

Orientacions pràctiques per a la millora de l'ortografia

A FAVOR
DE L'ÈXIT
ESCOLAR

Competències bàsiques
Àmbit lingüístic
Dimensió comunicativa i literària

Llengua catalana i llengua castellana
Educació secundària obligatòria

Orientacions pràctiques per a la millora de l'ortografia

Competències bàsiques
Àmbit lingüístic
Dimensió comunicativa i literària

Llengua catalana i llengua castellana
Educació secundària obligatòria

URL: www.gencat.cat/ensenyament



Aquest llibre està publicat amb una llicència Creative Commons Reconeixement-No comercial-Compartir igual 3.0 Espanya.

Per veure'n una còpia, visiteu:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/es/legalcode.ca>

Els termes de la llicència impliquen que aquest material pot ser:

- reproduït, distribuït i comunicat públicament sempre que se'n reconegui l'autoria;
- reproduït, distribuït i comunicat públicament sempre que l'ús no sigui comercial, i
- utilitzat per generar una obra derivada sempre que aquesta quedi subjecta a una llicència idèntica a aquesta.

Aquest llibre ha estat elaborat pel catedràtic d'institut Jordi Balcells i Domènech, llicenciat en filologia catalana i en filologia hispànica.

© Generalitat de Catalunya
Departament d'Ensenyament

Elaboració: Direcció General d'Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat

Edició: Servei de Comunicació i Publicacions

1a edició: juliol de 2014

Impressió: EADOP

Tiratge: 500 exemplars

Dipòsit legal: B-5.688-2014

Índex

Presentació	5
Competències bàsiques de l'àmbit lingüístic. Llengua i literatura (catalana i castellana).....	6
1. L'ensenyament i l'aprenentatge de l'ortografia	7
1.1. La memòria visual	12
1.2. La memòria auditiva	18
1.3. Del dictat individual al dictat col·lectiu.....	23
1.4. La lectura.....	33
1.5. L'escriptura.....	36
1.6. La conversa metagràfica	43
1.7. L'ús del diccionari	46
1.8. Les traduccions per a la transferència d'aprenentatges	49
1.9. La bitàcola ortogràfica.....	57
1.10. La presa d'apunts i el treball escrit	59
1.11. Els exàmens de redacció	61
1.12. L'ortografia a la xarxa	62
2. L'ortografia i l'atenció a la diversitat.....	65
3. Orientacions per a l'avaluació de l'ortografia.....	71
4. A tall de cloenda	77
Annexos	81
Annex I. Qüestionaris per a la reflexió i la millora de l'ortografia.....	83
Annex II. Exemple d'activitat didàctica de llengua castellana a 2n curs d'ESO	89
Annex III. Exemple d'activitat didàctica de llengua catalana a 4t curs d'ESO	96
Annex IV. Rúbrica d'autoavaluació de l'ortografia castellana per a 1r i 2n cursos d'ESO.....	102
Annex V. Rúbrica d'autoavaluació de l'ortografia catalana per a 3r i 4t cursos d'ESO.....	107
Annex VI. Taula de valoració de l'expressió escrita en les proves d'avaluació de la competència comunicativa lingüística de quart d'ESO. Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu.....	111
Bibliografia	113

Presentació

El Govern de la Generalitat, mitjançant el Departament d'Ensenyament, promou i lidera una ofensiva de país a favor de l'èxit escolar, que té com a objectiu millorar els resultats educatius de Catalunya. Per aquest motiu, l'any 2013, el Departament publica el document *Competències bàsiques de l'àmbit lingüístic*, en què s'identifiquen i despleguen les competències pròpies de la matèria de llengua i literatura (catalana i castellana) per a l'educació secundària obligatòria, concretades en les dimensions comunicativa, literària i actitudinal.

En aquest context, presentem el treball *Orientacions pràctiques per a la millora de l'ortografia*, que s'emmarca en les dimensions comunicativa i literària. L'ortografia es relaciona de manera directa amb l'expressió escrita i s'aprèn també a través de la comprensió lectora, de la comunicació oral i de la literatura.

La correcció lingüística suposa el respecte per les regles morfosintàctiques, lèxiques i ortogràfiques establertes per la normativa de la llengua, i s'ha de vetllar, des de totes les matèries, perquè sigui present en els treballs que elabora l'alumnat. Amb aquest objectiu, les *Orientacions pràctiques per a la millora de l'ortografia* esdevenen una eina pràctica per als centres per ajudar a millorar la pràctica ortogràfica tant en les matèries de l'àmbit de llengües (catalana i castellana) com en les altres matèries del currículum.

Les *Orientacions* fomenten una metodologia didàctica activa, diversa i amena, que inclou processos, estratègies i recursos fonamentals com la pràctica visual i l'auditiva, la pràctica de lectura i d'escriptura, la conversa metagràfica, les traduccions per a l'aprenentatge, l'ús del diccionari, la presa d'apunts o la bitàcola ortogràfica, entre d'altres. A més, inclouen un annex que ofereix instruments i propostes de millora en el procés d'ensenyament i d'aprenentatge de l'ortografia, que alhora enforteixen el treball de la llengua de manera transversal.

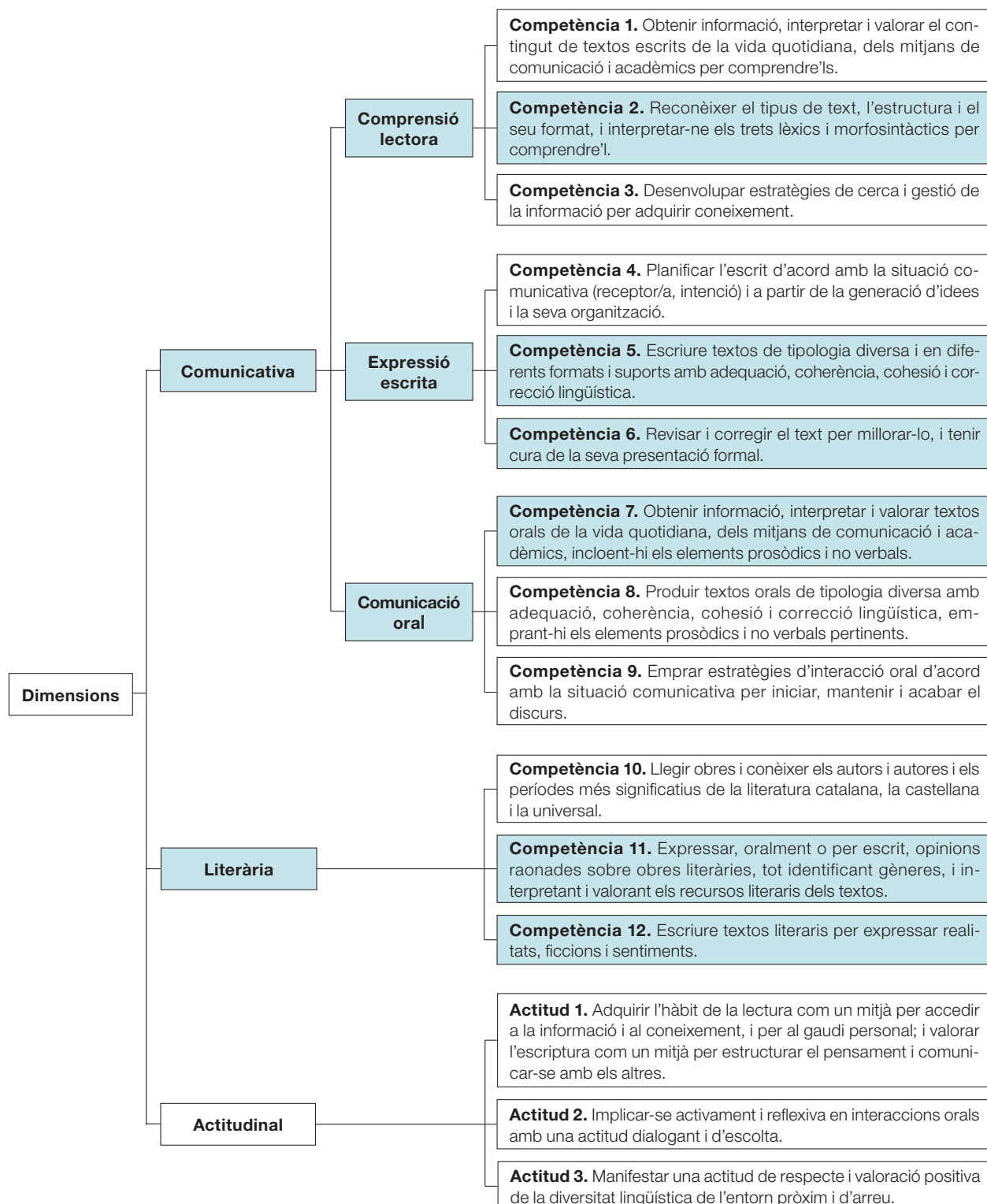
Amb aquestes *Orientacions pràctiques per a la millora de l'ortografia* es vol contribuir a facilitar l'aprenentatge de l'ortografia per part de l'alumnat de l'educació secundària obligatòria, amb vista al perfeccionament de la seva competència escrita.

Teresa Pijoan i Balcells

Directora general d'Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat

Competències bàsiques de l'àmbit lingüístic. Llengua i literatura (catalana i castellana)

Esquema on s'estableixen les connexions, marcades en color, entre el document *Orientacions pràctiques per a la millora de l'ortografia* i el de *Competències bàsiques de l'àmbit lingüístic*.



1

L'ensenyament i l'aprenentatge de l'ortografia

A l'educació primària i a l'educació secundària obligatòria es dediquen força hores a l'ensenyament de l'ortografia, a la pràctica i correcció ortogràfica, a fi que els nois i les noies assoleixin una escriptura d'acord amb la normativa ortogràfica. I malgrat 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 camí per millorar. Això fa pensar que ens cal proposar noves mirades de l'ensenyament i l'aprenentatge de l'ortografia, de les tècniques i les pràctiques que s'utilitzen a l'aula, així com dels criteris de correcció i d'avaluació emprats.

L'ortografia s'aprèn amb ensenyaments específics i, sobretot, amb la pràctica de la lectura i de l'escriptura. Un ensenyament centrat bàsicament en l'aprenentatge de la normativa ortogràfica, a més d'avorrit i difícil, esdevé descontextualitzat i oblidat a mitjà i a llarg termini. Per això ens trobem sovint amb alumnes que coneixen normes ortogràfiques apreses en activitats com ara **omplir buits dels mots** i que, en canvi, segueixen fent errades ortogràfiques quan se'ls demana que redactin un escrit. Per tant, el coneixement de les normes ortogràfiques i les seves excepcions no garanteix el bon ús; a més, un gran nombre de paraules no estan incloses en cap regla ortogràfica.

Si les hores que es dediquen a l'ensenyament i l'aprenentatge de l'ortografia a l'educació primària i a l'educació secundària produeixen resultats migrats al final de l'etapa obligatòria, el més adequat és repensar les activitats que es realitzen per tal que s'assoleixin els objectius del currículum. 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.

L'alumnat arriba a l'ESO amb determinats coneixements ortogràfics adquirits en l'etapa anterior i, a més, aquests coneixements són sovint diferents en el grup classe. Per això, cal des d'un primer moment oferir tècniques específiques que s'adaptin a la diversitat de l'alumnat. Explicar els objectius ortogràfics que es pretenen assolir i la manera d'arribar-hi fa que el treball a l'aula resulti més engrescador i més fàcil per a l'alumnat i se n'obtindran millors resultats.

També cal situar l'aprenentatge de l'ortografia més sovint en **contextos de lectura i d'escriptura** reals i pròxims als interessos de l'alumnat. La majoria de vegades, i de manera repetitiva al llarg dels cursos de primària i de secundària, l'alumne/a s'aproxima a l'ortografia per mitjà d'exercicis que consisteixen a **omplir buits de mots** i frases, s'exercita en les normes d'accentuació, fa exercicis lúdics, descobreix les regles i les aplica immediatament amb exercicis específics, etc. En les activitats a l'aula o a casa són força habituals exercicis com:

- Completa els mots amb...
- Omple els buits d'aquestes frases amb...
- Separa les síl·labes d'aquests mots...
- Subratlla la síl·laba tònica/àtona d'aquestes paraules...
- Col·loca l'accent en els mots que calgui...
- Escribe el temps X d'aquests verbs...
- Escribe l'infinitiu d'aquests verbs...
- Escribe el verb corresponent a aquests substantius...
- Completa els verbs d'aquestes frases...
- Escribe una paraula derivada de cada una de les següents...
- Escribe... o... en els espais buits dels mots i completa després la regla...
- Aplica la regla anterior a aquests mots...
- Completa les frases amb una paraula de la família lèxica d'aquests mots...
- Escribe el plural de les paraules següents...
- Escribe el singular dels mots següents...
- Utilitza el prefix... per formar l'antònim...
- Escribe els noms que representen aquests dibuixos...

- Col·loca els signes de puntuació que falten en aquestes frases...
- Busca paraules que duguin... en aquesta sopa de lletres.
- ...

Per bé que amb aquestes activitats es proposa a l'alumnat aprendre les normes ortogràfiques i les seves excepcions, i en alguns casos resulten amenes i faciliten l'aprenentatge individual dels continguts ortogràfics, de poc serveixen si no es posen en pràctica sovint amb l'escriptura de textos i la seva correcció, o no es reflecteix la correcció en les redaccions, els exàmens, els apunts de classe, els treballs escrits, o no es fan entrevistes amb els alumnes per parlar dels errors i la manera de solucionar-los.

Cal que l'alumnat treballi la reflexió metalingüística, **metagràfica**, que prengui **consciència de l'error** com a part del procés d'aprenentatge i que tingui una **actitud positiva** de superació. Així mateix, convé que usi estratègies d'**autocorrecció** i d'**autoavaluació** de l'ortografia i de les seves produccions escrites.

Les 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.

Com recorden alguns treballs de didàctica (Mesanza, 1988; Gabarró, 2011), 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. Existeix, doncs, una relació entre les memòries visual i auditiva, i l'aprenentatge i el domini de l'ortografia. Per tant, cal potenciar a l'aula totes dues memòries amb la pràctica de la lectura i de l'escriptura, a més a més d'ensenyar les normes i les excepcions ortogràfiques.

La noia o el noi que domina l'ortografia és capaç de llegir i escriure amb agilitat, sap que les paraules no sempre s'escriuen com sonen, discrimina correctament els sons, sap buscar la imatge mental de la paraula que ha d'escriure, veu les lletres de la paraula en la seva ment, davant de dubtes consulta el diccionari, pregunta, busca una paraula de la mateixa família, cerca la norma ortogràfica aplicable, busca, si cal, una paraula substituïda o sinònima, etc. Tot aquest aprenentatge de l'ortografia s'assoleix amb una llarga pràctica en la qual es combina llegir, escoltar, dir, visualitzar i escriure les paraules.

La pràctica de la **memòria visual**, la **memòria auditiva**, la lectura, la pronunciació, l'escriptura, la inducció i el coneixement de les normes ortogràfiques bàsiques són fonamentals perquè l'alumnat adquireixi un acceptable domini de l'ortografia quan fa d'escriptor.

A l'ESO cal un treball assidu a l'aula d'aquestes memòries, habilitats i coneixements. Fer reflexionar l'alumnat sobre la memòria que creu que té (**visual?**, **auditiva?**, totes dues?) i les estratègies que empra per recordar i escriure els mots l'ajudarà força en el seu aprenentatge de l'ortografia.

Les **metodologies** més adequades per renovar l'ensenyament de l'ortografia són, doncs, les que s'emmarquen dins d'un context comunicatiu i que potencien el treball basat en:

- la lectura de textos diversos (literaris, de la vida quotidiana, acadèmics), que esdevenen una font important de vocabulari i reforcen el coneixement de l'ortografia;
- l'escriptura sovintejada de textos, que permet mostrar els coneixements ortogràfics en situacions reals d'escriptura;
- els dictats de tipologia diversa;
- les converses metagràfiques a l'aula en grups reduïts d'alumnes i entre iguals;
- l'ensenyament d'estratègies de treball per aprendre de forma autònoma continguts ortogràfics que

- s'estudien en els cursos: fer traduccions, usar la bitàcola, tenir cura dels apunts, els treballs escrits, els exàmens de redacció, aprendre a autoavaluar-se;
- la consulta del diccionari per ampliar el vocabulari de manera progressiva al llarg de l'etapa.

D'acord amb el que afirma el **Marc europeu comú de referència per a les llengües**, la **competència ortogràfica** comporta el coneixement i l'habilitat en la percepció i producció dels símbols de què estan compostos els textos escrits: la forma de les lletres (majúscules, minúscules), l'ortografia correcta de les paraules, incloent-hi el reconeixement de les formes de contracció, la puntuació i les normes d'ús, les convencions tipogràfiques i els signes logogràfics d'ús comú (per exemple, @, &, \$, €, etc.).

La **coordinació entre el professorat** de català i de castellà és imprescindible per garantir una adequada progressió en l'aprenentatge de la **competència ortogràfica** al llarg de l'etapa, i per facilitar la rendibilitat d'esforços de cada professor/a.

Entre les tasques de coordinació de les dues matèries cal destacar l'establiment dels objectius i continguts bàsics de cada curs a partir del que estableix el **currículum** al voltant de l'ortografia; la **programació conjunta** d'activitats d'aprenentatge i dels criteris sobre els materials més idonis per a les dues matèries; l'elaboració de materials didàctics adaptats; la presa d'acords sobre els **nivells** de l'alumnat (expert, avançat, aprenent, novell); els **criteris de correcció** i de l'**avaluació**; l'anàlisi dels resultats de l'avaluació per determinar fins a quin punt s'han aconseguit els aprenentatges ortogràfics programats.

Cal que des dels departaments de català i de castellà s'estableixin **criteris** i es prenguin **acords** sobre les paraules en les quals els alumnes cometem més errades al llarg dels cursos (*més/más, també/también, què/qué, després/después, és/es, ha/a, havia/había...*).

En català i en castellà, l'accentuació, per exemple, és un terreny complex que costa arribar a dominar per complet. Si 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.

Les interrelacions dels continguts ortogràfics de català i de castellà fan que el procés d'ensenyament i d'aprenentatge sigui més **eficaç i eficient**. Els nois i les noies han d'aprendre a comparar lingüísticament, gràficament les llengües, i a transferir-ne els aprenentatges. La reflexió conjunta sobre les dues llengües per mitjà de la comparació i el contrast sistemàtic permet arribar a una comprensió profunda de les particularitats formals i funcionals de cada llengua i a usar-les cada vegada amb més precisió.

A continuació s'ofereixen unes orientacions per a l'ensenyament i l'aprenentatge de l'ortografia amb exemples pràctics i centrades en les memòries visual i auditiva, les distintes menes de dictats, la lectura, l'escriptura, la conversa metagràfica entre iguals, l'ús del diccionari, les traduccions per a la transferència d'aprenentatges entre llengües, la bitàcola ortogràfica, la presa d'apunts, el treball escrit, els exàmens de redacció i l'ortografia a la xarxa.

1.1

La memòria visual

És la memòria que permet conservar les nocions i les imatges que arriben per mitjà del sentit de la vista: el rostre d'una persona, allò que es llegeix, etc. Com s'ha remarcat abans, la noia o el noi amb predominança de memòria visual prefereix rebre els estímuls exteriors fonamentalment per la via visual o gràfica. Per exemple, s'estima més que la informació li arribi per mitjà de textos escrits, gràfics, esquemes, etc. També recorda més allò que ha vist que allò que ha sentit. Té la necessitat d'escriure un mot diverses vegades de maneres diferents per saber com s'escriu correctament. Per comprendre un text, prefereix llegir-lo, més que no pas que li llegeixi una altra persona.

Com que l'aprenentatge de l'ortografia s'ha de fer memoritzant de manera significativa paraules i regles, es pot treballar a l'aula amb activitats d'observació i memorització visual de grafies, accents i signes de puntuació en paraules que formen part d'una unitat major: la frase i el text; amb la lectura expressiva, la comprensió lectora, l'escriptura, els dictats (vegeu el capítol *Del dictat individual al dictat col·lectiu*), la inducció de regles ortogràfiques, i el treball amb mots que sense cap explicació regular s'escriuen d'una determinada manera.

Al primer curs, i sobretot amb l'alumnat que té un nivell novell, convé fer-li fixar l'atenció i treballar la memòria visual amb paraules del català i del castellà del vocabulari bàsic que s'escriguin amb grafies diferents:

CATALÀ	CASTELLÀ
<i>canya</i>	<i>caña</i>
<i>col·legi</i>	<i>colegio</i>
<i>caixa</i>	<i>caja</i>
<i>cotxe</i>	<i>coche</i>
<i>cantava</i>	<i>cantaba</i>
<i>canviar</i>	<i>cambiar</i>
<i>havia</i>	<i>había</i>
<i>farina</i>	<i>harina</i>
<i>feliç</i>	<i>feliz</i>
<i>plaça</i>	<i>plaza</i>
<i>il·legal</i>	<i>ilegal</i>
<i>joventut</i>	<i>juventud</i>
<i>llimona</i>	<i>limón</i>
<i>estranger</i>	<i>extranjero</i>
<i>quantitat</i>	<i>cantidad</i>
<i>zero</i>	<i>cero</i>
<i>i</i>	<i>y</i>
...	...

Una activitat de memòria visual, en català o en castellà, pot ser la lectura d'un text literari per treballar l'escriptura de determinades consonants. Per exemple, es pot demanar a l'alumnat:

– Llegeix el text següent i fixa't en els verbs en negreta: tots duen *b* o *v*. Llegeix-los més d'una vegada, prova de retenir-los en la memòria i, després, fes l'activitat posterior.

Un autor de novel·la negra **rumiava** una nova història. No tenia argument ni personatges, no **sabia** per on començar. Per més que ho **intentava**, no se li acudia res amb prou grapa. **Carregava** la pipa amb parsimònia, amb l'esperança que un llampec d'inspiració li il·luminés el magí. En plena cavil·lació, **va sonar** el timbre de la porta. L'**empipava** molt que li trenquessin les oracions i **va anar** a **obrir** disposat a respondre de mala manera si **demanaven** pel doctor Rospinell. Era la veïna del pis de dalt, la senyora Roseta, **venia** a **buscar** una peça de roba que li **havia caigut** mentre estenia. Era una camisa d'home. **Va donar** les gràcies i **va dir** amb un to enèrgic: “Ni una paraula a ningú, ni al meu marit”.

L'escriptor es **va quedar** molt intrigat. La camisa era immensa, no podia ser del marit, prim com un fideu. De qui era? Tenia un amant, aquella dona? A la seva edat? Si tenia un amant, com és que li **rentava** la camisa? Tenia taques de sang? Allò no era normal, calia investigar. **Va mirar** el pis de dalt: **hi havia** estesos uns pantalons enormes. “Aquí hi ha marro”, **va pensar**.

Ramon Solsona, *La inspiració del novel·lista*

En cada grup de verbs, n'hi ha un que no pertany al text que has llegit. Sense mirar el text, pensa-hi i subratlla'l:

- *empipava, intentava, treballava, rumiava, carregava*
- *hi havia, havia caigut, havia menjat*
- *va sonar, va donar, va plorar, va mirar, va pensar*
- *rebia, sabia, venia*

A partir d'aquest exercici, es poden construir frases amb els temps verbals de l'imperfet d'indicatiu de la primera (*empipava*), segona (*sabia*) i tercera (*obria, venia*) conjugacions; el plusquamperfet d'indicatiu (*havia caigut*); el passat perifràstic d'indicatiu (*va sonar*), així com comprovar el funcionament de les vocals àtones/tòniques *o/u* i *a/e* d'alguns verbs (*obrir, buscar, donar, demanar, rentar...*), etc.

L'ús de la *h* genera dubtes sovint en totes dues llengües, especialment en els verbs i temps verbals que en duen i en mots que no es regeixen per cap regla; es poden fer llegir textos en què es puguin memoritzar i treballar casos problemàtics. Per exemple, en castellà:

Doña Luisa (a su marido): —¿**Has hecho** la visita en el **hospital**?

Don Eduardo: —No; iré por la tarde.

Doña Luisa: —¿No **habrás estado** tampoco en la Sociedad de Seguros?

Don Eduardo: —¿Qué se va a **hacer**! No **he podido**. ¡Me **he levantado** tarde!...

Doña Luisa: —¡Claro! Te acuestas a unas **horas**...

Don Eduardo: —Es que no puedo dormir. ¿Qué voy a **hacer**? Empezaba a dormirme, y me **ha dado** la tos... y se acabó. **He tenido** que tomar una de esas tabletas, y aun así no **he conseguido** dormir.

Doña Luisa: —¿Qué vas a **hacer ahora**? No irás a **echarte** a dormir.

Don Eduardo: —Sí, voy a **echarme** a dormir.

Pío Baroja, *Allegro final*

A partir d'aquest text, es pot treballar la distinció entre *hecho* (*hacer*) i *echo* (*echar*); les formes *ha* i *he* dels verbs compostos, per no confondre-les amb la preposició *a* o la conjunció *e* (*ha dado; he podido, va a hacer; irás a echarte*); els mots d'ús comú que no es regeixen per cap regla, com *hospital, hora, ahora...*

Respecte a l'ús de la *h*, cal fer observar que, mentre que en castellà s'escriuen amb *h* els mots que en llatí comencen per *f*, el català i el gal·lec han conservat la *f* inicial llatina:

LLATÍ	CATALÀ	GALLEC	CASTELLÀ
<i>facere</i>	<i>fer</i>	<i>facér</i>	<i>hacer</i>
<i>filium</i>	<i>fill</i>	<i>fillo</i>	<i>hijo</i>
<i>ferrum</i>	<i>ferro</i>	<i>ferro</i>	<i>hierro</i>
<i>ficum</i>	<i>figa</i>	<i>figo</i>	<i>higo</i>
<i>formica</i>	<i>formiga</i>	<i>formiga</i>	<i>hormiga</i>

Des del punt de vista etimològic, també cal que s'adonin de les semblances i diferències de grafies en mots de diferents llengües romàniques:

LLATÍ	CATALÀ	CASTELLÀ	PORTUGUÈS	FRANCÈS	ITALIÀ
<i>homine</i>	<i>home</i>	<i>hombre</i>	<i>homem</i>	<i>homme</i>	<i>uomo</i>
<i>nocte</i>	<i>nit</i>	<i>noche</i>	<i>noite</i>	<i>nuît</i>	<i>notte</i>
<i>auricula</i>	<i>orella</i>	<i>oreja</i>	<i>orelha</i>	<i>oreille</i>	<i>orecchia</i>
<i>vetula</i>	<i>vella</i>	<i>vieja</i>	<i>velha</i>	<i>vieille</i>	<i>vecchia</i>

Així mateix, com que l'occità (aranès a l'Aran) és llengua oficial i la més pròxima al català en molts aspectes des del punt de vista etimològic, també es pot observar les semblances i diferències entre llengües en mots com adverbis, conjuncions, preposicions:

CATALÀ	OCCITÀ	FRANCÈS	CASTELLÀ
<i>malgrat</i>	<i>malgrat</i>	<i>malgré</i>	<i>a pesar de</i>
<i>encara</i>	<i>encara</i>	<i>encore</i>	<i>aún/todavía</i>
<i>doncs</i>	<i>doncas</i>	<i>donc</i>	<i>pues/luego</i>
<i>amb</i>	<i>amb</i>	<i>avec</i>	<i>con</i>
<i>durant</i>	<i>en durant</i>	<i>au cours de</i>	<i>durante</i>

Una activitat de memòria visual en castellà podria ser observar el comportament ortogràfic d'un verb irregular com ara *oler* per treballar la presència de la *h* o la seva absència en aquest verb:

Presente de indicativo	Presente de subjuntivo	Imperativo
<i>Huelo, hueles, huele, olemos, oléis, huelen</i>	<i>Huela, huelas, huela, olamos, oláis, huelan</i>	<i>Huele tú, oled vosotros</i>

A continuació es pot demanar a l'alumnat que subratlli les formes que s'escriuen amb *h*, que expliqui per què succeeix això, que expliqui que s'escriuen amb *h* les formes del verb *oler* que comencen amb el diftong *ue*.

