didàctica s'aplicarà a l'assignatura de Llengua catalana i literatura, motiu pel qual també s'han observat aspectes relacionats amb la llengua del grup i, com s'ha dit abans, encara que la majoria d'alumnes de tercer d'ESO han nascut a Calella, molts d'ells són castellanoparlants.

3.3. Aspectes previs a la programació

D'acord amb el document *Programar per competències a l'educació secundària obligatòria*, abans de dissenyar i programar una unitat didàctica, cal donar resposta a les preguntes prèvies de “per a què ensenyem”, “què ensenyem”, “quan i com ensenyem” i “per a què, quan i com avaluem” (Departament d'Educació i Direcció General de Currículum i Personalització, 2020: 27). En aquest sentit, l'objectiu principal d'aquesta unitat didàctica és que els alumnes de tercer d'ESO millorin l'ortografia, perquè en les seves redaccions presenten moltes faltes i errors greus que no haurien de cometre a aquesta edat.

Fins i tot, els professors d'assignatures no lingüístiques han observat que els alumnes de l'Institut Bisbe Sivilla presenten molts treballs i exàmens amb faltes d'ortografia i arriben a Batxillerat sense haver superat errors bàsics. És convenient, doncs, treballar l'ortografia perquè superin aquests errors i puguin escriure adequadament en els seus usos de la vida quotidiana (siguin contextos formals o més col·loquials).

També cal tenir en compte el factor de l'edat, ja que, com s'ha comentat, els alumnes de tercer d'ESO es troben en el moment idoni per fer reflexions metalingüístiques i, per això, la unitat didàctica conté activitats que els permeten aprendre a aplicar les estratègies visuals necessàries per dominar l'ortografia i, en definitiva, reduir les faltes.

Com ja s'ha dit en aquest treball, a l'hora de programar una unitat didàctica cal tenir en compte els coneixements previs de l'alumnat, la diversitat de l'aula i la taxonomia de grup. D'acord amb això, cal plantejar activitats diverses, de diferents nivells i de diferent tipologia per tal que tot l'alumnat es trobi a la seva ZDP, estigui motivat, mostri una disposició positiva cap a l'aprenentatge i se senti capaç d'assolir els reptes. Només s'aconseguirà un aprenentatge significatiu si l'alumnat es troba a la seva zona de desenvolupament proper, de manera que cal buscar estratègies a l'hora de planificar les activitats, la gestió de l'aula, l'atenció a la diversitat i els sistemes d'avaluació, entre d'altres.

Aquesta unitat didàctica està pensada per tenir una durada de vuit sessions (d'una hora cadascuna) en què es plantejaran activitats individuals (per treballar, sobretot, la competència escrita), col·lectives (per treballar també l'expressió oral) i cooperatives (on també es treballa la

competència social). Les activitats cooperatives ajuden a aprendre a aprendre com si fos una competència més. Com s'ha dit més amunt, aquestes potencien la participació, els alumnes s'ajuden els uns als altres i no només vetllen per aprendre ells, individualment, sinó que també procuren que els altres aprenguin. A més, sovint les explicacions entre companys ajuden a entendre conceptes que no havien quedat del tot clars, de manera que també té lloc una reflexió metalingüística. És per tot això que la unitat didàctica contindrà una activitat cooperativa amb grups de treball estables i heterogenis amb els quals ja han treballat durant el curs.

També s'ajustaran les activitats d'acord amb les necessitats de l'alumnat. Aquestes apareixen detallades a la taula de programació (apartat 3.6.), però algunes de les adaptacions que es faran per a alumnes amb NESE són les següents: hi haurà alumnes que tindran més temps per fer les activitats, les correccions de les redaccions també inclouran comentaris amb pistes que els ajudin a solucionar els errors (d'aquesta manera, es tractarà l'error com a una part més del procés d'aprenentatge), se'ls plantejaran qüestions per comprovar si han entès la matèria explicada, se'ls donarà fulls amb els marges marcats per tal que controlin la presentació, etc. Aquestes adaptacions, però, no es faran a totes les activitats, sinó que cada tasca s'ajustarà a les necessitats de cada alumne.

Pel que fa a l'avaluació, en aquesta UD es valorarà la participació i actitud a classe, les activitats de la llibreta, les proves escrites (competència escrita, comprensió lectora i competència digital), l'exposició oral (competència oral) i l'activitat final (competència de l'àmbit personal i social). A més, l'avaluació formadora serà continuada a través de diverses tasques (de tipologia diferent per afavorir a tot l'alumnat), que també s'ajustaran a les necessitats de cadascú i que s'avaluaran de manera continuada.

Finalment, per fer l'avaluació formativa (aquella en què el professor avalua la seva feina com a docent), com ja s'ha dit, durant la UD es plantejaran tasques/activitats per comprovar si els alumnes estan entenent el temari o si cal tornar a repassar algun aspecte, se'ls farà preguntes per comprovar que estan seguint la classe, etc. D'aquesta manera, es podrà comprovar si s'estan complint els objectius exposats al principi i, en definitiva, si els alumnes aprenen significativament o si cal fer canvis en la metodologia de la programació.

3.4. Objectius didàctics de la intervenció

Tal com s'ha exposat al principi, el present treball persegueix l'objectiu de descobrir si els dictats preparats són un recurs útil per treballar l'expressió escrita (és a dir, si els alumnes acaben aplicant la normativa apresada en els seus textos) o si cal utilitzar activitats més dinàmiques (com ara les que es proposaran a l'apartat 3.6.) que ajudin a millorar el procés d'ensenyament/aprenentatge de l'ortografia, de manera que s'ha plantejat una intervenció didàctica per esbrinar-ho.

A banda d'aquest objectiu, però, cal recordar que aquesta intervenció es troba dins de la unitat didàctica programada durant el pràcticum II que, al seu torn, persegueix l'objectiu d'aconseguir que els alumnes siguin competents en ortografia (que deixin enrere els dubtes i errors ortogràfics d'acord amb el nivell que marca el currículum). A continuació, es mostra la taula amb els objectius didàctics de la unitat didàctica de manera detallada:

Taula 1. Objectius didàctics

Objectiu principal	Objectius específics
Ser capaç de comprendre i produir textos de tipologia diversa i en diferents formats (digitals o manuals), amb correcció ortogràfica i bona presentació.	1. Reconèixer la tipologia textual que es demana en cada moment i, especialment, la del microrelat. 2. Utilitzar adequadament les eines de tractament de la informació i els cercadors per fer consultes lingüístiques en el procés d'aprenentatge. 3. Millorar l'expressió escrita, sobretot pel que fa a la correcció ortogràfica, a partir de les tasques realitzades. 4. Millorar la competència comunicativa per mitjà de l'expressió oral. 5. Posar en pràctica les habilitats creatives i imaginatives. 6. Ser capaç de fer reflexions metalingüístiques i entendre els errors com una part més del procés d'ensenyament/aprenentatge. 7. Aprendre a cooperar i vetllar perquè tothom aprengui. 8. Utilitzar adequadament les eines TIC. 9. Posar en pràctica els coneixements adquirits i les estratègies d'aprenentatge treballades a la UD.

3.5. Competències que es treballen

Com s'ha dit, la proposta d'intervenció didàctica que es planteja en aquest TFM s'inclou dins de la UD programada en el pràcticum II i, a continuació, es mostra una taula amb les competències de l'àmbit lingüístic que es treballen en les dimensions de comprensió lectora, expressió escrita, dimensió literària i, finalment, dimensió actitudinal i plurilingüe.

Taula 2. Competències de l'àmbit lingüístic

Competències de l'àmbit lingüístic que es treballen en aquesta unitat
Dimensió comprensió lectora C1. Obtenir informació, interpretar i valorar el contingut de textos escrits de la vida quotidiana, dels mitjans de comunicació i acadèmics per comprendre'ls. C3. Desenvolupar estratègies de cerca i gestió de la informació per adquirir coneixement.
Dimensió expressió escrita C5. Escriure textos de tipologia diversa i en diferents formats i suports amb adequació, coherència, cohesió i correcció lingüística. C6. Revisar i corregir el text per millorar-lo, i tenir cura de la seva presentació formal.
Dimensió literària C11. Expressar, oralment o per escrit, opinions raonades sobre obres literàries, tot identificant gèneres, i interpretant i valorant els recursos literaris dels textos. En aquest cas, relacionat amb el microrelat. C12. Escriure textos literaris per expressar realitats, ficcions i sentiments. En aquest cas, relacionat amb el microrelat.
Dimensió actitudinal i plurilingüe A2. Implicar-se activament i reflexiva en interaccions orals amb una actitud dialogant i d'escolta.

A banda d'aquestes competències, per aconseguir els objectius que s'han esmentat a l'apartat anterior, també es treballen, transversalment, competències de l'àmbit digital i del personal i social. A continuació, es mostra una taula on apareixen de manera detallada:

Taula 3. Competències dels àmbits transversals

Competències de l'àmbit digital que es treballen en aquesta unitat
Dimensió de tractament de la informació i organització dels entorns de treball i aprenentatge C4. Cercar, contrastar i seleccionar informació digital adequada per al treball a realitzar, tot considerant diverses fonts i mitjans digitals. C5. Construir nou coneixement personal mitjançant estratègies de tractament de la informació amb el suport d'aplicacions digitals.

Dimensió de ciutadania, hàbits, civisme i identitat digital
C11. Actuar de forma crítica i responsable en l'ús de les TIC, tot considerant aspectes ètics, legals, de seguretat, de sostenibilitat i d'identitat digital.
Competències de l'àmbit personal i social que es treballen en aquesta unitat
Dimensió d'autoconeixement
C1. Prendre consciència d'un mateix i implicar-se en el procés de creixement personal.
Dimensió d'aprendre a aprendre
C2. Conèixer i posar en pràctica estratègies i hàbits que intervenen en el propi aprenentatge.
Dimensió de participació
C4. Participar a l'aula, al centre i a l'entorn de manera reflexiva i responsable.

3.5.1. Continguts clau

A partir del currículum vigent de l'ESO, concretament de tercer, els continguts que s'han plantejat de treballar amb la unitat didàctica per poder assolir les competències i els objectius esmentats anteriorment són aquells relacionats amb l'àmbit lingüístic i els àmbits transversals digital i personal i social. Vegeu-los a la taula següent:

Taula 4. Continguts clau

Continguts clau dels àmbits que es treballen en aquesta unitat
Àmbit lingüístic
CC5. Adequació, coherència, cohesió, correcció i presentació. Normes ortogràfiques.
CC3. Estratègies de cerca, ús de cercadors i tractament de la informació per a la construcció del coneixement. (CCD12, CCD16, CCD17).
CC15. Lectura i escriptura sovintejades sobre temes diversos i en contextos diferents.
Àmbit digital
CC13. Fonts d'informació digital: selecció i valoració.
CC15. Ètica i legalitat en l'ús i instal·lació de programes, comunicacions i publicacions, i en la utilització de la informació.
CC24. Aprenentatge permanent: entorns virtuals d'aprenentatge, recursos per a l'aprenentatge formal i no formal a la xarxa...
CC26. Entorns virtuals segurs.

Àmbit personal i social

CC2. Capacitats cognitives: raonament, comunicació, indagació, imaginació, creativitat, etc.

CC8. Organització del coneixement: coneixements previs, relacions i associacions, cerca d'informació, mnemotècnia, eines de síntesi (esquemes, mapes conceptuals i mentals...), etc.

CC17. Habilitats i actituds per a la participació: comunicació, empatia, assertivitat, respecte...

3.6. Programació

Després d'escollir el grup-classe, establir uns objectius i seleccionar les competències amb els continguts clau que es volen treballar d'acord amb el Currículum de l'ESO vigent, s'han programat les activitats que conformen la UD (es té en compte la temporalització, l'organització de l'aula, l'atenció a la diversitat, els recursos i materials emprats i l'avaluació). Vegeu la programació a continuació:

Taula 5. Programació⁵

Seqüència didàctica					
Sessió	Activitats d'ensenyament-aprenentatge	Temps	Organització de l'aula	Materials	Objectius
Contextualització					
1	-Presentació de l'estudiant de pràctiques (estudis, explicació del motiu pel qual farà intervencions a l'aula, durada de l'estada de pràctiques, etc.) i breu presentació dels alumnes (nom, lloc de residència i assignatura preferida). -Activitat per esbrinar quins són els coneixements previs: es pregunta si saben què és un microrelat, es fa l'explicació i se'ls dona	10' + 45'	Agrupament de l'alumnat -Presentació conjunta de manera oral (cadascú assegut al seu lloc). -El microrelat es fa individualment. Atenció a la diversitat Els alumnes amb NESE que no acabin el microrelat a classe, podran lliurar-lo l'endemà (l'hauran de deixar a la bústia del	Professor Pissarra i retolador. Alumnat Full en blanc que els lliurarà el professor per fer el microrelat i bolígraf blau o negre.	1, 2, 5

⁵ Dins de la programació d'aquesta UD, que s'ha aplicat durant el segon període de pràctiques, les sessions de color lila són aquelles que s'han dissenyat específicament per assolir els objectius del TFM.

	l'oració següent: <i>Aquell dia vaig arribar a casa sol/a i al mig del menjador vaig trobar una cosa sorprenent.</i> A partir d'aquí, els alumnes han de continuar una història amb forma de microrelat. Al final de la classe s'ha d'entregar.		professor). L'oració inicial del microrelat es llegeix en veu alta, però també s'apunta a la pissarra, perquè tots els alumnes la puguin anotar sense faltes. Avaluació En el microrelat, se'ls valorarà l'originalitat, però també servirà perquè el professor conegui quines són les faltes ortogràfiques que els alumnes cometien freqüentment. Vegeu l'apartat de criteris d'avaluació.		
2	-Presentació de la UD. Els alumnes creen un apartat a la llibreta amb el títol de la UD, <i>Al peu de la lletra</i>, per distingir-ho de les altres activitats. -Explicació de recursos i cercadors lingüístics d'internet per consultar dubtes ortogràfics (TIC). Es projecten a la pissarra i es proporcionen exemples per tal que els alumnes puguin copiar-los a la llibreta. Recursos explicats: ○ DIEC ○ Softcatalà ○ Optimot ○ ésAdir	5' + 20' +	Agrupament de l'alumnat -El professor presenta la UD davant de tot el grup-classe. -Individualment, els alumnes anoten a la llibreta els recursos d'internet on es poden consultar dubtes lingüístics. -El dictat es llegeix individualment, després el llegeix el professor davant de tots els alumnes i, finalment, es comenten les grafies més complicades conjuntament. Atenció a la diversitat Als alumnes amb	Professor Pissarra, retolador, ordinador i projector. Full amb el text del dictat. Alumnat Llibreta, bolígraf i full (que lliurarà el professor) amb el text que s'ha de preparar. Per fer l'activitat de "Caçadors de faltes",	2, 8