Al llarg dels cursos, cal fixar l'atenció i treballar la memòria visual de les paraules del vocabulari bàsic que presenten variacions o discrepàncies ortogràfiques entre català i castellà:

	CATALÀ	CASTELLÀ		CATALÀ	CASTELLÀ
A/E	avaluació avaria davant meravella treball enyorar	evaluación avería delante maravilla trabajo añorar	S/Z - C/Z	Andalusia cervesa Ignasi quinze pinzell senzill	Andalucía cerveza Ignacio quince pincel sencillo
O/U	muntanya sufocar muntar sorgir cobrir polir	montaña sofocar montar surgir cubrir pulir	S/SS - Z	arròs cassola dansa mosso pissarra Saragossa	arroz cazuela danza mozo pizarra Zaragoza
H	hivern ahir cacauet orfe orxata coet	invierno ayer cacahuete huérfano horchata cohete	Ç - C/Z	braç calçat eficaç plaça balanç dolç	brazo calzado eficaz plaza balance dulce
B/V	automòbil berruga basc bena sivella savi	automóvil verruga vasco vena hebilla sabio	Q/C	pasqua quatre aquós quadern qualitat Equador	pascua cuatro acuoso cuaderno calidad Ecuador

Per treballar la memòria visual de l'*apòstrof*, el *guionet* i la *contracció* en català, es poden fer servir, per exemple, refranys per observar aquests aspectes i reflexionar-hi:

Qui **l'**escudella **d'**altri espera, freda la menja.

L'amistat en una part i **l'**interès en l'altra.

L'home gelós **d'**un mal en fa dos.

Qui tot sol **s'**aconsella, tot sol se'n penedeix.

A dilluns som; peresa vé**s-te'n**.

Pel febrer, abriga't bé.

Pel maig, festes a raig.

Allà on vagis, **dels** teus hi hagi.

A l'hivern, el millor amic és un bon abric.

Els refranys també serveixen per treballar grafies diverses, com la *-r* muda:

A la tardor, ni fred ni calor**r**.

En bona mar, tothom és mariner**r**.

Mirant el teu diner**r**, fa bona cara el botiguer**r**.

El sabater**r** és el pitjor calçat**r**.

O la *h*:

*Quien dineros **ha** de cobrar, muchas vueltas **ha** de dar.*

*Quien **hace** un cesto, **hace** ciento.*

*Donde no hay **harina**, todo es **mohín**.*

*Quando el lobo va a **hurtar**, lejos de casa va a cazar.*

Per treballar la memòria visual de l'accent diacrític del castellà, es poden presentar textos amb mots amb l'accent diacrític o sense i reflexionar-hi, d'acord amb els diferents usos o funcions gramaticals:

—¿Pero **quién** te pide nada? ¿**Tú** te metes en lo que no te llaman. **Qué** asco, ni que fueras mi apoderado. Tengo veintisiete años, me basto sola.

—Es un chico estupendo, estupendo —le cortó Mercedes con vehemencia—. Tener un chico así y despreciarlo, no **sé cómo** no te enamoras de **él**.

Carmen Martín Gaité, *Entre visillos*

També es poden proposar textos en què els mots estiguin enganxats i que l'alumne/a els hagi de separar de manera que les frases del text s'entenguin en tornar-los a escriure:

– Separa els mots de manera que les frases s'entenguin i escriu el text a sota. Usa, quan calgui, signes de puntuació, apòstrof, guionet o contracció.

JoelpobremesquíRobinsonCrusoehaventnafragatalllargenunapaorosa
tempestavaigarribaralplatjadaquestaillatristademaalaventuraquevaiganomenarlladela
Desesperançahihaviaestatnegadatotalarestadelacompanyiaijogairebémort

Totaquellldiafinsalmeuacabamentnovaigfersinóaflligirmeperlesfunestescircumstànciesde
lesqualseravoltatésadirnoteniamenjarcasarobesarmanilloconencabirmeidesesperantdetotalleuja
mentnoveiadavantmeusinólamortadésemdovoressinbèstiesalvatginesadésmassassinessinsalv
atgesomorísdefammancatdalimentenaveïnarselanitvaiganarareposardaltdunarbrepertemençade
lesferesperòvaigdormirpregonamentperbéqueploguéstotala nit

Daniel Defoe, *Robinson Crusoe*

...

Després es lliura el text original per tal que es fixi en les grafies, els signes de puntuació, els guionets, l'apòstrof i la contracció per esmenar possibles errors:

Jo, el pobre mesquí Robinson Crusoe, havent naufragat al llarg en una paorosa tempesta, vaig arribar a la platja d'aquesta illa trista de mala ventura, que vaig anomenar Illa de la Desesperança; hi havia estat negada tota la resta de la companyia, i jo gairebé mort.

Tot aquell dia, fins al meu acabament, no vaig fer sinó afligir-me per les funestes circumstàncies de les quals era voltat; és a dir, no tenia menjar, casa, robes, arma ni lloc on encabir-me, i, desesperant de tot alleujament, no veia davant meu sinó la mort, adés em devoressin bèsties salvatgines, adés m'assassinessin salvatges, o morís de fam, mancat d'aliment. En aveïnar-se la nit vaig anar a reposar dalt d'un arbre per temença de les feres, però vaig dormir pregonament, per bé que plogués tota la nit.

Daniel Defoe, *Robinson Crusoe*

Així mateix, es poden ajuntar mots de frases cèlebres per tal que l'alumnat les torni a escriure amb sentit, treballi la memòria visual de determinades grafies (*h, y, d, z, g, x, v, b...*) i escrigui els signes de puntuació que calguin:

En lo tocante a la ciencia, la autoridad de un millar no es superior al humilde razonamiento de una sola persona
(Galileo Galilei)

Los ideales que han iluminado mi camino, y una y otra vez me han infundido valor para enfrentarme a la vida con ánimo, han sido la bondad, la belleza y la verdad
(Albert Einstein)

No reproches al genio sus frecuentes extravíos, sus grandes errores; suponen vastos horizontes y grandes resultados
(Pitágoras)

– *En lo tocante a la ciencia, la autoridad de un millar no es superior al humilde razonamiento de una sola persona.* (Galileo Galilei)

– *Los ideales que han iluminado mi camino, y una y otra vez me han infundido valor para enfrentarme a la vida con ánimo, han sido la bondad, la belleza y la verdad.* (Albert Einstein)

– *No reproches al genio sus frecuentes extravíos, sus grandes errores; suponen vastos horizontes y grandes resultados.* (Pitágoras)

Al llarg de l'etapa, també es pot treballar la **memòria visual** de les paraules i grafies a l'inici de cada sessió de classe, tot anotant a la pissarra quatre o cinc mots que convingui retenir en la memòria a causa de la dificultat que poden generar a l'alumne/a (amb accent o sense, apòstrof, guionet; mots junts o separats; grafies *h, s, z, b, v...*). D'aquesta manera l'alumne/a pot anotar-los en el seu quadern i ser responsable del seu ús correcte en endavant.

Si falla la memòria visual, cal fer servir altres memòries, com l'auditiva, o la memòria de moviment de la mà, que s'aprèn amb l'escriptura contínua de mots.

1.2

La memòria auditiva

És la memòria que permet emmagatzemar sons, sorolls, tons, cançons, etc., que arriben per mitjà del sentit de l'oïda. Com s'ha remarcat abans, una noia o un noi en el qual predomina la memòria auditiva és sensible als estímuls orals. Pot repetir, per exemple, les frases que ha dit una altra persona, gairebé paraula per paraula. Per aprendre o memoritzar, es fa preguntes i se les respon silenciosament o en veu alta. Quan estudia o treballa, sol parlar en veu alta o amb ell mateix.

Pel que fa a l'ortografia, per saber com s'escriu un mot complicat, l'ha de pronunciar lletra per lletra, en veu alta o mentalment, i triar la forma que li sona millor. Discrimina correctament els sons, té facilitat per recordar la pronunciació de sons: si la e o la o són obertes o tancades; si el so de la essa és sord o sonor, etc.

La memòria auditiva es pot treballar a l'aula amb distints tipus d'activitats: l'audició de sons clars i ben pronunciats; la discriminació de sons, els dictats (vegeu el capítol *Del dictat individual al dictat col·lectiu*), l'enregistrament de la producció de sons, etc.

En català, activitats habituals i rendibles de discriminació de sons són demanar a l'alumnat que pronuncii determinats mots i que els classifiqui segons el so dels exemples donats:

alzina, braç, cirera, zebra, tresor, enciam, quinze, camisa, gasolina, zona, força, ocell, lliçó, cel, sal, massa, cosina, desert, espasa

La essa sonora es pronuncia com la de CASA, ROSA	La essa sorda es pronuncia com la de TASSA, ROSSA
...	...

examen, reixa, text, dibuixar, boxa, exacte, orxata, auxili, exercici, bruixa, èxit, explicació, xocolata, excel·lent, carxofa, fixar, exèrcit, xiular, gronxador, pròxim, eixerit, explosió, exigent, panxa

Sona [f], com CAIXA	Sona [ks], com TAXI	Sona [gz], com EXEMPLE
...	...	...

Una activitat útil per treballar la discriminació dels sons de les vocals obertes i tancades de la o i de la e en català pot ser la pronunciació de mots monosíl·labs:

– Pronuncia aquests mots i subratlla els que duguin:

O oberta: *cop, llop, prop, pop, glop, xop*.

O tancada: *got, dot, trot, bot, sot, tot, pot*.

E oberta: *neu, greu, breu, peu, meu, llet*.

E tancada: *dret, set, pet, fet, sec*.

Les rimes que es troben en els poemes o en els refranys també serveixen per treballar la memòria auditiva de les vocals obertes i tancades:

– Indica en quin d'aquests refranys hi ha rima:

1. *No hi ha divendres sense dol, ni dissabte sense sol.*
2. *Sol vermell, aigua al clatell.*
3. *Quan la Candelera plora, l'hivern ja és fora.*
4. *Cel rogent, o pluja o vent.*

O fer-los escoltar i després llegir textos amb mots amb aquestes vocals per tal que, a més de practicar la comprensió lectora, es pugui practicar la discriminació dels sons:

TIRALLONGA DELS MONOSÍLLABS	ARC DE SANT MARTÍ
I un poc de groc i un xic de gris i un xic de verd i un xic de blau. Un poc de tren i un poc de nau; i un xic de rem. I un xic de vent. I un poc de veu. I un poc de rou. I un poc de veu –i un poc de vot. I un poc de cant. I un xic de vers. I un xic de ball. I d'art. I d'or. Pere Quart, <i>Circumstàncies</i>	Catifa d'arena, una ombrel·la, vaixells que dormen. Dos cadires de lona. Tendals que es desenrotllen, el sol que s'aixeca, el quiosc que s'obre. Tovalloles, estores, més ombrel·les de colors. La platja és un arc de Sant Martí florit de banyistes el seu pentagrama de set franges. Constel·lació d'ombrel·les. Més cadires de lona. Tovalloles. El sol que crema. Ja hi som tots. Un dia de juliol. Rosa Fabregat, <i>Temps del cos</i>

També es pot partir d'un text relacionat amb continguts de matèries com les ciències de la naturalesa, les ciències socials, etc.:

– El text següent és l'entrada de la paraula *dinosaures* de l'*Enciclopèdia catalana*. En copiar-lo s'han perdut tots els accents. Posa accent als mots que n'hagin de dur:

Dinosaures. M PALEONT/ZOOL 1 pl. Nom generic sense valor sistematic, donat als reptils de l'era secundaria que provenen dels arcosaures i que son continguts en dos ordres: saurisquis i ornitisquis. Sota la denominacio de dinosaures hom agrupa diversos generes que poden presentar grans diferencies de pes i de talla o que poden esser bipedes o quadrupedes, herbivors o carnivors. Tenen caracteristiques comunes, com ara petita capacitat craniana, columna vertebral solida i lleugera, membres posteriors mes desenvolupats que els anteriors, os quadrat fix i dens implantades en alveols. Aparegueren durant el Triasic i assoliren la maxima importancia durant el Jurassic.

En aquest sentit són molt útils els textos que presentin diferent casuística. En aquest cas, accents oberts (*genèric*) i tancats (*ésser*), accents aguts (*denominació*), plans (*sistemàtic*) i esdrúixols (*màxima*, *importància*); accents diacrítics o absència (*són*, *més*, *os*), així com mots que presentin certes dificultats (*rèptils*, *bípedes*, *quadrúpedes*, *alvèols*).

Després de l'activitat, es pot facilitar a l'alumnat el text original amb els mots que duen accent subratllats, per tal que comprovi si ha escrit bé els accents i resolgui els dubtes respecte a la normativa d'accentuació:

Dinosaures. *M PALEONT/ZOOL 1 pl.* Nom genèric sense valor sistemàtic, donat als rèptils de l'era secundària que provenen dels arcosaures i que són continguts en dos ordres: saurisquis i ornitisquis. Sota la denominació de dinosaures hom agrupa diversos gèneres que poden presentar grans diferències de pes i de talla o que poden ésser bípedes o quadrúpedes, herbívors o carnívors. Tenen característiques comunes, com ara petita capacitat craniana, columna vertebral sòlida i lleugera, membres posteriors més desenvolupats que els anteriors, os quadrat fix i dens implantades en alvèols. Aparegueren durant el Triàsic i assoliren la màxima importància durant el Juràssic.

Fer activitats amb expressions i mots en castellà per traduir-los al català (o a la inversa) i fixar-se en les diferències d'accentuació entre les llengües ajuda a discriminar els sons de la e i de la o obertes o tancades i a accentuar bé els mots:

– Les expressions següents pertanyen al *Diccionari bilingüe de meteorologia*. Tradueix-les al català i vés amb compte amb els accents:

Boletín meteorológico:
Absorción atmosférica:
Análisis barométrico:
Célula de precipitación:
Circulación secundaria:
Depresión térmica:
Especies de nubes:
Índice de circulación:
Oclusión cálida:
Termómetro de máxima:

Respecte a l'accent diacrític del català, són útils els textos que permeten treballar la memòria auditiva i visual d'aquest tipus d'accent en mots diversos:

No **sé** on **sóc**, però **sé** que **sóc** en mi.
 No **sé** què és Déu, però Déu sap el que **sóc**.
 No **sé** què és el món, però **sé** que és meu.
 No **sé** quant valc, però no **sé** comparar-me.
 No **sé** què és l'amor, però **sé** que gaudeixo de la seva existència.
 No puc evitar els cops, però **sé** com resistir-los.
 No puc negar la violència, però puc negar la crueltat.
 No puc canviar el món, però puc canviar-me a mi mateix.
 No **sé** què faig, però **sé** que el que faig, em fa.
 No **sé** qui **sóc**, però **sé** que no **sóc** el que no sap.

Alejandro Jodorowsky

Els exercicis de discriminació de sons oberts i tancats de la o i de la e del català s'han de fer sovintejadament, ja que són necessaris per afermar-ne la discriminació i per saber accentuar-los quan convé, sobretot si tenim en compte que hi ha alumnes que els costa força discriminar-los i, en conseqüència, poden arrossegar aquesta mancança en els seus escrits curs rere curs.

En castellà, les diferències entre pronunciació i expressió escrita no són tan grans, tot i que també es produeixen alguns desajustaments evidents que s'han de treballar. Un exemple d'activitat de discriminació de sons pot ser demanar a l'alumne/a que pronuncii i després escrigui frases amb paraules com ara:

- *vaya/valla,*
- *halla/haya,*
- *arrollo/arroyo,*
- *rallado/rayado.*

Com que en algunes zones d'Espanya i en els països d'Hispanoamèrica, la c seguida de e o i, i la z se solen pronunciar com el so s, per evitar aquest seseo i cometre errors en l'escriptura, cal que es fixin en les regles de la c (davant de e, i) i de la z (davant de a, o, u), que es poden treballar a partir de la lectura, la pronunciació i l'observació d'aquestes grafies en els textos:

Entraron en la **plaza**. Paseaban algunas personas con gabardina por debajo de los soportales. Estaban casi desiertas las **terrazas**. Goyita se cogió del **brazo** de Julia fuerte, con un afecto repentino.

—Para fuera **hace** ya fresquito —dijo Julia—. ¿Tienes frío?

—No, es que estoy como triste, no sé.

—Yo también estoy como atontada esta tarde. Me ha levantado el **cine** dolor de **cabeza**.

Goyita de pronto **hizo** un recorte y se pegó **concienzudamente** a la vitrina de una **zapatería**. La presión de sus dedos se **hizo** más intensa en el **brazo** de Julia.

Acechaba en los reflejos de la luna con ojos de inquietud. Julia le pasó una mano por los hombros.

Carmen Martín Gaité, *Entre visillos*

Per practicar la pronúncia i l'escolta en català o en castellà, es poden proposar activitats de pronunciació de sons. Com que la majoria d'ordinadors disposen d'un enregistrador de sons, es pot demanar a l'alumnat que utilitzi l'enregistrador i un micròfon i que llegeixi determinades paraules fixant-se en les diferències de so entre vocals obertes i tancades, essa sorda i essa sonora, *j/x*, *r* i *r* muda, *t/d* final, etc.

Es poden llegir i enregistrar refranys, tot fixant-se en determinats sons:

CASTELLÀ	CATALÀ
– Después de la tempestad d , viene la calma.	– Any plujós, pagès joíós.
– Los ext r emos se tocan.	– El saber r no fa cap nosa.
– Anda tan despac i o la pere z a, que siempre le alcan z a la pobre z a.	– Vent t de llebeig g , d'aigua no en veig g .
...	...

També es pot enregistrar, per exemple, la lectura d'un poema com el següent i fixar-se en l'accent de la e, els mots acabats en -c o -t, les o/u àtones o tòniques, les paraules esdrúixoles amb hiat, etc.:

FESTA

Avui només escric deliri
I després la paraula amant,
Perquè aquest vers rimi amb brillant,
I el primer amb l'adjectiu assiri.

Ara aquí poso serenata;
Tal és el vers; avui només
Escric la paraula congrés,
I acabarà l'estrofa plata.

Començo amb el teu nom, Victòria
I no continuo, que avui
Només escric els pronoms tu i
Jo. Posa un mot que et plagui amb òria.

Amor, avui només escric
Per tal que escric rimi amb pessic.

Joan Brossa, *Dotze sonets a Victòria*

1.3

Del dictat individual al dictat col·lectiu

El dictat és una de les activitats més emprades en les matèries de català i de castellà, tant a l'educació primària com a l'educació secundària obligatòria. És una pràctica que posa en joc elements comunicatius com la comprensió lectora, la lectura en veu alta, l'escriptura, etc. Amb el dictat, l'alumne/a no esdevé un element passiu, sinó ben actiu, ja que ha d'**escoltar, entendre, escriure, revisar, comentar**.

El dictat tradicional o individual és el més utilitzat (el professorat dicta i l'alumnat escriu el que escolta). A fi que es pugui treure el màxim profit d'aquest tipus de dictat, hauria de ser ben pràctic i complet, que s'aconsegueix seguint els passos següents:

Abans del dictat:

- Explicar el tema del text.
- Llegir el text a velocitat normal.

Durant el dictat:

- Llegir segments del text a velocitat normal, per tal que s'entenguin i es tingui temps d'escriure'ls.
- Rellegir el text a fi que tots els alumnes esmenin mots i accents dubtosos, signes de puntuació, tot deixant-los temps per fer les correccions.

Després del dictat:

- Demanar que llegeixin el text, tot fixant-se en els sons i les grafies.
- Formar grups de 3 o 4 alumnes perquè comparin i comentin els seus dictats.
- Presentar la versió del text a fi que es corregeixin els errors trobats.

Amb el dictat tradicional es pot fer una activitat força engrescadora quan s'ha acabat de dictar el text, que consisteix a demanar que comptin el nombre dels mots que duen accent, *h*, *z*, *b*, etc. L'alumnat diu el nombre total d'ítems que ha trobat. El professor/a dóna la xifra exacta de cada ítem, i es revisa el text per corregir-lo i adaptar-lo al nombre exacte.

El dictat tradicional també pot seguir la tècnica del dictat-còpia parcial: copiar abans les paraules que tenen alguna dificultat, de manera que quan es dicti el text ja s'escriguin bé i s'eviti el perill de la **memòria visual errònia**. En la primera lectura del text s'escriuen simultàniament els mots triats, si cal s'informa dels tipus de signes d'interrogació; després es fa el dictat, i finalment l'alumne/a se'l pot autocorregir:

Entretanto el **proceso** seguía su **inexorable** curso, y allí arriba, en la **buhardilla**, los empleados de la justicia se **afanaban** sobre los **expedientes** de su proceso. ¿**Debía** volver a los asuntos del banco? ¿No podía pensar entonces que la propia justicia **había** decidido someterle a este martirio, como parte del proceso? ¿Tomarían en cuenta en el banco su situación para **juzgar** su trabajo?

Franz Kafka, *El proceso*

proceso inexorable buhardilla afanaban
expedientes Debía había juzgar

Com afirma Daniel Cassany (1993; 2004), també es poden fer dictats més creatius, en què l'alumnat sigui qui dicta o escriu les frases d'un text, i resulten amens i eficaços per treballar habilitats com la comprensió lectora, l'escriptura creativa, la pronunciació de mots, la revisió, la conversa metagràfica entre iguals, etc. En efecte, existeixen d'altres menes de dictats, que es poden fer en les matèries de català i de castellà:

Tipus de dictats
Dictat de paret
Dictat col·lectiu
Dictat per parelles
Dictat memorístic
Dictat gramatical
Dictat d'estil
Dictat en grup
Dictat del computador fonètic
Dictat de secretari/ària
Dictat telegràfic
Mig dictat
Dictat poètic
...

Dictat de paret

Es penja a la paret de l'aula un full amb el text triat per treballar l'ortografia. L'alumnat no ha de poder llegir el text des del seient. Els alumnes formen parelles: l'un fa de missatger i l'altre d'escriba. El missatger de cada parella va a la paret, memoritza un fragment del text i retorna a la taula per dictar-lo a l'escriba. I així tantes vegades com calgui fins a acabar de dictar el text. Cal anar intercanviant els papers de la parella. Després, per parelles, es corregeix el text a partir de l'original. Es valora la correcció i la rapidesa. Es poden triar notícies del dia, textos literaris, acadèmics, d'interès per a l'alumnat, que parlin de l'adolescència, d'actituds personals, etc. Un exemple per a 2n curs:

Sóc el mentider més bestial que hàgiu vist mai en la vostra vida. És espantós. Fins i tot si vaig cap a la botiga a comprar-me una revista, i si algú em pregunta on vaig, sóc capaç de contestar que a l'òpera. És terrible. O sigui que quan vaig dir al vell Spencer que havia d'anar al gimnàs a buscar les meves coses, era una mentida com una catedral. No hi guardo mai una maleïda cosa, al gimnàs.

J. D. Salinger, *El vigilant en el camp de sègol*

Dictat col·lectiu

És molt creatiu i col·laboratiu. Es presenta una fotografia on apareixen, per exemple, persones. Es demana a l'alumnat que escrigui tres frases que tinguin relació amb el que veu a la fotografia. Se li demana que inventi qui són alguns dels personatges, què fan, què miren, d'on vénen, on volen anar, etc.

Un cop escrites, un company/a de la classe dicta una de les frases i la resta l'apunta al seu quadern. Es repeteix l'operació fins a tenir un dictat d'unes quinze línies aproximadament. Les frases s'han de dictar tal com les han escrites i no poden canviar-les per fer el lligam amb les que es van dictant. Quan es té el text escrit, en grups de tres alumnes s'ordenen les frases dictades de manera que s'aconse-

gueixi un text coherent sobre els personatges. Es poden fer els canvis gramaticals que calguin, afegir-hi frases noves, però sense eliminar-ne cap de les escrites. S'hi posa un títol. En acabat, un company/a de la classe llegeix el text final en veu alta. Els altres alumnes es fixen si el text conserva totes les frases dictades. El professor/a decidirà si la correcció d'aquest dictat-redacció col·lectiu es pot fer a classe, per parelles, a casa, etc.



Dictat per parelles

Aquest dictat exercita la lectura i la pronunciació, i és molt actiu. Es tria un text i es fragmenta en parts. A un alumne/a de la parella se li lliura un full amb uns fragments del text i buits intercalats; l'altre alumne/a disposa del text amb els fragments que li manquen al company/a i els buits intercalats. Per exemple:

Alumne/a X

El cambrer de la pizzeria és el més ràpid del món. Ho puc jurar. El tipus fa sempre una cara de pomes agres com si se li acabés de morir el gos; a més, està prim com un filaberquí i sempre duu barba de tres dies i l'americana blanca amb el coll brut.

I quan arriba a la teua taula no s'ha vessat ni una gota de cervesa, ni ha caigut de la salsera cap regalim de quètxup. Jo no havia vist mai res així, i sovint convidava diversos amics a la pizzeria, només perquè veiessin el cambrer més ràpid del món.

Alumne/a Y

Però quan té una safata de pizzes sobre la mà dreta és un coet. Carrega tres plats i les respectives gerres de cervesa en una safata metàl·lica rodona, ho alça tot amb el palmell de la mà dreta i surt disparat contra el menjador esquivant taules i clients com un esquiador.

De primer, quan els ho explicava, sempre em deien que era impossible que ningú fos tan ràpid servint sense que es vessés res. Però quan el veien actuar sobre el terreny, al·lucinaven completament i gairebé perdien tota mena d'afició pel menjar, per dedicar-se tot el vespre a contemplar aquella meravella de la natura.

Rafael Vallbona, *Sabates italianes*

L'alumne/a X dicta a l'alumne/a Y el primer fragment i l'apunta al full, després l'alumne/a Y dicta al X el segon fragment i així successivament fins al final. Cada alumne/a corregeix el seu dictat del full del company/a.

Una variant del dictat per parelles pot ser lliurar a l'alumnat dues cartes o correus electrònics que tinguin relació temàtica. Els alumnes representen el paper de cada autor del text. Una alumna dicta el primer text, i un alumne en dicta la resposta. Després tots dos corregeixen els textos dictats:

Alumne/a A

Estimat Max,

Se suposava que el teu capítol havia d'estar acabat la setmana passada. Què t'empatolles, que vas tenir pneumònia doble i que vas estar hospitalitzat, a la unitat de vigilància intensiva?

El dimarts, el dijous i el dissabte passats, en passar per davant d'Elwood Beach, t'hi vaig veure prenent el sol i em va semblar que estaves prou bé de salut.

No puc treballar amb l'esborrany que m'has enviat. El paper sembla tot ple de taques de te.

Records,

Robin

M. Dann, R. Klein, *El Club dels Cors Solitaris* (text adaptat)

Alumne/a B

Estimada Robin,

Em sap molt de greu el retard, però ha passat una cosa terrible. M'he trencat el dit amb què escric mentre intentava obrir una llauneta d'anxoves en escabetx. Ara haig de fer servir el polze. He trigat tot el matí a fer aquest paràgraf.

T'he dit mai que un any vaig anar de vacances a Bali? No? Crec que hauríem de situar un parell de capítols a Bali. Li donaríem un toc exòtic, al llibre.

Et prometo que em posaré a treballar aviat. La setmana que ve em treuen el guix del dit.

Ben cordialment,

Max

M. Dann, R. Klein, *El Club dels Cors Solitaris* (text adaptat)

Dictat memorístic

Aquest tipus de dictat desenvolupa la memòria visual. Es lliura a l'alumnat un full amb el text en la part superior. Es llegeix amb atenció i s'intenta memoritzar l'escriptura de tots els mots difícils (si cal, es poden subratllar els mots que es volen treballar). Quan acaba el temps establert, l'alumnat doblega el full de manera que no es pugui llegir el text i escriu, a la meitat inferior del full, el text que dicta el professor/a. En acabat, l'alumne/a desdoblega el full i ho corregeix.

TEXT

Dictat gramatical

És un dictat per treballar la gramàtica, en què el professor/a dicta les frases i l'alumnat les escriu canviant-ne, per exemple:

1. El nombre:
– *L'examen era molt difícil i no sé si l'aprovaré.*
(Alumne/a: *Els exàmens eren molt difícils i no sabem si els aprovarem.*)
2. El gènere:
– *El pobre futbolista s'ha fet mal i ja no és tan ràpid.*
(Alumne/a: *La pobre futbolista s'ha fet mal i ja no és tan ràpida.*)
3. El verb en imperfecte d'indicatiu:
– *Conserva la clau, ja que la necessita sovint.*
(Alumne/a: *Conservava la clau, ja que la necessitava sovint.*)
4. El verb en present d'indicatiu:
– *Jo volia llegir l'última novel·la de Ken Follett.*
(Alumne/a: *Jo vull llegir l'última novel·la de Ken Follett.*)

Dictat d'estil

L'estil és la manera amb què s'expressa el contingut d'un text entre una gamma de possibilitats, no totes igual d'encertades. Aquest tipus de dictat és adequat per treballar l'ordre dels elements de la frase, l'ambigüitat, les redundàncies, els sinònims, els antònims, etc.:

1. Ordre dels elements de la frase:
– *De matí em plau, amb fèrries tenalles i claus de tub, cercar la peça llosca.* (J. V. Foix)
(Alumne/a: *Em plau cercar la peça llosca, amb fèrries tenalles i claus de tub, de matí.*)
2. Ambigüitat:
– *Es lloga casa per a família en bon estat.*
(Alumne/a: *Es lloga casa en bon estat per a família.*)
3. Redundància:
– *La Maria ha escrit la seva pròpia biografia.*
(Alumne/a: *La Maria ha escrit la seva biografia.*)
4. Escribe lo contrario de las palabras subrayadas de la frase:
– *La mujer se percató muy pronto de que podría aumentar la energía.*
(Alumno/a: *El hombre se percató muy tarde de que podría disminuir la energía.*)
5. Escribe la frase cambiando las dos palabras subrayadas por sus sinónimos:
– *Vendrán pronto a buscar los billetes.*
(Alumno/a: *Vendrán en seguida a recoger los billetes.*)

Dictat en grup

Es formen grups d'alumnes (entre 3 i 4). Cada alumne/a escriu 4 frases sobre un tema triat i després les dicta a la resta del grup. En acabat, es corregeixen i es comenten els errors que s'hagin comès. L'alumnat pot demanar assessorament al professor/a, consultar diccionaris i gramàtiques a l'abast, etc. Cada grup pot triar un tema o s'adjudica un tema a cada grup:

Grupo 1: *Escribe 4 frases sobre el uso de las redes sociales.*

Grupo 2: *Escribe 4 frases sobre el viaje en autobús o en metro.*

Grupo 3: *Escribe 4 frases sobre el último libro que has leído.*

Dictat del computador fonètic

Aquest tipus de dictat treballa la memòria auditiva. El professor/a fa de màquina i dicta una paraula. L'alumne/a que vulgui tornar-la a sentir, la diu, i el professor/a la repeteix. Aquesta operació es pot repetir fins a tres vegades abans de passar a un altre mot. Com afirma Daniel Cassany, l'objectiu és que els alumnes prenguin la iniciativa i puguin dir, escoltar i repetir els mots dubtosos o difícils.

Les paraules que s'han de dictar es poden presentar, per exemple, ordenades per camps semàntics:

1. *El cosmos: constel·lació, galàxia, asteroide, satèl·lit, zodíac...*
2. *El mar i la costa: arxipèlag, iceberg, rompent, istme, penya-segat...*
3. *Mamífers: catxalot, cérvol, goril·la, hàmsster, xinxilla...*
4. *Animals marins: cloïssa, llamàntol, mol·lusc, calamarsó, eriçó de mar...*
5. *Automòbil: corretja, eixugaparabrises, pneumàtic, tub d'escapament, cigonyal...*
6. *El cos humà: lòbul, espatlla, aixella, cervell, esòfag...*

També es poden dictar mots que s'accentuen de dues maneres, paraules que s'han d'escriure separades, locucions, etc. Per exemple, en castellà:

1. *Palabras con dos formas de acentuación: período o periodo; olimpiada o olimpiada; cardíaco o cardíaco; amoníaco o amoniaco; omóplato o omoplato; reuma o reuma; alveolo o alvéolo...*
2. *Palabras que se escriben separadas: de prisa, a veces, a bordo, a deshora, de pronto, en medio...*
3. *Palabras que admiten dos formas: oscuro u obscuro; armonía o armonía; hiedra o yedra; hierba o yerba; substituir o sustituir; remplazo o reemplazo...*
4. *Locuciones: a condición de que, adondequiera, a pesar de que, por otra parte...*
5. *Palabras parónimas: aludir, eludir; actitud, aptitud; casual, causal...*
6. *Palabras homófonas que se diferencian en la escritura por escribirse con H o sin ella: hojear/ojear; abría/habría; hizo/izo...*

Dictat de secretari/ària

Es dicta, per exemple, el contingut d'una carta una sola vegada a velocitat normal i l'alumnat pren nota de tot el que pot. Després es formen grups de tres alumnes que intenten reconstruir la carta en uns quinze minuts. Un company/a del grup llegeix la carta i els altres proposen esmenes per millorar-la, si cal. Al final, no hi ha d'haver cap error en la carta. El professorat decidirà si cal dedicar més temps a les fases de reconstrucció i correcció.

Exemple de carta en castellà per a 4t curs, en què es treballen textos administratius:

14 de enero de 2014 Estimado señor Soldevila, Estamos orgullosos de que haya depositado la seguridad de su hogar en nuestra compañía, formando ya parte de los más de 1,7 millones de clientes que han confiado en nosotros y dejando en nuestras manos su seguro de hogar, moto o coche. Para la formalización de su seguro, es necesario que haya efectuado el pago de su recibo. Su banco se encargará de enviarle el justificante de pago del mismo. Todo lo que quiera consultar y lo que tenga que gestionar lo puede realizar, si es de los que no tienen horarios, a través de Internet 24 horas, 7 días a la semana y los 365 días al año en nuestra página web, o haciéndonos una llamada telefónica de lunes a viernes de 08:00 a 22:00 horas y los sábados de 09:00 a 15:00 horas. Reciba un cordial saludo. Marta Melcior Tort Directora General
--

Dictat telegràfic

Es dicten noms, verbs, etc. de les frases i els alumnes les han d'escriure amb els morfemes gramaticals, els articles, les preposicions, etc., que hi falten per cohesionar-les. En dictar, es deixarà un temps per tal que l'alumne/a entengui bé la frase i decideixi com l'ha d'escriure. Les possibles solucions es consideraran correctes si s'ha sabut escriure la frase amb concordança, coherència, cohesió i correcció lingüística.

Exemples de frases per dictar a 1r o 2n cursos:

1. *Agradar connectar Internet jo. Tu no agradar.*
2. *Metge dir prendre jo xarop. Jo no voler.*
3. *Albert llegir conte deixar Maria.*

Exemples de frases per dictar a 3r i 4t cursos:

1. *Mecànic poble, cotxe client portar, redactar factura.*
2. *Tenir sort, salvar tots, accident avió.*
3. *Veïns Gràcia celebrar festa, Ajuntament no oposar.*

Mig dictat

L'alumnat escriu fragments breus d'un text que dicta el professor/a, i contesta després de cada fragment dictat a les preguntes subsegüents ampliant o detallant la continuació dels fets dictats. Exemple a partir d'una narració per a 1r o 2n cursos:

EL SENYOR VALLS

S'ha després tot seguit de l'americana i de l'armilla, que ha col·locat en el respall d'una cadira. Ha passat els braços per sota dels elàstics; els elàstics han caigut sobre els seus pantalons fent dues corbes pomposes.

Escriu dues frases explicant què fa després el senyor Valls.

Ja posat a dins del pijama, el senyor Valls s'ha acostat a la finestra, ha donat al seu cos una posició rígida i ha estirat verticalment els braços com si tractés d'agafar alguna cosa situada molt enlaire.

Escriu dues frases explicant què està a punt de fer el senyor Valls.

Després ha doblegat la gira, s'ha ficat al llit, ha pressionat la pera de l'electricitat i, en l'obscuritat que ha seguit, no m'ha estat possible de veure res més.

Josep Pla, *El carrer estret*

Escriu dues frases explicant què fa el senyor Valls quan, després de ficar-se dins el llit, sent que sona el timbre de casa seva.

Dictat poètic

Es tria un poema i es divideix l'activitat en dues parts: en la primera part l'alumne/a pot participar com a emissor/a, amb la recitació del poema, o com a receptor/a que vol escoltar el company/a que dóna la cara, la veu i la paraula.

Unas decenas de menudos ruidos
articulados, puestos en hilera
y hechos palabras, son la vida entera,
por unas melodías dirigidos.

Tan solo así hay ideas y sentidos,
alma, amor y memoria: es la manera
nuestra de ser: no queda nada fuera
del paso de la boca a los oídos.

Alguien se empeña siempre: "Deja a un lado
las palabras, y entiende lo que quiero
decir"; y a las palabras ha apelado

al decirlo, y si encuentra compañero
o si piensa en su adentro, ensimismado,
es que acepta jugar en su tablero.

José María Valverde, *Ser de palabra*

Per a la recitació, s'expliquen les normes: marcar amb claredat els accents; fer pauses a final de cada vers i respectar els encavallaments; respectar les pauses indicades per la puntuació; fer pauses entre estrofa i estrofa; pronunciar amb claredat la repetició dels sons finals (la rima), ja que tenen importància rítmica; usar el to adient a cada poema.

En la segona part es comenta el poema (en aquest exemple per a 4t curs es parla precisament de la importància de les paraules per expressar idees i sentits, de la necessitat de l'ús del llenguatge...) i finalment es dicten els versos. La correcció, la pot fer el mateix alumne/a a partir d'una còpia del poema.

Per treure el màxim profit de les diferents menes de dictats, en cada curs els **departaments de llengua catalana i llengua castellana** es poden distribuir les diverses tècniques de dictats i treballar des de cada matèria diferents aspectes: la memòria visual i la memòria auditiva, l'escriptura, la transformació, l'ampliació del vocabulari, l'anàlisi gramatical, l'estil, la dicció, la conversa metagràfica, la revisió i correcció, la creativitat, etc.

Als cursos de secundària, els alumnes per aula són nombrosos i el professorat no sempre es pot dedicar a la correcció del dictat de cada alumne/a. Algunes menes de dictats que s'han descrit i s'han exemplificat permeten utilitzar altres formes per corregir-los: l'autocorrecció amb el text original, la correcció per parelles, en petit grup, a casa, etc.

1.4

La lectura

Les noies i els nois, quan llegeixen textos, utilitzen recursos i habilitats ben diversos: activen coneixements previs, fan inferències, formulen i verifiquen hipòtesis, es fan preguntes, seleccionen idees principals, resumeixen, reconeixen mots, estructures sintàctiques i morfològiques i també elements gràfics.

La lectura és una activitat fonamental per augmentar el vocabulari i adquirir **coneixements ortogràfics**; és una bona manera per contextualitzar les grafies i els mots que s'aprenen, sempre que es dediqui temps a reflexionar-hi. Però la majoria de joves d'avui llegeixen poc i l'absència de lectura els empobreix l'expressió, per això a molts alumnes els costa expressar-se oralment i per escrit. Cal descobrir-los el gust per la lectura, per la lectura en veu alta, per les lectures que els ajudaran a comprendre's i a desenvolupar la personalitat, i de retruc també se'n beneficiaran l'expressió i l'ortografia.

En alguns exemples anteriors s'ha partit de textos per centrar-se en aspectes ortogràfics. També es poden fer **adaptacions** dels textos de lectura per deduir lleis ortogràfiques a partir de l'observació de les regularitats i aprendre a utilitzar correctament formes menys regulars dels textos:

— Llegeix el text següent i memoritza les paraules en negreta. Fixa't en les consonants **j, g, x** i els dígrafs **ix, tg, tj, tx, ig** de les paraules:

Nisos sortí de les seves abstraccions per descobrir que duia el **jersei** completament **xop** de les **esquixades** invisibles de les ones. Es passà la mà pel cabell i la retirà tota mullada. Feia un **oreig** agradable.

Baixaren a la cuina. El cuiner, un home flac, **coix** i menut, li havia preparat un plat de carn estofada i sardines en **escabetx**.

—Guineu —el cuiner me li diu guineu—, recorda't que **menjar** és el millor remei contra tota mena de malvestats. A la teva edat, em calia **menjar mig** marrà cada dia...

Maldava per animar-lo, amb una forçada **jovialitat**. Nisos li ho agraií interiorment.

—Cal que reprenguis **coratge** i treballis de ferm.

—**Això** és el que em proposo de fer. Treballar, treballar molt...

Es vestí i sortí a coberta. Aclucava un **xic** els ulls al sol ras de l'alba. Féu un **passeig** pel **vaixell**. El capità i ell coincidiren vora el **passatge** de babord.

—Bé, minyó, aviat et **deixarem** a l'entrada del port. **Agència** els teus efectes.

—Gràcies, capità, aquest és el meu **desig**.

Baixà a la cabina i tancà la maleta. Agafà després el paquet de llibres, lligat amb dues **corretges**.

—**Objectiu** aconseguit, minyó —féu el capità gratant-se la **panxa**—. Ara, com que la meva responsabilitat abasta fins a **deixar**-te en terra, aniràs en un dels meus bots.

El bot tocà aigua. El contramestre **mateix**, un **xicot** gras i vermell, s'hi **despenjà** i, amb **ajut** d'un mariner, armà els remos.

El **vaixell** quedava a cent brases de la boca de l'estret. El bot en recorreria la llargada fins a la **platja** de Sant Nicèfor.

Josep Vallverdú, *Trampa sota les aigües* (text adaptat)

A partir de la lectura i la memorització dels mots destacats, es poden demanar activitats tradicionals (classificar els mots en negreta segons duguin **j, g, x, ix, tg, tj, tx, ig**; deduir regles ortogràfiques i excepcions; conjuguar verbs com *menjar*; distingir els sons de la **x** i de **j/g**...); o més creatives (buscar altres mots que duguin aquestes grafies o dígrafs i escriure'ls; ampliar vocabulari escrivint frases amb mots del text que probablement no han utilitzat mai, com *oreig, jovialitat, agència*...).

Com que convé treballar els aspectes ortogràfics a partir de la lectura, les adaptacions de textos són un bon recurs per fer **conjuminar lectura i aspectes gràfics**. En el text següent en castellà, per exemple, com que ja conté les paraules *multitud*, *voz*, *diez*, per treballar els finals de paraula amb *-d* o *-z*, s'hi poden afegir algunes més amb aquestes terminacions sense que el text perdi el sentit original:

Holmes se había sentado en el sofá y lo vi moverse con **velocidad** como si necesitara aire. Una criada se acercó corriendo y abrió la ventana de la **pared** de golpe. En este mismo instante le vi levantar la mano con **agilidad**; y al recibir una **vez** la señal, arrojé, **audaz**, el cohete a la habitación gritando “¡fuego!” Ni bien había pronunciado la palabra, toda una **multitud** de espectadores bien vestidos, mozos, sirvientas se unieron en un grito **atroz** general: “¡fuego!” Espesas nubes de humo envolvieron la habitación y salieron por la ventana abierta. Pude divisar figuras que corrían, y unos minutos más tarde la **voz** de Holmes desde dentro les aseguraba que era una falsa alarma. Escurriéndome **fugaz** como un **pez** a través de la **multitud**, llegué a la esquina, y en **diez** minutos pude alegrarme de encontrarme del brazo de mi amigo, y de haber salido de la escena del alboroto sin **culpabilidad**.

Sir Arthur Conan Doyle, *Escándalo en Bohemia* (text adaptat)

A partir de les paraules en negreta del text, es poden treballar les regles ortogràfiques demanant-los que les escriguin en plural: *velocidad-velocidades*; *audaz-audaces*. També es pot demanar que a partir d'altres mots apareguts en el text, en busquin un altre de la mateixa família lèxica que acabi en *-d* (*amigo-amistad*; *falso-falsedad*) o que escriguin la segona persona del plural de l'imperatiu d'alguns verbs del text: *corriendo-corred*; *divisar-divisad*; *llegué-llegad*.

El **Portafolis de lectura** és un recurs molt recomanable en tant que recull les activitats entorn dels llibres i textos llegits, permet a l'alumnat reflexionar i autoavaluar-se per millorar la capacitat lectora i saber compartir les experiències lectores amb els altres. Per millorar la lectura dels textos, convé que l'alumnat tingui en compte aspectes com ara:

- Pensar com ha llegit el text (ràpid, lent...).
- Llegir el text més detingudament i amb més profunditat per entendre'l.
- Llegir, si cal, més de dues vegades el text per arribar a comprendre'l.
- No saltar-se les parts que no entén.
- Consultar els mots al diccionari quan tingui alguna dificultat de comprensió.
- Visualitzar el que està llegint.

El **Pla d'impuls de la lectura** del Departament d'Ensenyament ofereix als centres un **Portafolis de lectura** perquè l'alumnat comparteixi les seves experiències lectores amb el professorat, la família i els companys.

El portafolis de lectura recull evidències (activitats, lectures, treballs...) que serveixen per explicar l'aprenentatge, la millora i l'autoavaluació de les lectures que fan les noies i els nois. L'alumnat reflexiona sobre què llegeix i com ho llegeix; pren consciència d'allò que està fent, d'allò que ha après; millora i soluciona problemes de lectura; transforma la informació en coneixement; autoavalua les seves lectures; fa tasques cooperatives amb els companys i el professorat; guarda mostres d'allò que sap fer bé sobre la lectura; desenvolupa la seva creativitat i pot mostrar els seus èxits lectors.

Els temes que treballa el Portafolis del **Pla d'impuls de la lectura** són els següents:

1. *El portafolis i jo.*
2. *Llegeixo en veu alta.*
3. *Què sé fer amb la lectura.*
4. *Els llibres i jo.*

5. *Els altres, els llibres i jo.*
6. *Què sé fer amb la informació.*
7. *Jo i el portafolis.*

El **Portafolis de lectura** desenvolupa les **competències** de l'educació secundària obligatòria següents:

- Obtenir informació, interpretar i valorar el contingut de textos escrits de la vida quotidiana, dels mitjans de comunicació i acadèmics per comprendre'ls.
- Reconèixer el tipus de text, l'estructura i el seu format, i interpretar-ne els trets lèxics i morfosintàctics per comprendre'l.
- Desenvolupar estratègies de cerca i gestió de la informació per adquirir coneixement.
- Produir textos orals i escrits de tipologia diversa amb adequació, coherència, cohesió i correcció lingüística, emprant-hi els elements prosòdics i no verbals pertinents.
- Llegir obres i conèixer els autors i els períodes més significatius de la literatura catalana, la castellana i la universal.
- Expressar, oralment o per escrit, opinions raonades sobre obres literàries, tot identificant gèneres, i interpretant i valorant els recursos literaris dels textos.

Pel que fa a l'**ortografia**, el **Portafolis de lectura** esdevé una bona eina per afermar l'ús correcte de grafies, accents, signes de puntuació, etc. L'alumnat pot anotar-hi els mots en què té més dificultats ortogràfiques i li pot servir de consulta quan tingui algun dubte a l'hora d'usar-los oralment o per escrit.

Per exemple:

Mots per ampliar el meu vocabulari.	<i>gaudir, guitza...</i>
Mots que he de pronunciar bé.	<i>tèxtil, anàlisi...</i>
Mots que he d'escriure amb H.	<i>harmonia, exhaurir...</i>
Mots que he d'escriure amb L·L.	<i>novel·la, col·lecció...</i>
Mots que he d'escriure sense apòstrof.	<i>la història, la infància...</i>
Mots que duen accent.	<i>fenòmens, àvia...</i>
...	...

També es poden fer servir altres recursos en paper o digitals per anotar-hi els mots, grafies i altres aspectes que convé retenir d'una lectura: fitxes, llistes, bitàcoles (vegeu el capítol *La bitàcola ortogràfica*).

1.5

L'escriptura

Atès que el domini de l'ortografia va unit a l'aprenentatge de l'expressió escrita, cal que l'alumnat tingui cura de crear els seus textos seguint un procés de planificació, redacció i correcció de l'escrit (vegeu el document *Orientacions per a la millora de l'expressió escrita*).

La correcció de l'escrit esdevé essencial a l'hora de detectar si s'ha comès algun error ortogràfic, permet reflexionar si davant d'un dubte ortogràfic es prefereix canviar la paraula per una altra de més segura, etc. La correcció de l'escrit permet també fer ús del diccionari per consultar i resoldre qualsevol dubte que es presenti.

Escriure bé s'aprèn escrivint i corregint. Com més s'escriu un mot, més es conserva la **memòria del moviment de la mà**. Cal que els alumnes tinguin l'oportunitat de practicar l'escriptura, de revisar els seus escrits, els seus errors, d'autocorregir-se, de reescriure els seus esborranys, indispensable per poder millorar en l'expressió escrita i l'ortografia.

Quan escriuen en l'ordinador, cal acostumar-los en l'ús dels correctors ortogràfics. Els correctors de vegades juguen males passades, i per aquest motiu cal aconsellar-los que, tot i haver usat el corrector ortogràfic, cal repassar i revisar un altre cop els textos escrits abans de lliurar-los. Així mateix, cal que reservin cinc minuts del temps a classe per fer la revisió, per exemple, dels exàmens, redaccions, etc. (vegeu el capítol *Els exàmens de redacció*).

Són diverses les activitats en paper o en línia que es poden demanar a l'alumnat per escriure textos i fixar-se en qüestions ortogràfiques i morfosintàctiques. La bola de neu, per exemple, és una **activitat creativa senzilla** amb la qual es pot treballar l'ortografia, la gramàtica i l'escriptura amb coherència, adequació i cohesió. A partir d'un mot es va afegint a cada línia una nova paraula i, amb tot plegat, la bola de neu esdevé un poema. Es pot demanar que les paraules noves afegides per l'alumne/a continguin determinades grafies, dígrafs, accents, signes de puntuació, etc.:

MOT INICIAL	No.
Es demana:	
+ verb	No era.
+ mot amb -LL final	No era aquell.
+ mot amb dígraf -TJ-	No era aquell desitjat.
+ mot amb -T final muda	No era aquell desitjat instrument.
+ mot amb accent pla	No era aquell desitjat instrument portàtil.
+ coma i adjectiu	No era aquell desitjat instrument portàtil, fidel.
+ coma i mot amb L·L	No era aquell desitjat instrument portàtil, fidel, il·lusori.
+ adverbi sense separar	No era aquell desitjat instrument portàtil, fidel, il·lusori alhora.

MOT INICIAL	<i>Tu.</i>
--------------------	------------

Es demana:

+ verb	<i>Tu escrius.</i>
+ mot amb -T final muda	<i>Tu escrius molt.</i>
+ mot amb dígraf -L·L-	<i>Tu escrius molt il·lusionat.</i>
+ coma i mot acabat en -Ç	<i>Tu escrius molt il·lusionat, feliç.</i>
+ mot amb accent agut	<i>Tu escrius molt il·lusionat, feliç, enginyós.</i>
+ coma i un sintagma nominal	<i>Tu escrius molt il·lusionat, feliç, enginyós, una novel·la.</i>
+ adjectiu amb accent esdrúixol	<i>Tu escrius molt il·lusionat, feliç, enginyós, una novel·la irònica.</i>

També es poden demanar **activitats més elaborades** com escriure una història d'entre 15 i 20 línies i que hi facin sortir determinats mots que puguin presentar alguna dificultat ortogràfica: *Esteve, Eivissa, haver, trobar, provar, arribar...*

O que allarguin un text.

Sempre anava i venia segons el seu rampell i tothom, en veure'l tornar, es delia per escoltar noves contalles d'altres llocs i d'altres gents. L'Indi els parlava de rius immensos, plens de peixos, i de la selva verge i de la pampa. Tots el cosien a preguntes i l'escoltaven amb respecte. Però va passar que un dia no se'l volgueren creure per molt que digués. Això va ser quan va explicar que...

Mite Onas, *L'indi errant que dugué la tardor*

O donar-los el final d'una narració perquè escriguin un possible començament.

Sin pensarlo dos veces Fermín se lanzó ladera abajo, cayendo y rodando entre troncos, piedras y maleza que le golpeaban y le arrancaban la piel a jirones. Ya no sintió dolor, ni miedo, ni cansancio hasta que llegó a la carretera, desde donde echó a correr en dirección a los hangares del puerto. Corrió sin pausa ni aliento, sin noción del tiempo ni conciencia de las heridas que cubrían su cuerpo.

Carlos Ruiz Zafón, *El prisionero del cielo*

Proposar-los **reflexionar sobre la seva escriptura i ortografia** abans de redactar un text també és una estratègia que dóna bons resultats:

– Cuando opinas sobre algún asunto, ¿cómo lo haces? ¿Expones tus ideas desordenadamente? ¿O sigues un orden? ¿Piensas en el lector/a, cuando escribes? ¿Dedicas unos minutos a corregir la ortografía? Compruébalo. Escribe un texto argumentativo de unas 15 líneas aproximadamente sobre uno de los temas:

1. *Los juegos audiovisuales.*
2. *Internet es nuestra vida.*
3. *Las guerras actuales y la humanidad.*

Escribe el texto en el orden siguiente:

- Presentación del tema.
- Argumento 1.
- Argumento 2.
- Conclusión.

Un text de lectura curt es pot convertir en una activitat escrita, creativa i d'observació de paraules proposades en què calgui prestar atenció a les grafies, accents, etc.:

– Llegeix el text següent, després tria la teva aventura i escriu, entre 10 i 15 línies, una de les tres narracions proposades més avall, tot usant els mots indicats:

Entres al primer túnel que trobes. A mesura que avances, es va fent cada vegada més petit, cosa que t'obliga a arrossegar-te per poder seguir endavant. Continues així almenys una hora. Per fi, les teves esperances es veuen realitzades, ja que ensumes l'olor fresca d'un camp de farratge acabat de dallar.

Poc després et fregues els ulls davant la llum del sol que il·lumina una bonica vall de suaus turons. Prop d'un rierol pasturen unes vaques. Per allà s'apropa un cavall que arrossega un carretó ple de farratge i a sobre hi ha, assegut, un pagès. Es dirigeix cap a una granja que es veu a la llunyania. En direcció oposada se sent el xiulet d'un tren.

Et tombes i t'adones que no ets gaire lluny de la via del tren. El tren apareix rebufant per un revolt. T'adones que ja no ets a l'Era del Ferro, però tampoc no ets a la teva època.

El tren comença a reduir la velocitat. Fas una rialla en veure el perquè: al mig de la via hi ha una vaca que no sembla pas disposada a bellugar-se per res del món. El tren frena. En aquest moment et sembla que podries pujar molt fàcilment al tren.

Packard i P. Granger, *La cova del temps*

Tria la teva aventura:

– Puges al tren.

Mots: *vagó, estació, semàfor, canvi de via, catenària, equipatge, passatges, revisor*

– Vas a la granja.

Mots: *bestiar, hort, sèquia, parcel·la, terreny, conrear, pagesa*

– Tornes al túnel amb l'esperança de trobar el camí de la teva època.

Mots: *horitzó, atmosfera, mil·lenni, Mart, càpsula espacial, torre de llançament*

Els **refranys i les frases fetes** també poden ser l'origen d'una redacció. Es donen a l'alumnat diferents refranys (*Cada u tira l'aigua al seu molí i deixa sec el seu veí; Qui no vulgui pols que no vagi a l'era; En casa del herrero, cuchara de palo; Amigo en la adversidad es amigo de verdad...*) i es demana que reflexioni sobre el seu significat, que en triï un i que escrigui un text que reflecteixi la idea del refrany.

A partir d'un **text en prosa o en vers** es pot demanar que el converteixi en un anunci, una carta o una entrevista per practicar aspectes ortogràfics diversos. Heus aquí una pràctica recurrent a partir d'un text en castellà ben conegut i recitat:

Con diez cañones por banda,
viento en popa a toda vela,
no corta el mar, sino vuela
un velero bergantín;
bajel pirata que llaman
por su bravura el *Temido*
en todo el mar conocido
del uno al otro confín.

José de Espronceda, *Canción del pirata*

Anuncio	Correo electrónico	Entrevista
Buscamos un velero bergantín que, además, sepa volar con diez cañones por banda, viento en popa a toda vela, y esté dispuesto a protagonizar la película <i>Bajel pirata el Temido</i> . Avisad a Estudios Mare Nostrum. Barcelona.	Queridos amigos: Me alegraré de que al recibo de estas líneas os encontréis bien y dispuestos a verme con mis diez cañones por banda, viento en popa a toda vela, no cortando el mar, sino volando como una gaviota. Recibid un fuerte abrazo de este que lo es, vuestro bajel pirata el <i>Temido</i> , por su bravura en todo el mar conocido del uno al otro confín.	—¿Quién es usted? —Soy un velero bergantín. —¿Y qué hace? —No corto el mar sino vuelo. —¿Cómo le llaman? —Bajel Pirata, el <i>Temido</i> . —¿Por dónde navega? —Por todo el mar conocido. —¿Qué artillería posee? —Diez cañones por banda.
Aspectos ortográficos: <i>b/v, acentos, terminación en -d; escritura dudosa (además)...</i>	Aspectos ortográficos: <i>acentos, escritura dudosa por influencia del catalán (líneas; no... sino), terminación en -d...</i>	Aspectos ortográficos: <i>acentos diacríticos (quién, qué, cómo, dónde); no... sino; signos de interrogación...</i>

Gárfer, J. L., Fernández, C., *Juegos de palabras* (text adaptat)

La creació d'un **text amb errades** que solen fer els alumnes permet poder tractar aspectes que necessiten atenció, com pronoms incorrectes, el castellanisme *lo* neutre usat en català, noms masculins escrits en femení, adjectius amb terminacions errònies, *tenir que* en lloc d'*haver de*, etc. L'alumnat ha de reescriure'l correctament:

"Sempre que vaig a casa dels meus amics *tinc que* pitjar quatre vegades el timbre. *Lis* he dit que el seu timbre no funciona, però ells no *ho* arreglen. Tenen ja *la* costum de no fer-me cas. Per això l'altre dia *lis* vaig dir que *lo* que fan no m'agrada gens i ells es van quedar *perplexes*."