	-Es prepara un text a classe i se'ls anuncia que es dictarà la setmana següent. Per preparar-lo, primer el llegeixen els alumnes individualment, després el llegeix el professor en veu alta i, entre tots, en comenten el tema. Seguidament, se'ls pregunta quines són les paraules que consideren més difícils d'escriure i les anoten a la llibreta. A més, el professor comenta altres grafies i també els les fa anotar. Finalment, es compten els accents i les dièresis que hi ha en total i es resolen dubtes. -Es mana de deures l'activitat "Caçadors de faltes". Consisteix a buscar faltes d'ortografia pel carrer, supermercats, restaurants, internet, etc., fer-ne una fotografia i compartir-la al Drive de classe. Temps d'entrega: una setmana.	25'	NESE també se'ls fa sortir a la pissarra per buscar amb l'ordinador de l'aula algunes paraules. D'aquesta manera, es comprova si han entès el funcionament d'aquestes eines. Tot i això, a la pissarra pot sortir qualsevol alumne que tingui dubtes. Pel que fa a la preparació del dictat del grup A, el professor també anota a la pissarra les paraules més difícils i s'assegura que els alumnes les copien adequadament a la llibreta.	+		es necessita un telèfon mòbil i accés a internet per poder fer la fotografia i penjar-la al Drive. Si algun alumne no disposa de les eines, haurà d'anotar la falta a mà i explicar on l'ha trobada.	
		5'	Avaluació Al final de la UD se'ls demanarà la llibreta, de manera que hi haurà d'aparèixer la feina feta a classe. Vegeu l'apartat de criteris d'avaluació.				
Descontextualització							
3	-Retorn del microrelat amb les faltes corregides. -Explicació d'errors més comuns (accentuació, dièresi, accents diacrítics) amb exemples que els	5'	Agrupament de l'alumnat -Els alumnes seuen individualment.	+		Professor Pissarra, retolador, pòsters de les bastides de suport, suro, xinxetes,	2, 3, 5, 6, 7, 8
		20'	-El professor fa les explicacions a la pissarra i, individualment, copien				

	alumnes han de copiar a la llibreta. A més, el professor penja tres pòsters (bastides de suport de l'explicació) al suro de la classe. -Després se'ls dona uns exercicis amb preguntes que han de respondre per parelles. Per resoldre'ls, han de fer ús de les eines TIC treballades. S'ha de buscar la diferència entre <i>complert</i> o <i>complet</i>; la diferència entre <i>mal de cap</i> o <i>maldecap</i>; contestar si s'escriu <i>des que</i> o <i>*des de que</i> i si la salutació <i>*adeu</i> va amb accent. Després es corregeix conjuntament en veu alta. -Activitat "Ortocat": cadascú ha d'elaborar un llibret amb forma de portafolis, l'Ortocat, en què s'aniran anotant les faltes d'ortografia de les activitats amb la seva correcció (escrita deu vegades) per poder consultar-les i no tornar a cometre-les. Han de fer una portada pel llibret i apuntar les faltes, en aquest cas, del microrelat. Si no s'acaba a classe, s'entregarà a la sessió vinent.	+ 20' + 10'	els exemples a la llibreta. -L'activitat per comprovar si ho han entès, es fa per parelles (amb el company que tenen més a prop i amb un únic ordinador per parella) i s'anota a la pissarra. Es corregeix amb el grup-classe en veu alta. -L'elaboració de l'Ortocat és individual. Atenció a la diversitat Als alumnes amb NESE també se'ls fa sortir a l'ordinador de l'aula a buscar algunes paraules per comprovar que han entès com funciona. Tot i això, a la pissarra pot sortir qualsevol alumne que tingui dubtes. Pel que fa a la preparació del dictat, el professor anota a la pissarra les paraules més difícils i s'assegura que els alumnes les copien adequadament a la llibreta. Avaluació Al final de la UD se'ls demanarà la llibreta, de manera que hi haurà d'aparèixer la feina feta a classe.	ordinador, projector i fulls en blanc. Alumnat Llibreta, bolígraf, ordinador i els fulls en blanc que els lliurarà el professor per fer el llibret de l'Ortocat.	
--	--	---	---	---	--

			També caldrà entregar l'Ortocat amb la portada i les faltes del microrelat dins del termini establert. Vegeu l'apartat de criteris d'avaluació.		
4	-El professor dicta el text que es va preparar la setmana anterior a classe i els alumnes l'anoten en un full en blanc. El lliuren al professor. -Activitat "Caçadors de faltes" (segona part): Exposició individual de la falta ortogràfica trobada amb la seva correcció i la justificació d'acord amb la normativa. A més, s'ha d'explicar quin o quins dels recursos d'internet (explicats a la sessió 2) s'han utilitzat per esbrinar-ho.	20/25' + 35'	Agrupament de l'alumnat -El dictat és una activitat individual. -Els alumnes surten, individualment, a la pissarra i projecten la seva fotografia per explicar-la, oralment, davant dels companys. Els altres anoten a la llibreta la falta trobada amb la seva correcció i el cercador lingüístic d'internet on es pot consultar. Atenció a la diversitat Als alumnes amb NESE se'ls dona un full amb els marges i les línies marcades per tal que controlin la mida de la lletra i la presentació. El dictat es llegeix una vegada a ritme normal, es dicta repetint dues o tres vegades cada fragment i, finalment, es torna a llegir per repassar-lo. Si algun alumne es perd, pot demanar que es torni a repetir alguna frase. A més, després de dictar el text, els alumnes amb NESE disposaran de 5' més	Professor Retolador per escriure a la pissarra, ordinador per compartir el document de Drive i projector. Alumnat Bolígraf, llapis i llibreta.	2, 3, 4, 6, 8, 9

			per repassar-lo i podran escollir si volen utilitzar el llapis o el bolígraf. Avaluació Es comptarà el nombre de faltes del dictat (el professor les marcarà, però no les corregirà) i s'avaluarà. El sistema d'avaluació del dictat s'adaptarà a les necessitats dels alumnes. Al final de la UD se'ls demanarà la llibreta, de manera que hi haurà d'aparèixer la feina feta a classe. Vegeu l'apartat de criteris d'avaluació.		
5	-El professor retorna els dictats corregits i els llibrets de l'Ortocat. Es fa un comentari global dels errors més comuns i se solucionen dubtes. -La resta de la sessió es dedica a corregir les faltes del dictat i a anotar-les a l'Ortocat amb la seva correcció i justificació. Al final de la classe s'ha de lliurar al professor.	15' + 40'	Agrupament de l'alumnat -A la primera part de la classe seuen individualment i el professor anota a la pissarra els errors més freqüents que els alumnes han comès en el dictat preparat i aquests els apunten a la llibreta. -A la segona part, poden seure per parelles o amb grups de tres per ajudar-se a corregir les faltes i, individualment, les anoten a l'Ortocat. Per corregir-lo, no poden consultar el full on apareix el text amb què es va preparar, però es	Professor Dictats corregits, Ortocats corregits, pissarra, retolador i bolígraf. Alumnat Llibreta, bolígraf, full amb el dictat	3, 6, 7

			poden ajudar entre ells. Atenció a la diversitat Com s'ha dit, a l'avaluació dels dictats dels alumnes amb NESE es marcaran les faltes amb comentaris que serveixin de guia per corregir les faltes. En alguns casos, però, també se'ls indicarà la correcció directament. Tanmateix, hauran d'anotar-la a l'Ortocat i indicar-ne la justificació per demostrar que ho han entès. Podran demanar ajuda al professor. Avaluació Al final de la UD, un 20% anirà destinat a l'entrega de les activitats i de l'Ortocat dins del termini establert. Vegeu l'apartat de criteris d'avaluació.		
6	-Dictat no preparat: Text de la mateixa extensió que el primer, que conté paraules amb el mateix grau de dificultat i amb paraules treballades a l'activitat "Caçadors de faltes". Per tant, no saben que se'ls faria un dictat, de manera que no l'han preparat, però sí que han treballat, al llarg de la UD, la majoria de les paraules que hi apareixen. S'entrega al professor que se'ls enduu per corregir.	20'/25'	Agrupament de l'alumnat -Dictat individual. -Lectura conjunta (asseguts en rotllana). Atenció a la diversitat Als alumnes amb NESE se'ls dona un full amb els marges i les línies marcades per tal que controlin la mida de la lletra i la presentació. El dictat	Professor Fulls en blanc, els Ortocats revisats i el llibre de lectura. Alumnat Full que se'ls lliura per fer el dictat, bolígraf blau o	1, 3, 9

	-El professor retorna l'Ortocat revisat als alumnes. -Lectura: L'altra mitja hora es dedica a fer lectura en veu alta (es fa una contextualització del llibre de lectura obligatòria del tercer trimestre) i se'ls indica els capítols que han de llegir durant les vacances de Setmana Santa. Al llarg del curs han d'haver llegit tres llibres de lectura (un per trimestre) que, aquest any, són els següents: - <i>Camps de maduixes</i>, de Jordi Sierra i Fabra - <i>El mètode Grönholm</i>, de Jordi Galceran - <i>La meva germana viu sobre la llar de foc</i>, d'Annabel Pitcher Tot i això, com que hi ha tres grups (A, B i C), cada classe llegeix un llibre diferent i, d'aquesta manera, els alumnes se'ls poden intercanviar i s'estalvien haver de comprar tres llibres.	+ 5' + 30'	es llegeix una vegada a velocitat normal, es dicta repetint dues o tres vegades cada fragment i, finalment, es torna a llegir perquè el puguin repassar. Si algun alumne es perd, pot demanar que es torni a repetir alguna frase. A més, després de dictar el text, els alumnes amb NESE disposaran de 5' més per repassar-lo i podran escollir si volen escriure amb llapis o amb bolígraf. Pel que fa a la lectura, als alumnes del grup A no se'ls fa llegir cap capítol durant la Setmana Santa, ja que el llegeixen sempre a l'aula on, a més, després de llegir cada capítol fan activitats de comprensió lectora. Avaluació Es comptarà el nombre de faltes del dictat (el professor les marcarà, però no les corregirà). El sistema d'avaluació del dictat s'adaptarà a les necessitats dels alumnes. Vegeu l'apartat de criteris d'avaluació.	negre, llapis i llibre de lectura.	
--	--	--	--	---	--

Recontextualització					
7	-Dictogloss: Activitat gamificada que consta de les quatre fases següents: 1.Preparació: S'organitza els alumnes en grups de 3 o 4 (s'utilitzen els grups habituals amb què fan els projectes de treball) i s'explica l'activitat, els objectius que es volen assolir amb aquesta i es comenta el text sobre el qual es treballarà. Desplaçament al pati, ja que l'aula és massa petita per treballar de manera cooperativa. 2.Dictat: Es llegeix (no es dicta) un text breu dues vegades i, individualment, han d'intentar anotar-lo sencer. Tanmateix, com que s'haurà fet una lectura normal, sense dictar el text, els faltaran alguns fragments. 3.Reconstrucció: Distribució per grups (que ja s'han assignat abans) i els alumnes comparen els seus fragments i treballen en la construcció del text (s'escriurà en un full de color per no confondre'l amb els textos individuals). El professor no resol dubtes sobre vocabulari ni ortografia. 4.Anàlisi i correcció: Cada grup llegeix el seu text final i s'analitzen els errors	10' + 10' + 15' +	Agrupament de l'alumnat -Tot el grup-classe es desplaça al pati (alternativa en cas de pluja: Biblioteca). -A la fase 1, els alumnes estan asseguts individualment per escriure el dictat. -Les fases 3-4 es fan en grup (grups de treball habitual d'unes quatre persones). A més, cada component del grup té un rol assignat pel professor: un s'encarrega que tots parlin en català, un altre escriu, l'altre fa de moderador i controla que tothom participi, un altre controla el temps de l'activitat i llegeix el text en veu alta davant de la resta de grups, etc. Atenció a la diversitat Pel que fa a la segona fase, als alumnes amb NESE se'ls dona un full amb els marges i les línies marcades per tal que controlin la mida de la lletra i la presentació. Pel que fa als grups amb què treballen a les	Professor Pissarra, retolador, fulls en blanc i de colors, text que es llegirà, llistat amb els grups, ordinador i projector per corregir el text final. Alumnat Fulls que els lliurará el professor i bolígraf.	3, 4, 6, 7, 9

	principals. El grup que s'acosti més al real, guanya (estímul que els motiva). Al final, també es projecta (o es lliura en paper) el text original perquè comprovin on s'han equivocat. Cada grup lliurarà el seu text al professor i també es lliurarà el text individual.	20'	fases 3 i 4, aquests són inclusiv, ja que es troben barrejats els alumnes amb NESE, alumnes que tenen un PI i alumnes amb un nivell mitjà o alt, de manera que han de cooperar i aprendre a aprendre (tots han de vetllar per aprendre i perquè els altres aprenguin). Avaluació Es comptarà el nombre de faltes del text individual (el professor les marcarà, però no les corregirà). El sistema d'avaluació del text s'adaptarà a les necessitats dels alumnes. Pel que fa a l'avaluació del text en grup, com que s'haurà corregit conjuntament, es tindran en compte aspectes, com ara la participació, que hi hagi la correcció feta, que s'hagi lliurat, etc. (vegeu-ne la rúbrica a l'apartat de criteris d'avaluació). El grup que s'hagi acostat més al text original tindrà un positiu.		
--	--	-----	---	--	--

8	-El professor retorna els textos del <i>Dictogloss</i> i els dictats no preparats corregits. Es comenten els errors més freqüents i les millores observades, si n'hi ha. -Per tancar la UD, se'ls fa acabar d'omplir l'Ortocat amb les errades del dictat no preparat. -Finalment, se'ls demana que ensenyin la llibreta i se'ls passa una enquesta de valoració sobre les activitats fetes al llarg de la UD. Tancament de la UD i comiat.	20' + 15' + 20'	Agrupament de l'alumnat -A l'última sessió els alumnes seuen individualment. Les conclusions finals es fan conjuntament, mentre que l'enquesta final es fa de manera individual. Atenció a la diversitat A l'hora de fer les correccions a l'Ortocat, els alumnes poden demanar ajuda al professor (els dubtes també es comenten en veu alta per si serveixen d'ajuda a altres alumnes) i poden consultar dubtes a l'ordinador de l'aula. A més, en l'avaluació dels textos d'alumnes amb NESE, algunes faltes estaran marcades amb comentaris que els ajudaran a fer-ne la correcció. Avaluació S'haurà d'ensenyar l'Ortocat i la llibreta, ja que també tindrà repercussió a la nota final. Vegeu l'apartat de criteris d'avaluació.	Professor Textos del <i>Dictogloss</i> corregits (el text individual i el text de cada grup, que s'haurà fotocopiat per tal que tots els alumnes en puguin tenir una còpia). Textos dels dictats no preparats corregits, pissarra, bolígraf i fulls amb l'enquesta de valoració de la UD. Alumnat Llibreta, tots els fulls de les activitats corregides que el professor ha retornat, l'Ortocat i bolígraf.	3, 6, 9
---	--	--	--	---	---------

3.6.1. Metodologia de la UD

Durant el segon període de pràctiques a l'Institut Bisbe Sivilla de Calella, s'ha programat, aplicat i avaluat la unitat didàctica per als alumnes de tercer d'ESO. Com es mostra a la taula de programació, la intervenció s'ha repartit en vuit sessions (d'una hora cadascuna) i en total s'han fet dues sessions per setmana. Per tant, de les sis setmanes de pràctiques, aquesta unitat didàctica n'ha ocupat quatre.

També s'han tingut en compte les sortides i xerrades dels alumnes de tercer d'ESO. A més, durant el mes de març s'han organitzat vagues de docents i al mes d'abril hi ha hagut Setmana Santa i Sant Jordi. D'acord amb això, s'ha elaborat un calendari per planificar les activitats que conformen la unitat didàctica i s'ha tancat amb una setmana de marge abans de la finalització del període de pràctiques per resoldre possibles imprevistos. Com s'ha dit, les intervencions didàctiques proposades per a aquest TFM es troben dins d'aquesta UD i, concretament, ocupen quatre sessions (2, 4, 6 i 7).

Com es mostra a la taula de programació, al llarg d'aquestes vuit sessions s'han dut a terme activitats i tasques de diverses menes i s'ha dividit la seqüència didàctica en tres frases: contextualització, descontextualització i recontextualització. En primer lloc, la unitat didàctica comença amb unes activitats que serveixen per esbrinar els coneixements previs de l'alumnat (contextualització) i, a partir d'aquí, s'ha introduït contingut nou. En segon lloc, la fase més llarga (de descontextualització) és aquella en què els alumnes fan tasques/activitats per adquirir coneixements nous que, al seu torn, també serveixen al professor (avaluació formativa), ja que l'ajuden a saber si els alumnes estan entenent adequadament el contingut o si cal fer reformulacions en les explicacions, tornar enrere, posar més exemples, etc. A més, s'estableixen relacions entre els coneixements previs i els nous, de manera que els alumnes poden estructurar els esquemes mentals de coneixement. En tercer lloc, s'ha preparat una activitat final per tal que els alumnes apliquin tot el coneixement adquirit al llarg de la UD (fase de recontextualització) i s'ha avaluat si en són competents o no.