D'un text en prosa es poden **extreure els versos lliures o rimats** que hi ha ocults. Un cop ordenats, es pot construir un poema que no tindrà ja cap relació amb el text original. També es poden combinar dos textos d'autor diferent.

– A partir de la prosa següent, de J. V. Foix, *Darrer comunicat*, compon vuit versos lliures. Pots canviar-ne el nom propi i introduir-hi nous mots triats per tu.

Hi ets o no hi ets, Natàlia?

L'hi havia vista i no hi era; l'hi veig encara però el cor em diu que no hi és. El paravent, amb garotes i estrelles de mar pintades, és davant meu, allargat a l'infinit, amb centenars de bastons on ella és muda i s'amaga, o s'exilia —cep de tardor, cel vermell, vetes i estrats de negres torbadors, canya d'estiu dreta, i sibil·lina en el cant, arbre de pluja amb perles als turmells, falguera amb polsim d'alba i boira a les mans. Hi ets o no hi ets? ¿És que envernisses els armaris on amagues perruques de mig temps? ¿Poleixes arrels amb tristeses de duna? ¿Adobes porcellanes amb arbres desviats del camí? A cada bastidor del paravent, el teu nom juga amb els meus llavis recents, i els focs follets dels aiguamolls els il·luminen. Digueu, Natàlia, ¿qui és ara el qui, cada nit, cala focs a les platges tancades i en nodreix el flam amb tu?

La prosa anterior pot servir també per treballar vocabulari amb grafies dubtoses (*sibil·lina*, *porcellana*, *il·luminen*, *poleixes*); enriquir el vocabulari escrivint frases amb mots del text (*adobes*, *follets*, *nodreix...*), etc.

A partir de fets d'una **narració policíaca** com ara els següents:

—Tinc por, Lluís. Per favor, ajuda'm... La mamà no en vol parlar amb el papà perquè diu que em van segrestar per culpa seva... L'oncle Àlex diu que hem d'anar a la policia i jo... Ajuda'm, Lluís.
—Està bé, Anna, miraré què hi puc fer. He de trucar al despatx.

Jaume Fuster, *Anna i el detectiu*

es pot construir la història d'un cas policíac (el rapte de l'Anna). Per fer-ho, es demana a l'alumnat que estableixi una planificació minuciosa del cas; per exemple:

- Presentació dels fets.
- Presentació dels personatges: principals i sospitosos.
- Dades per despistar.
- Pistes que permetin resoldre el cas.
- Deduccions.

Un cop feta la planificació, ha d'escriure la història en forma de narració i amb diàlegs. L'important és que la història contingui intriga, que s'entengui i que estigui ben escrita.

Textos com el còmic, la cançó, la publicitat i el cinema són útils també per treballar l'escriptura i l'ortografia:

– El **còmic**: diàlegs, interjeccions (*oh!*, *ecs!*, *bah...*), onomatopeies (*gloc-gloc*, *nyigo-nyigo*, *xip-xap...*). A primer curs es pot demanar que s'inventin un petit diàleg i que l'escriguin dins d'un globus, incloent-hi interjeccions, onomatopeies.

– La **cançó**: entonacions, rimes, pronunciació correcta, variants dialectals diverses (Illes Balears, etc.) que es poden substituir per mots del parlar de l'alumne/a. A segon curs, es pot demanar que escriguin en grup una cançó de protesta a partir d'algun tema que els neguitegi o que extreguin de la premsa. Les cançons permeten exercitar tècniques memorístiques, estimular la percepció discriminatòria dels sons, etc.

– La **publicitat**: empra habitualment diversos recursos lingüístics: fònics, morfosintàctics, lèxics, semàntics. Es pot demanar a tercer curs que escriguin un anunci original i amb expressivitat que contingui determinats mots que poden fer dubtar: *exquisit*, *extraordinari*, *faci* (i altres imperatius), adjectius reforçats amb adjectius (*blanc*, *blanquíssim*), etc.

– El **cinema**: el guió, el diàleg. A quart curs es poden elaborar guions a partir d'una pel·lícula vista recentment, que permeten treballar, entre altres aspectes, força signes de puntuació: guionet, dos punts, parèntesi, interrogatiu, exclamatiu, coma, punt...

La majoria de textos poden servir per demanar a l'alumnat que escrigui un **resum**, una **carta** o **correu electrònic**, una **explicació**, etc., tot fixant-se en l'escriptura dels mots. Per exemple:

– Observa el còmic següent i escriu un correu electrònic al teu amic o a la teva amiga per explicar-li què els va passar al Jep i al Fidel. Fixa't en els mots que utilitzaràs del text, en les grafies, accents, etc.:



Cavall Fort, núm. 863, primera quinzena de juny de 1998 © JOSEP MARIA MADORELL / CAVALL FORT.

Disposar d'un **projecte** o **pla d'escriptura** de centre fa que tot el professorat s'impliqui en l'escriptura i que l'alumnat en general progressi en l'elaboració dels seus escrits i en el domini de l'ortografia. Els centres educatius de la ciutat de Nova York, per exemple, disposen d'un projecte d'escriptura que dóna consells ben interessants al professorat per treballar l'escriptura:

- Anima els alumnes a guardar els esborranys. Es poden llegir, estudiar i analitzar.
- Anima els alumnes a dur a classe els esborranys, les galerades corregides i les versions finals dels escrits i autors/es famosos/es. Es pot comparar l'esborrany amb el producte acabat corresponent i analitzar-ne el procés de millora i de desenvolupament del text.
- Compara l'acte d'escriure amb el de dibuixar o fer un treball de plàstica. També es fan "esborranys" o "esbossos" de quadres, que són admirats universalment.
- Anima el docent a aprofitar els propis esborranys per a la classe. A mostrar la feina d'escriptura que havien fet. Així els alumnes es poden sorprendre de veure que el seu professor/a al començament fa escrits prou "desmanyotats", però que després és capaç de tornar-los a formular i d'aconseguir textos satisfactoris.

J. A. Marina, M. de la Válgoma, *La màgia d'escriure*

1.6

La conversa metagràfica

La funció metalingüística es produeix quan s'usa la llengua per reflexionar sobre la llengua mateixa (*aquests dos mots signifiquen el mateix; la idea principal d'aquest paràgraf és...*) o per resoldre problemes de comunicació (*què vols dir?; si no pronuncies millor, no t'entenc*). La funció metagràfica es produeix quan s'usa la llengua per reflexionar sobre les grafies, els accents, la puntuació, els símbols, etc. Les noies i els nois utilitzen la funció metagràfica quan parlen entre ells o amb el professor/a dels aspectes ortogràfics dels seus escrits.

Funció metagràfica	– Has d'escriure amb lletra més clara. – Aquest mot s'escriu amb majúscula. – El mot examen no duu accent perquè és pla i acaba en en, però el plural, exàmens, en duu perquè acaba en ens. – pq és l'abreviació de perquè. – En tornar a llegir la redacció, m'he adonat que faltaven alguns punts, i algunes comes estaven mal col·locades. – La professora m'ha dit que he de treure la coma i posar-hi un punt, ja que la frase següent és una idea diferent. – En castellano probar se escribe con b, y en catalán se escribe probar con v. – La palabra cacahuete se escribe con h intercalada.
---------------------------	--

La **conversa metagràfica** és un bon recurs per fer reflexionar l'alumne/a sobre la seva manera d'escriure. Convé que aprengui a explicar metalingüísticament, metagràficament, la revisió i la correcció dels textos que ha escrit. Les converses metagràfiques o explicacions que l'escriptor/a aprenent/a reflexiu/va aporta sobre els criteris que utilitza per escriure paraules, frases, grafies, accents, signes de puntuació, etc., tenen un alt valor per a l'aprenentatge i haurien de ser pràctica més habitual a l'aula.

Als alumnes de secundària, cal despertar-los la **consciència metagràfica** amb pràctiques de reflexió col·lectiva i converses individuals entre alumne/a i professor/a. Els problemes i les solucions que s'adopten amb el treball en grup reforcen la **competència oral** i la **competència ortogràfica**. Per tant, la intervenció didàctica a l'aula hauria d'afavorir l'explicació metagràfica entre els alumnes.

Les pràctiques de reflexió i de construcció de coneixement entre iguals per mitjà de converses metagràfiques (raonament sobre les seves decisions, indecisions, eleccions i correccions) requereixen disposar de l'accés a materials en paper o en línia (diccionaris, gramàtiques, correctors ortogràfics...).

Probablement hi haurà alumnes que no senten la necessitat de verbalitzar la seva escriptura o la seva ortografia, ja que al llarg dels seus estudis han fet activitats de reparació ortogràfica amb exercicis mecànics (omplir buits, deduir la regla...) i no estan acostumats a l'explicació de les reparacions, de les revisions i de la reescriptura.

Fer prendre consciència als alumnes de la importància de les seves reflexions metagràfiques, de les seves inferències de reparació, de verbalització de les seves estratègies i habilitats per corregir la seva ortografia els ajudarà a escriure millor i a **aprendre dels altres**.

Per fomentar la conversa i la reflexió metagràfiques és convenient el **treball col·lectiu**, en grups reduïts o per parelles. Es pot lliurar un text amb mots en negreta, les grafies, accents, etc., dels quals puguin encetar una conversa per a la construcció col·lectiva del coneixement ortogràfic i perquè s'ajudin entre ells.

Per exemple, mots en negreta d'un text en català:

A la classe no **hi havia** cap noi que **em semblés** digne del meu ideal **romàntic** de l'**amistat**. La major part eren agradables i **m'hi** avenia força. **Però** de la mateixa manera que **jo** no sentia res d'**especial** envers ells, ells tampoc no ho **sentien** envers mi.

No **vaig anar** mai a casa de cap noi i no em va venir mai cap a casa nostra. **Potser** podia ser una altra raó per al meu distanciament el fet que tots es **mostressin** enormement pràctics i que sabessin **què** volien ser: **advocats**, funcionaris, professors, pastors i **banquers**. Jo era l'**únic** que no en tenia ni idea, **només** somnis **imprecisos** i **desitjos** encara **més** imprecisos. Tot el que sabia era que volia **viatjar** i creia que un dia esdevindria un gran **poeta**.

Fred Uhlman, *L'amic retrobat*

Mots en negreta d'un text en castellà:

Para los **antiguos** la **amistad** era superior al amor. Según Aristóteles la amistad es una **virtud** o va acompañada de virtud; además, es la cosa más necesaria de la vida. Aristóteles dice que **hay** tres clases de amistad: por **interés** o **utilidad**, por placer, y la amistad perfecta, la de las personas de bien y semejantes en virtud, **porque estas** se desean igualmente el bien. Desear el bien para el otro es desearlo para uno mismo **si** el amigo o amiga es persona de bien. Los dos primeros tipos de amistad son accidentales y **están** destinados a durar poco; el tercero es **perdurable** y es una de los bienes **más** altos a que puede aspirar una persona.

La amistad es más duradera que el amor. Para los **jóvenes**, dice Aristóteles, es muy **fácil** tener amigos pero con la misma **facilidad** se **deshacen** de ellos: la amistad es una **afección** más propia de la madurez. No estoy muy seguro de esto, pero **sí** creo que la amistad está menos **sujeta** que el amor a los **cambios** inesperados.

Octavio Paz, *La llama doble*

També es poden lliurar textos sense indicacions i que sigui el mateix alumnat que enceti una conversa metagràfica en petit grup a partir del que observa i sap. En aquest sentit, cal triar textos que facilitin la conversa i la construcció col·lectiva del coneixement a partir de l'observació de grafies, accents, signes de puntuació...

Exemple de text en castellà:

ASÍ COMENZÓ MI AVENTURA EN TIERRA

El aspecto de la isla cuando a la mañana siguiente subí a cubierta había cambiado totalmente. Aunque había cesado por completo la brisa, habíamos avanzado mucho durante la noche y estábamos al paio a eso de media milla al sudeste de la parte inferior de la costa oriental. Un bosque agrisado cubría gran parte de su superficie. La uniformidad del tono quedaba rota por franjas de arena amarilla en las zonas más bajas y por muchos árboles de gran tamaño de la familia de los pinos, que sobresalían por encima de los demás, a veces individualmente, otras en grupitos; a pesar de ello, el color general resultaba monótono y triste. Los cerros erigían por encima de la vegetación sus picachos de roca desnuda.

Robert Louis Stevenson, *La isla del tesoro*

Exemple de text en català:

EXPLICAR HISTÒRIES

A poc a poc, Momo havia esdevingut imprescindible per a Gigi Cicerone.

Aquest sentia per aquella noieta escabellada, en la mesura que la pot sentir un tipus inconstant i lleuger com ell, una profunda estimació i, si hagués estat per ell, se l'hauria emportada a tot arreu.

Allò d'explicar històries, com tots nosaltres ja sabem, era la seva passió. I justament en aquest aspecte s'havia produït un canvi que ell mateix notava amb tota claredat.

Abans hi havia algunes històries que no li acabaven de sortir rodones. Senzillament, quan no se li acudia res de bo, es repetia, havia de recórrer a alguna pel·lícula que havia vist o a algun succés que havia llegit al diari. Per dir-ho d'alguna manera, era com si les seves històries haguessin fet el camí a peu.

Però, des que coneixia Momo, era com si tot d'una li haguessin donat ales.

La seva imaginació, en especial quan estava amb Momo i aquesta l'escoltava, creixia ufanosament, com l'herba d'un prat de primavera. Petits i grans feien rotllana al seu voltant. Ara estava en condicions d'explicar històries que s'allargaven en la forma d'episodis durant dies i setmanes, i el seu enginy era inesgotable. Ell, d'altra banda, s'escoltava a si mateix encuriolit, ja que ignorava completament a on el conduiria la seva imaginació.

Michael Ende, *Momo*

Algunes **menes d'activitats** que s'han descrit abans o que es descriuen més endavant fomenten també la conversa metagràfica entre iguals i la reparació dels textos escrits pels alumnes:

- Dictats (dictat de paret, dictat col·lectiu, dictat per parelles, dictat en grup, dictat de secretari/ària, dictat poètic...).
- Lectures diverses.
- Escriptura de textos.
- Traduccions per a la transferència d'aprenentatges.
- Revisió dels apunts.
- Revisió dels treballs escrits.
- Revisió dels exàmens de redacció.
- Avaluació entre alumnes.

Implicar els nois i les noies en les converses sobre el procés d'escriptura i reescriptura dels textos propis facilita, doncs, la reflexió, l'intercanvi de coneixements, la comprovació d'altres maneres diferents de corregir, no tan sols la del professor/a, i l'aprenentatge dels companys.

1.7

L'ús del diccionari

A alguns alumnes, els costa fer servir el diccionari, perquè no saben bé com s'ha de fer (selecció de l'accepció correcta d'un mot, del significat adequat al context, sentits figurats, etc.) o per desídia. En general hi ha una mancança en l'ús fluid del diccionari. Com que la dificultat de comprensió d'un text sol està relacionada amb la manca de comprensió del seu lèxic, caldria que l'alumnat fes ús sovint del diccionari, fet que permetria ampliar el seu vocabulari i **millorar l'ús de grafies i accents de mots**.

Al voltant de les pàgines del diccionari, dels mots i les seves definicions es poden treballar moltes grafies, accents i paraules. Algunes activitats per a 1r i 2n cursos:

- Dues pàgines del diccionari tenen per primera paraula **mosqueteria** i per última, **motivar**. Digues quins dels mots següents hi podríem trobar i escriu-los ordenats alfabèticament.

mossegar motí mul munt mosca mosquet
mostra mos mútua mot mostassa mostela

- Alfabèticament, quina paraula va la primera en cada grup?

- a. *oliva, màgic, pinar*:
 b. *cèntim, càstig, casino*:
 c. *monestir, saber, tapa*:
 d. *planeta, plàtan, plaça*:
 e. *espaïosa, exacte, excursió*:
 f. *situació, sirventès, societat*:

- Averigua qué palabra corresponde a cada definición del diccionario y escríbela. Deberá acabar en -z o en -d:

- a. *Señal que queda en la piel a causa de una herida*:
 b. *Calidad del que es amable*:
 c. *Hierba fina y menuda que cubre el suelo*:
 d. *La esposa del emperador*:

- Las definiciones siguientes corresponden a medidas de longitud, peso o capacidad. Escribe la palabra que corresponda. Fíjate si deben llevar tilde o no:

- a. *La milésima parte de un metro*:
 b. *Equivale a cien litros*:
 c. *Décima parte de un gramo*:
 d. *Décima parte de un metro*:

– Fixa't en les primeres lletres d'aquests mots incomplets i les seves respectives definicions. Completa'ls amb l'ús, si et cal, del diccionari.

P a r _ _ _ _ _ : Part petitíssima d'un cos.

S a r _ _ _ _ _ : Arca de pedra destinada a contenir el cos d'un difunt.

D i g _ _ _ _ _ : Part d'un discurs que es desvia.

B a l _ _ _ _ _ : Aparell per mesurar la massa d'un cos.

A u _ _ _ _ _ : Coratge que porta a arriscar-se, atreviment.

A u _ _ _ _ _ : Fer més gran.

R o b _ _ _ _ _ : Conjunt d'estudis sobre robots.

Per a 3r i 4t cursos es poden fer activitats més reflexives, amb mots parònims, sinònims, l'ús culte de mots..., fet que els durà probablement a la consulta del diccionari i a usar correctament els mots des del punt de vista conceptual i gràfic:

– En grups de 3 alumnes expliqueu quin és el significat dels mots de cada parella:		
<i>aspirar – expirar</i> <i>perjudici – perjudici</i>	<i>compte – conte</i> <i>muscle – múscul</i>	<i>ganivet – gabinet</i> <i>orde – ordre</i>

– Escribe un sinónimo de uso más culto para cada una de estas palabras:		
<i>padres:</i> _____ <i>oculista:</i> _____	<i>igual:</i> _____ <i>muerte:</i> _____	<i>inundar:</i> _____ <i>corto:</i> _____

L'hàbit en l'ús freqüent del diccionari és un bon mètode per resoldre dubtes ortogràfics. Una de les eines bàsiques per resoldre els dubtes és el **diccionari ortogràfic i de pronúncia**. El fet que aquesta mena de diccionari presenti paraules separades per síl·labes permet de saber quins dígrafs són separables i quins no ho són; dins d'una paraula, de quina manera una consonant (o una de les semiconsonants: i, u) forma síl·laba, etc.

Els diccionaris en línia són molt pràctics i ràpids per ajudar a resoldre dubtes i cal facilitar a l'alumnat adreces per a la consulta:

– **Diccionari de llengua catalana de l'Institut d'Estudis Catalans.**

– **Diccionari de la llengua catalana de la Gran Enciclopèdia Catalana.**

– **Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española.**

En català, es disposa d'un cercador per a consultes molt útil, l'**Optimot**, **consultes lingüístiques**, que és un servei que ofereix la Direcció General de Política Lingüística en col·laboració amb l'Institut d'Estudis Catalans i el Centre de Terminologia TERMCAT. És un cercador d'informació lingüística que ajuda a resoldre dubtes sobre la llengua catalana. Els tipus de cerca que ofereix són: bàsica, frase feta, castellà-català, verbs conjugats. Quan les opcions de cerca que ofereix l'Optimot no resolen el dubte lingüístic, es pot accedir a un servei d'atenció personalitzada.

Convé que l'alumne/a faci algunes activitats de consulta de l'**Optimot** per familiaritzar-se amb el seu ús. Per exemple:

1. Vols saber si has d'escriure amb *o* o *u* les formes de l'imperfet d'indicatiu del verb *poder*. Consulta el conjugador d'Optimot i redacta una frase on es vegi que has resolt el dubte.

Frase:

2. Tens dubtes sobre el participi del verb *saber* i no saps si has d'escriure *sapigut* o *sabut*. Consulta el conjugador d'Optimot i redacta una frase on es vegi que has resolt el dubte.

Frase:

3. Tens dubtes si has d'escriure *en quant a* o bé *quant a*; *en relació a* o bé *en relació amb*. Per mitjà de l'opció criteris d'Optimot busca les respostes i escriu una frase on es mostri que has resolt els dubtes.

Frase 1:

Frase 2:

En castellà, es disposa del **Diccionario panhispánico de dudas**, que resolt dubtes sobre qüestions ortogràfiques, lèxiques i gramaticals. Totes les seccions de què consta l'edició impresa són accessibles a la versió electrònica: el diccionari amb els articles o entrades; cinc apèndixs (models de conjugació, abreviatures, símbols alfabeticats; països i capitals, amb els seus gentilicis); el glossari de termes lingüístics, etc.

L'escola i l'institut, doncs, a més d'ensenyar el bon ús de les normes ortogràfiques, en el moment d'acomiar l'alumne/a al final de l'etapa d'ESO, l'ha d'haver dotat **d'eines en paper o en línia**, per mitjà de les quals 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.

1.8

Les traduccions per a la transferència d'aprenentatges

Des del punt de vista plurilingüe i intercultural, en l'ensenyament i l'aprenentatge de les llengües cal destacar, entre altres coses, la transferència d'aprenentatges d'una llengua a l'altra:

Plurilingüisme i interculturalitat

- Coneixement de les llengües que s'aprenen (català, castellà).
- Coneixement d'una o dues llengües estrangeres (anglès, francès...).
- **Transferència d'aprenentatges d'una llengua a les altres.**
- Respecte per la diversitat lingüística.
- Desig d'aprendre de totes les llengües i cultures.
- Actituds i valors positius davant totes les llengües i les persones que les parlen.

L'ús conscient de la **transferència** facilita l'adquisició de qualsevol element lingüístic de les llengües a partir de la seva similitud o diferència. Té una rellevància especial en el nostre sistema educatiu la **traducció** de textos del català i del castellà perquè és una tasca que obliga l'alumne/a a pensar en els mots i les estructures sintàctiques, a comparar-los, decidir com cal escriure un mot determinat o una grafia o un accent, o com es pot expressar una idea perquè tingui el mateix sentit que en el text original. A 1r i 2n cursos es pot proposar de fer traduccions de textos amb mots i estructures senzills; i a 3r i 4t cursos traduir textos amb paraules i estructures una mica més complexes.

Les **activitats de traducció** que es poden fer són diverses: comparació de textos paral·lels per observar-ne les diferències; traducció del català al castellà o a la inversa; text original i traducció amb absència de mots per completar en l'una i l'altra llengua; escriure una versió a partir d'originals versionats, etc.

Es pot demanar, per exemple:

- Llegeix aquest text en català i la seva traducció al castellà i compara'n els mots, l'ortografia i les frases, tot fixant-te en les diferències més rellevants:

Acabava de donar el darrer retoc a la cambra.

Anà fins a la porta i mirà quin efecte feia.

Havia rentat les cortines del finestral a la nit i les havia planxades al matí.

Feien bonic emmidonades.

Eren de color crema amb pics verds, partides en dues i guarnides amb un volant.

Una llaçada verda les retenia a banda i banda.

Mercè Rodoreda, *Semblava de seda*

Acababa de dar el último retoque a la habitación.

Fue hacia la puerta y miró qué efecto producía.

Había lavado las cortinas del ventanal por la noche y las había planchado por la mañana.

Almidonadas, quedaban muy bien.

Eran de color crema con topos verdes, partidas por la mitad y adornadas con un volante.

Una lazada verde las retenía a los lados.

Si es proposa de traduir un text, cal explicar a l'alumnat que sovint la traducció que faci no ha de coincidir exactament amb la del text original de l'autor/a i que aquest fet l'enriqueix encara més, ja que podrà veure les idees i les frases expressades de maneres diferents: la de l'autor/a i la seva, i, a més, podrà aprendre altres maneres de dir les coses, diferències ortogràfiques i sintàctiques entre les llengües, etc.

La traducció fa topar l'alumne/a amb paraules que el duran a consultar el diccionari per saber-ne el significat exacte, per comprovar-ne l'ortografia, per buscar sinònims, etc., cosa que, alhora, enriqueix l'expressió, el vocabulari i l'ortografia en general.

Per traduir textos del català al castellà o a la inversa hi ha recursos diversos en paper o en línia: diccionaris bilingües castellà-català, català-castellà; diccionari de la llengua catalana; diccionari de la llengua castellana; diccionari de dubtes i barbarismes; diccionari ortogràfic i de pronúncia; diccionari de qüestions gramaticals...

Un exemple d'activitat a partir del català podria ser:

– Tradueix al castellà l'inici d'un conte de Pere Calders. Abans, fes-ne una lectura comprensiva i fixa't en els mots, grafies, accents, signes de puntuació, etc.

LA REBEL·LIÓ DE LES COSES

Si hagués estat possible d'investigar el fenomen des del seu origen, s'hauria vist que tot va començar amb una vaga dels panyes i dels interruptors. Les portes no s'obrien o no es tancaven, ocasionant alarmes que prenen de seguida unes proporcions difícils de controlar. Els interruptors semblava que obeïssin una consigna d'arbitrarietat, ja que a vegades deixaven engegat o encès un aparell i d'altres es negaven a posar-lo en marxa.

Els fets es produïen esglaonadament, com si algú volgués regular malignament els períodes de tensió i els paroxismes. Les plomes estilogràfiques abocaven el contingut de tinta al simple contacte amb el paper, o bé es buidaven a les butxaques i els documents gairebé sortien de les carteres buscant àvidament la taca. Cada una d'aquestes contingències, ella tota sola, hauria ocasionat les diminutes tragèdies ja conegudes de tothom. Però per acumulació, el dia de la revolta de les coses es convertí en una catàstrofe que amenaçava la supervivència humana.

Pere Calders, *Invasió subtil i altres contes*

Un cop feta la traducció individualment o en grup, es lliura el text traduït per tal que comprovin si el sentit del text s'ha comprès bé, si s'han escrit bé les grafies, els accents, etc. La traducció de l'alumnat i el text lliurat no coincidiran del tot, però servirà per fer-los adonar d'errades comeses i de les possibles millores que ha de fer: *des de* o *desde*; amb *h* o sense; amb *-t* o *-d* final; etc.

LA REBELIÓN DE LAS COSAS

Si hubiera sido posible investigar el fenómeno desde su origen, se habría visto que todo comenzó con una huelga de las cerraduras y de los interruptores. Las puertas no se abrían o no se cerraban, ocasionando alarmas que adquirirían en seguida unas proporciones difíciles de controlar. Parecía que los interruptores obedecían a una consigna de arbitrariedad, ya que a veces dejaban en funcionamiento o encendido un aparato, y otras se negaban a ponerlo en marcha.

Los hechos se producían escalonadamente, como si alguien quisiera regular malignamente los períodos de tensión y los paroxismos. Las plumas estilográficas vertían su contenido de tinta al mero contacto con el papel, o bien se vaciaban en los bolsillos y los documentos casi salían de las carteras buscando ávidamente la mancha. Cada una de estas contingencias habría bastado por sí sola para ocasionar las diminutas tragedias ya conocidas por todos. Pero, por acumulación, el día de la revolución de las cosas se convirtió en una catástrofe que amenazaba la supervivencia humana.

Pere Calders, *Invasión sutil y otros cuentos*

La traducció es pot fer a partir d'una notícia, un text acadèmic, un anunci publicitari, un poema, etc. Es pot demanar de traduir el text tot donant-los, si cal, la traducció d'alguna paraula que es pugui considerar difícil segons el nivell de l'alumne/a.

Heus aquí una possible activitat de traducció a partir d'una notícia:

EL LLIBRE 'L'ESGLÉSIA DEL MAR' ES CONVERTIRÀ EN UNA SÈRIE

Els milions de lectors de *L'església del mar*, un dels *best-sellers* amb més èxit en el nostre país, ja poden començar el compte enrere perquè se n'estreni l'adaptació televisiva. L'autor, Ildefonso Falcones, ha arribat a un acord amb Diagonal TV per convertir l'obra en una sèrie de televisió. La productora no podia trobar més bona inspiració que la novel·la d'aquest advocat, que narra, a partir de la història de la supervivència del protagonista, la construcció de la basílica de Santa Maria del Mar amb un retrat de la vida de la Barcelona medieval. La intenció de Diagonal TV és crear una sèrie amb projecció internacional, a l'estil de l'adaptació d'*Els pilars de la Terra*.

La Vanguardia, "Estils de vida", 2012

Aspectes a tenir en compte en la traducció al castellà del text anterior: gènere diferent (*el compte/la cuenta*), majúscules (títols, nom i cognom, topònims, etc.), mots sense accent (*església/iglesia*, *perquè/porque*, *història/historia*...) o amb accent (*Maria/María*, *podia/podía*), etc.