Per treballar les competències de l'àmbit digital i del personal i social, cada alumne disposa d'un ordinador a l'aula, però també s'ofereixen recursos a aquells alumnes que no disposen de mòbil, ordinador o connexió a internet a casa. Per exemple, a la segona sessió se'ls demana una activitat de deures en què han de buscar faltes d'ortografia per Calella (d'aquesta manera també s'estableix una relació entre les activitats i el poble on estudien) i penjar-les al Drive. Com s'ha dit, però, els alumnes que no disposen dels recursos necessaris, poden dur la falta d'ortografia escrita en un paper i han d'explicar on l'han trobada. A més, al llarg de tota la unitat didàctica han de ser respectuosos i utilitzar els materials i recursos de manera ètica i responsable (l'actitud també és un ítem que es troba dins dels criteris d'avaluació).

Pel que fa a les quatre activitats plantejades específicament per assolir els objectius plantejats en aquest treball de fi de màster (esbrinar si el dictat preparat és un mètode vigent per millorar l'ortografia o si ha quedat antiquat i cal utilitzar mètodes més innovadors), aquestes es troben dins de les tres frases (contextualització, descontextualització i recontextualització) que s'avaluen d'acord amb els criteris d'avaluació que apareixen a l'apartat 3.6.2. Aquestes quatre activitats s'han fet els dilluns, ja que és el dia en què la mentora de pràctiques té els dos grups seguits i, a més, entre cadascuna de les tres primeres activitats hi ha hagut una setmana de marge (per poder fer comparacions i obtenir resultats vàlids). La quarta activitat (sessió 7), però, s'ha fet dues

setmanes després (passades les vacances de Setmana Santa) amb la intenció d'analitzar i comparar els resultats a llarg termini.

Perquè els resultats obtinguts siguin vàlids i pugui tenir lloc la comparació dels textos, aquests són de la mateixa extensió (162 paraules) i amb la mateixa tipologia de paraules (i amb el mateix grau de dificultat). Per exemple, si en el primer text apareixen dues dièresis, en els altres també. A més, les paraules del primer text que han presentat més dificultats, han tornat a aparèixer en el segon.

El primer text, *El concert*, adaptació de Mònica Batet (text 1), està pensat per treballar, sobretot, l'accentuació. El segon text, *L'esmorzar*, elaborat a partir del vocabulari treballat a l'activitat "Caçadors de faltes" (text 2), és fruit d'invenió pròpia, de la mateixa manera que el tercer, que s'anomena *El recapte* (text 3). En aquest darrer, pensat per fer l'activitat final, apareixen paraules que ells han trobat amb l'activitat de "Caçadors de faltes", també hi ha paraules del text anterior i mots d'un nivell ortogràfic similar. D'aquesta manera, es poden comparar els resultats i descobrir quin dels dos mètodes, l'acadèmic o el dinàmic, és més eficaç a curt i a llarg termini. Vegeu els textos a continuació:

Text 1

El concert

Els estava agraïda, de debò, per haver-la convidat a anar amb ells en aquell concert. No coneixia aquell grup, potser sí que n'havia sentit alguna cançó a la ràdio, però sincerament no ho recordava. Encara que va témer haver de fer molta cua per poder entrar al pavelló, finalment l'espera no va ser tan llarga i, fins i tot, van poder prendre's una cervesa abans que tot comencés. Ella, que fins a la tarda anterior no havia sentit a parlar mai d'aquell grup, es va quedar sorpresa que tanta gent els conegués i en portés samarretes. En algun moment de la nit es va mirar de reüll les persones que tenia a la dreta i va veure com se'n sabien les cançons que sonaven de memòria. El concert es va acabar amb un aplaudiment etern del públic i ella, després d'agrair una vegada més als seus amics que l'haguessin convidada, els va demanar si li podrien deixar algun dels àlbums del grup.

Text: adaptació de Mònica Batet

Text 2

L'esmorzar

Aquests últims dies s'ha parlat molt de l'alimentació dels fills. És important que els adolescents segueixin una dieta sana i equilibrada, de manera que, per començar, cal vigilar què mengen per esmorzar, ja que és un àpat important que fan fora de casa. La majoria d'estudiants porten un entrepà de pernil o formatge a l'institut i se'l mengen al pati, però moltes vegades juguen amb els amics i no se l'acaben. Aquesta situació ha de canviar.

La setmana passada es va fer una anàlisi sobre l'esmorzar dels alumnes d'un institut de Calella. Molts estudiants explicaven que l'havien comprat al supermercat i duïen monedes a les mans per comprar xocolata negra. Les professores de matemàtiques i català van afirmar que només porten entrepà quan la botiga del costat està tancada per vacances i que molt pocs mengen fruita, com ara una taronja o raïm. Per aquest motiu, el Departament de Salut va demanar que es controlés l'alimentació dels fills i s'eliminés la cafeïna.

Text: elaboració pròpia

El recapte

De reüll, he vist en un cartell que ahir a la tarda es va celebrar un concert al pavelló per recaptar diners i enviar-los a Ucraïna. Van sonar cançons d'un artista català i s'havia de pagar l'entrada el dia abans. També hi havia una barra per comprar cervesa i àlbums del grup.

Aquest matí han dit a la ràdio que el concert va ser tot un èxit i que hi havia tants adolescents que es va allargar i va durar tota la nit. Els organitzadors afirmen que si el proper concert també s'allarga, el preu de l'entrada pujarà, però oferiran entrepans de pernil o formatge i, a més, suc de taronja per esmorzar. Com que la setmana passada havia de treballar a la botiga, no hi vaig poder anar, però després d'haver llegit la notícia, he decidit que hi aniré un altre dia. Encara que jo marxaré aviat i no esmorzaré allà, quan torni cap a casa compraré xurros amb xocolata negra.

Text: elaboració pròpia

Finalment, com que els alumnes de tercer han de llegir un llibre per trimestre, a la sisena sessió s'ha fet una activitat de lectura que en un principi no s'havia plantejat, però que s'ha pogut afegir a la programació i ha acabat essent útil (s'han anat comentant les grafies de les paraules), ja que per aprendre a escriure adequadament és molt important llegir.

3.6.2. Criteris d'avaluació

A continuació, es mostra la taula amb els criteris que s'han seguit per avaluar les activitats que conformen la UD i descobrir si els alumnes han adquirit els continguts i les competències treballades.

Taula 6. Criteris d'avaluació

Criteris d'avaluació
L'avaluació de la unitat didàctica es divideix en els tres ítems següents: • 10%: participació i actitud a classe i en els treballs en grup. En aquest ítem es valorarà la puntualitat/assistència a classe; la participació a l'hora de fer les activitats, com ara sortir a la pissarra per aplicar els recursos TIC apresos; la cooperació a l'hora de fer les activitats en parelles o grups i l'autoavaluació individual final. • 10%: ús de les eines TIC (fotografia de l'activitat "Caçadors de faltes" + penjar-la al Drive + ús adequat dels cercadors lingüístics d'internet per resoldre les tasques de classe). • 20%: entrega de les activitats escrites i de l'Ortocat dins del termini establert. En aquest ítem es valorarà la puntualitat de les entregues, la llibreta amb totes les activitats fetes a classe dins de l'apartat de la UD i l'Ortocat amb una portada i amb les errades corregides. • 60%: 5% dictat preparat* + 15% activitat "Caçadors de faltes" (que inclou cercar la falta al carrer, penjar la fotografia al Drive i exposar-la i corregir-la oralment a classe), + 10% dictat NO preparat** + 30% <i>Dictogloss</i>.

L'activitat final, el <i>Dictogloss</i> , que val un 30%, es valorarà a partir de la rúbrica següent:				
Descriptors	Molt (3)	Bastant (2)	Poc (1)	Gens (0)
Coopera i dialoga amb els altres membres del grup per completar el text i respecta els torns de paraula.				
Exerceix el seu rol adequadament al llarg de tota l'activitat i deixa que els altres exerceixin el seu.				
Parla en català al llarg de tota la classe.				
Redacta el text individual amb una presentació clara, neta i ordenada (es respecten els marges, no hi ha ratllades, està escrit amb bolígraf, etc.).				
En el text individual, les paraules que s'han treballat al llarg de la UD i que també han aparegut al text final estan escrites adequadament, sense faltes d'ortografia.				
Durant la reconstrucció del text (part grupal), s'han corregit els errors adequadament i, si hi ha hagut dubtes, aquests s'han consultat.				
El text final (reconstruït entre tots els membres del grup) presenta adequació, està ben cohesionat, és coherent, s'han utilitzat els signes de puntuació adequats i s'ha fet una bona separació de paràgrafs.				
*Per obtenir el 5% de la nota del dictat preparat es poden fer fins a un màxim de deu faltes d'ortografia. Aquest mètode d'avaluació variarà en funció de les necessitats de cada alumne. **Per obtenir el 10% de la nota del dictat no preparat es poden fer fins a un màxim de quinze faltes d'ortografia. Tot i això, l'avaluació s'adaptarà d'acord amb les necessitats de cada alumne.				

Tal com es pot veure a la taula, l'avaluació de la unitat didàctica és continuada, és a dir que no s'avalua a partir d'una sola activitat, sinó que totes les tasques tenen un pes a la nota final i, d'aquesta manera, els alumnes són avaluats amb igualtat d'oportunitats, ja que hi ha qui s'expressa millor de manera escrita i hi ha qui s'expressa millor oralment, per exemple. A més, aquests criteris i les correccions dels textos poden variar en funció de les necessitats i capacitats de l'alumnat. Per exemple, a les redaccions o dictats d'alguns alumnes amb NESE no només es marca la falta ortogràfica, sinó que s'inclouen pistes que els ajudin a corregir l'error.

Pel que fa a l'avaluació dels resultats i per comprovar quin mètode és més eficaç en el procés d'ensenyament/aprenentatge de l'ortografia, s'han corregit els textos del dictat preparat (mètode tradicional) i els textos del dictat no preparat (amb paraules treballades per mitjà de mètodes innovadors i dinàmics a classe). A partir d'aquestes correccions, s'han de comparar els resultats

i, d'aquesta manera, es podrà esbrinar quin mètode funciona millor per treballar l'expressió escrita. A més, l'activitat final de la UD (sessió 7), que és una activitat gamificada, s'ha dissenyat per poder analitzar els resultats que presenten els alumnes a llarg termini i veure si l'aprenentatge ha estat significatiu o si han oblidat els continguts treballats.

4. VALORACIÓ DE L'APLICACIÓ A L'AULA

Per poder fer una valoració de l'aplicació de la unitat didàctica a l'aula, primer cal analitzar els resultats obtinguts, comparar-los entre ells, comprovar si les activitats s'han adaptat a les necessitats dels alumnes i si s'han seguit les pautes del Disseny Universal per a l'Aprenentatge (DUA) adequadament. A més, cal comprovar si s'han assolit els objectius exposats al principi de la unitat didàctica, és a dir, si els alumnes han assolit les competències treballades, si les activitats els han resultat interessants i motivadores i, en definitiva, si l'aprenentatge ha estat significatiu (útil per als usos de la seva vida quotidiana) per plantejar una proposta de continuïtat al centre.

4.1. Anàlisi dels resultats

En primer lloc, per comprovar si el dictat preparat continua essent un mètode vigent per treballar ortografia, s'ha escollit un text de Mònica Batet que s'ha preparat a l'aula i, una setmana després, s'ha dictat. Després de comentar-ne els errors i corregir-los, s'han obtingut els resultats següents:

La classe de tercer A, que cal recordar que està composta per alumnes amb un nivell més baix, ha comès una mitjana de 16 faltes, mentre que, a tercer B, la mitjana ha sigut d'11 errades ortogràfiques. Si ens fixem en les faltes més comunes que han comès els alumnes de les dues classes, veiem que la majoria són interferències del castellà (cal recordar que molts dels alumnes de tercer són castellanoparlants), com ara *cerveza*, *tarde*, *haber*, *estaba*, *algún*, etc. També hi ha força errors greus d'accentuació (hi ha accents tancats sobre la *a* i accents oberts sobre la *u* i la *i*), fet que ha dut a dedicar una sessió a explicar l'accentuació. Tanmateix, la majoria han escrit adequadament les dues paraules que duen dièresi (*reüll* i *agraïda*), ja que, quan es va preparar el text, tots van apuntar el nombre total de dièresis i, abans d'entregar-lo, van revisar que hi fossin.

En segon lloc, després de fer l'activitat de "Caçadors de faltes" en què s'han comentat les paraules amb errades ortogràfiques trobades als carrers de Calella, s'han corregit els mots amb l'ajuda d'eines TIC (DIEC, Softcatalà, Optimot...) i, una setmana després, s'ha hagut de redactar un dictat, que aquesta vegada no s'ha preparat prèviament perquè el text conté paraules de l'activitat de "Caçadors de faltes". A més, abans de dictar-lo, se'ls ha donat la pista de quants accents i dièresis té el text en total. Finalment, s'ha revisat, s'ha entregat al professor per corregir i els resultats obtinguts han estat els següents:

El grup de tercer A ha comès una mitjana de 15 faltes ortogràfiques, mentre que el grup B, 10. Per tant, encara que aquest text no s'havia preparat prèviament (fet que podria fer pensar que cometessin més errors), com que apareixien paraules que s'havien comentat a classe i que els alumnes havien exposat oralment i escrit a la llibreta, ja sabien com escriure-les.

Si ens fixem ara en la tipologia de faltes que s'han comès en aquest segon text, veiem que la majoria continuen essent interferències del castellà, com ara *pasada*, *cambiar*, *anàlisis*..., però ha augmentat el nombre d'alumnes que han escrit adequadament el verb *haver* i han millorat pel que fa a l'accentuació (treballada a classe). Tanmateix, en aquest text també han aparegut paraules

noves, com ara *mengen* i *vancances*, en què s'ha detectat que cal repassar la normativa de la *j/g* i de les grafies *s/z/ss/c/ç* (alguns han escrit **menjen* o **vacances*). Pel que fa a l'ús de la dièresi, gairebé tothom ha escrit adequadament *raïm* i *cafeïna*, però en aquesta última hi ha hagut alumnes que han posat un accent (com en castellà). A banda de les interferències del castellà, els alumnes que han escrit *cafeïna* amb accent són els mateixos que han posat dièresi a *duien*. Això es deu al fet que sabien que, en total, hi havia dues dièresis i, per aquest motiu, els qui han trencat el diftong de *duien*, han escrit malament *cafeïna*. Per tant, és important entendre el motiu pel qual les paraules s'escriuen amb una determinada grafia, és a dir, no serveix de res memoritzar les regles ni el nombre total de dièresis si aquestes no s'entenen i no se sap quan s'han d'aplicar.

En tercer lloc, com que tant les paraules del primer text com les del segon s'han corregit a l'Ortocat, llibret que han elaborat els alumnes on han apuntat deu vegades la falta corregida, després de les vacances de Setmana Santa s'ha dissenyat una gamificació del dictat, el *Dictogloss*, en què els alumnes, per grups⁶, han hagut d'escriure un text compost per paraules dels dos dictats anteriors i amb mots treballats al llarg de la UD. Després de corregir aquests darrers textos, els resultats han estat els següents:

La classe de tercer A ha comès una mitjana de 4,5 faltes, mentre que el grup B, una mitjana de 2 (cal tenir en compte que aquestes dades s'han obtingut del text final, redactat per grups cooperatius).

Si ens fixem en les onze paraules comunes entre el primer i el tercer text, s'observa que tots els grups de tercer A (classe dividida en quatre grups cooperatius) han escrit correctament *reüll*, *tarda*, *concert*, *cançons*, *abans*, *cervesa*, *àlbums*, *grup* i *encara*; i tres grups han escrit adequadament *ràdio* i *pavelló*. Pel que fa a tercer B (classe dividida en set grups cooperatius), tots han escrit correctament *reüll*, *concert*, *pavelló*, *àlbums*, *grup*, *ràdio* i *encara*; sis grups han escrit adequadament *tarda* i *cançons*; i, finalment, cinc grups han escrit bé *abans* i *cervesa*.

Pel que fa a les onze paraules comunes entre el segon i el tercer text, s'observa que, a tercer A, tots els grups han escrit adequadament *català*, *aquest*, *entrepans*, *formatge*, *taronja*, *esmorzar*, *passada*, *botiga* i *negra*. Tanmateix, un grup ha fallat amb *adolescents* i *pernil*. A tercer B, en canvi, tots els grups han escrit bé deu de les onze paraules en comú i només un grup s'ha equivocat amb *negra*, que han escrit **negre* (en femení).