Heus aquí una possible activitat a partir de dos poemes curts:

– Tradueix aquests poemes de Bèquer i de Carles Riba. Reflexiona, abans, com hauràs de traduir determinades paraules i com hauràs d'escriure les grafies i accents, etc.:

¿Qué es poesía?, dices mientras clavas
en mi pupila tu pupila azul;
¡Qué es poesía! ¿Y tú me lo preguntas?
Poesía... eres tú.

G. A. Bèquer

La poesia?
Cal cercar-la on tu saps ja
que és, com la Gràcia
o l'aigua pura i dura
d'una font emboscada.

Carles Riba

Versió en català:

...

Versió en castellà:

...

Els aspectes a tenir en compte en les dues traduccions dels poemes anteriors són: presència/absència d'accent en alguns substantius i pronoms, accent obert o tancat segons la llengua, accents diacrítics, terminacions verbals, apòstrof, signes de puntuació, grafies, etc. Després cal que comparin les seves traduccions, que resolguin dubtes i que facin la traducció definitiva.

Alguns escriptors han traduït poemes del català al castellà o a la inversa, i es pot comparar la versió original amb la traducció per treballar aspectes com ara si s'han mantingut els significats clau, quins canvis lèxics i sintàctics s'han produït en els textos, diferències de grafies, l'ús dels signes de puntuació, el coneixement de noves paraules, etc.

Heus aquí un poema de Josep Carner i la traducció del poeta Jorge Guillén:

LES ROSES I ELS ULLS

Hi ha ulls que topen roses obertes o en poncella,
i mai no les destrien del sol i del matí,
i d'altres que hi adoren com dins una capella,
tan presos del misteri que no en sabran eixir.

Hi ha ulls que al primer cop ja trien la més bella,
n'hi ha que, sense guiatge, no es gosen decidir;
hi ha ulls que al roserar no mouen la parpella:
les roses que els plaurien no són en cap jardí.

N'hi ha, davant la rosa, de tant de foc curulls
que ensems voldrien ésser badius, boques i ulls
i fins al dit envegen la febre de l'espina.

N'hi ha que ja obliden les vies de l'espai,
i arraconats en l'ombra, per a no moure's mai,
envolten de desig una rosa mesquina.

Josep Carner, *La inútil ofrena*

Ojos hay que ven rosas abiertas en capullo,
Y nunca las apartan del sol ni de la arcilla.
Otros que las adoran como en una capilla,
Presos en su misterio, sumidos en su arrullo.

Ojos hay que sin dudas escogen la más bella.
Hay quienes no deciden sin guía cuál es Ella.
Otros que ni los párpados mueven: mirada triste.
Una rosa les place: la que en jardín no existe.

Los hay que ante la rosa —tal fuego los refina—
Quieren ser a la vez narices, bocas, ojos,
Envidiando hasta el dedo la fiebre de la espina.

Los hay de quien por sendas del mundo no camina,
Y desde sus rincones de sombra sin arrojados
En deseos envuelven una rosa mezquina.

Traducción: Jorge Guillén

També es pot presentar el text original i la versió traduïda amb l'absència de mots o sintagmes de l'un i de l'altre text per tal que l'alumnat completi els textos, tot traduint els mots del català al castellà, i a la inversa, i fixant-se en els aspectes ortogràfics:

OCI	OCIO
Ella dorm. L'hora que ja s'han despertat, i poca llum entra encara a ferir-los. ben poc en tenim prou. el sentiment de: la terra gira, les dones dormen. Conciliats, fem via cap a fi del No ens cal fer res per Gabriel Ferrater, <i>Les dones i els dies</i>	Ella Es la hora en que los hombres despertaron, una escasa luz entra todavía a Con muy poco nos Solamente el sentimiento de dos cosas: la tierra gira y las duermen. Reconciliados, nos apresuramos el fin del mundo. No nos es preciso nada para ayudarle. Versión de José Agustín Goytisolo

Una activitat més creativa per a alumnes de nivells expert i avançat de 4t curs és que escriguin un text a partir de versions en castellà o en català sobre un mateix tema.

Per exemple, Vicente Aleixandre va escriure el poema *Se querían*, que va ser l'origen de dos poemes catalans escrits per Carles Riba i Josep M. Llompart. Es poden comparar els tres poemes, les diferències d'estil, subratllar els mots clau, consultar el diccionari, reflexionar sobre aspectes ortogràfics i signes de puntuació i, finalment, escriure una versió pròpia, en català o en castellà, tot inspirant-se en els textos llegits:

SE QUERÍAN	SOBRE UN TEMA DE VICENTE ALEIXANDRE
Se querían, sufrían por la luz, labios azules en la madrugada, labios saliendo de la noche dura, labios partidos, sangre, ¿sangre dónde? Se querían en un lecho navío, mitad noche, mitad luz. Se querían como las flores a las espinas hondas, a esa amorosa gema del amarillo nuevo, cuando los rostros giran melancólicamente, giralunas que brillan recibiendo aquel beso. ... Vicente Aleixandre	S'estimaven. Patien que això signifiqués voler-se; decantar-se des de les nits ardents cap a l'esclat dels dies, per més innocentment comprendre segons l'ordre de la mar sota el cel, de l'arrel dins la terra quan la flor es construeix, del color en el migdia, del riu cap al ponent, dels mots com una forma més dura d'un secret. ... Carles Riba

SE QUERÍAN, SABEDLO. V. A. S'estimaren; saberem la urgència del sexe, com les venes poden en un moment omplir-se d'aigua salobre, de sol d'estiu, de peixos saltadors. S'amagaven per la nit del pinar o per les tèbies raconades de l'ombra. Sentien, lassos, la remor de l'oratge o el llunyaníssim brogit de la ciutat. En desvetllar-se l'endemà ella creia que a l'alcova hi havia olor de roses, i ell pensava el primer vers d'un poema que mai no arribà a escriure. Josep M. Llompart	<i>Versió de l'alumne/a en català o en castellà.</i> ...
--	--

Hi ha **força recursos** en paper o en línia per tenir ràpidament textos traduïts en les dues llengües: entre altres, textos literaris en català o en castellà que disposen de traducció; textos de la literatura universal traduïts al català i al castellà:

Era un matí deliciós de la darrería de noviembre. Aquella nit havia nevado una mica i el terra era cobert d'un mantell fresco que no feía més de tres dits de gruix. Umberto Eco, <i>El nom de la rosa</i>	Era una hermosa mañana de finales de noviembre. Durante la noche había nevado un poco, pero la fresca capa que cubría el suelo no superaba los tres dedos de espesor. Umberto Eco, <i>El nombre de la rosa</i>
--	--

També notícies, articles, entrevistes, etc., de diaris que editen en les dues llengües:

La Sagrada Familia arde en el filme de Pitt La Sagrada Familia arrasada por los zombis aparece en los carteles promocionales de <i>World War Z</i>, superproducción dirigida por Marc Foster que se estrenará en España el 2 de agosto. En ella aparecen otros edificios emblemáticos de ciudades como Londres, Berlín, Nueva York, Roma, París y México, destruidos. La causa es una pandemia que convierte en zombis a los humanos que Brad Pitt, delegado de la ONU en la ficción, intentará detener. <i>El Periódico</i>, 1.6.2013	La Sagrada Família crema al film de Pitt La Sagrada Família arrasada pels zombis apareix als cartells promocionals de <i>World War Z</i>, superproducció dirigida per Marc Foster que s'estrenarà a Espanya el 2 d'agost. En aquesta pel·lícula, hi apareixen altres edificis emblemàtics de ciutats com Londres, Berlín, Nova York, Roma, París i Mèxic, destruïts. La causa és una pandèmia que converteix en zombis els humans que Brad Pitt, delegat de l'ONU a la ficció, intentarà aturar. <i>El Periódico</i>, 1.6.2013
--	--

D'acord amb la **transferència d'aprenentatges entre les llengües**, es poden proposar a 3r i 4t cursos activitats de traducció de l'anglès o francès al català o al castellà, per treballar-hi mots i grafies.

En les dues traduccions de l'anglès següents es destaquen com a exemple en negreta els mots i grafies que es podrien tenir en compte en la correcció de la traducció:

Anglès	Català
Obelix, Asterix's inseparable friend. A menhir delivery-man by trade; addicted to wild boar. Obelix is always ready to drop everything and go off on a new adventure with Asterix – so long as there's wild boar to eat, and plenty of fighting. <i>Astèrix i els gots</i> (text Goscinny)	Obèlix és l'amic inseparable d'Astèrix. Fa de repartidor de menhirs i li agrada d'allò més la carn de porc senglar . És capaç d'abandonar- ho tot per tal de seguir Astèrix en una nova aventura. Sobretot si no hi manquen els senglars i fortes batusses .

Anglès	Castellà
To Sherlock Holmes she is always THE woman. I have rarely heard him mention her under any other name. In his opinion, she eclipses and is superior to all other women. It was not that he felt any emotion similar to love for Irene Adler. Sir Arthur Conan Doyle, <i>A Scandal in Bohemia</i>	Para Sherlock Holmes ella es siempre LA mujer . Rara vez lo he escuchado referirse a ella con otro nombre . En su opinión , ella eclipsa y es superior a todas las otras mujeres. Y no porque sintiera ninguna emoción parecida al amor por Irene Adler.

Per a l'alumnat que estudia francès es poden fer servir textos, frases o paraules en aquesta llengua per traduir-los al català o al castellà i fixar-se en els aspectes ortogràfics que es vulguin treballar:

Francès	Català	Castellà
Le latin, langue de la vie administrative, ecclésiastique, intellectuelle, coexiste ainsi avec des parlers populaires, émanations du latin parlé. Il faudra quelques siècles, au cours de lesquels ce latin populaire évolue lentement... C. Nique, <i>Précis d'occitan et de catalan</i>	...	...

Francès	Català	Castellà
– Il a passé ses examens avec succès. – Traduisez-moi cette phrase en anglais. – Parlez-vous anglais, français ou allemand? – Ce soir, j'aimerais aller au théâtre. Pourriez-vous me conseiller une œuvre amusante? <i>Guia de conversa català-francès</i>	...	...

Francès	Català	Castellà
cousin		
neveu		
prune		
été		
matin		
table		
fromage		
beurre		
nez		
coeur		
vouloir		

Així mateix, es poden fer servir textos de diferents llengües romàniques (francès, occità, italià, portuguès) i traduir-los al català i castellà, tot fixant-se en les semblances i diferències entre les llengües, especialment en l'ortografia:

Francès	Le petit Prince: Voici mon secret. Il est très simple: on ne voit bien qu'avec le cœur. L'essentiel est invisible pour les yeux.
Occità	Lo princilhon: Aquí lo meu secret. Es plan simple: se vei ben solament amb lo còr. Çò mai essencial es invisible pels uèlhs.
Italià	Il piccolo Principe: Ecco il mio segreto. È molto semplice: non si vede bene che col cuore. L'essenziale è invisibile agli occhi.
Portuguès	O príncipezinho: Vou-te contar o tal segredo. É muito simples: só se vê bem com o coração. O essencial é invisível para os olhos.
Català	...
Castellà	...

C. Nique, *Précis d'occitan et de catalan* (text adaptat)

Pel que fa als traductors automàtics, el web de Llengua catalana de la Direcció General de Política Lingüística recull els principals traductors en línia disponibles en diverses llengües. La qualitat és més alta si la traducció es fa entre llengües properes (català-castellà, català-occità, català-francès) i més baixa si es tracta de llengües més distants (català-anglès).

1.9

La bitàcola ortogràfica

Esdevé una tasca molt profitosa proposar a l'alumnat que en cada curs es faci el seu quadern de bitàcola ortogràfica a partir de mots que necessiten millorar la seva escriptura: grafia, accent, dièresi, apòstrof, guionet... La bitàcola ortogràfica és una **eina d'autoaprenentatge** que alguns centres utilitzen amb bons resultats i que permet a l'alumnat recollir, classificar i analitzar les errades ortogràfiques que ha comès per anar reduint-les al llarg dels cursos. La bitàcola també aconsegueix responsabilitzar l'alumne/a envers els mots que ha utilitzat i que necessiten millorar per poder-los usar correctament en una altra ocasió.

La bitàcola ortogràfica es pot elaborar en paper, en un Word o en altres formats. Es pot demanar, per exemple, que per mitjà d'un processador de textos o taula Excel creïn una taula amb les columnes i files que vulguin posar i amb caselles per fer l'anàlisi de les errades. A tall d'exemple:

Bitàcola ortogràfica. Llengua catalana

NOM:	CURS:
Menes d'errades	Anàlisi de les errades
Accentuació	
Accent diacrític	
Dièresi	
A/E	
O/U	
B/V	
S/SS/C/Ç/Z	
G/J; X/IX; TX/IG	
P/B; T/D; C/G	
H	
L·L	
M/N/MP	
R/RR	
Apòstrof, guionet, contraccions	
Signes de puntuació	
Grups homòfons, prefixos	
Lletres majúscules	
Expressions numèriques	
Abreviatures, sigles i acrònims	
Estrangerismes i llatinismes	

El professorat pot donar algunes **orientacions** per emplenar la columna i les caselles d'anàlisi d'errades, per exemple:

península: les paraules esdrúixoles s'accentuen totes. Cal tenir en compte, però, el hiat, ja que les paraules amb el grup *i + vocal* no formen diftong (*ràdio, història*), i són també esdrúixoles.

Bitàcora ortogràfica. Lengua castellana

NOMBRE:	CURSO:
Tipos de errores	Análisis de los errores
Acentuación	
Acento diacrítico	
Diéresis	
B/V	
C/Z	
C/QU/K	
S/X	
G/J	
H	
Y/LL/I	
Consonante a final de palabra o sílaba	
M/N	
R/RR	
Grupos homófonos, prefijos	
Signos de puntuación	
Letras mayúsculas	
Expresiones numéricas	
Abreviaturas, siglas y acrónimos	
Extranjerismos y latinismos	

Al final del curs es pot demanar que rellegeixin la bitàcola i que elaborin un **informe** amb les errades més freqüents i greus, per tal de començar el curs següent sense fer-les un altre cop. L'informe es pot imprimir i desar-lo en algun lloc que es pugui consultar fàcilment.

1.10

La presa d'apunts i el treball escrit

Prendre **apunts** a classe és com una **mena de dictat**, en què l'alumne/a anota el que diu el professor/a i després ho passa a net; pot deixar-los a algun company/a, els utilitza per estudiar.

Prendre apunts és un recurs molt útil que facilita la comprensió de les explicacions, ajuda a captar l'estructura del tema exposat; desenvolupa la capacitat d'atenció, d'anàlisi, de síntesi, i l'agilitat mental; evita les distraccions; facilita la concentració; ajuda a ser més organitzat i sistemàtic, a recordar millor el que s'ha explicat; també obliga a **escriure** i a fixar-se en el que s'escriu.

Després de la classe, s'ha de recomanar a l'alumnat de revisar els apunts per completar aquelles idees que no hagi captat prou bé (consulta de material, etc.), completar els apunts amb l'ajut de companys o el mateix professor/a, i també revisar els seus apunts pel que fa a l'expressió i a l'**ortografia**.

La revisió dels apunts per part de cada alumne/a, o amb els companys, esdevé una tasca profitosa per reduir, amb la correcció, el nombre d'errors en paraules, grafies, accents, i evitar així el perill de la **memòria visual errònia**. És per això que caldria demanar a l'alumnat que, de tant en tant, revisi els apunts que ha pres en les últimes sessions, setmanes o mesos i que anoti els aspectes ortogràfics dubtosos que convé corregir, etc.

En la presa d'apunts s'usen **abreviacions** i **símbols** per tal d'escurçar paraules o expressions, de manera que també poden esdevenir un recurs important per escriure bé les paraules abreujades:

<i>pq: perquè</i>	<i>- : ment (forta-)</i>
<i>etc.: etcètera</i>	<i>seg.: següent</i>
<i>+ : més</i>	<i>caract.: característiques</i>
<i>s.: segle</i>	<i>def.: definició</i>
<i>qn: quan</i>	<i>tb.: també</i>
<i>qt: quant</i>	<i>cap.: capítol</i>
<i>p. e.: per exemple</i>	<i>pàg.: pàgina</i>
<i>% : per cent</i>	<i>sp.: sempre</i>
<i>...</i>	<i>...</i>

Els diccionaris d'abreviacions **en paper o en línia** són eines útils de consulta per seleccionar les abreviacions més usuals en la presa d'apunts.

Als alumnes que tenen certes dificultats per prendre apunts, se'ls pot proposar de fer activitats d'aprenentatge dels apunts presos en algunes sessions de classe o bé a partir d'un document sonor i demanar-los que tinguin en compte la correcció lèxica, gramatical i ortogràfica.

A classe:

Poseu-vos d'acord per prendre apunts durant alguna classe, amb la finalitat de comparar després per parelles els vostres resultats. Feu-ne la crítica tenint en compte aquests aspectes:

- *El material utilitzat.*
- *El disseny de les pàgines (marges, lletra, interlineat...).*
- *Estructuració dels apunts (divisió del tema en parts, subparts, subdivisions, numeració..., d'acord amb el contingut del missatge originari).*
- *Estil telegràfic (encert en la reducció o resum de les idees, en l'ús de les abreviacions i símbols).*
- *Correcció lèxica, gramatical i ortogràfica.*

A partir d'un document sonor:

Enregistreu un document sonor de la ràdio, TV o Internet. El document pot ser un reportatge o el fragment d'un espai de divulgació científica o cultural (d'uns 10-15 minuts de durada), i serà escoltat o visualitzat per tot el grup, que en prendrà apunts.

Acabada l'audició, passeu en net els apunts, i finalment, els comenteu, per parelles, d'acord amb les recomanacions que s'han fet sobre la presa d'apunts.

J. Balcells, E. Corominas, *Papers de comunicació. Lectures i tècniques d'estudi* (text adaptat)

L'estudiant fa **treballs escrits** per a totes les matèries al llarg dels cursos de l'etapa; també fa treballs de síntesi en equip a 1r, 2n i 3r cursos, i el projecte de recerca en equip a 4t curs, i rep instruccions de com s'han de fer, presentar, etc.

Els elements que es tenen en compte en l'elaboració d'un treball o d'un projecte són diversos: l'ordre de les idees, el seu desenvolupament, l'estructura del treball, la conclusió, la redacció final...

Per tal que els treballs siguin més entenedors i coherents, es demana que escriguin els paràgrafs amb oracions simples (subjecte + verb + complements), que facin servir els connectors lògics i classificadors (*en primer lloc, d'una altra banda, a continuació...*), que usin un lèxic adequat, que col·loquin bé els signes de puntuació i que corregeixin l'**ortografia** abans de lliurar-lo.

Com que els treballs generalment es presenten escrits amb ordinador, cal que els alumnes prestin atenció a les marques en vermell del Word que corregeixen l'ortografia, o les marques en verd o blau que corregeixen aspectes gramaticals, que el rellegeixin per comprovar si el corrector ha detectat totes les errades. Els treballs escrits són una bona eina per escriure textos, revisar-los i aprendre més **ortografia**.

1.11

Els exàmens de redacció

Per comprovar i mesurar les habilitats i els coneixements adquirits per l'alumnat en les matèries de l'àmbit de llengües, i també en les altres matèries del currículum, se solen utilitzar proves o exàmens objectius i d'altres que anomenem de redacció.

Les proves o exàmens objectius formulen generalment un gran nombre de preguntes que permeten una única resposta correcta i molt breu d'elecció múltiple, de selecció vertader-fals, o bé emplenar espais buits o escriure una resposta curta. En les proves objectives l'alumnat pràcticament no ha d'escriure, simplement ha d'elegir entre diverses opcions.

En els **exàmens de redacció**, en canvi, l'alumnat ha de mostrar coneixements sobre qüestions o temes que cal desenvolupar lliurement en un o més paràgrafs ben articulats. Abans de començar a escriure la resposta, cal que l'alumnat aprengui a llegir les preguntes i les instruccions per saber amb exactitud allò que se li demana i la manera com ho ha de contestar.

En els exàmens de redacció, per evitar errors d'interpretació, cal procedir d'aquesta manera:

- Llegir dues o tres vegades la pregunta per captar-ne el significat general.
- Aclarir el significat precís de cada mot o frase de la pregunta.
- Recapitular, finalment, sobre el tema de què tracta, sobre què es demana.

L'alumnat ha d'aprendre a distingir el significat d'alguns verbs que solen aparèixer en els enunciats de preguntes: **valora, compara, critica, descriu, explica, il·lustra, relaciona**... L'alumne/a ha de saber que no és el mateix que es pregunt *Valora* (és a dir, *jutja la importància, el valor de...*), que es pregunt *Explica* (és a dir, *presenta, fes comprendre, exposa clarament una regla, un fenomen...*).

En l'**escriptura** de les respostes en els exàmens de redacció cal que l'alumnat rebi consells importants com:

- Escriure amb lletra llegible.
- Utilitzar una presentació clara i ben distribuïda del text.
- Començar a respondre les preguntes que es considerin més fàcils i deixar les difícils per al final.
- Utilitzar una escriptura adequada a la situació comunicativa, amb coherència i cohesió.
- Escriure amb correcció **lèxica, morfosintàctica i ortogràfica**.
- Repassar, durant els últims 5 o 10 minuts, el text escrit per revisar:
 - a) el contingut de les respostes (repeticions, mancances...);
 - b) la **correcció de l'escrit** (accents, grafies, concordances, signes de puntuació, barbarismes, preposicions i conjuncions...).

Un bon resultat en els exàmens de redacció no s'improvisa, sinó que es prepara ja en el moment d'escoltar i prendre apunts a classe, i després en l'estudi i el repàs de les unitats d'aprenentatge. Així mateix, un examen de redacció ben escrit, amb coherència i cohesió i sense faltes d'ortografia, morfosintaxi o lèxic, també es repassa prèviament amb la reflexió sobre la normativa lingüística apresada per fer-ne un bon ús (accents, *b/v*...).

1.12

L'ortografia a la xarxa

Avui les noies i els nois escriuen molt per mitjà d'Internet (Facebook, correu electrònic, xat, blog, Twitter...) i de mòbils, saben incloure en els seus escrits varietat de recursos (imatges, fotografies, emoticones...), i entre la infinitat de missatges que escriuen es poden descobrir força errors d'**ortografia** de diferent índole i gravetat. En general es percep que els adolescents i joves internautes tenen poca cura de com escriuen en les xarxes socials. La seva poca cura en el bon ús de l'escriptura i l'ortografia, és un problema dels temps actuals generat per l'ús d'Internet, dels SMS, etc.? Llegim:

Intentar justificar a estas alturas y en un mundo como el de hoy un librito sobre ortografía puede parecer inútil o cuanto menos exótico, a juzgar por el desprestigio, al menos para las generaciones “postmodernas”, en que tal aspecto de la lengua ha caído. La ortografía es una cuestión de formas y estas cuestiones poco importan ahora, tan preocupados como estamos por la rapidez, la electrónica y los aspectos de contenido. En los últimos quince años, por marcar un tiempo aproximado, su descrédito ha sido evidente y la perfección ortográfica, considerada en épocas remotas, junto con la letra bonita, un síntoma inequívoco de cultura, ha pasado a una situación de olvido e incluso de desprecio, y no sólo por parte del común de las gentes, sino también entre estamentos, que, como el docente, estaban otrora muy preocupados por este asunto.

Julio G. Perquera García, *Aprender ortografía* (1987)

Aquest text, que podria fer pensar que ha estat escrit recentment, es va publicar ja fa 26 anys, quan encara no existien el Facebook, el Twitter, etc., i l'autor explica que el descrèdit de l'ortografia es percebia ja des de feia 15 anys, és a dir, des del 1972. D'això ja fa més de 40 anys.

L'escriptura electrònica dels joves

Es diu que els joves d'avui tenen menys sensibilitat per l'ortografia que en èpoques anteriors, i que aquesta insensibilitat ha augmentat a causa de l'ús dels SMS, Internet... Certament, les tecnologies d'avui aporten coses bones i també comporten perills, però com ha dit Salvador Gutiérrez, acadèmic de la RAE i coordinador de la “nueva Ortografía”, si un noi o noia no escriu bé, la causa no s'ha de buscar en els SMS, etc., sinó en el fet que no ha après a **escriure bé**.

A l'escola i a l'institut, cal conscienciar l'alumne/a d'adquirir l'hàbit d'usar una **escriptura i ortografia correcta en línia**. L'expressió escrita en xarxa és una eina de comunicació social important i sovint esdevé el reflex de la imatge que els lectors es fan dels escriptors internautes.

Tanmateix, cal reconèixer que el caràcter efímer i ràpid de l'**escriptura electrònica** d'avui a les xarxes socials fa que els missatges dels joves utilitzin un altre codi amb unes característiques sociotècniques en el pla ortotipogràfic que elimina certes convencions escrites com accents, alguns signes de puntuació (guionets, punt i coma...), usa emoticones com:

:-) somriure	;D picar l'ullet i riure	:/ no saber què dir	:-@ cridar
;-) fer, picar l'ullet	:o sorpresa	:-(plorar	:-/ escèptic
:-D riure	:-(tristor	:P treure la llengua	:-* fer un petó

També utilitza puntuació expressiva (!!!, ???...), interjeccions i onomatopeies (ufff!, nyap, jeje, eeee...) i simplifica o manipula formes gràfiques com:

<i>k</i> pel dígraf <i>qu</i>	<i>a10</i> per <i>adéu</i>	<i>x</i> per <i>per</i>	<i>ns</i> per <i>no sé</i>	<i>ptns</i> per <i>petons</i>
<i>tb</i> per <i>també</i>	+ per <i>més</i>	<i>xro</i> per <i>però</i>	<i>tp</i> per <i>tampoc</i>	<i>xq</i> per <i>perquè</i>
<i>q</i> per <i>que</i>	- per <i>menys</i>	<i>kdm</i> per <i>quedem</i>	...	...

Així, mentre que a l'escola i a l'institut s'ensenya i s'aprèn a escriure un model de **llengua estàndard** amb diferents registres formals (redaccions, exàmens, treballs, etc.), els joves d'avui, a més a més, usen **varietats informals** espontàniament en mitjans sociotècnics com xats, correus electrònics, missatges a mòbils, Whatsapp, etc.

M. Torres i Ll. Payrató (2000) afirmen:

“Els mitjans sociotècnics s'utilitzen cada cop més, sobretot per part dels joves però també per la resta de la nostra societat, i són l'hàbitat d'una nova varietat pseudocol·loquial, que és fruit, d'una banda, d'un joc d'adequacions i d'interaccions entre els participants i el propòsit de l'acte comunicatiu i, d'altra, del canal i del codi. Com a resultat, ens trobem amb un conjunt de textos idiosincràtics que es vehiculen a través del canal escrit, però que a diferència de la majoria de textos escrits són informals, interactius i no planificats o espontanis, característiques que els apropen a la llengua oral. En definitiva, igual que els mitjans de comunicació de masses (o *mass media*) van portar al desenvolupament de noves varietats funcionals que han posat en qüestió les fronteres entre l'oralitat i l'escriptura, ara l'aparició i la difusió progressiva dels mitjans sociotècnics va aparellada amb una nova diversificació funcional del català, i doncs amb la consegüent configuració de nous registres, adequats a les necessitats comunicatives dels usuaris i generats, de fet, per aquestes necessitats.”

L'aprenentatge de l'ortografia en línia

Pel que fa al **treball de l'ortografia** per mitjà de la xarxa, es reconeix que ha representat un avenç important en el seu ensenyament i aprenentatge, per bé que no tots els materials han superat la feixuguesa i monotonia associada tradicionalment a l'aprenentatge de l'ortografia, a causa de les classificacions tradicionals (*vocal neutra, o/u àtones, accentuació, b/v, etc.*); de l'ús de mecanismes habituals (*omplir buits, arrossegat, ordenar...*); del desaprofitament de la diversitat de recursos que ofereix el dictat, etc.

Cal fer una lectura crítica respecte als recursos que es troben a la xarxa, diferenciar els que tenen qualitat didàctica i científica d'aquells que són una simple digitalització del paper, reproduïxen la metodologia de les classes tradicionals, no estimulen la reflexió i sovint s'allunyen dels objectius comunicatius de l'alumnat i del currículum.

Són diversos els **recursos** per treballar l'ortografia en línia, des d'activitats específiques al voltant de grafies i accents, fins a dictats, en alguns casos organitzats per nivells, que es poden practicar a l'aula o a casa i després fer-ne l'autocorrecció, ja que generalment ofereixen la solució.

En català, actualment al portal de la Direcció General de Política Lingüística es poden trobar un total de **188 dictats en línia**, que corresponen a tres nivells: l'intermedi, el de suficiència i el superior. Cada dictat es compon d'un text escrit, que consisteix en diverses frases (arxiu PDF) i una audició o enregistrament sonor (arxiu MP3).

Els dictats de nivell intermedi treballen les regles generals de l'ortografia i algunes excepcions d'ús freqüent. Els dictats de nivell de suficiència treballen les regles generals i particulars de l'ortografia i les

seves excepcions. I els dictats de nivell superior treballen totes les regles generals i particulars de l'ortografia i les seves excepcions.

En castellà, actualment a la pàgina del Ministerio de Educación, es poden trobar **diferents dictats** per treballar les regles ortogràfiques de la llengua castellana. A partir de l'audició dels dictats, que es poden escoltar les vegades que es vulgui, es faciliten els textos dictats per tal de fer-ne l'autocorrecció.

Quan es treballa l'ortografia a la xarxa cal tenir en compte de cercar aquelles **pràctiques més innovadores**, com les que incorporen recursos àudio, que tenen dictats amb so controlat per l'aprenent; les activitats interactives o d'interfícies d'escriptura amb solucions quasi automàtiques; els exercicis d'enregistrament de veu; les activitats que tenen accés a diccionaris i materials de consulta, etc.

El gran guany de l'ús de la xarxa ha estat la rapidesa i les possibilitats d'autogestió de la correcció de l'ortografia, tot i que la mateixa rapidesa a vegades no permet valorar la gravetat de les errades.

2

L'ortografia i l'atenció a la diversitat

El grup-classe és un col·lectiu heterogeni d'alumnes amb distintes capacitats, motivacions i interessos. Per assolir un **aprenentatge de l'ortografia eficaç**, cal diversificar les activitats a fi que els alumnes coneguin moltes eines i maneres d'aprendre ortografia i que puguin decidir quina és la més adequada a les seves característiques. Tots els alumnes són capaços de progressar, i per aconseguir-ho cal proporcionar-los un ensenyament ajustat a les seves necessitats i nivells.

L'ensenyament estàndard —la mateixa lliçó, els mateixos exercicis ortogràfics per a tots i totes— s'ha demostrat que no solament no fa progressar els qui en tenen més necessitat, sinó que també fa avorrir els qui en saben més. El que funciona per als uns no sempre funciona per als altres. Saber construir situacions didàctiques a partir dels **nivells de l'alumnat** i dels seus ritmes d'aprenentatge més que del calendari, el programa o el llibre de text, esdevé avui, més que una utopia, una necessitat.

El professorat ha de prendre acords sobre els nivells que presenta l'alumnat per tal que tothom progressi. En general, es poden distingir, si més no, quatre nivells ortogràfics de l'alumnat: **expert, avançat, aprenent i novell**.

Heus aquí exemples autèntics d'aquests quatre nivells en català i en castellà d'alumnes de 4t curs:

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 son unes festes bastant curioses degut a que el temps poden generar diversos sentiments. Es 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 día 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

**REDACCIÓ:
LOS AVANCES CIENTÍFICOS: OPORTUNIDADES Y RIESGOS**
Nivel experto:

La ciencia ha avanzado mucho en los últimos años y aún tiene muchísimo campo de mejora.

En el campo de la medicina, por ejemplo, ha alargado la vida de las personas, curando diversas enfermedades, pero con la vejez han surgido otras nuevas.

En el campo de la tecnología han creado máquinas capaces de hacer cosas que antes hacían las personas, y éstas han perdido el empleo. Pero, por otra parte, se han creado nuevos puestos de trabajo, para crear, mejorar y mantener las máquinas.

La informática se ha convertido en un apartado muy importante en la ciencia, y al final ha derivado en la robótica. ¿Quién sabe si un día podremos tener en casa nuestro propio robot e incluso nuestra propia casa robotizada, donde se pueda programar todo a través de un ordenador central?

Nivel avanzado:

Actualmente el mundo de la ciencia ha avanzado muchísimo. Hace unos años atrás la gente moría por fiebres altas, algo que hoy en día podemos controlar. Aunque este progreso haya sido realizado para ayudar al ser humano, no podemos creernos dioses de la humanidad intentando curar todas las enfermedades, porque cuando eso esté solucionado algún médico especializado se le ocurrirá intentar que las personas no lleguen a ancianos, y así hacer al ser humano inmortal.

Nivel aprendiz:

La ciencia hoy en día, se investigan muchos fármacos o medicamentos que pueden curar enfermedades que, hasta hoy en día són incurables. Se invierten muchos fondos económicos del estado, y del gobierno para seguir investigando. Aun que se descubren fármacos, muchos tienen efectos secundarios negativos, como pueden ser: caída de pelo, desánimos, irritaciones en la piel, etc. Hoy en día, hay muchos jóvenes estudiantes que se les da la oportunidad con becas, etc. para que estudien y investiguen enfermedades no curables hasta hoy.

Nivel inexperto:

Havido un gran avance científico en nuestro país comparado con otros países. En España antes no avían tantos avances. En cambio ahora está al mismo nivel que otros países importantes. Ahí muchas universidades i laboratorios. Uno de los laboratorios más importantes es el Parque científico de Barcelona. Este laboratorio está especializado sobre la nanoingeniería pero de momento no es seguro. Porque no se sabe si puede afectar al medio ambiente o la salud de las personas.

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

Com veiem, les particulars necessitats dels alumnes i també la seva forma distinta de progressar requereixen diferents formes de fer per part del professorat. S'ha de combinar el treball en gran grup, en petit grup i el treball individual per donar espai i temps als ritmes de cadascú i a les interaccions necessàries per a la construcció dels sabers ortogràfics adients. La **cooperació entre iguals** millora i aprofundeix el propi aprenentatge, tant dels alumnes més experts com dels més novells. Respecte a la dinàmica i funcionament del grup, cal proposar tasques que puguin ser planificades, desenvolupades i avaluades de manera relativament autònoma pels alumnes.

És molt necessari el **treball en equip** i la cooperació entre alumnes per aprendre ortografia i reduir la intervenció contínua del professor/a. El treball en equip dels estudiants, tanmateix, no consisteix a fer junts el que podrien fer per separat, ni haver d'estar pendent del que fa el noi o la noia "líder" o més hàbil. El treball en equip requereix inventar tasques que imposin una veritable cooperació.

Esdevé essencial per millorar el domini de l'ortografia propiciar la participació de tot l'alumnat a classe (formulant preguntes, reflexionant, intercanviant punts de vista, resolent dubtes, cercant noves vies

de solució, fent tasques d'autocorrecció, coavaluació, etc.) i proporcionar a cada alumne/a les possibilitats d'experimentar que progressa i aprèn, i que els altres valorin el seu esforç i els seus progressos en l'aprenentatge.

En l'ensenyament i l'aprenentatge de l'ortografia en un grup divers d'alumnes, com en qualsevol altre contingut curricular, cal plantejar-se preguntes com: què és el que ha de ser comú per a tots i totes?, fins on s'han de tenir en compte les diferències?, ¿com es poden desenvolupar els mateixos continguts amb alumnes que tenen capacitats, motivacions, interessos i expectatives diferents? ¿Com assolir **objectius comuns** per **camins diferents**?

Per atendre la diversitat, convé triar **material** que s'ajusti als diferents **nivells i ritmes** d'aprenentatge. El material s'ha de dissenyar de manera que, si molt convé, es puguin seguir diferents estratègies didàctiques. Així, segons els nivells, mentre un grup d'alumnes pot treballar la memòria visual, llegint textos i fent exercicis segons les seves necessitats, un altre grup pot treballar la memòria auditiva amb dictats de tipologia diversa i exercicis de discriminació de sons, i un altre grup pot practicar l'ortografia a partir de l'escriptura o traducció d'un text.

Força de les activitats que s'han descrit abans promouen el desenvolupament d'habilitats i processos diferents en l'alumnat per atendre la diversitat i aprendre ortografia: l'observació, l'exercitació de les memòries visual i auditiva, la lectura, l'escriptura, el dictat, la conversa, la coavaluació entre iguals, l'autoaprenentatge amb bitàcoles ortogràfiques, les traduccions en grup, etc.

3

Orientacions per a l'avaluació de l'ortografia

L'avaluació inicial

En iniciar-se el primer curs a l'ESO, cal realitzar amb tots els alumnes activitats d'avaluació inicial que aportin informació complementària respecte del domini dels coneixements ortogràfics comuns, necessaris per iniciar les activitats d'ensenyament i aprenentatge. La informació obtinguda durant la transició de primària a secundària ha de permetre també planificar les actuacions didàctiques i singulars que s'hauran de dur a terme durant el primer curs amb aquells alumnes que, d'acord amb la valoració inicial, ho necessitin.

L'avaluació inicial esdevé molt necessària en cada curs per **detectar els nivells** de cada alumne/a i descobrir quin és el domini ortogràfic i quines són les mancances: de lectura?, d'atenció visual?, de memòria auditiva?, ¿de desconeixements d'aspectes ortogràfics bàsics que ja haurien d'estar assolits en el curs anterior? En l'avaluació inicial es pot observar com es desenvolupa l'alumnat en la lectura expressiva, la comprensió lectora, el dictat, el text escrit i davant de certes qüestions ortogràfiques.

En l'avaluació inicial també s'ha de fer reflexionar l'alumne/a sobre la predisposició a aprendre ortografia i sobre el tipus de memòria que més domina (auditiva, visual). Convé fer veure a l'alumne/a que ja disposa de coneixements d'ortografia apresos en cursos anteriors, de manera que es faci una imatge d'autoestima i de possibilitats de superació de les mancances ortogràfiques que pugui presentar. En aquest sentit es poden pactar a l'inici del curs contractes de treball amb els alumnes sobre les dificultats a superar en l'expressió escrita i l'ortografia a mitjà i a llarg termini. Un exemple de contracte de treball es pot trobar a Sanmartí, 2010.

L'avaluació formativa

L'avaluació formativa s'ha de fer al llarg del curs i al mateix moment que es van treballant aspectes que tenen relació amb l'ortografia: la lectura expressiva, la comprensió lectora, l'observació de grafies, accents, signes de puntuació, la inducció de regles ortogràfiques, la discriminació de sons, l'aplicació ortogràfica en textos d'elaboració pròpia, etc. Les propostes d'activitats d'expressió escrita han de seguir un procés de planificació, redacció i correcció d'errades ortogràfiques, morfosintàctiques o lèxiques. A partir dels dictats que es facin també es poden avaluar els aprenentatges respecte a la memòria visual i auditiva i verificar els seus progressos en el domini de l'ortografia.

El professorat ha de **recollir informació** sobre els progressos de cada alumne/a, ha d'ajudar-los a descobrir quina és la forma de memoritzar i fixar les regles d'ortografia, ha d'organitzar la classe de manera que cada alumne/a tingui ocasions de memoritzar l'ortografia de forma adequada i oportunitats per practicar-la en situacions reals d'expressió escrita.

En l'avaluació formativa, cal distingir entre els criteris de realització i els criteris de resultats (Sanmartí, 2010). Els criteris de realització són els aspectes o operacions que s'espera que l'alumne/a realitzi en una determinada tasca, per exemple discriminar els sons de la o oberta i la o tancada. Els criteris de resultats es refereixen a la qualitat en l'aplicació dels aspectes proposats en els criteris de realització: estratègies per a la distinció dels sons obert i tancat de la o, precisió en la distinció dels dos sons en distintes síl·labes, mots, o en una conversa.

En l'avaluació formativa també cal fer participar i implicar l'alumnat en el **procés d'avaluació**, valorant els textos i l'ortografia dels seus iguals. L'alumne/a, veient què han fet bé i quins han estat els errors dels companys, aprèn millor a autoavaluar-se. L'avaluació recíproca o **coavaluació** entre els mateixos alumnes a partir de criteris que han negociat, han discutit i han pactat prèviament a classe afavoreix el procés d'autoconstrucció del coneixement i de l'aprenentatge de l'escriptura i de l'ortografia. En aquest sentit són molt útils les **graelles d'avaluació entre alumnes** com la següent, per a 3r curs, en què es treballa la notícia:

Activitat: Redacció d'una notícia				Data:
Nom de l'alumne/a que ha escrit la notícia:				
Nom de l'alumne/a que l'avalua:				
Criteris	2	1	0	Què li recomano per millorar.
Ha redactat un títol breu que sintetitza la idea principal.				
Ha distingit les 6 preguntes bàsiques en una notícia.				
Els fets s'expliquen de més a menys importants.				
Ha realitzat un esborrany previ.				
Ha utilitzat frases simples.				
Ha corregit el text abans de presentar-lo.				
Ha tingut cura de corregir errades d'accents, grafies, apòstrofs...				
Ha revisat l'ús dels signes de puntuació.				
Ha passat la notícia en net.				
Ha deixat els marges corresponents a esquerra i dreta.				

Criteris: 2: Ho fa bé; 1: Fa alguna cosa; 0: No fa res

Respecte a l'**autoavaluació** que fa l'alumne/a de la seva producció escrita i concretament del seu domini de l'ortografia, es poden fer servir graelles d'autoavaluació dels seus escrits com ara aquesta:

Activitat: Revisió de l'ortografia del meu text escrit sobre...		Data:
Alumne/a:		
Criteris:	2, 1, 0	Solucions per superar les dificultats.
Col·loco accents i dièresis.		
Distingeixo E/O oberta/tancada.		
Utilitzo la H.		
Distingeixo les grafies de la essa sorda/sonora.		
Escriu B/V en tots els mots.		
...		

Criteris: 2: Ho faig bé; 1: Tinc algun dubte; 0: No ho tinc clar

També s'han d'avaluar les intervencions a classe, els treballs en grup, l'actitud positiva de cada noi i noia envers la predisposició a aprendre ortografia i a adquirir el nivell que requereix el seu curs.

En les avaluacions **inicial** i **formativa** es poden fer servir, quan convingui, proves objectives, d'aplicació col·lectiva o individual, per conèixer el grau de domini de l'ortografia dels alumnes a fi que puguin seguir els ensenyaments programats per a un curs, o per ajustar-hi la programació, si cal. Per exemple:

1. Marca amb una X el mot que no té ben separades les síl·labes.			
<i>Pel-lí-cu-la</i>	<i>a-cà-cia</i>	<i>cos-tum</i>	<i>Va-lèn-ci-a</i>
2. Marca amb una X el mot que ha d'anar amb majúscula.			
<i>americà</i>	<i>americana</i>	<i>amèrica</i>	<i>amerindi</i>
3. Quin és el mot que s'escriu amb A final? Marca'l amb una X i completa els mots.			
<i>la mar...</i>	<i>el poet...</i>	<i>l'hom...</i>	<i>la fras...</i>
4. Marca amb una X el mot que té una E oberta.			
<i>budell</i>	<i>nivell</i>	<i>rovell</i>	<i>cabell</i>
5. Marca amb una X el mot que té una O oberta.			
<i>pou</i>	<i>nord</i>	<i>roure</i>	<i>gos</i>
6. Marca amb una X la paraula correcta.			
<i>països</i>	<i>països</i>	<i>païssos</i>	<i>païsus</i>
7. Marca amb una X el mot al qual falta una V. Després completa els mots.			
<i>arri...ar</i>	<i>tro...ar</i>	<i>pro...ar</i>	<i>tre...allar</i>
8. Marca amb una X el mot al qual falta una D. Després completa els mots.			
<i>virtu...</i>	<i>institu...</i>	<i>forçu...</i>	<i>solitu...</i>
9. Marca amb una X el mot que no s'apostrofa.			
<i>humitat</i>	<i>hospital</i>	<i>invent</i>	<i>hidra</i>
10. Marca amb una X el mot que no duu una H inicial. Després completa els mots.			
<i>...orfe</i>	<i>...erba</i>	<i>...armonia</i>	<i>...igiene</i>

L'avaluació sumativa

L'avaluació sumativa ha de permetre esbrinar quins han estat els resultats de l'aprenentatge de l'expressió escrita i l'ortografia, per saber si s'han assolit els objectius o identificar el que encara cal aprendre. S'haurà de decidir si és preferible planificar activitats d'avaluació noves o fer servir activitats realitzades al llarg de l'aprenentatge. La majoria de les activitats específiques que es treballen a l'aula poden servir per a l'avaluació sumativa.

En tant que el currículum prescriu ensenyar i aprendre competències, l'avaluació sumativa ha de ser de tipus **competencial** i bàsic, **contextualitzada**, **productiva** i **complexa**. Avaluar l'aprenentatge de l'ortografia amb una activitat d'omplir buits amb grafies o vocals, per exemple, deixaria sense avaluar les competències escrita i ortogràfica, ja que no estaria contextualitzada, ni seria productiva.

L'activitat d'avaluació sumativa ha de propiciar en l'alumne/a la mobilització de sabers diversos sobre l'escriptura, interrelacionar-los, i ha de ser, doncs, **complexa**, com per exemple la producció d'una re-

dacció, en què s'ha de mostrar el coneixement ortogràfic après i contextualitzar-lo en un text escrit amb coherència, adequació, cohesió i correcció lingüística.

En l'avaluació sumativa també poden comptar els **diferents tipus d'avaluació** que s'han realitzat al llarg del curs (autoavaluació, coavaluació, individual, col·lectiva) i els instruments que s'han fet servir (bitàcoles, qüestionaris, rúbriques...).

4

A tall de cloenda

Les activitats descrites —la majoria treballades amb alumnes de diferents cursos de l'ESO— són uns quants exemples per il·lustrar les grans possibilitats de què disposa el professorat per treballar l'ortografia d'una manera **amena, diversa i enriquidora** per a l'alumnat a partir de la lectura, l'escriptura, els dictats diversos, la pronunciació de sons i la recitació, les converses metagràfiques entre iguals, l'ús del diccionari, de les traduccions per a la transferència d'aprenentatges, de la bitàcola ortogràfica, etc.

La realitat de la classe és diversa: mentre que uns alumnes disposen d'un domini força acceptable de l'ortografia (nivells expert i avançat), uns altres tenen mancances de fàcil correcció (nivell aprenent) i uns altres necessiten un reforç urgent d'aspectes ortogràfics bàsics (nivell novell), sense el coneixement i la pràctica dels quals arrossegaran curs rere curs els mateixos errors. És necessari, doncs, utilitzar **estratègies diferents** en el si de la classe per poder atendre la diversitat, a fi que tot l'alumnat progressi en el domini de l'escriptura i l'ortografia.

Com que la quantitat d'alumnes d'una aula de secundària és nombrosa, si es vol atendre totes i cada una de les necessitats de l'alumnat respecte a l'ortografia i la seva expressió escrita, cal que el professorat cerqui **estratègies de correcció diverses** (la individual, l'autocorrecció, la correcció per parelles, en petit grup, a casa, etc.), que l'alliberin de la càrrega que suposa corregir cada setmana centenars de textos escrits.

L'annex I conté uns **qüestionaris** per al professorat sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de l'ortografia; sobre els criteris de correcció i l'avaluació de l'ortografia; i uns qüestionaris per a l'alumnat sobre actituds envers l'ortografia i coneixements d'ortografia com a aprenent/a reflexiu.

Els annexos II i III exemplifiquen dues **activitats didàctiques**, l'una de castellà (*Texto expositivo*) per a 2n curs, i l'altra de català (*Narració literària. Pere Calders*) per a 4t curs. Totes dues activitats atenen tres dimensions (comunicativa lectora, escrita i oral; estètica i literària, i plurilingüe i intercultural —transferència d'aprenentatges—) per mitjà del treball de la memòria visual (lectura i ortografia), la memòria auditiva (dictat i discriminació de sons), la literatura, l'escriptura, la traducció, la conversa metagràfica i la bitàcola de totes dues llengües, que comprèn aspectes ortogràfics treballats en les diferents tasques de l'activitat.

Pel que fa a l'**ortografia**, en l'activitat de **llengua castellana** de 2n curs es fa una aproximació de caràcter general, és a dir, es treballen alhora diferents aspectes bàsics de mots del text: ús de la *j*, *h*, *b*, *ll*, accentuació... Mentre que en l'activitat de **llengua catalana** per a 4t curs es fa una aproximació selectiva centrada en l'accentuació i la dièresi dels mots. Són dues estratègies diferents d'apropar-se a l'ortografia que sovint estan condicionades pels mateixos textos triats, per bé que els textos sempre ofereixen la possibilitat d'encetar nous camins per treballar altres aspectes ortogràfics que, d'acord amb la singularitat del grup-classe, calgui atendre.

Els annexos IV i V recullen dues **rúbriques d'autoavaluació** de l'ortografia de la llengua castellana (per a 1r i 2n cursos) i de la llengua catalana (per a 3r i 4t cursos) a partir de quatre nivells de coneixement de l'alumnat: l'expert, l'avançat, l'aprenent i el novell.

Finalment, l'annex VI conté la taula de valoració de l'expressió escrita en les proves d'avaluació de la competència comunicativa lingüística de quart d'ESO del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu.

Annexos

Annex I

Qüestionaris per a la reflexió i la millora de l'ortografia

Per al professorat:

- Qüestionari 1: L'ensenyament i l'aprenentatge de l'ortografia
- Qüestionari 2: La correcció de l'ortografia
- Qüestionari 3: L'avaluació de l'ortografia

Per a l'alumnat:

- Qüestionari 4: Actituds envers l'ortografia
- Qüestionari 5: Coneixements d'ortografia com a aprenent/a reflexiu

L'ORTOGRAFIA A L'ESO				
QÜESTIONARI 1				
L'ensenyament i l'aprenentatge de l'ortografia	Molt sovint	Sovint	Alguna vegada	Gairebé mai
Per al professorat				
S'expliquen els objectius ortogràfics que es pretenen assolir al llarg del curs?				
¿Es fa un contracte de treball amb l'alumne/a per millorar l'expressió escrita i l'ortografia?				
Es fan activitats mecàniques com omplir buits, deduir regles, etc.?				
Les activitats proposades, treballen la memòria visual?				
Les activitats proposades, treballen la memòria auditiva?				
Es realitzen distintes menes de dictats durant el curs?				
Es fan els mateixos exercicis ortogràfics per a tots els alumnes de la classe?				
Es treballen aspectes ortogràfics a partir de les lectures?				
Es fa una redacció quinzenal per practicar l'escriptura i l'ortografia?				
Es dediquen uns minuts a cada sessió per comentar algun aspecte ortogràfic?				
¿Es fomenten converses metagràfiques a l'aula entre alumne/a i professor/a i entre els mateixos alumnes?				
Es treballa l'ortografia en equip, per parelles?				
Per aprendre ortografia, es fan servir traduccions català-castellà i castellà-català?				
Es proporcionen recursos en paper o en línia per consultar dubtes ortogràfics?				
Es realitzen activitats per ampliar el lèxic i fixar-se en la seva ortografia?				
Es treballen interferències lingüístiques de les diferents llengües que s'aprenen?				
Es proposa que s'elabori un quadern de bitàcola ortogràfic?				
Si s'usa la bitàcola ortogràfica, ¿es fa rellegir al final de curs per elaborar un informe amb les errades freqüents i greus?				
Es proposa de revisar els apunts per evitar el perill de la memòria visual errònia?				
Es fan servir materials en línia per practicar l'ortografia?				
Es proposa de revisar els treballs escrits per detectar errades ortogràfiques?				
¿Es proposa de revisar els exàmens de redacció per comprovar el bon ús de la normativa ortogràfica?				

L'ORTOGRAFIA A L'ESO				
QÜESTIONARI 2				
La correcció de l'ortografia	Molt sovint	Sovint	Alguna vegada	Gairebé mai
Per al professorat				
¿Els departaments es coordinen sobre el sistema de marques a utilitzar en la correcció dels escrits dels alumnes?				
¿L'ús coordinat d'un sistema de marques per corregir les errades de totes les llengües (català, castellà, anglès, francès...), en multiplicaria l'eficàcia?				
S'utilitzen tècniques variades de correcció?				
S'adapten les tècniques de correcció a les característiques de cada alumne/a?				
¿S'ensenya a usar els diccionaris i les gramàtiques en paper o en línia per corregir els errors ortogràfics?				
¿Es marca la incorrecció amb algun senyal i es demana que es busqui la solució correcta?				
S'estimula l'alumnat perquè corregeixi les seves errades ortogràfiques?				
Es corregeixen totes les errades d'un escrit o se'n fa una selecció?				
Es donen pistes de les menes d'errades que s'han comès?				
Es corregeixen oralment les errades amb cada alumne/a?				
Es donen instruccions perquè l'alumnat autocorregixi les errades ortogràfiques?				
S'assegura que han llegit les correccions i que en treuen profit?				
Es deixa temps a classe perquè puguin llegir i comentar les correccions fetes?				
Es deixa algun error sense corregir perquè el corregeixi l'alumnat?				
Es deixa passar gaire temps entre la redacció de l'alumne/a i la correcció?				
¿Es dedica molt de temps a corregir faltes per a les quals l'alumnat encara no està preparat?				
¿Se seqüencien els tipus de faltes ortogràfiques que ha d'haver superat l'alumnat en un nivell determinat?				

L'ORTOGRAFIA A L'ESO				
QÜESTIONARI 3				
L'avaluació de l'ortografia	Molt sovint	Sovint	Alguna vegada	Gairebé mai
Per al professorat				
Es treu profit de la informació obtinguda en la transició de primària a secundària?				
Es fa una avaluació inicial en començar l'etapa o el curs?				
L'avaluació formativa es fa mentre es treballen aspectes ortogràfics?				
L'avaluació formativa distingeix entre criteris de realització i criteris de resultats?				
S'avalua l'ortografia dels mots que sovint s'escriuen amb errades?				
¿Es recull informació sobre els progressos de l'alumne/a respecte a l'expressió escrita i l'ortografia?				
S'implica l'alumne/a en el procés d'avaluació?				
Es negocien i es pacten criteris amb l'alumnat per a la coavaluació entre iguals?				
Es negocien i es pacten criteris amb l'alumnat per a l'autoavaluació?				
S'utilitzen graelles o pautes d'avaluació entre alumnes?				
¿Es fan servir graelles, pautes o qüestionaris d'autoavaluació dels escrits i de l'ortografia?				
S'avalua l'actitud positiva envers la predisposició a aprendre ortografia?				
L'avaluació sumativa es fa amb exercicis mecànics com omplir buits, etc.?				
¿L'avaluació sumativa mobilitza sabers competencials, contextualitzats i complexos com escriure un text?				
L'avaluació sumativa té en compte l'autoavaluació, la coavaluació?				
¿L'avaluació sumativa té en compte instruments fets servir durant el curs com bitàcoles, rúbriques d'autoavaluació, etc.?				

L'ORTOGRAFIA A L'ESO				
QÜESTIONARI 4				
Actituds envers l'ortografia	Molt sovint	Sovint	Alguna vegada	Gairebé mai
Per a l'alumnat				
Et va bé normalment l'ortografia?				
Consideres l'ortografia una eina necessària en els teus estudis?				
Vols dominar l'ús d'accents, grafies, signes de puntuació...?				
Mostres una bona disposició per aprendre ortografia?				
Tens confiança a no fer faltes d'ortografia?				
¿Dominar l'ortografia et faria augmentar les possibilitats d'èxit en l'expressió escrita?				
Davant d'un dubte ortogràfic, consultes com solucionar-lo?				
Fas esforç per aprendre ortografia a partir de les correccions que t'han fet?				
¿Et produeix satisfacció escriure correctament els mots i usar bé els signes de puntuació?				
Si t'ho proposes, creus que pots dominar bé l'ortografia?				
T'agrada comentar els escrits i l'ortografia amb els companys?				
¿Revises els treballs escrits pel que fa a l'expressió i l'ortografia abans de lliurar-los?				
Revises els apunts per corregir errades ortogràfiques?				
¿Dediques uns minuts per corregir l'ortografia abans de lliurar un examen de redacció?				
Consultes dubtes ortogràfics per mitjà de la xarxa?				

L'ORTOGRAFIA A L'ESO				
QÜESTIONARI 5				
Coneixements d'ortografia com a aprenent/a reflexiu	Molt sovint	Sovint	Alguna vegada	Gairebé mai
Per a l'alumnat				
Et consideres un bon lector/a?				
¿Busques en el diccionari el significat dels mots que no domines prou o que no saps què volen dir?				
Quan llegeixes, ¿et fixes en l'ortografia dels mots que t'interessa retenir en la memòria?				
Prefereixes que la informació t'arribi per mitjà de textos escrits, gràfics...?				
Recordes més allò que has vist?				
Recordes més allò que has sentit?				
Recordes amb facilitat la pronúncia dels mots?				
¿Sents la necessitat d'escriure un mot diverses vegades de maneres diferents per saber com s'escriu correctament?				
Per saber com s'escriu un mot, ¿el dius lletra per lletra, en veu alta o mentalment i tries la forma que et sona millor?				
Escrius un primer esborrany i després el text definitiu?				
Realitzes correccions ortogràfiques després d'escriure un text?				
Revises si els accents dels mots estan ben col·locats?				
Corregeixes els errors en les grafies dels mots dels teus escrits?				
Observes si hi ha errors de concordança?				
Tens cura que els temps verbals estiguin ben escrits?				
Controles que els connectors de frases siguin adequats i variats?				
Observes si has fet un bon ús dels pronoms?				
Quan escrius, empres correctament els signes de puntuació?				
Quan l'ortografia d'un mot et fa dubtar, ¿intentas canviar la paraula per una de sinònima?				