Finalment, a les dues classes, la majoria de grups han escrit correctament el verb *haver* i han millorat la seva competència escrita, sobretot, pel que fa a l'accentuació i la dièresi (gairebé tots han escrit correctament *Ucraïna*, *èxit*, *notícies*, *després*, *també*, *però*, etc.).

Després d'analitzar els resultats de les tres activitats, aquests s'han comparat i s'ha pogut observar que, encara que per a la majoria d'estudiants el nombre de faltes en el dictat preparat ha sigut major, hi ha poca diferència amb els resultats del dictat no preparat (amb paraules treballades amb activitats dinàmiques), de manera que es pot afirmar que la validesa o eficàcia dels dos mètodes és similar. En canvi, a l'activitat final, encara que s'hagi fet dues setmanes després de treballar la UD (a llarg termini), el nombre de faltes ha sigut substancialment baix. Si s'analitzen les paraules amb què s'han equivocat, es pot observar com pertanyen tant a paraules memoritzades pel dictat

⁶ La classe de tercer A s'ha dividit en quatre grups cooperatius (tres grups de quatre alumnes i un de cinc) i la classe de tercer B s'ha dividit en set grups cooperatius (cinc grups de tres alumnes i dos grups de quatre).

preparat com a les paraules comentades a l'activitat de "Caçadors de faltes". Per tant, es pot afirmar que hi ha hagut paraules del dictat preparat que s'han escrit bé a l'activitat final (hi ha hagut un aprenentatge significatiu), de la mateixa manera que hi ha paraules de "Caçadors de faltes", com ara *reüll*, que també s'han escrit adequadament. Ara bé, si amb aquests dos mètodes els alumnes cometien un nombre de faltes similar, per què amb l'activitat final s'han obtingut tants bons resultats?

Per respondre a aquesta pregunta, s'ha observat que la diferència principal entre les dues primeres (dictat preparat i dictat no preparat amb activitat de "Caçadors de faltes") i l'última (gamificació del dictat) és que en aquesta darrera s'ha treballat per mitjà de grups cooperatius, un mètode en què els alumnes s'ajuden els uns als altres per arribar a aprendre tots. A més, a l'activitat final, els alumnes han estat més motivats, li han trobat utilitat i s'han mostrat més participatius. Per tant, l'aprenentatge ha estat significatiu.

4.2. Avaluació de la intervenció

Com que després d'analitzar els resultats s'ha comprovat que els alumnes han millorat la seva competència en expressió escrita i han aconseguit superar errades que cometien abans d'aplicar la unitat didàctica, es pot afirmar que s'han assolit els objectius plantejats a l'inici. A més, s'ha comprovat que els dictats preparats són un mètode eficaç per aprendre de manera significativa aspectes ortogràfics (a llarg termini encara recorden moltes de les paraules treballades amb el dictat preparat), però les activitats dinàmiques i més innovadores, com ara la de "Caçadors de faltes" (que inclou l'ús d'eines TIC) i l'activitat final, també ho són. Ara bé, és evident que unes activitats han resultat més motivadores que d'altres i, per tant, aquest és un factor important que cal tenir en compte, ja que si les activitats són interessants, útils i properes als alumnes, augmentarà la seva participació i disposició cap a l'aprenentatge.

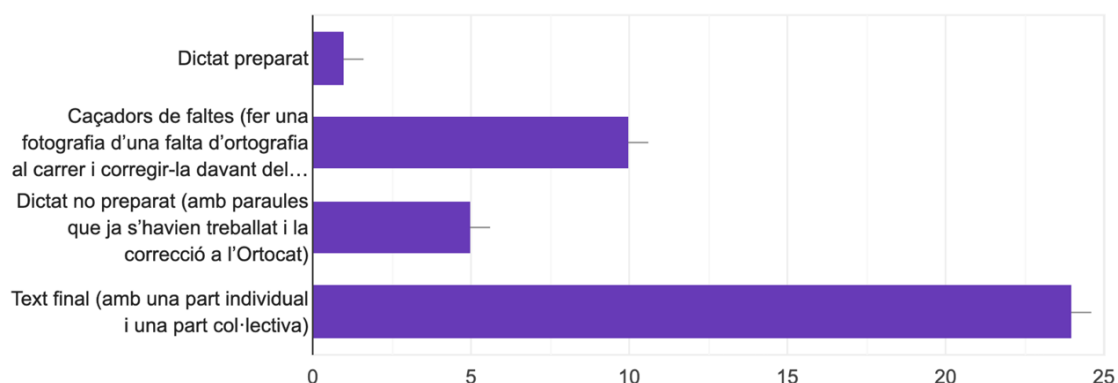
Per aconseguir que l'alumnat assoleixi un bon rendiment acadèmic, cal tenir en compte tant els aspectes cognitius com els aspectes motivacionals, és a dir, són importants les seves habilitats i capacitats, però també el seu interès i voluntat d'aprendre. Garcia Bacete defineix la motivació com "un conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta" (Garcia Bacete, F., i Doménech Betoret, F. 2002: 25) i en aquests processos intervenen el grup d'iguals, el professor i la tasca plantejada. Tanmateix, la percepció del professor no sempre coincideix amb la dels alumnes i allò que pot semblar innovador i motivacional potser per als alumnes no ho és tant. Per aquest motiu, s'ha elaborat una enquesta de valoració⁷ per comprovar quin mètode els ha motivat més, amb quin creuen que han après més i, en definitiva, què els han semblat les activitats.

⁷ Vegeu la taula amb tots els resultats de l'enquesta a l'apartat d'annexos (7.4.).

Gràfic 1. Enquesta de valoració

a) Quina activitat t'ha agradat/interessat/motivat més?

40 respuestas

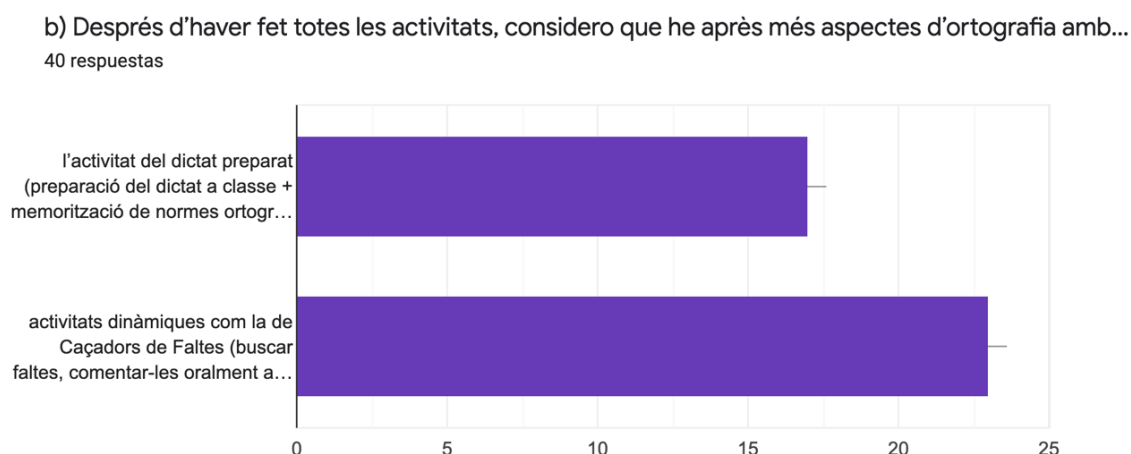


D'acord amb l'enquesta de valoració, la majoria d'alumnes opinen que l'activitat final és la que els ha motivat més, seguida de "Caçadors de faltes", el dictat no preparat i, finalment, el dictat preparat. Encara que l'activitat final és la que ha obtingut el percentatge més alt quant a la motivació, s'ha vist que hi ha alumnes que prefereixen altres activitats, de manera que, una vegada més, s'afirma que hi ha diversitat dins l'aula.

La majoria dels qui han escollit l'activitat final com a la més motivadora afirmen que els ha agradat, sobretot, perquè han treballat amb els seus companys: "la que més em va agradar va ser la de grup, perquè no va ser com sempre", "la que més m'ha agradat ha sigut la del text final, perquè he après en grup", "a vegades hem de sortir una mica de classe"; i no els ha semblat avorrida: "ha sigut entretinguda", "no va ser una activitat normal a classe com sempre", "m'ha semblat divertit escriure molt ràpid tot el que recordàvem", "m'ha agradat molt, perquè després s'ajuntaven les parts i completàvem tot el text amb ajuda", "és una feina diferent i dinàmica"; i el fet que el grup que s'acostés més al text original tingués un positiu (competitivitat) va servir d'estímul que els va motivar i els va fer voler participar: "m'ha agradat més que altres activitats, perquè és amb grups i competint és més divertit" o "al principi em va agradar la pressió d'escriure-ho tot. I posar-ho en comú amb el grup va fer que sigués divertit", entre altres comentaris.

Per tant, l'activitat final, amb la qual s'han obtingut millors resultats, els ha motivat i interessat més, gràcies a la gamificació i al treball cooperatiu. Ara bé, com s'ha dit abans, amb el dictat preparat (més tradicional) i l'activitat de "Caçadors de faltes" (més dinàmica i innovadora) s'han obtingut uns resultats similars, de manera que els dos mètodes són útils per al procés d'ensenyament/aprenentatge dels alumnes i ells també se n'han adonat: "la que més m'ha agradat ha estat la del dictat no preparat, ja que penso que ajuda molt a aprendre dels teus errors", "la que menys, l'activitat final, ja que tot i que penso que ens ajuda, m'han semblat més pràctiques les dels dictats clàssics".

Gràfic 2. Enquesta de valoració



A més, se'ls ha preguntat si consideren que el dictat preparat és avorrit i, encara que hi ha hagut força variació entre les respostes, la majoria ha respost que és més avorrit que les altres activitats, però que els ajuda a fixar-se en les paraules i aprendre com s'escriuen.

Gràfic 3. Enquesta de valoració



A banda de la valoració de l'alumnat, és important que el professor comprovi si s'han seguit les pautes del DUA o si cal fer millores en el disseny de la UD. La valoració, doncs, s'ha fet a partir d'aquestes pautes⁸ i s'han obtingut els resultats següents:

Pel que fa al punt 1 del DUA (que fa referència a proporcionar múltiples maneres de representació), totes les activitats o fulls d'informació que s'han facilitat a l'alumnat s'han pogut personalitzar sempre que ha fet falta. Per exemple, el text del dictat preparat s'ha presentat amb lletra Arial i mida 14 per tal que tots els alumnes poguessin llegir-lo i percebre'l adequadament. A més, la presentació sobre els cercadors lingüístics d'internet s'ha fet amb el suport del projector,

⁸ Vegeu les pautes del DUA a l'apartat d'annexos (7.5.).

de manera que s'han pogut ampliar els textos i les imatges perquè tothom ho llegís bé (1.1.). També s'han presentat tres bastides de suport (sobre l'accentuació, la dièresi i l'accent diacrític) en forma de tres pòsters de mida A3 que s'han penjat al suro de la classe perquè els alumnes s'hi poguessin acostar. Aquests pòsters han funcionat com a bastida de suport de les explicacions (1.3.) i, com que són visuals (amb exemples que inclouen imatges), afavoreixen les estratègies de processament de la informació (3.3.), en faciliten la comprensió i, en definitiva, la informació és accessible a tots els estudiants (1.2.). A més, aquestes inclouen comparacions amb el castellà (cal recordar que hi ha alumnes nouvinguts d'Amèrica del Sud), fet que ajuda a promoure la comprensió dels aspectes treballats (2.4.).

Durant la preparació del dictat a classe (sessió 2), s'han comentat les paraules i grafies més difícils en veu alta. Tot i això, també s'han apuntat a la pissarra, perquè tothom ho pogués anotar a la llibreta correctament (1.2.). També s'ha comentat el tema de què tracta el text perquè tothom en compregués el significat. A l'hora de dictar-lo, s'ha utilitzat un to de veu alt (primer a velocitat normal, després lentament i amb repetició de fragments perquè poguessin escriure'l sense perdre's, i, finalment, una tercera lectura per poder repassar). Abans de retornar els dictats corregits, se'ls ha explicat que les faltes ortogràfiques estan marcades amb un cercle (2.1.) i que, en algunes paraules, s'han anotat pistes per corregir l'error, però mai la correcció feta.

També se'ls ha fet saber que un asterisc davant d'una paraula o una oració indica que aquesta és agramatical. S'ha exemplificat a la pissarra i ho han anotat a la llibreta. D'aquesta manera, quan una paraula sigui agramatical, els alumnes ja sabran com marcar-la (2.1.).

Al llarg de tota la UD, s'han establert connexions entre els coneixements previs i els nous de manera explícita. Per exemple, la primera activitat ha consistit a escriure un microrelat per recordar l'estructura d'aquest tipus de text que ja han estudiat abans. Un altre exemple molt clar és que cada dictat conté vocabulari treballat a la classe anterior i se n'afegeix de nou (3.1.). Finalment, totes les explicacions han anat acompanyades d'exemples que els són familiars per potenciar la generalització dels aprenentatges (3.4.).

Pel que fa al punt 2 del DUA (proporcionar múltiples maneres per a l'acció i l'expressió), és important que tot l'alumnat pugui interactuar amb el material, de manera que s'han aplicat diversos mètodes de resposta. Per exemple, hi ha hagut alumnes que han disposat de més temps per repassar les seves redaccions i algun d'ells també ha pogut utilitzar el llapis en comptes del bolígraf (4.1.)

En aquesta UD també s'ha ensenyat a usar eines TIC per fer cerques lingüístiques i se'ls ha manat una activitat, “Caçadors de faltes”, en què han hagut d'utilitzar recursos digitals. Tot i això, s'ha buscat una alternativa per a aquells alumnes que no disposen d'aquests recursos; per exemple, si un alumne no ha pogut fer la fotografia a la falta que ha trobat pel carrer, l'ha duta escrita i ha explicat el lloc on l'ha vista (4.2.). Per tant, l'ús de la tecnologia no ha suposat cap mena de barrera per a l'aprenentatge.

És cert que les explicacions s'han fet de manera oral i, d'acord amb el DUA, també hagués estat una bona opció fer ús d'algun vídeo explicatiu per oferir eines diverses a l'hora d'ensenyar continguts teòrics. Tot i això, com s'ha dit, les explicacions han anat acompanyades de suports visuals amb exemples i el grup ha seguit les explicacions sense cap mena de problema. A més, a mesura que han anat adquirint els aprenentatges, s'han anat retirant suports (per exemple, les

bastides de suport han estat penjades dues setmanes i després s'han tret) per augmentar la seva autonomia (5.3.).

Cal destacar que al llarg de la UD, se'ls ha donat suport i se'ls ha animat a superar els reptes (plantejats d'acord amb les seves possibilitats i adaptant-los a cada situació). A més, han pogut corregir i aprendre dels propis errors (amb l'Ortocat, llibret que han elaborat, han pogut adonar-se de les faltes que cometien al principi i que ja han superat) i, des d'un principi, s'ha fet explícita l'avaluació (6.).

Pel que fa al punt 3 del DUA (proporcionar múltiples maneres de comprometre's), els objectius s'han anat repetint al llarg de la UD i s'ha fet explícita la seva rellevància (8.1.). També hi ha hagut activitats individuals, per parelles i per grups; i, fins i tot, l'activitat final ha tingut una part individual i una de cooperativa que ha facilitat l'autoregulació emocional (9.2.). Per tant, s'ha fomentat l'autonomia (7.1.), però també la comunicació i la col·laboració (8.3.).

L'activitat amb la qual han tingut més llibertat d'elecció és la de l'Ortocat, ja que ells han elaborat el seu propi llibret, han dissenyat la seva portada, han pogut ajudar-se per parelles o fer-ho individualment, han pogut corregir els errors amb ajuda de les eines TIC, etc.