Annex II

Exemple d'activitat didàctica de llengua castellana a 2n curs d'ESO

TEXTO EXPOSITIVO

PRÁCTICA VISUAL

Lectura

Lee con atención el texto expositivo sobre la villa de Sitges y su calendario de fiestas, fíjate en las palabras en negrita de los párrafos y realiza las actividades posteriores.

SITGES, ALFOMBRAS DE FLORES

Tras un agradable recorrido en el que se alternan túneles y abrigadas calas, se llega a Sitges, una población situada en el extremo meridional del macizo del Garraf. Se trata de una pequeña y antigua villa de pescadores de gran encanto natural que la convierte en uno de los pueblos costeros más atractivos de la provincia de Barcelona. Un **paisaje** singular, con cuatro kilómetros de playas, un rico legado artístico y monumental modernista y un microclima propio, **hacen** de esta población una parada obligada de visita. Sitges mezcla la típica tranquilidad de un pueblo marinero con un ambiente cosmopolita y festivo.

Ubicada sobre un peñasco, por encima de las rocas y entre dos playas, fue un lugar bien protegido y testigo del paso de las tropas de Aníbal en su recorrido hacia Roma. El enclave ya fue campamento romano y, posteriormente, fortaleza medieval. Sitges **utilizaba** su desnivel natural para defenderse de los ataques marítimos y, para evitar los ataques por tierra, la ciudad se amuralló y fortificó con diversas torres. Alrededor de la muralla creció una población de pescadores que ocupó las playas y, poco a poco, se fue extendiendo **hasta** constituir la actual población de Sitges.

Punto de referencia de la cultura del modernismo catalán, fue la meca de alguno de los artistas más importantes de la época, como es el caso del pintor y escritor Santiago Rusiñol. Este aire cosmopolita y artístico **ha perdurado** hasta nuestros días y **ha propiciado** la creación de algunos certámenes internacionales importantes.

De los tres museos que encontramos en Sitges, el del Cau Ferrat, situado en la calle Fonollar, fue la casa y el estudio de Santiago Rusiñol, además del punto de **reunión** de otros artistas del Modernismo **catalán**. En el museo podemos encontrar obras de Rusiñol, Ramon Casas, El Greco, Zuloaga y Picasso, entre otros. Además, posee diversas colecciones de hierro forjado, vidrio, cerámica y dibujo.

En la misma calle se **halla** otro museo interesante, el Museu Maricel, que acoge colecciones del **romántico** y del gótico, etc. Ambos museos están situados junto a una bonita plaza llamada El racó de la Calma, donde se ubica el Palau Maricel, un palacio de estilo modernista construido en 1910 por el millonario norteamericano Charles Deering para alojar sus colecciones de arte. El tercer museo se encuentra en la calle Sant Gaudenci, y se trata del Museu Romàntic Can Llopi, una casa neoclásica del siglo XVII que contiene un conjunto decorativo basado en la vida social y popular del siglo XIX, además de una colección de muñecas antiguas de la artista Lola Anglada.

FIESTAS	
Febrero	Carnaval.
Marzo	Rally de Coches de Época Barcelona-Sitges.
Mayo-junio	Sitges Teatro Internacional. 13 de junio: Festival del Corpus. Concurso de Alfombras de Flores. Del 11 al 20 de junio: Exposición Nacional de Claveles.
Julio-agosto	Sitges Jazz Internacional. 5 de agosto: Festividad de la Mare de Déu del Vinyet. Del 22 al 27 de agosto: Sant Bartomeu, Fiesta Mayor de Sitges.
Septiembre	Festividad de Santa Tecla. Fiesta de la Vendimia.
Octubre	22 y 23: Rally de Motos Antiguas Barcelona-Sitges.
Octubre-noviembre	Festival Internacional de Cine Fantástico de Cataluña.

José Alarcón, Diego Fuentes (2000), *Barcelona en Cercanías* (texto adaptado)

Actividades

Comprensión lectora

Contesta las preguntas siguientes con una X. Algunas se deben contestar por escrito.

1. Sitges había sido un pueblo que vivía de:

- a. La guerra.
- b. La pesca.
- c. La cultura.
- d. La pintura.

2. ¿Quién fue Aníbal?

- a. Un soldado romano.
- b. Un soldado cartaginés.
- c. Un general romano.
- d. Un general cartaginés.

3. Los artistas modernistas se reunían en:

- a. El Museu Maricel.
- b. El Cau Ferrat.
- c. El Museu Romàntic Can Llopis.
- d. El Racó de la Calma.

4. ¿Qué significa la palabra *cosmopolita*?

.....

.....

5. En Sitges se celebran cada año acontecimientos de tipo:

- a. Local.
- b. Nacional.
- c. Internacional.
- d. Local e internacional.

6. ¿Qué artista fue escritor y pintor?

- a. Picasso.
- b. Rusiñol.
- c. El Greco.
- d. Ramon Casas.

7. ¿Quién construyó el Palau Maricel?

- a. Un artista extranjero.
- b. Un artista catalán.
- c. Un ciudadano norteamericano.
- d. Un ciudadano de Sitges.

8. Escribe una palabra sinónima de *certámenes*:

.....

9. Explica el título del texto, *Sitges, alfombras de flores*, con la información obtenida de la lectura.

.....

.....

10. ¿Qué otro título pondrías al texto expositivo leído?

.....

Ortografía

El texto expositivo que has leído se organiza en cinco párrafos. En cada uno, has encontrado dos palabras en negrita. Vamos a trabajarlas.

Primer párrafo:

1. **paisaje**: se escriben con *j* las palabras terminadas en *-aje*. Escribe tres palabras que terminen con *-aje*:

2. **hacen**: todas las formas del verbo *hacer* se escriben con *h*.

Escribe en pretérito imperfecto de indicativo la frase siguiente: *En Sitges hace calor*:

.....

Segundo párrafo:

3. **utilizaba**: fíjate en la terminación de este verbo en pretérito imperfecto de indicativo y escribe dos verbos sinónimos con esa misma terminación:

.....

4. **hasta**: no se debe confundir la preposición *hasta*, que se utiliza en el texto, con el sustantivo *asta* (*cuerno, palo*). Inventar una frase con la preposición *hasta*:

.....

Tercer párrafo:

5. **ha perdurado, ha propiciado**:

El pretérito perfecto compuesto de indicativo es un tiempo verbal compuesto por el verbo auxiliar *haber* más otro verbo. La forma *ha* del verbo *haber* no debe confundirse con la preposición *a* o la interjección *ah*. Escribe una frase con cada una de estas palabras:

ha (verbo haber):
a (preposició):
ah (interjección):

Cuarto párrafo:

6. **reunión, catalán:** ¿Qué regla ortográfica se deduce de las tildes de estas dos palabras agudas?

.....

¿En qué otros casos llevan tilde las palabras agudas? Escribe también ejemplos:

.....

.....

Quinto párrafo:

7. **halla:** ¿Qué significado tiene esta palabra en el texto?

.....

Escribe una frase con cada una de estas palabras:

halla:

haya:

8. **romántico:** ¿Qué regla ortográfica podemos deducir de la tilde de esa palabra?

.....

Busca en el texto cinco palabras con el mismo tipo de acento:

.....

Calendario de fiestas:

9. Completa el cuadro siguiente con las palabras indicadas del calendario de fiestas:

Palabras con B	Palabras con V
...	...

10. ¿Qué regla ortográfica podemos deducir de las palabras que has escrito con *b* en el cuadro anterior?

.....

11. Las palabras *fiesta*, *festival*, *festividad* son sustantivos. Escribe el adjetivo:

en masculino: y en femenino:

12. ¿Qué regla ortográfica podemos deducir de esos dos adjetivos que has escrito?

.....

13. Escribe la palabra que aparece en el calendario que se considera un anglicismo:

.....

PRÁCTICA AUDITIVA

Dictado por parejas y conversación metagráfica

A continuación disponéis de un texto fragmentado en dos partes: el compañero/a dicta el primer fragmento y el otro compañero/a dicta el segundo fragmento. Después corregid los fragmentos dictados y comentad entre ambos las correcciones que habéis hecho y por qué.

Alumno/a:

La Ruta de los Americanos

En Sitges también se pueden realizar varios itinerarios artísticos. Una de las más interesantes propuestas es la llamada Ruta de los Americanos, que transcurre a través de una serie de construcciones y monumentos, levantados por algunos habitantes de Sitges que emigraron a Cuba buscando fortuna, y volvieron posteriormente invirtiendo parte de esa fortuna en la estructura urbana de la ciudad.

Alumno/a:

La Ruta de los Americanos

La ruta está formada por unas ochenta construcciones de estilo neoclásico, romántico, ecléctico, modernista y novecentista, como es el caso de las casas construidas en los jardines de Terramar. El centro neurálgico de Sitges es un espléndido paseo marítimo que recorre la orilla de las playas del municipio, donde desembocan algunas de sus calles más importantes.

PRÁCTICA DE TRADUCCIÓN Y CONVERSACIÓN METAGRÁFICA

1. En una de las calles de Sitges existe un mural con los versos que el poeta Josep Carner dedicó a esa ciudad: “Madrigal a Sitges”. Léelo dos veces, tradúcelo al castellano y consulta el diccionario si no conoces el significado de alguna palabra.

MADRIGAL A SITGES	MADRIGAL A SITGES
Oh Sitges, cel i calitges, mar al peu, clavells al niu, blanc d'Espanya que enlluerna les espurnes de l'estiu.	
Cor què vols, cor què desitges visc en tu, que tota plaus; tes noies tenen ulls negres, tes cases tenen ulls blaus.	
Si jo et deixo, sols a mitges, dóna'm una flor ben lleu, dóna'm una margarida ull de sol, ales de neu.	
Josep Carner, <i>Mar</i>	

2. Lee ahora este texto para saber más cosas de Sitges i tradúcelo al castellano.

SITGES – Festival Internacional de Cinema Fantàstic de Catalunya és el primer festival de cinema fantàstic del món i la manifestació cultural amb més ressò mediàtic de Catalunya. Amb una sòlida trajectòria, el Festival de Sitges ofereix al cinema fantàstic d'arreu del món un marc estimulant de trobada, exhibició, presentació i projecció. Nascut el 1968 com a 1a Setmana Internacional de Cinema Fantàstic i de Terror, el Festival s'ha convertit en una cita ineludible per als cinèfils i per a tots els espectadors que volen veure les últimes tendències i les noves tecnologies aplicades al cinema i a la producció audiovisual. Com a primer festival de cinema fantàstic del món que és, Sitges pot presumir d'haver rebut la visita d'interprets, directors i productors del nivell de Quentin Tarantino, Sir Anthony Hopkins, Jodie Foster, Cameron Diaz, Santiago Segura, Narciso Ibáñez Serrador, Guillermo del Toro, Álex de la Iglesia, etcètera; una llarga llista que, any rere any, constitueix un veritable reclam per als mitjans de comunicació. L'organització del Festival correspon a una fundació integrada per representants de l'Ajuntament de Sitges, de la Generalitat de Catalunya i d'altres institucions, com també de diverses associacions i empreses públiques i privades. El Festival es finança, en bona part, amb les aportacions dels patrocinadors i de les companyies i empreses col·laboradores, que veuen en la seva aliança amb el Festival una plataforma excel·lent de projecció. http://sitgesfilmfestival.com/cat/festival/editorial (text adaptat)
--

3. Compara tus traducciones con las del compañero/a y comentad las coincidencias, las diferencias y las modificaciones que debéis hacer. Justificar vuestras propuestas.

4. Consensuad entre todo el grupo-clase una única traducción del poema “Madrigal a Sitges”.

PRÁCTICA DE ESCRITURA

El texto expositivo informa, explica un hecho o situación y presenta alguna conclusión.

La exposición se debe presentar de una manera clara y ordenada, siguiendo un orden lógico. El texto expositivo que has leído proporciona al lector/a una información de la manera más clara posible, sin prejuicios valorativos.

En general, la estructura de los textos expositivos se compone de:

- *Introducción*: es el inicio o planteamiento del tema.
- *Desarrollo*: es el núcleo del texto y contiene las ideas principales.
- *Conclusión*: es el final y sirve para especificar las conclusiones. Ocupa los últimos párrafos, aunque podemos leer textos expositivos sin conclusión.

1. Escribe un texto expositivo de unas quince líneas aproximadamente sobre tu ciudad o pueblo: sus lugares más importantes, sus fiestas, su gente, etc.

Para escribir el texto expositivo, sigue este proceso:

- Planificación, esquema de las ideas que desarrollarás.
- Primera versión del texto expositivo.
- Revisión, corrección y versión definitiva.

2. En el texto leído anteriormente se han citado a tres pintores españoles muy importantes:

- El Greco,
- Zuloaga,
- Picasso.

La biografía es la narración de la vida de una persona generalmente insigne o célebre.

Infórmate a través de Internet sobre uno de los tres pintores y escribe su biografía en unas 20 líneas aproximadamente.

Recuerda que debes escribirla con tus propias palabras, que no puedes copiar y pegar.

Para escribir la biografía, sigue este proceso:

- Planificación, esquema de las ideas que desarrollarás.
- Primera versión de la biografía.
- Revisión, corrección y versión definitiva.

BITÁCORA ORTOGRÁFICA

Anota en tu bitácora los errores ortográficos que se han detectado en las actividades anteriores (ejercicios de ortografía, dictado, traducción, texto expositivo y biografía del pintor) y analiza los que consideres más graves para evitarlos en tareas posteriores. Explica por qué los consideras graves y cuál es la norma por la que se rigen.

Annex III

Exemple d'activitat didàctica de llengua catalana a 4t curs d'ESO

NARRACIÓ LITERÀRIA. PERE CALDERS

PRÀCTICA VISUAL

Lectura

Llegeix amb atenció el conte, fixa't en els mots en negreta que duen accent o dièresi i fes les activitats posteriors.

ELS CATALANS PEL MÓN

Una vegada vaig anar a **Birmània** vigilant una **expedició** de blanc d'Espanya.

El viatge va anar força **bé**, i en arribar a Yakri, un **reietó** local m'**oferí** hospitalitat de bona llei. Havent-hi per **allí** pocs europeus, aquell senyor va tenir **interès** a fer evident la brillantesa de la seva cort i em retenia, feia que el meu **repòs** s'**allargués més** del que m'havia proposat.

Perquè la meua **presència** occidental no **deslluís** l'etiqueta de palau, el monarca em va donar una capa brodada de perles i pedres fines, amb la **condició** que **només** me la podia treure per dormir.

Les **residències** reials d'aquells **països són** com una mena de parc, on **bèsties** i persones viuen en **comú**, guardant determinades **diferències**. Hi ha una gran quantitat d'ocells, elefants de **jardí**, felins, tortugues sagrades i profanes, insectes de la temporada i altres animals, tan rars que arriben a fer respecte.

L'estada **allí** era una festa seguida. **Cantàvem, ballàvem i menjàvem** del **matí** al vespre i cada vici tenia la seva **satisfacció**. **Però** com que jo era persona manada i mai no he negligit el deure, va venir el dia del comiat, i el **reietó**, per obsequiar-me, va organitzar una gran **exhibició folklòrica**.

El **sobirà**, vestit de gala, em va fer seure al seu costat. Tenia una pantera als peus i un lloro **magnífic** a l'espatlla dreta. Va picar de mans i **començà** el programa.

Després de sentir cantar gent de totes les contrades del **país**, sortiren dues-centes ballarines, que es posaven a dansar d'una manera **monorítmica**. El ball va allargar-se hores i hores, sempre igual, sempre amb la mateixa **cadència**. Quan el tedi s'**apoderà** de mi, vaig dir a manera d'**expansió**, en **català** i alçant la veu:

—Mal pel mal, m'agraden més les danses de Castellterçol...

El lloro va fer un crit gutural i dirigint-se a mi **digué**:

—No us emboliqueu. Si us sent el Gran **Intèrpret** esteu perdut.

Va dir-ho en un **català** tan correcte que de moment se'm va tallar l'**alè**. Home de **món** com era, vaig dissimular davant del rei, **però** aquella nit, quan tothom dormia, vaig cercar el lloro, que va explicar-me la seva **història**. Era un lloro **català** de **Cadaqués**, i havia arribat fins **allí** per atzars de la vida.

Per moltes que fossin les coses que ens separaven, hi havia l'idioma que ens unia, i **teníem** records comuns. **Parlàvem** del Mediterrani i de les nostres esperances de reveure'l, i l'**endemà** de bon **matí**, en marxar de Yakri, tenia el cor **més** tendre que el dia de l'arribada.

Pere Calders, *Cròniques de la veritat oculta*

Activitats

Comprensió lectora

Respon les preguntes següents amb una X. Algunes s'han de contestar per escrit.

1. A Birmània, el protagonista es troba amb:
 - a. Força persones del seu continent.
 - b. Poques persones del seu continent.
 - c. Un conegut del seu país.
 - d. Més d'un rei del país.
2. A quin d'aquests continents pertany Birmània?
 - a. Europa.
 - b. Àfrica.
 - c. Àsia.
 - d. Amèrica.
3. Quina mena de celebració es va organitzar per acomiadar el protagonista?
 - a. Un sopar.
 - b. Una exhibició folklòrica.
 - c. Una festa.
 - d. Una exhibició d'animals.
4. Qui és el Gran Intèrpret?

5. En quin idioma va parlar el lloro? Per què s'expressava en aquesta llengua?

6. Un "crit gutural" vol dir un crit fet amb:
 - a. La boca.
 - b. La gola.
 - c. La llengua.
 - d. Els llavis.
7. Quin d'aquests mots és sinònim de *tedi*?
 - a. Distracció.
 - b. Diversió.
 - c. Avorriment.
 - d. Alegria.
8. En marxar de Yakri, el protagonista tenia el cor més tendre que el dia que hi va arribar perquè:
 - a. S'ho havia passat molt bé amb les atencions rebudes pel reietó local.
 - b. Les ballarines li van recordar les danses de Castellterçol, que tant li agradaven.
 - c. Es va acomiadar del lloro i van parlar de la seva terra.
 - d. Tenia ganes de tornar al seu país i veure els seus familiars.
9. El pronom subratllat de l'expressió *esperances de reveure'l*, a quina paraula del text substitueix?

10. Canvia el títol del conte per un altre títol que concreti més el contingut:

Ortografia

1. Selecciona del text de lectura 10 mots aguts que NO duguin accent gràfic.

...

2. Busca-hi 10 mots aguts que duguin accent gràfic.

...

3. Ara has de buscar 10 mots plans sense accent gràfic.

...

4. Busca-hi 7 mots plans amb accent gràfic.

...

5. Escriu 8 mots esdrúixols que trobaràs en el text.

...

6. Busca-hi 4 mots que duguin accent diacrític.

...

7. Explica per què NO duen accent els mots del text següents:

- *us*:
- *meu*:
- *mans*:

8. En el text apareixen aquests mots: *país*, *països*. Explica per què l'un porta accent i l'altre, dièresi:

.....

9. Explica per què duen accent aquests mots:

- *Birmània*:
- *cantàvem*:
- *reietó*:
- *més*:
- *bé*:
- *monorítmica*:

10. Conjuga els temps següents del verb *deslluir* que apareix en el conte:

	Imperfet d'indicatiu	Imperfet de subjuntiu
<i>jo</i>		
<i>tu</i>		
<i>ell, ella</i>		
<i>nosaltres</i>		
<i>vosaltres</i>		
<i>ells, elles</i>		

11. En quin temps verbal estan escrits els mots *cantàvem*, *ballàvem*, *menjàvem*?

.....

12. En el text apareixen verbs en imperfet d'indicatiu, com *feia* i *dormia*. Escriu les formes d'aquests dos verbs que duguin accent:

PRÀCTICA AUDITIVA

Discriminació de sons

1. Els mots següents del conte duen una o tònica. Classifica'ls en la graella segons el so de la o:

força, bona, pocs, senyor, cort, com, persones, jo, totes, hores, home, moltes, fossin, coses, idioma, records, nostres, bon, cor

la O es pronuncia oberta	la O es pronuncia tancada
...	...

2. Els mots següents del conte duen una e tònica. Classifica'ls en la graella segons el so d'aquesta e:

lleï, fer, evident, seva, meu, etiqueta, perles, pedres, treure, mena, ocells, insectes, festa, vespre, era, pantera, peus, dreta, gent, sempre, tedi, veu, aquella, tendre

la E es pronuncia oberta	la E es pronuncia tancada
...	...

3. A cada grup de tres mots, n'hi ha dos que rimen. Subratlla'ls.

- *cort, suport, sord*
- *persona, dona, zona*
- *aquella, rosella, orella*
- *seva, teva, ceba*
- *fer, haver, diner*

Dictat en grup i conversa metagràfica

Formeu grups de tres alumnes. Cada grup triu un dels temes proposats més avall i cada membre escriu tres frases sobre el tema que heu triat. Després dicteu les frases a la resta de companys. En acabat, corregiu les frases en grup i comenteu les modificacions lingüístiques i ortogràfiques que heu de fer i per què. Temes:

- *Animals rars.*
- *El parlar dels lloros.*
- *El ball i les danses.*
- *El Mediterrani.*
- *Aprendre idiomes.*

PRÀCTICA DE TRADUCCIÓ I CONVERSA METAGRÀFICA

1. Llegeix amb atenció aquest text en castellà sobre la vida i l'obra de l'escriptor Pere Calders. En acabat, tradueix-lo al català.

Pere Calders (Barcelona, 1912-1994) es uno de los escritores más leídos de la literatura catalana, y destacó como cuentista. Se dio a conocer en los años treinta con dibujos, artículos y cuentos en periódicos y revistas. A los veinticuatro años publicó sus primeras obras: el libro de cuentos *El primer arlequí* y la novela corta *La gloria del doctor Larén*.

Exiliado en Méjico durante veintitrés años, donde coincidió con su cuñado escritor Avel·lí Artís Gener (Tísner), escribió los que han sido considerados sus mejores textos, que obtuvieron desde el primer momento el reconocimiento de la crítica, como los cuentos *Cròniques de la veritat oculta* (1955) y *Gent de l'alta vall* (1957), y la novela *Ronda naval sota la boira* (1966).

En 1962 volvió a Cataluña, hizo trabajos de editorial y colaboraciones periodísticas, y aún dispuso de tiempo para escribir *L'ombra de l'atzavara* (1964), con la que ganó el Premio Sant Jordi. En la década de los ochenta le llegó la popularidad a raíz del éxito del montaje teatral *Antaviana*, creado por la compañía Dagoll Dagom y basado en cuentos suyos.

Desde entonces se fueron reeditando todos sus libros y todavía publicó otros con cuentos inéditos. Recibió el Premio de Honor de las Letras Catalanas (1986) y poco antes de su fallecimiento fue distinguido con el Premio Nacional de Periodismo (1993).

<http://www.escriptors.cat/autors/caldersp/>

2. Compara la traducció amb la del teu company/a i comenteu les coincidències, les diferències i les modificacions que heu de fer. Justifiqueu les vostres propostes.

3. El conte llegit pertany a l'obra *Cròniques de la veritat oculta* (1955). Llegeix aquest text per saber més coses d'aquest conte i tradueix-lo al català.

El animal que habla no constituye, en principio, un fenómeno sobrenatural, puesto que se trata de un loro, un animal capaz de articular sonidos que imitan el habla humana. El loro tiene una psicología y una capacidad lingüística muy compleja. El mecanismo por el cual Calders convierte este hecho normal en un hecho extraordinario es de carácter hiperbólico: exagerando la capacidad de reproducción de palabras propias de los loros hasta convertirla en lenguaje humano, puesto que el animal se comunica verbalmente, vehicula lingüísticamente las ideas y elabora un discurso autónomo. Lo que causa un mayor impacto en el personaje es que el loro habla en un catalán correcto y es la lengua común lo que les une. Igualmente, el azar y el destino también están presentes porque es de mucha curiosidad que un loro de Cadaqués y el protagonista se hayan encontrado en Birmania, en la otra parte del mundo. Esta crónica tiene un significado muy especial, relacionado con el exilio y la posterior posguerra. Lo que nos quiere mostrar Calders con este cuento es que todos los catalanes, incluso los animales (es evidente que es una exageración) tuvieron que huir de su territorio.

<http://lallenguacatalana.wordpress.com/croniques-de-la-veritat-oculta/> (text traduït i adaptat)

4. Compara la traducció amb la del teu company/a i comenteu les coincidències, les diferències i les modificacions que heu de fer. Justifiqueu les vostres propostes.

5. Consensueu entre el grup-classe un rànquing de les millors traduccions del text sobre la vida i l'obra de Pere Calders.

PRÀCTICA D'ESCRITURA

1. Els viatges tenen tres moments diferents:

- l'abans: que permet fruir del plaer de la perspectiva del viatge;
- el durant: que és la vivència intensa del present viscut com a realitat palpable;
- el després: que és el record del plaer viscut, dels moments més intensos.

Narra en unes quinze línies un viatge real que hagi fet, parla de l'abans, el durant i el després.

Si ho prefereixes, també pots inventar-te un viatge que desitjaries fer, tot referint-te als tres moments diferents d'un viatge.

Per fer la narració, tingues en compte de seguir aquest procés:

- Planificació, esquema de les idees que desenvoluparàs.
- Primera versió de la narració.
- Revisió, correcció i versió definitiva.

2. En el conte de Pere Calders, l'espai té un paper destacat. El narrador, ja en la primera línia del conte, ens indica on transcorre la història, és a dir, l'espai on es mouen els personatges. És en aquest espai, Birmània, i concretament en un palau, on se situen i es relacionen fets i personatges.

En el quart paràgraf del conte, es descriuen les residències reials d'aquell país. Continua, en unes vuit línies, la descripció d'aquell espai, afegint-hi noves informacions i dades inventades per tu. Fixa't que, en descriure paisatges o interiors, convé primer observar-ne l'estructura o composició:

- Del més general al més concret, o a la inversa.
- De dreta a esquerra, o a la inversa.
- De dalt baix, o a la inversa.

Tot seguit es relacionen les dades i es fa la descripció. El començament pot ser aquest:

L'habitació on jo dormia era quadrada...

Per fer la descripció, tingues en compte de seguir aquest procés:

- Planificació, esquema de les idees que desenvoluparàs.
- Primera versió de la descripció.
- Revisió, correcció i versió definitiva.

BITÀCOLA ORTOGRÀFICA

Anota en la bitàcola els errors ortogràfics que has detectat en les activitats anteriors (exercicis d'ortografia, dictat, traducció, narració i descripció) i analitza els més greus per evitar de tornar-los a fer en tasques posteriors. Explica per què els consideres greus i per quina norma es regeixen.

Annex IV

Rúbrica d'autoavaluació de l'ortografia castellana per a 1r i 2n cursos d'ESO

RÚBRICA DE AUTOEVALUACIÓN DE LA ORTOGRAFÍA CASTELLANA. CURSOS 1º y 2º de ESO

NIVELES				
CRITERIOS	Experto	Avanzado	Aprendiz	Inexperto
Acentos	- Coloco tildes en palabras agudas acabadas en N, S o VOCAL (<i>aguijón, sofás, cantaré</i>); llanas que no acaban en N, S o VOCAL (<i>cárcel, lápiz</i>), y esdrújulas o sobreesdrújulas en todos los casos (<i>cántaro, cantábamos, fácilmente</i>). - Acentúo los pronombres interrogativos (<i>qué, quién, cuál...</i>). - Acentúo las mayúsculas (<i>Écija</i>).	- Coloco tildes en casi todas las palabras agudas y en todas las esdrújulas. Me cuesta ponerlas en las palabras llanas. - Acentúo casi siempre los pronombres interrogativos. - Acentúo las mayúsculas.	- Suelo escribir tildes en las palabras agudas y esdrújulas, aunque he de repasar las normas. Me cuesta ponerlas en las palabras llanas, las pongo donde no corresponde y me confundo con las reglas aprendidas. - Casi nunca acentúo los pronombres interrogativos. - Me cuesta acentuar las mayúsculas.	- Escribo sin tilde casi todas las palabras o la pongo donde no corresponde. - Me olvido de acentuar las mayúsculas.
Acento diacrítico, diéresis y grupos de vocales	- Distingo las palabras que llevan tilde diacrítica (<i>té/te, mí/ml</i>). - Escribo correctamente diéresis en los grupos <i>güe y gui</i> (<i>vergüenza, pingüino</i>).	- Suelo poner las tildes diacríticas donde corresponde. - A veces me olvido de la diéresis.	- Casi nunca distingo las tildes diacríticas. - Me cuesta distinguir las palabras que llevan diéresis de las que no la llevan (<i>vergüenza/guepardo</i>).	- Casi nunca distingo las tildes diacríticas. - No distingo las palabras que llevan diéresis de las que no la llevan (<i>vergüenza/guepardo</i>).
B/V	Escribo B y V correctamente en todas las situaciones (<i>tuvo/tubo, hubo, iba...</i>).	Confundo la B y la V en verbos como <i>ir</i> o <i>tener</i>. Escribo B en los pretéritos imperfectos de la primera conjugación (<i>cantaba</i>).	No tengo claro cuándo se escribe B y V, aunque domino las reglas de las palabras básicas.	No tengo claro cuándo se escribe B y V.