A diferència de les altres, l'activitat final s'ha fet fora de l'aula per motivar-los (9.1.). A més, s'ha incorporat una recompensa (el grup que s'ha acostat més al text real ha rebut un positiu) i, com s'ha dit, aquesta lleu competitivitat ha servit d'estímul per mantenir la seva atenció i ha permès incrementar el seu esforç i persistència per continuar aprenent (8.)

És cert que els dictats requereixen capacitats auditives i que si hi hagués algun alumne amb problemes d'audició, caldria buscar alternatives. Tot i això, també se'ls ha donat el text del dictat preparat per escrit, amb imatges, lletra gran i amb l'espai entre línies suficient perquè poguessin fer les marques que volguessin.

Com s'ha dit, per fer l'activitat final s'han utilitzat els grups habituals de treball, ja que s'ha donat per fet que, com que aquesta UD s'ha aplicat al tercer trimestre, els alumnes ja es coneixen i ja s'ha establert prèviament (a assignatures com Tutoria) una cohesió de grup. Tanmateix, a la pràctica, s'han observat alumnes descontents amb el seu grup (la majoria es queixava de companys que no treballaven). Per aquest motiu, com que cada membre del grup havia de tenir un rol, un d'aquests ha sigut el de moderador (persona encarregada de controlar que tothom participés i que es respectessin els torns de paraula) i, d'aquesta manera, s'han evitat conflictes. Encara que l'assignació de rols ha funcionat, és evident que fa falta una gestió d'aula, de manera que abans d'aplicar una unitat didàctica i activitats grupals, és convenient plantejar activitats per crear un bon clima a l'aula. També convé que aquestes activitats es facin al llarg del curs a assignatures com Tutoria per mantenir un ambient agradable a l'aula (darrerament han arribat alumnes d'Ucraïna, de manera que s'ha hagut de gestionar l'aula per establir una bona cohesió de grup).

Pel que fa a l'aplicació de la unitat didàctica, aquesta ha funcionat bé: els alumnes s'han mostrat atents i amb una disposició personal favorable a l'aprenentatge. A més, han sigut molt participatius (fins i tot han fet feina a casa) i això s'ha notat en els resultats (la majoria han reduït el nombre de faltes ortogràfiques, han après a utilitzar eines per fer consultes lingüístiques i han millorat la seva expressió escrita). Tot i això, si es tornés a aplicar la UD, s'optaria per textos més curts, ja que els alumnes comentaven que el dictat se'ls havia fet molt llarg (alguns es queixaven que se'ls

cansava la mà, tot i que, segurament, es deu al fet que, amb l'increment de l'ús d'eines TIC a classe, no estan acostumats a escriure).

Quant als dictats preparats, si aquesta UD s'apliqués a grups amb moltes línies, s'escollirien textos diferents per a cada classe, però del mateix nivell. D'aquesta manera, tant la preparació del dictat a classe (entendre el tema de què tracta, observar les grafies més difícils, comptar el nombre d'accents, etc.) com la correcció (s'han de corregir més de seixanta textos) no seria tan repetitiva i monòtona pel professor.

En aquest cas, doncs, les activitats s'han ajustat a les necessitats dels alumnes i, si aquesta UD s'apliqués a altres alumnes o instituts, caldria tornar a revisar el DUA i adaptar les activitats d'acord amb la taxonomia de grup.

4.3. Proposta de la continuïtat de centre

Després d'haver programat una unitat didàctica, haver-la aplicat a dues classes de tercer d'ESO a l'INS Bisbe Sivilla, haver-ne analitzat els resultats i haver-ne consultat l'opinió als alumnes, s'ha confirmat que hi ha molta diversitat dins l'aula (tots tenen interessos, gustos i necessitats diferents), de manera que una unitat didàctica com aquesta, amb activitats de tipologia diversa i amb una avaluació continuada, facilita l'aprenentatge dels alumnes, ja que s'ofereixen les mateixes oportunitats a tot l'alumnat.

D'acord amb això, la proposta de continuïtat que es planteja és la de fer activitats dinàmiques, com ara la de "Caçadors de faltes" o gamificacions d'activitats, com ara de dictats (es poden fer a fora de l'aula, amb grups cooperatius, amb autoavaluació o coavaluació, amb textos de tipologia diversa, etc.), ja que, com s'ha dit, el dictat és una activitat que accepta qualsevol mena de variant, es pot adaptar a qualsevol grup i es pot ajustar al nivell que s'escaigui. En aquest sentit, es proposa que aquesta mateixa intervenció s'apliqui un cop per trimestre (no cal abusar-ne) per treballar diferents aspectes (en aquest cas, ha anat molt centrada a l'accentuació i la dièresi, però indirectament s'ha treballat l'ortografia en general), com ara la *b/v*, l'ús de la *ce* trencada o, fins i tot, aspectes sintàctics com els pronoms febles. Per tant, només cal escollir o elaborar un text que contingui les paraules que es volen treballar, adaptar-lo al grup i fer el dictat amb alguna variant, perquè l'activitat resulti més dinàmica, motivadora i amena (sobretot per l'alumne, però també pel professor).

5. CONCLUSIONS

L'expressió escrita, que forma part de la competència comunicativa, és una dimensió indispensable que cal dominar, ja que no només s'utilitza en l'àmbit acadèmic, sinó que és present al dia a dia dels nostres alumnes i dels parlants d'una llengua en general.

En el cas que ens ocupa, després de reflexionar sobre com es treballa l'expressió escrita al centre de pràctiques i de detectar que els alumnes de l'ESO presenten errades bàsiques d'ortografia en català (fet que, al seu torn, fa minvar el seu nivell en expressió escrita), s'ha dissenyat, aplicat i avaluat una intervenció didàctica amb l'objectiu principal de millorar aquesta dimensió comunicativa de l'àmbit lingüístic. Aquesta proposta s'ha posat en pràctica a tercer d'ESO, de manera que s'ha treballat amb adolescents als qui se'ls està desenvolupant el pensament formal i, per tant, ja tenen capacitat d'aplicar estratègies visuals i reflexionar sobre els propis errors.

La primera conclusió que s'ha extret amb l'aplicació i valoració d'aquesta unitat didàctica és que els alumnes han superat molts dels errors ortogràfics que cometien abans de la intervenció i han après a usar les eines TIC per fer cerques lingüístiques, de manera que s'han assolit els objectius de la unitat didàctica. A més, amb aquest treball s'ha comprovat que, en el procés d'ensenyament/aprenentatge d'ortografia, és molt important la lectura i l'aplicació d'estratègies visuals. Tanmateix, per obtenir un bon rendiment acadèmic, no només es necessiten habilitats, sinó que també és important la motivació (que els alumnes trobin sentit a l'activitat i es mostrin disposats a aprendre), ja que per bo que sigui el mètode d'ensenyament, si l'alumne no vol aprendre i no es troba a la seva ZDP, aquest no construirà un aprenentatge significatiu.

D'acord amb això, també s'ha arribat a la conclusió que les activitats gamificades i el treball amb grups cooperatius augmenten la motivació de l'alumnat, de la mateixa manera que oferir activitats de tipologia diversa, com ara fer la classe fora de l'aula, és un estímul que fomenta la participació i l'interès per a l'activitat.

A l'inici del treball, també s'ha formulat la pregunta sobre si el dictat preparat és un mètode útil i eficaç per treballar l'expressió escrita (si ajuda a millorar la correcció lingüística en els textos dels alumnes) o si és un mètode avorrit i antiquat, el qual cal substituir per activitats més dinàmiques i innovadores per millorar aquest aspecte lingüístic a l'ESO. D'acord amb els resultats obtinguts, les conclusions a les quals s'ha arribat són les següents:

En primer lloc, pel que fa al dictat preparat, s'ha observat que els alumnes han comès una mitjana de 13,5 faltes (entre els grups A i B), un nombre força elevat per ser un text preparat prèviament, i la majoria d'errades són fruit del contacte amb el castellà.

En segon lloc, les activitats dinàmiques, com ara "Caçadors de faltes", s'han avaluat per mitjà d'un text escrit sense preparació prèvia i, encara que s'esperava que el nombre de faltes fos més alt que el del dictat preparat (no havien memoritzat les paraules), els resultats han millorat (han comès una mitjana de 12,5 faltes entre els dos grups). Així doncs, com que apareixien paraules que s'havien comentat a classe, que els alumnes havien exposat oralment i que havien escrit a la llibreta, els resultats han sigut millors. Ara bé, per contestar si cal substituir els dictats preparats per activitats més dinàmiques, veiem que la diferència de resultats entre un mètode i l'altre és mínima (una falta de diferència), de manera que l'eficàcia és similar i, per tant, no cal reemplaçar-los. Cal tenir en compte, però, que aquestes dades s'han recollit de dos grups de l'ESO, de manera que són una mostra representativa, però seria òptim fer un estudi més ampli, que proporcionés més dades, per corroborar aquesta afirmació.

En tercer lloc, s'ha aplicat una activitat final gamificada, feta amb grups cooperatius per avaluar la seva competència escrita a llarg termini. Després d'avaluar-la, els resultats obtinguts han estat substancialment més bons que els anteriors, ja que entre els dos grups s'han comès una mitjana de 3 faltes ortogràfiques; i tant les paraules treballades en el dictat preparat com les que s'han treballat en les altres activitats s'han escrit, gairebé totes, correctament. Aquest fet, doncs, demostra que el dictat preparat tradicional és tan útil per treballar l'expressió escrita com ho són les activitats innovadores que s'han proposat en aquesta intervenció didàctica.

Finalment, per tancar aquest treball, es conclou que el dictat preparat continua essent un mètode vigent per adquirir un bon domini de l'ortografia, però és cert que, com s'ha dit i demostrat, si se n'abusa (o sempre es fa amb el mètode clàssic), pot arribar a ser avorrit (tant per a l'alumnat com

per al professorat). Per tant, es confirma allò que ja afirmava Gabarró (2012) sobre el fet que, si es dominen les estratègies visuals, l'alumne serà capaç d'aplicar-les en qualsevol activitat, com ara els dictats, una activitat de la qual se'n poden fer tantes variacions, que es pot convertir en una tasca lúdica (fins i tot, divertida), que s'adapti a les necessitats de tot l'alumnat i amb la qual el procés d'ensenyament/aprenentatge sigui motivador i exitós.

6. BIBLIOGRAFIA

- A. Borja, G. Daniele, Ll. Kiko (2019). “¿Escuela de ricos, escuela de pobres? Cómo la concertada y la pública segregan por clase social”. *El País*. Recuperat de: https://elpais.com/sociedad/2019/09/30/actualidad/1569832939_154094.html
- Benítez Pérez, P. (1988). “Dictado y segundas lenguas”. A: ASELE, Actas I, pp. 30-37. Recuperat de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/01/01_0033.pdf
- Bordons, G., Castellà, J. M., i Monné, P. (1989). *Trèvol 1: Llengua. Primer nivell de llengua catalana (BUP, FP, adults)*. Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona i Editorial Empúries (8a edició).
- Bruguera, Jordi (1996). Adolescent. Dins *Diccionari etimològic*. Barcelona, Enciclopèdia Catalana, segona reimpressió 2002.
- Consell Superior d’Avaluació del Sistema Educatiu (2021). *L’avaluació de quart d’ESO. Quaderns d’avaluació. 49*. Generalitat de Catalunya. Recuperat de: <http://csda.gencat.cat/web/.content/home/arees-actuacio/publicacions/quaderns-avaluacio/quaderns-avaluacio-49/quaderns-avaluacio-enllac-49.pdf>
- Departament d’Educació i Direcció General de Currículum i Personalització (2020). *Programar per competències a l’educació secundària obligatòria: Una eina per a la reflexió pedagògica i la presa de decisions dels equips docents*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d’Educació. Gabinet Tècnic (2a edició). Recuperat de: <https://drive.google.com/drive/folders/1agoJUm4SoNNtWcQcGW0VXtNvRVCQPEli?usp=sharing>
- Departament d’Ensenyament (2015). *Competències bàsiques de l’àmbit lingüístic*. Recuperat de: <http://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/competencies-basiques/eso/ambit-linguistic-cat-cast.pdf>
- Departament d’Ensenyament (2015). *Currículum educació secundària obligatòria: àmbit lingüístic*. Recuperat de: <http://xtec.gencat.cat/web/.content/curriculum/eso/curriculum2015/documents/ANNEX-3-Ambit-lingueistic.pdf>
- Departament d’Ensenyament (2014). *Orientacions pràctiques per a la millora de l’ortografia*. Recuperat de: <http://xtec.gencat.cat/ca/curriculum/eso/orientacionsortografia/>
- DIEC2 = INSTITUT D’ESTUDIS CATALANS (2007). Dictar. Dins *Diccionari de la llengua catalana* [en línia]. Barcelona: Institut d’Estudis Catalans. [Consulta: 13 abril de 2022].
- Gabarró Berbegal, Daniel (2012). *Dominar l’ortografia: quadern de l’alumnat*. Lleida: Boira.
- Garcia Bacete, F., i Doménech Betoret, F. (2002). “Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar”. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 1(6), 24-36.

- Govern de Catalunya. Decret 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, 28 agost 2015, 6945. Consultat 03 març 2022, des de https://dogc.gencat.cat/ca/pdogc_canals_interns/pdogc_resultats_fitxa/?action=fitxa&mode=single&documentId=701354&language=ca_ES
- INS Bisbe Sivilla (2021-2022). *Projecte Educatiu*. Recuperat de: <https://agora.xtec.cat/institutbisbesivilla/linstitut/direccio/>
- Institut d'Estadística de Catalunya, IDESCAT. *El municipi en xifres. Calella*. Recuperat de: <https://www.idescat.cat/emex/?id=080351>
- Llengua catalana i literatura*. 1 ESO; Ed. Santillana Sèrie Comunica, ISBN: 9788413150475
- Llengua catalana i literatura*. 2 ESO; Ed. Teide, S.A., ISBN: 9788430797158
- Llengua catalana i literatura*. 4 ESO; Ed. Vicens Vives, ISBN: 9788468235998
- Mesanza López, Jesús (1988). *Didáctica actualizada de la Ortografía*. Madrid: Santillana.
- Morales, F. J. R. (2020). *La adolescencia: una mirada en positivo*. RES: Revista de Educación Social, (30), 107-120.
- Moreno, A. (2010). "Los estudiantes de educación secundaria. Características y contextos de socialización". A VV.AA. *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria*. Barcelona: Graó, 11-25.
- Parlament de Catalunya. Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 16 juliol 2009, 5422. Consultat 03 març 2022, des de <https://portaljuridic.gencat.cat/eli/es-ct/l/2009/07/10/12>
- Piaget, J. i Inhelder, B. (1985). *De la lógica del niño a la lógica del adolescente: ensayo sobre la construcción de las estructuras operatorias formales*. Barcelona: Paidós.
- Pujolàs, P. (2008). "Cooperar per aprendre i aprendre a cooperar: el treball en equips cooperatius com a recurs i com a contingut". *Suports: revista catalana d'educació especial i atenció a la diversitat*, Vol. 12, Núm. 1, 21-37.
- Rojas, F. J. (2020). "La adolescencia: una mirada en positivo". *RES, Revista de Educación Social*. Núm. 30, 107-120.
- Verdejo-García, A. i Bechara, A. (2010). "Neuropsicología de las funciones ejecutivas". *Psicothema*, Vol. 22, Núm. 2, 227-235.
- Vygotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wajnryb, Ruth (1990). *Grammar Dictation*. Oxford: Oxford University Press.

7. ANNEXOS

7.1. Annex. Selecció d'activitats fetes a l'aula

7.1.1. Llibreta d'un alumne amb la portada de l'apartat de la UD



7.1.2. Exemples de microrelats (sessió 1)

"Aquell dia vaig arribar a casa sola, i al mig del menjador m'hi vaig trobar una cosa sorprenent" hi habia com una mena de portal de color lila, rosa i daurat era ~~maravillosa~~ ^{meravellosa}, però s'escoltaven coses extremes volia veure que era llavors vaig agafar un bolígraf i el vaig llençar.

Hi ^{em} ~~amb~~ vaig adonar que si era un portal, llavors ^{vaig} ~~em~~ decidir entrar, tenia por però si no anava em quedaria amb la intriga.