NIVELES				
CRITERIOS	Experto	Avanzado	Aprendiz	Inexperto
H	- Distingo <i>a/ha</i>. Tengo claro cuándo debo escribir H en una palabra (<i>hueco/oquedad, echo/hecho</i>).	- A veces confundo la preposición del verbo (<i>a/ha</i>) o los verbos <i>haber/abrir</i> (<i>habría/abría</i>) en algunas formas. En algunas palabras no tengo claro cuándo las palabras se escriben con H.	- Suelo confundir la preposición del verbo (<i>a/ha</i>). No tengo claro cuándo las palabras se escriben con H.	- Suelo confundir la preposición del verbo (<i>a/ha</i>). No tengo claro cuándo las palabras se escriben con H.
C/Z, C/QU/K	- Escribo correctamente C y Z, incluidos sus cambios en los plurales (<i>actriz/actrices</i>). - Escribo correctamente C, Qu y K en todos los casos (<i>cráter, queso, kénfir</i>).	- Suelo escribir correctamente C y Z, aunque en los plurales no siempre hago el cambio de Z a C. - No tengo claro cuándo se admiten dobles grafías de Qu y K, pero sí escribo bien las palabras con C o Qu.	- A veces confundo el uso de C y Z, especialmente en los plurales de las palabras. - Dudo en la distinción de palabras que llevan C, Qu y K.	- Confundo el uso de C y Z. - Tampoco tengo clara la distinción de palabras que llevan C, Qu y K.
S/X	- Uso las grafías S y X cuando corresponde (<i>espléndido, extranjero</i>). Nunca pongo doble S.	- No siempre escribo S y X cuando corresponde. Suelo cometer errores en <i>extranjero, excéntrico, espléndido</i>... En alguna ocasión escribo doble S.	- Suelo escribir las grafías S y X según su sonido, aunque domino las palabras básicas. Algunas veces escribo doble S.	- Escribo según me suena las grafías S y X. Muchas veces escribo doble S.
Y/LL/I	- Escribo siempre Y, LL y I cuando corresponde (<i>voy, ley/leyes, jersey/jerséis</i>). No confundo la grafía de la conjunción Y.	- Suelo escribir correctamente las palabras que llevan las grafías Y, LL y I, incluso en los plurales de las palabras acabadas en -y. Casi nunca escribo I en la conjunción Y.	- Me cuesta escribir las palabras que llevan las grafías Y, LL y I, y me despierto a la hora de escribir los plurales en -y. A veces escribo la conjunción con I.	- Dudo a la hora de hacer los plurales de las palabras acabadas en -y. Acostumbro a escribir la conjunción con I.
G/J	- Utilizo G y J cuando corresponde (<i>ejemplo, hojear, garaje, bilingüe, extranjero</i>...).	- Casi siempre distingo la G de la J o de la Gü (<i>guerra, agüero</i>), aunque a veces me despierto en los verbos acabados en -ger, -gir (<i>recoger, corregir</i>).	- A veces tengo dificultades para distinguir la G de la J o de la Gü, y las confundo especialmente todo en los verbos acabados en -ger, -gir.	- Tengo dificultades para distinguir la G de la J o de la Gü, y las confundo especialmente en los verbos acabados en -ger, -gir.

NIVELES				
CRITERIOS	Experto	Avanzado	Aprendiz	Inexperto
Consonantes a final de palabra o sílaba	– Escribo correctamente el imperativo acabado en <i>-d</i> (<i>callad</i>).	– Escribo correctamente el imperativo acabado en <i>-d</i>.	– A veces utilizo el infinitivo en lugar del imperativo en <i>-d</i>.	– Suelo utilizar el infinitivo en lugar del imperativo en <i>-d</i>.
Otras consonantes: M/N, R/RR	– Escribo M antes de P o B, y N antes de V (<i>campo, cambio, envidia</i>). – Distingo siempre la R de la RR (<i>enriquecer, arriba, Prerenacimiento</i>).	– Casi siempre escribo M antes de P o B, y N antes de V. – Suelo distinguir la R de la RR.	– Casi siempre escribo M o N antes de B, P o V, aunque debo repasarlo. – A veces escribo R o RR donde no corresponde, especialmente R en las palabras compuestas (<i>Contrarreforma</i>) o RR después de consonante (<i>Enrique</i>).	– Escribo aleatoriamente M o N antes de B, P o V. – A veces escribo RR donde no corresponde.
Grupos homófonos, prefijos	– Distingo las palabras que se escriben juntas y las que se escriben separadas (<i>medioambiente, tan bien/también, o sea, bocabajo, altamar, arcolís, si no/sino, porque/por qué/por que/porqué...</i>). – Escribo bien las palabras que llevan prefijo (<i>exalumno, ex primer ministro, anti-OTAN</i>).	– Distingo las palabras que se escriben juntas y las que se escriben separadas. – Suelo escribir bien las palabras que llevan prefijo.	– Distingo las palabras que se escriben juntas y las que se escriben separadas. – A veces separo el prefijo de su base léxica.	– Distingo las palabras que se escriben juntas y las que se escriben separadas. – A veces separo el prefijo de su base léxica.

NIVELES				
CRITERIOS	Experto	Avanzado	Aprendiz	Inexperto
Signos de puntuación	– Utilizo correctamente el punto final, el punto seguido, la coma, los puntos suspensivos, los dos puntos, las comillas, el guion, los signos de interrogación y de exclamación. – Separo correctamente las palabras a final de renglón.	– Suelo utilizar con corrección el punto final, el punto seguido, la coma, los puntos suspensivos, los signos de interrogación y de exclamación, aunque tengo dificultad en el uso del punto y coma, de los dos puntos, las comillas y el guion. – Separo correctamente las palabras a final de renglón.	– Utilizo los signos de puntuación básicos. – Suelo separar las oraciones a través de puntos. – A veces me olvido de poner los signos de interrogación y de exclamación al comienzo de la frase. – Cometo algunos errores en el uso del guion, los puntos suspensivos, los dos puntos, las comillas y el punto y coma, aunque este último me cuesta más. – Suelo separar correctamente las palabras a final de renglón.	– Utilizo pocos signos de puntuación. – Suelo separar las oraciones a través de comas. – A veces pongo coma entre sujeto y verbo. – Me olvido de poner los signos de interrogación y de exclamación al comienzo de la frase. – Cometo bastantes errores en el uso del guion, los puntos suspensivos, los dos puntos y las comillas, y no utilizo el punto y coma. – No separo correctamente las palabras a final de renglón.

NIVELES				
CRITERIOS	Experto	Avanzado	Aprendiz	Inexperto
Otros: mayúsculas, numerales, abreviaturas	- Distingo el uso de mayúsculas y minúsculas en circunstancias diversas. - Conozco y utilizo correctamente las abreviaturas. - Escribo correctamente las siglas y acrónimos, en singular y en plural. - Utilizo correctamente el punto o los espacios en los números cardinales. - Escribo correctamente en letra los números. - Distingo cuándo se escriben las cifras con números o con letras.	- Suelo distinguir el uso de mayúsculas y minúsculas en diversas circunstancias. - Conozco la mayoría de abreviaturas y suelo escribirlas bien. - Escribo correctamente las siglas y acrónimos, aunque no siempre sé utilizarlos en singular y en plural. - Suelo utilizar correctamente el punto o los espacios en los números cardinales. - Casi siempre escribo correctamente en letra los números. - Cometo pocos errores a la hora de decidir si una cifra debe ir escrita en números o en letras. - Casi siempre repaso antes de entregar y consulto para corregir las faltas.	- Suelo distinguir el uso de mayúsculas y minúsculas en diversas circunstancias, aunque cometo algunos errores, especialmente en tratamientos y cargos. - Conozco/escribo correctamente aunque con dificultad las abreviaturas. - No siempre distingo entre siglas y acrónimos y dudo cuando los debo escribir en plural. - A veces me equivoco al escribir los números cardinales; dudo cuando debo utilizar puntos o espacios. - A veces dudo cuando una cifra debe ir escrita en números o en letras. - Aunque repase antes de entregar, no lo tengo claro. No siempre consulto.	- Cometo bastantes errores en la distinción de mayúsculas y minúsculas, especialmente en tratamientos y cargos. - No siempre conozco/escribo correctamente las abreviaturas. - Confundo siglas y acrónimos y desconozco cuándo se pueden escribir en plural. - Me cuesta aprender cómo se escriben los números cardinales y cuándo debo utilizar puntos o espacios. - Tengo bastantes dificultades para distinguir cuándo una cifra debe ir escrita en números o en letras. - Me olvido de repasar antes de entregar o, aunque repase, no consulto para corregir las faltas.
Uso del diccionario	- Repaso y consulto antes de entregar.			

(Rúbrica de autoevaluación de la ortografía castellana elaborada con la colaboración de Inma López, del Institut Damià Campeny de Mataró.)

Annex V

Rúbrica d'autoavaluació de l'ortografia catalana per a 3r i 4t cursos d'ESO

NIVELLS				
CRITERIS	Expert	Avançat	Aprenent	Novell
Accents	– Accentuo bé la E i la O obertes i tancades, i els mots aguts acabats en vocal, vocal + S, -en, -in (<i>graó, anís, entén, Berlin</i>). – Accentuo els mots plans no acabats en les anteriors terminacions (<i>pèsol, còmic</i>). – Accentuo els mots esdrúixols (<i>pàgina, línia, família</i>). – Accentuo les majúscules (<i>Úrsula</i>).	– Col·loco accent en la majoria de mots aguts, plans i esdrúixols. – Algunes vegades no accentuo bé la E i la O obertes o tancades. – Accentuo les majúscules.	– Col·loco accent en alguns mots aguts, plans i esdrúixols, però a vegades em deixo de col·locar-lo en d'altres mots. – Tinc força dubtes en l'accent obert o tancat de la E, O. – Accentuo les majúscules.	– Tinc dificultats a distingir l'accent obert o tancat de la E, O. – Escric sense accent quasi totes les paraules o el col·loco on no correspon. – No accentuo les majúscules.
Accent diacrític i dièresi	– Escric accent diacrític en els mots que el duen (<i>és, dóna, més...</i>); col·loco dièresi sobre I, U (<i>veïna, aigües...</i>).	– Col·loco accent diacrític en mots d'ús freqüent (<i>és, són, té, més...</i>) i dièresi en la majoria dels mots que la duen.	– Em deixo de posar accent diacrític i dièresi en alguns mots.	– Gairebé mai escric l'accent diacrític o la dièresi; i tinc força dubtes a l'hora de col·locar-los.
Vocals àtones A/E, O/U	– Escric A/E, O/U àtones en mots de la mateixa arrel (<i>peuet-peu; rentar-renta; sucar-suc; juguem-juga</i>); en terminacions (<i>poble, casa; poeta, lloro, museu</i>); en plurals (<i>homes, textos, cacaus</i>), en verbs (<i>llegia, obre, cantes, pinto, mullava</i>).	– Distingeixo les àtones A/E, O/U, per bé que a vegades cometo errades per no fixar-m'hi prou bé i a causa d'interferències amb el castellà (<i>avaría, rancor, maravella...</i>).	– Distingeixo les vocals àtones A/E, O/U, però a vegades les confonc en alguns noms, adjectius i verbs; també les confonc en alguns mots a causa d'interferències amb el castellà (<i>asamblea, avaluar...</i>).	– Se'm presenten molts dubtes a l'hora d'escriure les vocals àtones A/E, O/U en els mots. – Sovint les escric amb interferències del castellà.

NIVELLS				
CRITERIS	Expert	Avançat	Aprenent	Novell
B/V	– Escriu correctament B/V en la majoria de les ocasions: <i>haver, cantava, poble, embolic, tramvia...</i>	– Confonc B/V en alguns verbs (<i>provar, haver...</i>) i altres mots (<i>saba, biga...</i>); escriu amb V l'imperfet d'indicatiu (<i>cantava</i>).	– Confonc a vegades B/V en alguns verbs (<i>haver, trobava, sabia, beure/veure...</i>); i mots: <i>cavall, vuit/buit...</i>	– Tinc força dubtes a l'hora d'escriure B/V en els mots i m'equivoco sovint.
S/SS/C/Ç/Z	– Escriu bé les sordes S, SS, C, Ç (<i>savi, pis, missa, cel, edició, avançar, cançó, felç</i>) i les sonores S, Z (<i>casa, zero, tretze</i>).	– Escriu bé aquestes consonants, però a vegades tinc dubtes en l'escriptura d'alguna essa sorda o sonora.	– Escriu bé les sordes llevat de la SS i Ç, i algunes vegades confonc la essa sonora.	– Escriu essa sorda o essa sonora segons em sona, i molt sovint cometo errades.
G/J, X/IX, TX/IG	– Les escriu bé: G/J (<i>jove, tarja, ajuda; injecció, jersei, jeure; targeta, girafa</i>); X/IX (<i>xifra, guix, caixa, èxit, taxi</i>); TX/IG (<i>cotxe, despatx, boig, mig</i>).	– Escriu bé aquestes consonants o dígrafs, però a vegades tinc alguns dubtes en l'escriptura d'algunes paraules.	– Tinc algunes dificultats per escriure G/J, X/IX quan correspon, i TX/IG al final de mot.	– Tinc dificultats per distingir quan s'han d'escriure aquestes consonants o dígrafs.
P/B, T/D, C/G	– Les escriu bé a fi de mot (<i>llop, club, serp, verb, nebot, abric, solitud, entenc, càstig</i>); en els grups sub- (<i>subratllar</i>), ob-, -ab (<i>obstacle</i>), -cap (<i>capçal</i>) i en els gerundis en -nt (<i>cantant</i>).	– Les escriu correctament la majoria de vegades, però tinc dubtes en alguns mots (<i>quietud, tub, fluid, pedagog, fàstic...</i>). – Generalment escriu els gerundis que duen -nt final.	– Sovint dubto entre P/B, T/D, C/G. – M'oblido d'escriure -t final en alguns gerundis.	– Tinc força dubtes a l'hora d'escriure aquestes grafies a fi de mot. – Escriu el gerundi sense -t final.
H	– Sé escriure H inicial (<i>haver, herba...</i>), intercalada (<i>ahir...</i>), i en verbs com <i>haver</i>. – Sé quan no s'ha d'escriure H (<i>coet...</i>).	– A vegades em deixo d'escriure H en alguns mots, sobretot quan va intercalada. – Confonc la preposició i el verb (<i>a/ha</i>).	– Tinc dubtes quan he d'escriure un mot amb H, especialment amb el verb <i>haver</i>. – Confonc la preposició amb el verb (<i>a/ha</i>).	– Sé'm presenten força dubtes a l'hora d'escriure la H, sobretot en les formes del verb <i>haver</i> (<i>havia...</i>). – Confonc <i>ha/a, he/e...</i>

NIVELLS				
CRITERIS	Expert	Avançat	Aprenent	Novell
L·L	Sé quan he d'escriure L·L (<i>col·legi, mil·lenni, novel·la</i>) o no (<i>alegria, milió</i>).	Escric bé L·L i L, però tinc alguns dubtes quan la L·L no es regeix per cap regla.	Tinc dubtes amb l'escriptura de L·L i L en alguns mots.	Confonc generalment l'ús de la L·L i de la L.
Altres consonants: R/RR, M/N/MP	Distingeixo sempre entre R/RR, i sé quan s'ha d'escriure M/N/MP (<i>ombra, canvi, conte, comite, compte...</i>).	A vegades dubto entre R/RR i M/N/MP; però m'equivoco poc.	Tinc algunes dificultats en l'escriptura de mots amb R/RR, i sobretot en mots amb M/MP.	Sovint escric RR, M, N o MP on no correspon.
Apòstrof, guionet, contracció	Sé quan s'ha d'escriure apòstrof (<i>l'home, la unitat</i>), guionet (<i>dos-cents, triar-ne, porta'ls-hi</i>) i quan haig de fer contracció (<i>al, del, pel, cal</i>).	Generalment ho escric bé, però a vegades uso apòstrof quan no toca (<i>la Isabel</i>) i en altres casos em deixo el guionet o no faig contracció.	Cometo errors amb l'apòstrof en mots femenins començats amb i/u àtones; amb els guionets en els numerals i pronomes; i en alguns casos no faig contracció.	Cometo força errors en l'ús de l'apòstrof, guionet i contracció.
Grups homòfons, prefixos	- Distingeixo els mots que van junts (<i>alhora, potser...</i>) i els que van separats (<i>a l'hora, pot ser, de seguida, des de...</i>). - Escric bé els prefixos (<i>exalumna, antinatura, prehistòria...</i>).	- Sóc distingir quan van junts o separats, per bé que a vegades cometo algun error. - Sóc escriure bé els prefixos.	- Tinc dubtes en mots com ara <i>alhora/a l'hora, potser/pot ser, des de...</i> - Sóc escriure bé els prefixos.	- Em costa distingir quan van junts o separats i m'equivoco sovint. - A vegades no sé si separar o ajuntar el prefix a la base lèxica.

NIVELLS				
CRITERIS	Expert	Avançat	Aprenent	Novell
Signes de puntuació	– Empro bé la coma, el punt i coma, el punt i seguit, el punt i a part, el punt i final, els parèntesis, els punts suspensius, els guions, les cometes, els signes d'interrogació i els d'exclamació. – Separo correctament els mots a final de ratlla.	– Solc col·locar bé el punt final, el punt i seguit, el punt i a part, la coma, els signes d'interrogació i d'exclamació, els punts suspensius. – Tinc alguna dificultat en l'ús del punt i coma, els dos punts, les cometes i el guió. – Separo correctament els mots a final de ratlla.	– Utilitzo els signes de puntuació bàsics. – Separo les oracions amb un punt. – A vegades m'equivoco amb els signes d'interrogació i d'exclamació. – Cometo errors amb l'ús del punt i coma, els dos punts, els guions, les cometes, els punts suspensius. – Separo normalment els mots a final de ratlla.	– Utilitzo pocs signes de puntuació; o bé n'utilitzo alguns de forma inadequada: coma entre subjecte i verb..., guions, els dos punts, punts suspensius. – No utilitzo el punt i coma. – Tinc dubtes a l'hora de separar els mots a final de ratlla.
Altres: majúscules, numerals, abreviatures	– Uso majúscules i minúscules quan s'escau. – Escric correctament en lletres els numerals. – Conec i utilitzo bé les abreviatures (pàg...), les sigles (GEC, IVA...) i els acrònims (MACBA...).	– Solc distingir l'ús de majúscules i minúscules. – Escric bé la majoria d'abreviatures, sigles i acrònims. – Generalment escric bé en lletres els numerals.	– Uso majúscules i minúscules quan s'escau, tot i que cometo alguns errors en els tractaments i càrrecs. – Cometo pocs errors en escriure els numerals. – A vegades tinc dificultats a distingir les abreviatures, les sigles i els acrònims.	– Cometo força errors en l'ús de majúscules i minúscules, sobretot en tractaments i càrrecs. – Cometo errors en escriure els numerals. – No conec ni escric bé les abreviatures, les sigles i els acrònims.
Ús del diccionari	– Consulto el diccionari, si tinc dubtes abans de lliurar l'escrit.	– Consulto el diccionari ja que sovint tinc dubtes quan he de lliurar l'escrit.	– Algunes vegades consulto el diccionari, abans de lliurar l'escrit.	– No consulto mai el diccionari per corregir errors i lliuro l'escrit sense revisar.

Annex VI

Taula de valoració de l'expressió escrita en les proves d'avaluació de la competència comunicativa lingüística de quart d'ESO. Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu

1. COMPETÈNCIA DISCURSIVA		
1.1. Adequació (A)	Punts	
El text aconsegueix l'objectiu comunicatiu i té tota la informació que es demana. El registre lingüístic i el tipus de text són adequats.	4	
Situació intermèdia.	3	
El text no aconsegueix del tot l'objectiu comunicatiu (hi manca informació demanada). El registre i el tipus de text no són gaire adequats. Tot i la confusió, el lector pot entendre l'objectiu comunicatiu, el registre i el tipus de text.	2	
Situació intermèdia.	1	
El text no aconsegueix l'objectiu comunicatiu o bé el registre i el tipus de text no són adequats. El text no té la informació que es demana.	0	
1.2. Coherència (R)		
El text està ben organitzat. L'explicació de les idees és clara. No repeteix ni inclou informació irrellevant.	4	
Situació intermèdia.	3	
El text no està ben organitzat. Es percep alguna confusió. L'explicació és una mica confusa, tot i que se'n pot seguir el desenvolupament. Hi ha alguna repetició innecessària i inclou informació irrellevant.	2	
Situació intermèdia.	1	
El text presenta greus errades d'organització. Les idees costen de seguir. Hi ha presència de repeticions i inclou informació irrellevant que fa perdre el fil de l'escrit.	0	
1.3. Cohesió (S)		
Enllaça bé les idees (connectors, recursos anafòrics...). La puntuació és correcta.	4	
Situació intermèdia.	3	
Els errors de puntuació dificulten la comprensió d'algunes parts del text. La manca de connectors o la repetició de connectors fan la lectura bastant incomprensible.	2	
Situació intermèdia.	1	
Abunden els connectors no adequats. L'absència de puntuació o els abundants errors de puntuació dificulta greument la comprensió del text.	0	

2. CORRECCIÓ LINGÜÍSTICA		
2.1. Lèxic (L)		
Vocabulari adequat al tema, variat i correcte.	4	
Situació intermèdia.	3	
El vocabulari és poc precís i hi ha fins a 4 errades.	2	
Situació intermèdia.	1	
El vocabulari és molt pobre i hi ha més de 6 errades.	0	
2.2. Ortografia (O)		
No hi ha cap errada o només n'hi ha una.	4	
Situació intermèdia.	3	
Hi ha un màxim de 5 errades.	2	
Situació intermèdia.	1	
El text té més de 10 errades.	0	
2.3. Estructures morfosintàctiques (M)		
Les frases estan ordenades i tenen sentit complet. Les concordances són correctes. Fa un ús correcte de preposicions i pronoms. No hi ha interferències amb altres llengües.	4	
Situació intermèdia.	3	
Hi ha fins a 4 errades.	2	
Situació intermèdia.	1	
Hi ha més de 6 errades.	0	
3. PRESENTACIÓ (P)		
La presentació i la grafia són satisfactòries: l'escrit té un mínim de netedat, marges i separació entre línies. La lletra és llegible sense esforç.	1	
L'escrit té una presentació descuidada i una grafia difícil de llegir.	0	
PUNTUACIÓ TOTAL (Màxim 25)		

Bibliografia

Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura. [Barcelona: Graó], núm. 3 (1995): *L'ensenyament de l'ortografia*.

Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura. [Barcelona: Graó], núm. 48 (2009): *Ortografies*.

BALCELLS, Jordi. *Descobrim la poesia*. Barcelona: Departament d'Ensenyament, 1995.

— *Al peu de la lletra. Reforç d'ortografia per al 1r cicle d'ESO*. Barcelona: Castellnou Edicions, 2001.

— *Reforç d'ortografia 1*. Barcelona: Castellnou Edicions, 2001.

— *Reforç d'ortografia 2*. Barcelona: Castellnou Edicions, 2001.

— “Les llengües del món. Les llengües de la UE”. *La Unió Europea s'amplia. Orientacions didàctiques*. [Barcelona: Representació de la Comissió Europea a Barcelona. Departament d'Ensenyament] (2004).

— *Llegir i escriure 1. Competències bàsiques*. Barcelona: Castellnou Edicions, 2005.

— *Llegir i escriure 2. Competències bàsiques*. Barcelona: Castellnou Edicions, 2005.

— *Llegir i escriure 3. Competències bàsiques*. Barcelona: Castellnou Edicions, 2005.

— *Llegir i escriure 4. Competències bàsiques*. Barcelona: Castellnou Edicions, 2005.

— *Lletres de batalla. Reforç d'ortografia catalana*. Barcelona: Castellnou Edicions, 2005.

— “Orientacions per a la millora de la competència ortogràfica a l'ESO”. *Quaderns d'avaluació* [Barcelona: Consell Superior del Sistema Educatiu. Departament d'Ensenyament], núm. 28 (2014).

BALCELLS, Jordi; BERGUA, Neus. *Gramàtica de batalla. Reforç d'expressió oral i escrita*. Barcelona: Castellnou Edicions, 1997.

BALCELLS, Jordi; CANÓS, Teresa. *Lletra per lletra*. València: Castellnou Edicions, 1997.

BALCELLS, Jordi; COROMINES, Eusebi (1994). *Papers de comunicació. Lectures i tècniques d'estudi*. Barcelona: Teide, 1994.

BALCELLS, Jordi; CRESPO, Isidre. *Saber de lletra*. València: Castellnou Edicions, 1999.

BALCELLS, Jordi; PUIG, Ignasi. *Narrar i descriure*. Barcelona: Castellnou Edicions, 2005.

BALCELLS, Jordi; ROIG, Albert. *Dels trobadors a la poesia actual. Antologia i guia didàctica*. Barcelona: Laertes, 1992.

CAMPS, Anna et al. *L'ensenyament de l'ortografia*. Barcelona: Graó, 1989.

CASSANY, Daniel. *Reparar l'escriptura*. Barcelona: Graó, 1993.

— *La cuina de l'escriptura*. Barcelona: Empúries, 1993.

— “La escritura electrónica”. *Cultura y Educación. Revista de teoría, investigación y práctica*. [Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje y Universidad de Salamanca] (2003).

— “El dictado como tarea comunicativa”. *Tabula Rasa. Revista de humanidades*. [Bogotá: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca], núm. 2 (2004).

— *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós, 2006.

CASSANY, Daniel; LUNA, Marta; SÁNZ, Glòria. *Ensenyar llengua*. Barcelona: Graó, 1993.

GABARRÓ, Daniel. *Dominar l'ortografia*. Lleida: Boira Editorial, 2011.

GABARRÓ, Daniel; PUIGARNAU, Conxita. *Bona ortografia sense esforç amb PNL*. Lleida: Boira Editorial, 2010.

GALÍ, Alexandre. *L'ensenyament de l'ortografia als infants*. Barcelona: Barcino, 1926, reedició 1971.

- GÁRFER, José Luis; FERNÁNDEZ, Concha. *Juegos de palabras*. Madrid: Edimat Libros, 2001.
- MARINA, José Antonio; DE LA GOMA, María. *La màgia d'escriure*. Barcelona: Rosa dels Vents, 2007.
- MESANZA LÓPEZ, Jesús. *Didáctica actualizada de la Ortografía*. Madrid: Santillana, 1988.
- NIQUE, Christian. *Précis d'occitan et de catalan*. Montpellier: CRDP de l'Académie de Montpellier, 2006.
- PERRENOUD, Philippe. *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó, 2008.
- PESQUERA GARCÍA, Julio, G. *Aprender ortografía*. Alcoi: Editorial Marfil, 1987.
- SANMARTÍ, Neus. *Avaluar per aprendre*. Barcelona: Departament d'Ensenyament, 2010.
- SUNYOL, Víctor. *Màquines d'escriure*. Vic: Eumo Editorial, 1992.
- TORRES I VILATARSANA, M.; PAYRATÓ, Ll. "El català dels joves en el xat, correus electrònics i missatges a mòbils: una nova varietat col·loquial?". *Actes del I Congrés Internacional Llengua, Societat i Ensenyament*. [Alacant: Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana. Universitat d'Alacant] (2000).

Alguns documents d'interès en línia

Competències bàsiques de l'àmbit lingüístic. Llengua i literatura (catalana i castellana) [en línia] [Barcelona: Departament d'Ensenyament] (2013).

Orientacions per a la millora de l'expressió escrita [en línia] [Barcelona: Departament d'Ensenyament] (2012).

"Àmbit de llengües a l'ESO". *Orientacions per al desplegament del currículum* [en línia] [Barcelona: Departament d'Ensenyament] (2009).

Proves diagnòstiques d'ESO [en línia] [Barcelona: Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. Departament d'Ensenyament].

Prova d'avaluació de quart d'ESO [en línia] [Barcelona: Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. Departament d'Ensenyament].