Vaig caure a terra hi habia aparegut en un lloc on les coses eren molt grans i grases, era tot ~~molt~~ irreal semblava un somni, llavors vaig tancar els ulls molt fort, els obro i no, no era una ~~il·lusió~~ ^{il·lusió}, em vaig reestir de força i anava a investigar on estava, hi habia una caixa molt luminosa la vaig agafar i tenia un boto el vaig tocar.

hi va sortir una personeta de color blau que es deia;

MICRO-RELAT

"AQUELL DIA VAIG ARRIBAR A CASA SOLA, I EL MIG DEL MENADOR VAIG TROBAR UNA COSA SORPRENENT". ERA UNA CAIXA MOLT GRAN. EM VAIG PREGUNTAR SI SERIA UN REGAL, AIXI QUE EL VAIG OBRIR. A DINS HOMES HI HAVIA UN LLIBRE. EL VAIG AGAFAR I VAIG PENSAR: "BAH, QUIN DESPERDICI... EM PENSAVA QUE POTSER HI HAUERIA ALGUNA COSA INTERESANT". AMB DESINTERES EL VAIG LLENGLAR A L'ALTRE COSTAT DE L'HABITACIO. LES PAGINES VAN QUEDAR COBERTES I VAN COMENÇAR A SENTIR-SE SOROLLS I A FER MOLT DE FRED. AMB LA POR ENCARA PALPITANT AL MEU COR EM VAIG APROPAR I VAIG INTENTAR TENDIR EL LLIBRE. PERO HOMES ELS MEUS DITS VAN TOCAR UNA PAGINA UNA LLENTORZ CADAQUEN EM VA FER TENCAR ELS OLLS MENTRE UNA BARRACA DE VENT M'ENVOLTAVA DE COP I VOLTA ESTAVA EN MIG D'UNA TEMPESTA DE AEU A UNA MONYAMA DESCONEGUDA. FEIA MOLT DE FRED, NO S'HAVIA ON ESTAVA I NO SAVIA COM TORNAR A CASA.

"Aquell dia vaig arribar a casa i al mig del menjador m'hi vaig trobar una cosa sorprenent: Em vaig trobar una bassa plena de diners, em vaig quedar impactat. De seguida vaig trucar al meu pare i li vaig dir: Pare, m'he trobat al menjador una bassa plena de diners. El meu pare va dir, que dius tanta ra em molestis estic treballant. De seguida em va penjar el telèfon enfadat. Vaig trucar a la meua mare i li vaig dir el mateix, la meua mare va dir, com? com que una bassa plena de diners? Ja vaig cap a casa me et maguis, Esperan a que vingues la meua mare vaig obrir el clau Regale i vaig fer uns partides. La meua mare va arribar i va veure que la bassa amb els diners era real es va quedar impactada i li va enviar una foto al meu pare. Em vaig comprar moltes coses, una pley 5 un ordinador... i em van comprar un Lamborghini.

Ja era molt feliç dels coses, i li vaig demanar al meu pare un Ford Raptor un coche 4x4 de muntanya, i m'el va comprar.

Vam ser molt feliços.

7.1.3. Text per preparar el dictat (sessió 2)



DICTAT PREPARAT



EL CONCERT

Els estava agraïda, de debò, per haver-la convidat a anar amb ells en aquell concert. No coneixia aquell grup, potser sí que n'havia sentit alguna cançó a la ràdio, però sincerament no ho recordava. Encara que va témer haver de fer molta cua per poder entrar al pavelló, finalment l'espera no va ser tan llarga i, fins i tot, van poder prendre's una cervesa abans que tot comencés. Ella, que fins a la tarda anterior no havia sentit a parlar mai d'aquell grup, es va quedar sorpresa que tanta gent els conegués i en portés samarretes. En algun moment de la nit es va mirar de reüll les persones que tenia a la dreta i va veure com se'n sabien les cançons que sonaven de memòria. El concert es va acabar amb un aplaudiment etern del públic i ella, després d'agrair una vegada més als seus amics que l'haguessin convidada, els va demanar si li podrien deixar algun dels àlbums del grup.

Adaptació de text de Mònica Batet



7.1.4. Exemples de dictats preparats (sessió 4)

DICTAT PREPARAT

EL CONCERT

ELS ESTAVA AGRADANT, DE DEBÒ, per haver-la convidat a anar amb ells en aquell concert. NO coneixia aquell grup, potser sí que n'havia sentit alguna cançó a la ràdio, però sincerament no ho recordava. Encara que va tèmer de fer molta cua per poder entrar al pavelló, fins i tot, van poder prendre's una cervesa abans que tot comencés. Ella, que fins a la tarda anterior no havia sentit a parlar mai d'aquell grup, es va quedar sorpresa que tanta gent els conegues i en portés samarretes. En algun moment de la nit es va mirar de veure les persones que tenia a la dreta i va veure com se'n sabien les cançons que sonaven de memòria. El concert es va acabar amb un aplaudiment etern del públic i ella, després d'agrair una vegada més als seus amics que er-haguessin convidat, es va dedicar si li podrien deixar alguns dels àlbums del grup.

marges!

0 faltes

DICTAT PREPARAT

EL CONCERT

Els estava agraïda, de debò, per haver-la convidat a anar amb ells en aquell concert. No coneixia aquell grup, potser sí que n'havia sentit alguna cançó a la ràdio, però sincerament no ho recordava. Encara que va tenir haver de fer molta cua per poder entrar al pavelló, finalment l'espera no va ser tan llarga i, fins i tot, van poder prendre's una cervesa abans que tot ~~(començava)~~ comencés.

Ella, que fins a la tarda anterior no havia sentit a parlar mai d'aquell grup, es va quedar sorpresa que tanta gent als conegues i en portés samarretes. En algun moment de la nit es va mirar de recollir les persones que tenia a la dreta i la veure com se'n sabien les cançons que sonaven de memòria. El concert es va acabar amb un aplaudiment etern del públic i ella, després d'agrair una vegada més als seus amics que l'haguessin convidada, als va demanar si li podrien deixar algun dels àlbums del grup.

marges!

3 saltos

El concert

- Els estava agraïda, de debò, per haver-la convidat a anar amb ells en aquell concert. No coneixia aquell grup, pot ser sí que n'havia sentit alguna cançó a la ràdio, però sincerament no ho recordava. Encara que va temer haver de fer molta cua per poder entrar al pavelló, finalment la espera no va ser tant llarga i, fins i tot, va poder prendre's una cervesa abans que tot comencés. Ella, que fins a la tarda anterior no havia sentit a parlar mai d'aquell grup, es va quedar sorpresa que tanta gent els coneguéssin i en portés samarretes. En algun moment de la nit es va mirar de recollir les persones que tenia a la dreta i va veure com s'en sabien les cançons que sonaven de memòria. El concert es va acabar amb un aplaudiment etern del públic i ella, després d'agrair una vegada més els seus amics que l'agressin convidada, els va demanar si li podrien deixar algun dels àlbums del grup.

14 galdes

Pictat preparat:

El concert.

Els estava agraïda, de debò, per haver-la convidat a anar amb ells en aquell concert. No coneixia a aquell grup, ni que se n'havia sentit alguna cançó a la ràdio, però sincerament no ho recordava. Encara que va tèmer haver de fer molta cua per poder entrar al novelló, finalment la espera no va ser tan llarga i, fins i tot, van poder prendre's una cervesa abans que tot comencés. Ella, que fins a la tarda anterior no havia sentit a parlar mai d'aquell grup, es va quedar sorpresa que tanta gent els congués i en portés Samarretes. En algun moment de la nit es va mirar de veure les persones que tenia a la dreta i va veure com s'en Salien les cançons que sonaven de memòria. El concert es va acabar amb un aplaudiment etern del públic i ella, després d'agrair una vegada més als seus amics que l'haguessin convidada, els va demanar si li podrien deixar alguns dels àlbums del grup.

5 galtes

— Preparat

E3A

El Concert

Els estava agraïda, de de bo, per haver-la convidat a anar amb ells en aquell concert. No coneixia aquell grup, potser ni que n'havia sentit alguna cansa a la radio, però sincerament no ho recordava. Encara que va tenir haver de fer molta cua per poder entrar al pavelló, finalment l'espera no va ser tant llarga i, fins i tot, van poder prendre una cervesa arreu que tot començes. Ella, que fins a la tarda anterior no havia sentit a parlar mai d'aquell grup, es va quedar surpresa que tanta gent els conegues i enportes samarretes. En algun moment de la nit es va mirar de reïll les persones que tenia a la dreta i va veure com s'han revien les consones que sonaven de memòria. Al concert es va acabar amb un aplaudiment etern del públic i ella, després d'agrair una vegada més als seus amics que l'agueren convidada, als va demanar si li podrien deixar algun dels albums del grup.

22 galletes

7.1.5. Exemples de dictats no preparats (sessió 6)

Dictat no preparat

L'ESMORZAR

Aquests últims dies s'ha parlat molt de l'alimentació dels jells. És important que els adolescents segueixin una dieta sana i equilibrada, de manera que per començar cal vigilar que menjem per esmorzar, ja que és un àpat important que fan fora de casa. La majoria d'estudiants porten un entrepà de pernil·l o formatge a l'institut i se'l menjem al pati, però moltes vegades juguen amb els amics i no se l'acaben. Aquesta situació ha de canviar.

La setmana passada es va fer una anàlisi sobre l'esmorzar dels alumnes d'un institut de Catalunya. Molts estudiants explicaven que l'havien comprat al supermercat i donen monedes a les mans per comprar xocolata negra. Les professores de matemàtiques i català van afirmar que només porten entrepà quan la botiga del costat està tancada per vacances i que molt poc menjem fruita, com ara una taronja o raïm.

Per aquest motiu, el departament de salut va demanar que es controlés l'alimentació dels jells i s'eliminés la cafeïna.

L'esmorzar

Aquests últims dies s'ha parlat ^{Molt} de l'alimentació dels fills. És important que els adolescents segueixin una dieta sana i equilibrada, de manera que per començar cal vigilar què mengen per esmorzar ja que és un àpat important que fan fora de casa. La majoria d'estudiants porten un entrepà de pernil o formatge a l'institut i se'l mengen al pati, però moltes vegades jugen amb els amics i no se l'acaben. Aquesta situació ha de canviar.

La setmana passada es va fer una anàlisi sobre l'esmorzar dels alumnes d'un institut de Calella. Molts estudiants explicaven que l'havien comprat al supermercat i duien monedes a les mans per comprar xocolata negra. Les professores de Matemàtiques i Català van afirmar que menys porten entrepà quan la botiga del costat està tancada per vacances i que molt pocs mengen fruita, com ara una taronja o raïm. Per aquest motiu, el departament de salut va demanar que es controlés l'alimentació dels fills i s'eliminés la cafeïna.

L'esmorzar

Aquests últims dies s'ha parlat molt de l'alimentació dels fills. És important que els adolescents segueixin una dieta sana i equilibrada, de manera que per començar cal vigilar que menjem per esmorzar, ja que és un àpat important que fan fora de casa. La majoria d'estudiants porten un entrepà de pernil o formatge al institut i ~~s'els~~ menjem al pati, però moltes vegades juguen amb els amics i no se l'acaben. Aquesta situació ha de canviar.

La setmana passada es va fer una anàlisi sobre l'esmorzar dels alumnes d'un institut de Calella. Molts estudiants explicaven que l'havien comprat al supermercat i duïen monedes a les mans per comprar xocolata negra. Les professores de matemàtiques i català van afirmar que només porten entrepà quan la botiga del costat està tancada per vacances i que molt pocs menjem fruita, com ara una taronja o raïm. Per aquest motiu, el departament de salut va demanar que es controlés l'alimentació dels fills i s'eliminés la cafeïna.

11 galdes

d'esmorzar

Aquests últims dies s'he parlat molt de l'alimentació dels jills. És important que els adolescents regeixin una dieta sana i equilibrada de manera que per començar cal vigilar que menjem per ~~començar~~ esmorzar, ja que és un àpat important que doni força de cara. La majoria d'estudiants porten un entrepà de paní o ~~ga~~ galletes a l'institut i s'el menjem al pati, però moltes vegades ~~se~~ juguen amb els amics i no s'el acaben. Aquesta situació ha de canviar.

La setmana passada es va fer una anàlisi sobre l'esmorzar dels alumnes d'un institut de Calles. Molts estudiants explicaven que l'havien comprat al supermercat i donen monedes a les mans per comprar xocolata ~~de~~ negra, des pagament de matemàtiques i català van agitar que només porten entrepà quan la botiga del centre està tancada per vacances i que molt poc menjem fruita, com ara una taronja o raïm. Per aquest motiu, el departament de salut va demanar que es controlés l'alimentació dels jills i s'eliminés la caseïna.

6 faltes

Dictat IUU (AT) PREPARAT

E3A

2' Emorzar

Aquests últims dies s'ha parlat molt de l'alimentació dels jills. És important que els adolescents segueixin una dieta sana i equilibrada, de manera que per començar cal vigilar que mengen nel emorzar, ja que és un aspect important que fan fora de casa. La majoria d'estudiants porten un estupa de berril o formatge a l'institut i ~~se'al~~ ^{mengen} ~~mengen~~ al pati, però moltes vegades jugan amb els amics i no se l'acaben. Aquesta situació ha de canviar.

La setmana passada es va fer una anàlisi sobre l'emorzar dels alumnes d'un institut de Calella. Molts estudiants explicaven que l'havien comprat al supermercat i donen monedes a les mans per comprar xocolata negra. Les professores de matemàtiques i

Catala' van afirmar que neveris porten entrepà
quant la botiga del costat està tancada per
vacances i que molts pares mengen fruita,
com ara una taronja a dia. Per aquest
motiu, el departament de salut va demanar
que es controlés l'alimentació dels fills i
s'eliminés la cafeïna.

11 faltes

7.1.6. Exemples del text final (sessió 7)

EL RELAPTE

De nit, he vist en un cartell que ahir a la tarda es va celebrar un concert al pavelló per recaptar diners i enviar-los a Ucraïna. Van sonar cançons d'un artista català i s'havia de pagar l'entrada al dia abans. També hi havia una barra per comprar cervesa i àlbums del grup.

Aquest matí han dit a la ràdio que el concert va ser tot un èxit i que hi havia tants adolescents que es va allargar i va durar tota la nit. Els organitzadors afirmen que si el proper concert ~~s'allarga~~ també s'allarga, el preu de l'entrada pujarà, però oferiran entrepans de pernil o formatge i suc de taronja per esmorzar. Com que la setmana passada havia de treballar a la botiga, no vaig poder ^{hi} anar. Però després d'haver llegit la notícia, he decidit que hi aniré un altre dia. Encara que jo marxaré abiat i no esmorzaré allà, quan torni cop a casa em compraré xurros amb xocolata negra.

Faltes ortogràfiques: (2)

Bona setmana!

El recapte

- De veïll, he vist en un cartell que ahir a la tarda es va celebrar un concert al pavelló per recaptar diners i enviar-los a Ucraïna.

Van sonar cançons d'un artista català i s'havia de pagar l'entrada el dia abans.

Tambe hi havia una barra per comprar cervesa i àlbums del grup.

Aquest matí han dit a la ràdio que el concert va ser un exit i que hi havia tants adolescents que es va allargar i va durar tota la nit.

Els organitzadors afirmen que si el proper concert també s'allarga, el preu de l'entrada pujarà, però afirmen que oferiran entrepans de pernil o formatge i suc de taronja per esmorzar.

Com que la setmana passada havia de treballar a la botiga, no hi vaig poder anar, però després d'haver llegit la notícia, he decidit que hi aniré un altre dia.

Encara que ja marxaré aviat i no esmorzaré allà, compraré xurros amb xocolata negra.

Faltes ortogràfiques: (3)

Molt bé!

De recoll, he vist en un cartell que ahir a la tarda es va celebrar un concert ^{al} en el pavelló per recaptar diners i enviar-los a ucraïna. Van sonar cançons d'un artista català i s'havia i també hi havia una barra per comprar cervesa i álbums del grup.

Aquest matí han dit a la ràdio que el concert va ser tot un éxit ^{exit} i que hi havia tants adolescents que s'ha allargar i va durar tota la nit.

Els organitzadors afirmen que si el proper concert també s'ha s'allarga, el preu de la entrada pujaria, però oferiran entrepans de pernil o formatge i sucs de taronja per emençar.

Com que la setmana passada havia de treballar a la botiga, no hi vaig poder anar, però després d'haver ~~visat~~ ^{llegit} la notícia, he decidit que hi aniré un altre dia. Encara que jo ~~morxare~~ aviat i no esmorzare' allà, quan torni cap a casa comprare' xurros amb xocolata negra.

Si s'havia de pagar l'entrada en dia abans

Faltes ortogràfiques (4)

Molt be!

7.1.7. Exemples d'Ortocats

Boniques	A sota	Perquè
- boniques	- a sota	- Perquè
- boniques	- a sota	- Perquè
- boniques	- a sota	- Perquè
- boniques	- a sota	- Perquè
- boniques	- a sota	- Perquè
- boniques	- a sota	- Perquè
- boniques	- a sota	- Perquè
- boniques	- a sota	- Perquè

Seia	Estàvem	Hi ha	Mirar	Inhalat
- Seia	- Estàvem	- Hi ha	- Veure	Inhalat
- Seia	- Estàvem	- Hi ha	- veure	Inhalat
- Seia	- Estàvem	- Hi ha	- Veure	Inhalat
- Seia	- Estàvem	- Hi ha	- Veure	Inhalat
- Seia	- Estàvem	- Hi ha	- Veure	Inhalat
- Seia	- Estàvem	- Hi ha	- veure	Inhalat
- Seia	- Estàvem	- Hi ha	- Veure	Inhalat
- Seia	- Estàvem	- Hi ha	- veure	Inhalat
- Seia	- Estàvem	- Hi ha	- Veure	Inhalat
- Seia	- Estàvem	- Hi ha	- Veure	Inhalat

Empassat	Res	Ximpleria	chú
Empassat	Res	Ximpleria	
Empassat	Res	ximpleria	
Empassat	Res	Ximpleria	
Empassat	Res	Ximpleria	
Empassat	Res	ximpleria	
Empassat	Res	Ximpleria	
Empassat	Res	Ximpleria	
Empassat	Res	Ximpleria	
Empassat	Res	Ximpleria	
Empassat	Res	Ximpleria	

Oblidar	Ase	després	fes-te
Oblidar	Ase	després	fes-te
Oblidar	Ase	després	fes-te
Oblidar	Ase	després	fes-te
Oblidar	Ase	després	fes-te
Oblidar	Ase	després	fes-te
Oblidar	Ase	després	fes-te
Oblidar	Ase	després	fes-te
Oblidar	Ase	després	fes-te
Oblidar	Ase	després	fes-te
Oblidar	Ase	després	fes-te

miliens:

miliens
miliens
miliens
miliens
miliens
miliens
miliens
miliens
miliens

Guàrdia:

Guàrdia
Guàrdia
Guàrdia
Guàrdia
Guàrdia
Guàrdia
Guàrdia
Guàrdia
Guàrdia

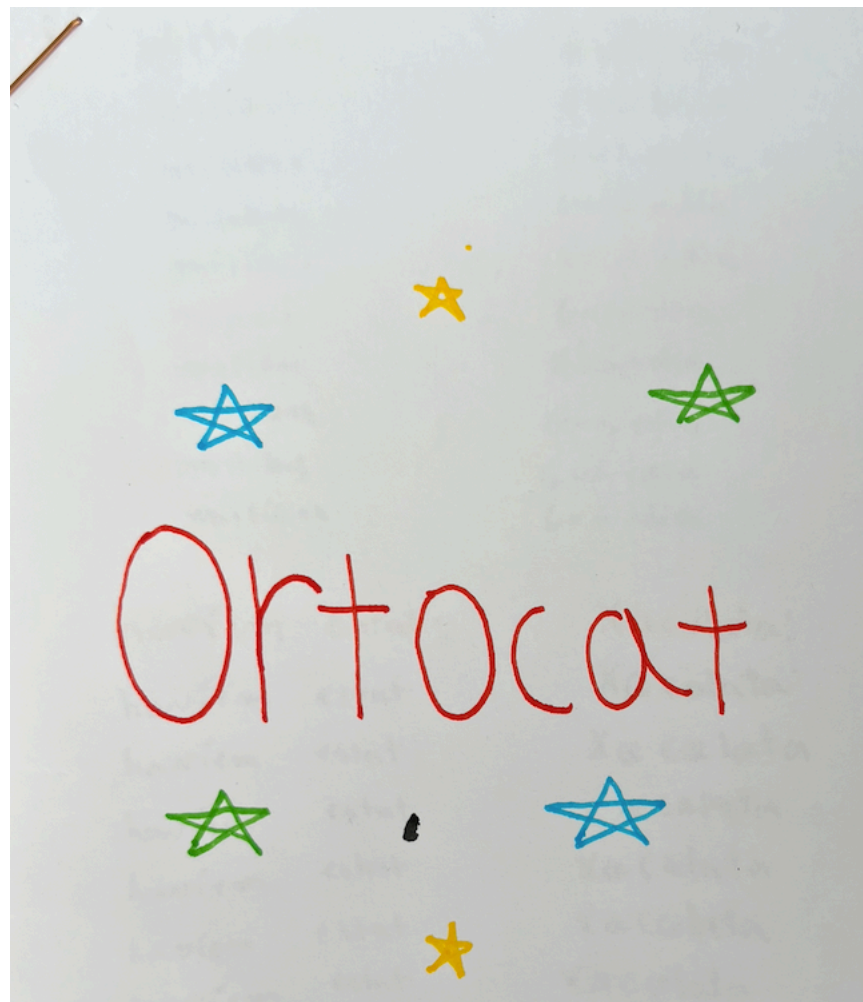
haviem estat:

haviem estat
haviem estat
haviem estat
haviem estat
haviem estat
haviem estat
haviem estat
haviem estat

Xocolata:

Xocolata
Xocolata
Xocolata
Xocolata
Xocolata
Xocolata
Xocolata
Xocolata
Xocolata

Estava:	Petá:	benvent:
Estava	Petá	benvent
Estava	Petá	benvent
Estava	Petá	benvent
Estava	Petá	benvent
Estava	Petá	benvent
Estava	Petá	benvent
Estava	Petá	benvent
Estava	Petá	benvent



ACCENTUACIÓ

Esdrúixoles

La síl·laba tònica és l'ANTEPENÚLTIMA



↓

S'accentuen

SEMPRE

MATEMÀTIQUES 

MÚSICA 

MÀQUINA 

Planes

La síl·laba tònica és la PENÚLTIMA



↓

S'accentuen quan

NO acaben en...

VOCAL PLÀTAN 

VOCAL + S PLÀSTICS 

EN, IN EXÀMENS 

Agudes

La síl·laba tònica és l'ÚLTIMA



↓

S'accentuen quan

acaben en...

VOCAL CAFÈ 

VOCAL + S PASTÍS 

EN, IN APRÈN 



En **català**, l'accent gràfic pot ser OBERT o TANCAT

En **castellà**, sempre és TANCAT

À È É Í Ò Ó Ú



La È sona com la de...

cafè
perquè
mel



La É sona com la de...

també
teva
cantaré



La Ò sona com la de...

home
victòria
això



La Ó sona com la de...

cançó
pop
oncle



CATALÀ
(obert/tancat)

cafè
cantaré
perquè
còmic
televisió
bròquil

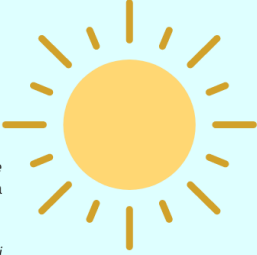
CASTELLÀ
(tancat)

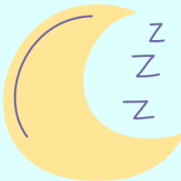
café
cantaré
porqué
cómic
televisión
brócoli



ELS 15 ACCENTS DIACRÍTICS

 BÉ Adverbi, conjunció, interjecció: <i>Li ha sortit bé. Bé ha dit que vindria.</i> Nom masculí [pl. béns], "satisfacció", "hisenda": <i>Desitjar el bé de tothom. Béns immobles.</i>	 BE Nom masculí [pl. bens], "anyell". Nom femení [pl. bes], "nom de la lletra b". 
 DÉU Nom masculí [pl. déus], "divinitat, ésser suprem".	 DEU Altres usos [pl. deus] (numeral 10, "font", verb <i>deure</i>).
ÉS Verb ser: <i>Ell és simpàtic.</i>	ES Altres usos (pronomen feble, article salat, plural de la lletra e): <i>Ella es diu Maria.</i>
 MÀ Nom femení [pl. mans], "terminació del braç".	MA Possessiu àton [pl. mes]: <i>Ma mare.</i>
 MÉS Adverbi, quantitatiu: <i>N'hi ha més. És més difícil que abans.</i>	 MES Altres usos (nom masculí [pl. mesos], "part de l'any"; conjunció; plural del possessiu <i>ma</i>).

 MÓN Nom masculí [pl. mons], "conjunt de totes les coses creades; la Terra".	MON Possessiu àton [pl. mos]: <i>Mon pare.</i>
 PÈL Nom masculí [pl. pèls], "filament que creix a la pell".	PEL Contracció [pl. pels] formada per <i>per</i> i <i>el</i>.
QUÈ Relatiu (precedit de preposició), interrogatiu, exclamatiu, nom [pl. quès]: <i>El títol amb què s'ha traduït. Què ha fet avui? Explica'm què ha fet. Què dius ara! Voler saber el què.</i>	QUE Altres usos (relatiu, conjunció, quantitatiu): <i>El càrrec que ara té. Sembla que plou. Que bonic!</i>
 SÉ Verb saber: <i>Jo sé que dius la veritat.</i>	SE Pronom feble: <i>No se sap on és.</i>
SÍ Adverbi afirmatiu: <i>Sí, és cert. Sí que vindrà.</i> Nom masculí [pl. sí], "afirmació": <i>Va dir que sí. 53% a favor del "sí".</i>	SI Altres usos (pronomen; conjunció; nom masculí, "nota musical" [pl. sis]; nom masculí, "interior" [pl. sins]): <i>Només pensa en si mateix. Si que triga! Un quintet en si menor. Duia un infant dins el si.</i>
 SÒL Nom masculí [pl. sòls], "superfície del terreny".	 SOL Nom masculí [pl. sols], "astre": <i>Avui he vist la posta de sol a la platja; "nota musical": Do, re mi, fa sol...</i> adjectiu [pl. sols]: <i>Els pares han marxat i m'he quedat sol a casa.</i>

SÓN Verb <i>ser</i>: <i>Ells són simpàtics.</i>	SON  Nom masculí [pl. sons], "acte de dormir"; nom femení [pl. sons], "ganes de dormir"; possessiu àton [pl. sos]: <i>Té un son tranquil. Aniré a dormir aviat, perquè tinc molta son. Son pare la crida.</i>
TÉ Verb <i>tenir</i>: <i>Ell sempre té gana.</i>	TE  Altres usos (pronom feble, "infusió", nom de la lletra t)...
ÚS Nom masculí [pl. usos], "acció d'usar".	US Pronom feble: <i>Us ha de dir una cosa.</i>
VÓS Pronom fort: <i>Aquell senyor vol que el tractin de vos.</i>	VOS Pronom feble: <i>Vestiu-vos.</i>

COMPTE!



S'escriuen sense accent els compostos i derivats de les paraules anteriors: *adeu, adeu-siau, marededeu, redeu, semideu, rodamon, a contrapel, repel, entresol, subsol...*

Però es conserva en aquells casos que s'escriuen amb guionet: *pèl-roig*.

LA DIÈRESI: Ü, Ì

Signe gràfic que es representa amb dos puntets i que es col·loca damunt la U i la I

Quina és la seva funció?



Mostrar que la u dels grups *gu* i *qu* davant *e*, *i* es pronuncia: **PINGÜÍ, QÜESTIÓ...**



Trencar el diftong quan, d'acord amb les regles d'accentuació, no es pot posar accent: **RAÏM, PEÜC...**



LLUÏSA però LLUÍS

En quins casos no s'utilitza?



Si coincideix dièresi amb accent i, segons les normes ortogràfiques, el mot pot dur accent gràfic, aquest té preferència: **VEÍ, LLUÍS...**



No porten dièresi els infinitius, gerundis, futurs i condicionals dels verbs de la 3a. conjugació: **AGRAIR, AGRAINT, AGRAIRÉ, AGRAIRIA...**



No porten dièresi els mots acabats amb els sufixos *-isme*, *-ista*; els mots acabats en les terminacions *-us*, *-um*; i els mots prefixats per *re-*, *co-* i *contra-*: **EGOISTA, COINCIDÈNCIA, PÒDIUM...**

7.3. Annex. Anàlisi de resultats

7.3.1. Resultats 3rA

alumne	sexe	nº faltes dictat preparat	nº faltes dictat NO preparat	nº faltes <i>dictogloss</i>
AI	home	20	8	6
AS	dona	14	39	-
BA	home	13	11	-
CA	dona	24	15	3
DJ	dona	19	16	6
ED	dona	0	9	6
EA	dona	3	8	4
FJ	home	21	19	-
EF	home	0	9	5
HM	dona	24	14	4
MY	dona	6	6	5
MD	dona	29	28	4
NJ	home	30	16	3
SF	home	8	7	-
SH	home	14	4	-
VJ	home	20	18	3
WL	home	32	20	4,5

MITJANA	16,29411765	14,52941176	4,458333333
----------------	-------------	-------------	-------------

7.3.2. Resultats 3rB

alumne	sexe	nº faltes dictat preparat	nº faltes dictat NO preparat	nº faltes <i>dictogloss</i>
AC	dona	1	17	3
AA	dona	9	12	4
BP	home	15	-	3
BK	home	11	5	5
CJ	dona	22	19	3
EA	home	6	12	3
FM	home	4	3	2
GM	dona	11	5	0
GD	home	10	10	3
GC	dona	23	15	5
GJ	dona	14	7	5
HC	dona	17	22	3
IA	dona	9	6	-
JE	dona	20	9	0
LO	dona	23	-	5
PE	dona	0	2	2
QJ	home	18	15	0
RE	dona	14	14	2
RJ	dona	5	16	3
SM	home	0	6	4
VI	home	6	-	2
VU	dona	20	14	2
WS	home	3	9	4
ZI	dona	5	6	2
ZS	dona	0	6	0

MITJANA	10,64	10,45454545	2,166666667
----------------	-------	-------------	-------------

7.3.3. Resultats activitat final (3rA i 3rB)

	nº de grups que han escrit bé les paraules	
Paraules dictat 1	E3A	E3B
reüll	4 de 4	7 de 7
tarda	4 de 4	6 de 7
concert	4 de 4	7 de 7
pavelló	3 de 4	7 de 7
cançons	4 de 4	6 de 7
abans	4 de 4	5 de 7
cervesa	4 de 4	5 de 7
àlbums	4 de 4	7 de 7
grup	4 de 4	7 de 7
ràdio	3 de 4	7 de 7
encara	4 de 4	7 de 7

	nº de grups que han escrit bé les paraules	
Paraules dictat 2	E3A	E3B
català	4 de 4	7 de 7
aquest	4 de 4	7 de 7
adolescents	3 de 4	7 de 7
entrepans	4 de 4	7 de 7
pernil	3 de 4	7 de 7
formatge	4 de 4	7 de 7
taronja	4 de 4	7 de 7
esmorzar	4 de 4	7 de 7
passada	4 de 4	7 de 7
botiga	4 de 4	7 de 7
negra	4 de 4	6 de 7

	nº de grups que han escrit bé les paraules	
Paraules dels dos dictats	E3A	E3B
havia/havien	2 de 4	7 de 7
setmana	4 de 4	7 de 7
xocolata	4 de 4	7 de 7
però	4 de 4	4 de 7

	nº de grups que han escrit bé les paraules	
Paraules similars	E3A	E3B
Ucraïna (dièresi)	4 de 4	7 de 7
èxit (accentuació)	3 de 4	6 de 7
tants (<i>tan</i> vs. <i>tants</i>), treballat a la sessió 3	4 de 4	7 de 7
notícia/notícies (accentuació)	3 de 4	6 de 7
després (accentuació)	4 de 4	6 de 7
aviat (ús de <i>b/v</i>), treballat a la sessió 3	4 de 4	6 de 7
també (accentuació)	3 de 4	5 de 7

7.4. Annex. Enquesta de valoració

Grup	A) Quina activitat t'ha agradat/interessat/motivat més?
3rA	Caçadors de faltes (fer una fotografia d'una falta d'ortografia al carrer i corregir-la davant dels companys amb l'ajuda d'una eina d'Internet)
3rA	Dictat no preparat (amb paraules que ja s'havien treballat i la correcció a l'Ortocat)
3rA	Caçadors de faltes (fer una fotografia d'una falta d'ortografia al carrer i corregir-la davant dels companys amb l'ajuda d'una eina d'Internet)
3rA	Text final (amb una part individual i una part col·lectiva)
3rA	Text final (amb una part individual i una part col·lectiva)
3rA	Dictat no preparat (amb paraules que ja s'havien treballat i la correcció a l'Ortocat)
3rA	Text final (amb una part individual i una part col·lectiva)
3rA	Dictat no preparat (amb paraules que ja s'havien treballat i la correcció a l'Ortocat)
3rA	Dictat preparat
3rA	Text final (amb una part individual i una part col·lectiva)
3rA	Caçadors de faltes (fer una fotografia d'una falta d'ortografia al carrer i corregir-la davant dels companys amb l'ajuda d'una eina d'Internet)
3rA	Text final (amb una part individual i una part col·lectiva)
3rA	Text final (amb una part individual i una part col·lectiva)
3rA	Text final (amb una part individual i una part col·lectiva)
3rA	Text final (amb una part individual i una part col·lectiva)
3rA	Caçadors de faltes (fer una fotografia d'una falta d'ortografia al carrer i corregir-la davant dels companys amb l'ajuda d'una eina d'Internet)
3rA	Caçadors de faltes (fer una fotografia d'una falta d'ortografia al carrer i corregir-la davant dels companys amb l'ajuda d'una eina d'Internet)
3rB	Text final (amb una part individual i una part col·lectiva)
3rB	Text final (amb una part individual i una part col·lectiva)
3rB	Text final (amb una part individual i una part col·lectiva)
3rB	Caçadors de faltes (fer una fotografia d'una falta d'ortografia al carrer i corregir-la davant dels companys amb l'ajuda d'una eina d'Internet)
3rB	Caçadors de faltes (fer una fotografia d'una falta d'ortografia al carrer i corregir-la davant dels companys amb l'ajuda d'una eina d'Internet)
3rB	Text final (amb una part individual i una part col·lectiva)
3rB	Caçadors de faltes (fer una fotografia d'una falta d'ortografia al carrer i corregir-la davant dels companys amb l'ajuda d'una eina d'Internet)
3rB	Text final (amb una part individual i una part col·lectiva)
3rB	Dictat no preparat (amb paraules que ja s'havien treballat i la correcció a l'Ortocat)
3rB	Text final (amb una part individual i una part col·lectiva)
3rB	Text final (amb una part individual i una part col·lectiva)
3rB	Caçadors de faltes (fer una fotografia d'una falta d'ortografia al carrer i corregir-la davant dels companys amb l'ajuda d'una eina d'Internet)
3rB	Text final (amb una part individual i una part col·lectiva)
3rB	Caçadors de faltes (fer una fotografia d'una falta d'ortografia al carrer i corregir-la davant dels companys amb l'ajuda d'una eina d'Internet)
3rB	Text final (amb una part individual i una part col·lectiva)
3rB	Text final (amb una part individual i una part col·lectiva)
3rB	Text final (amb una part individual i una part col·lectiva)
3rB	Text final (amb una part individual i una part col·lectiva)
3rB	Dictat no preparat (amb paraules que ja s'havien treballat i la correcció a l'Ortocat)
3rB	Text final (amb una part individual i una part col·lectiva)
3rB	Text final (amb una part individual i una part col·lectiva)
3rB	Text final (amb una part individual i una part col·lectiva)
3rB	Text final (amb una part individual i una part col·lectiva)

C) Creus que el dictat preparat (tradicional) és avorrit?
SI, però m'ajuda a conèixer com s'escriuen paraules que no coneixia.
No, però no en vull fer gaires, perquè és una activitat memorística i després ho oblidó tot.
SI, però m'ajuda a conèixer com s'escriuen paraules que no coneixia.
No, però no en vull fer gaires, perquè és una activitat memorística i després ho oblidó tot.
SI, però m'ajuda a conèixer com s'escriuen paraules que no coneixia.
No, però no en vull fer gaires, perquè és una activitat memorística i després ho oblidó tot.
SI, però m'ajuda a conèixer com s'escriuen paraules que no coneixia.
No, però no en vull fer gaires, perquè és una activitat memorística i després ho oblidó tot.
No, però no en vull fer gaires, perquè és una activitat memorística i després ho oblidó tot.
No, però no en vull fer gaires, perquè és una activitat memorística i després ho oblidó tot.
SI, però m'ajuda a conèixer com s'escriuen paraules que no coneixia.
No, m'agradaria fer-ne uns quants al llarg del curs, perquè m'ajuda a conèixer com s'escriuen paraules que no coneixia.
SI, però m'ajuda a conèixer com s'escriuen paraules que no coneixia.
SI, però m'ajuda a conèixer com s'escriuen paraules que no coneixia.
No, però no en vull fer gaires, perquè és una activitat memorística i després ho oblidó tot.
No, m'agradaria fer-ne uns quants al llarg del curs, perquè m'ajuda a conèixer com s'escriuen paraules que no coneixia.
SI, és una activitat memorística i s'oblida tot ràpidament.
SI, però m'ajuda a conèixer com s'escriuen paraules que no coneixia.
SI, però m'ajuda a conèixer com s'escriuen paraules que no coneixia.
SI, és una activitat memorística i s'oblida tot ràpidament.
SI, però m'ajuda a conèixer com s'escriuen paraules que no coneixia.
SI, és una activitat memorística i s'oblida tot ràpidament.
SI, és una activitat memorística i s'oblida tot ràpidament.
No, però no en vull fer gaires, perquè és una activitat memorística i després ho oblidó tot.
SI, és una activitat memorística i s'oblida tot ràpidament.
No, però no en vull fer gaires, perquè és una activitat memorística i després ho oblidó tot.
SI, però m'ajuda a conèixer com s'escriuen paraules que no coneixia.
SI, és una activitat memorística i s'oblida tot ràpidament.
SI, és una activitat memorística i s'oblida tot ràpidament.
No, m'agradaria fer-ne uns quants al llarg del curs, perquè m'ajuda a conèixer com s'escriuen paraules que no coneixia.
SI, però m'ajuda a conèixer com s'escriuen paraules que no coneixia.
SI, és una activitat memorística i s'oblida tot ràpidament.
No, m'agradaria fer-ne uns quants al llarg del curs, perquè m'ajuda a conèixer com s'escriuen paraules que no coneixia.
SI, és una activitat memorística i s'oblida tot ràpidament.
SI, però m'ajuda a conèixer com s'escriuen paraules que no coneixia.
No, m'agradaria fer-ne uns quants al llarg del curs, perquè m'ajuda a conèixer com s'escriuen paraules que no coneixia.
SI, és una activitat memorística i s'oblida tot ràpidament.
SI, però m'ajuda a conèixer com s'escriuen paraules que no coneixia.
SI, és una activitat memorística i s'oblida tot ràpidament.
SI, però m'ajuda a conèixer com s'escriuen paraules que no coneixia.

D) Creus que l'activitat final ha sigut avorrida? Per què?
No, era entretinguda
No, perquè em sembla divertida i ens ajuda a memoritzar paraules.
No, perquè va ser un treball en grup i va ser molt divertit.
No, perquè ho fem al pati i amb els amics.
No, perquè no va ser una activitat normal a classe com sempre.
No hi era.
No, va ser divertit fer treball amb grup i creatiu.
No ha sigut avorrida, perquè vam anar al pati amb grups a corregir les faltes i muntar-los un altre cop. Ha sigut divertit
No, m'ha agradat més que la final.
No, al contrari. M'ha semblat divertit escriure molt ràpid tot el que recordàvem. M'ha agradat molt, perquè després s'ajuntaven les parts i completàvem tot el text amb ajuda.
No, ja que vam fer moltes coses entretingudes. També vam aprendre.
No, perquè fer-ho amb els companys era divertit.
No, va ser divertida perquè qualsevol treball en grup és molt agradable (a vegades).
No, ha sigut molt entretinguda.
No, al principi em va agradar la pressió d'escriure-ho tot. I posar-ho en comú amb els grup va fer que sigués divertit.
Una mica, ja que treballar en col·lectiu pot costar, depèn de les persones que ho fan amb tu. Després és difícil treballar en grup.
No hi era.
No, perquè al relacionar-nos amb els companys ha sigut divertit.
No, em va agradar que fos en equip.
No, ja que estar amb companys és divertit.
Sí, m'ha agradat, sobretot, perquè és dinàmica i divertida de fer.
No, m'ha agradat més que altres activitats, perquè és amb grups i competint és més divertit.
No, a mi m'ha agradat perquè és una feina diferent i dinàmica.
No, ja que amb els teus companys pots saber les faltes que tu fas i ells no, i viceversa.
No, perquè ha sigut més dinàmica.
No hi era.
No, perquè hem treballat en grup i era un exercici de velocitat amb una petita "rivalitat".
No
No hi era
No, m'ha agradat perquè ha sigut dinàmica i no és avorrit.
No crec que hagi sigut avorrida, ja que és dinàmic i divertit.
No m'ha semblat avorrida, perquè ha sigut en grup.
No, ha sigut interessant, perquè hem sortit a fora i allà he pogut pensar millor.
No
No, ja que entre tots els del meu grup vam posar-nos d'acord.
No, crec que ha estat interessant, però m'han agradat més les altres.
No, ha estat bé, ja que aprens i estàs amb el teu grup.
No ha sigut avorrit, perquè era en grup.
No, a mi m'ha agradat.
No, m'ha agradat, sobretot, perquè el que jo no enganxava, ho enganxava el company.

G) A partir d'ara, utilitzaràs alguns dels recursos d'Internet explicats a classe per resoldre dubtes sobre ortografia (DIEC, Softcatlà, Optimot, ésAdir...)?
No
Si, segur
Si, segur
No
Potser sí
Si, segur
Potser sí
Potser sí
Potser sí
Potser sí
Si, segur
Si, segur
Si, segur
Si, segur
Potser sí
Potser sí
Si, segur
Si, segur
Si, segur
Si, segur
Potser sí
Si, segur
Potser sí
Si, segur
Si, segur
Si, segur
Si, segur
Potser sí
Potser sí
Si, segur
Si, segur
No
Si, segur
Potser sí
Si, segur
Si, segur
Potser sí
No
Potser sí
Si, segur

H) Quina és l'activitat, de les classes de la Maria, que t'ha agradat més? Quina és la que menys? Per què? Si vols, pots fer alguna proposta de millora.
La que menys, els dictats; i la que més, la de la foto.
La que més m'ha agradat ha sigut el dictat no preparat, i la que menys el dictat preparat.
L'activitat que m'ha agradat més és el del pati i la que menys el dictat no preparat, perquè en el dictat no vam estudiar.
A mi la que més m'ha agradat ha sigut l'última activitat, i la que menys el dictat sorpresa.
La que més em va agradar va ser la de grup, perquè no va ser com sempre, i la que menys el dictat no preparat, perquè no sabia escriure moltes de les paraules.
M'ha agradat més fer el dictat preparat.
Em va agradar més fer l'activitat final. Fer coses així, en grup, va ser divertit. I la que menys, buscar faltes al carrer, em frustrava no trobar faltes que no tinguessin els meus companys.
La que més, l'últim dictat que fem sols i després amb el grup ho muntem.
M'ha agradat més l'activitat del dictat preparat. L'activitat que m'agrada menys és la final.
La que menys el dictat no preparat i la que més l'última. La que ha sigut la més interessant i útil la de les webs per corregir errors.
M'ha agradat el caçador de faltes. El que no m'ha agradat ha sigut el dictat no preparat, perquè no m'agraden molt els dictats.
La que més em va agradar va ser la del text final, perquè la fèiem amb els companys, i la que menys va ser el dictat sorpresa, ja que era més probable que cometés més errors.
La que més m'ha agradat ha sigut la del text final, perquè he après en grup. La que menys m'ha agradat ha sigut el dictat, s'aprèn, però és molt avorrit.
M'ha agradat molt l'última activitat ja que és una activitat entretinguda i entre tots podem arribar a ensenyar-nos. La que menys el dictat, no m'agraden molt, però m'ajuden.
La que més m'ha agradat ha sigut la del text final, ja que al ser en grup ha sigut molt divertit. La que menys el dictat no preparat, ja que he comès bastantes faltes. Han estat unes bones setmanes, estic molt contenta.
La de caçadors de faltes m'ha ajudat molt a conèixer les meves faltes, però la que menys és la de l'activitat final.
La que més, caçadors de faltes, perquè m'ho he passat bé buscant faltes al carrer. La que menys, el dictat no preparat, perquè són molt avorrits i em poso molt nerviosa.

La que més m'ha agradat ha sigut l'última, perquè ha estat molt entretingut. La que menys ha sigut la dels dictats, perquè no m'agraden.
M'agraden les seves classes. La que més m'ha agradat va ser l'última, perquè va ser en grup. I la que menys em va agradar va ser la del dictat no preparat se'm va fer avorrida.
L'última és la que més m'ha agradat, ja que a vegades hem de sortir una mica de classe, i la que menys el dictat. Seràs una bona profe, ja que és divertit fer classes amb tu.
La de caçadors de faltes m'ha agradat més que les altres. La que menys ha sigut la del dictat preparat, però m'ha ajudat en les comuns faltes ortogràfiques que faig cada dia.
La que més la de caçadors de faltes i la que menys el dictat preparat.
La que més, l'última, perquè és la més dinàmica. I la que menys, el dictat preparat.
M'ha agradat més la de caçadors de faltes, perquè pots veure la quantitat de faltes que fa la gent i així tu no fer-les.
La que més la final, i la que menys el dictat no preparat.
M'ha agradat la de veure recursos (webs) i la de veure errors de cartells. Les que menys els dictats, perquè són més complicades, però han estat bé.
M'ha agradat més l'activitat final. I la que menys és el dictat preparat, ja que em sembla avorrit.
La que més, l'última; i la que menys, el dictat preparat, perquè és molt avorrit.
El que m'ha agradat més és la de sortir al pati. La que menys la del dictat, perquè quan escric ràpid faig més faltes.
M'agrada com ha organitzat les classes i també com s'han preparat. He après com escriure paraules noves gràcies a aquestes activitats. M'ha agradat l'última activitat.
La que més la d'escriure individualment i col·lectivament, és molt interessant. La que menys cap, m'han agradat totes.
La millor és l'última i la que no m'ha agradat és la primera i la segona del dictat. Milloraria que els dictats no siguin tan llargs.
La final la que més, perquè l'hem fet junta. Vaig treballar amb molta més dedicació a fora.
L'última era divertida i he après coses. Els dictats són avorrits.
La que més ha sigut el text final i la que menys el dictat preparat, ja que t'ho estudies tot i després ho vomites.
La que més m'ha agradat ha estat la del dictat no preparat, ja que penso que ajuda molt a aprendre dels teus errors. La que menys, l'activitat final, ja que tot i que penso que ens ajuda, m'han semblat més pràctiques les dels dictats clàssics.

La final la que més i la que menys el dictat preparat, ja que memoritzes, escrius i te n'oblides.

La que més en grup i la que menys els dictats.

La que més el text final i la que menys el dictat no preparat. La primera, perquè era entretinguda i l'última, perquè no m'agraden els dictats.

La que més m'ha agradat és la del text col·lectiu i la que menys la del dictat preparat.

7.5. Annex. Pautes del Disseny Universal per a l'Aprenentatge (DUA)

Pautes del Disseny universal per a l'aprenentatge (DUA)

