

Màster en Innovació en Didàctiques Específiques

TREBALL DE FINAL DE MÀSTER

**Estudi de nou casos entorn de les estratègies
d'ensenyament-aprenentatge de l'accentuació a
l'Educació Primària**

Presentat per:

Mireia Font Prat

Tutoritzat per:

Assumpta Fargas

Teresa Puntí

Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes

Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya

Vic, setembre de 2018

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària

Resum

L'ensenyament-aprenentatge de l'ortografia es troba en una situació ambigua des que ha deixat d'ocupar una posició central en la didàctica de la llengua. Essent extensa la recerca entorn de l'ortografia com a codi gràfic del llenguatge, l'objectiu d'aquest treball és el d'endinsar-se en una escola d'Educació Primària per veure, dels diversos recursos de l'ensenyament-aprenentatge de l'ortografia, quins són els que s'utilitzen per a la didàctica d'aquesta matèria, com es posen en pràctica i com són apresos i/o adquirits pels alumnes i quins resultats donen, i si aquests resultats són similars als obtinguts per la mitjana d'alumnes de sisè de Primària examinats a les Competències Bàsiques de l'any 2016, en les quals un 45% dels alumnes no va superar la prova en ortografia. L'ortografia, però, no sols s'aplica dins l'àrea de llengües, ja que es realitzen produccions textuais en totes les àrees. És per aquest motiu que el treball pretén analitzar com la concentració en ortografia o en un altre focus d'atenció afecta la capacitat ortogràfica dels alumnes.

Paraules Clau

Educació Primària, llenguatge, ortografia, codi gràfic, tècniques d'ensenyament-aprenentatge de l'ortografia

Abstract

The didactics of spelling are nowadays lost in a swamp of questions since spelling does no longer have a central place in language learning. Being wide the research done in spelling as the graphic code of languages as well as on the didactics of this linguistic content, the main objective of this research is to immerse into a Primary School so as to see which techniques are used to teach spelling, how it is learnt and which results do those give, considering, as well, if this results are similar to the ones obtained by the average of 6th grade students examined in the external tests of 2016, which showed that 45% of the students did not pass the spelling test. Spelling, nevertheless, is not just applied in linguistic subjects, since writing is present in all the subject areas. Is for this reason that this research also aims to analyse in which way the concentration of pupils in spelling or in another focus of attention affects their spelling proficiency.

Key Words

Primary Education, language, spelling, graphic code, spelling teaching and learning techniques

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària

Taula de continguts

1.	Introducció	10
1.1.	Pregunta de recerca	12
1.2.	Objectius específics	12
2.	Marc teòric	14
2.1.	El concepte <i>ortografia</i>	14
2.2.	El sistema gràfic alfabètic i les seves característiques	15
2.3.	Funcions de l'ortografia	16
2.3.1.	El sentit de l'ortografia dins el sistema d'una llengua	16
2.3.2.	La funció social de l'ortografia	17
2.4.	Breu recorregut històric de l'ensenyament-aprenentatge de l'ortografia	18
2.5.	Fonamentació teòrica sobre l'ortografia	18
2.5.1.	L'ortografia natural i l'ortografia arbitrària.....	20
2.5.2.	Diferenciació entre norma i regla ortogràfica.....	22
2.6.	Classificació dels continguts d'ortografia d'Educació Primària.....	23
2.7.	Dificultats que presenta l'adquisició de l'ortografia	28
2.8.	Com s'aprèn ortografia	31
2.9.	Com s'ensenyava ortografia	33
2.9.1.	Diversificar l'ensenyament de l'ortografia.....	33
2.9.2.	L'ortografia visual.....	36
2.10.	Avaluació de l'ortografia	39
3.	Marc metodològic	41
3.1.	Concreció de la recerca en un contingut ortogràfic: l'accentuació	43
3.2.	Descripció de l'escola participant en l'estudi.....	44
3.3.	Descripció dels materials emprats per a la recerca	45
3.3.1.	Entrevista a la mestra de llengua de 6è de l'escola participant en l'estudi.....	47
3.3.2.	Textos d'una àrea no lingüística.....	51
3.3.3.	Selecció dels nou casos a partir dels textos d'una àrea no lingüística.....	53

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària

3.3.4.	Dictats de paraules realitzat als alumnes de sisè de Primària de l'escola Les Escoles	54
3.3.5.	Entrevistes als alumnes seleccionats	57
3.4.	El procés d'ensenyament-aprenentatge de l'ortografia a l'escola Les Escoles	59
3.4.1.	L'ensenyament-aprenentatge de l'accentuació.....	63
4.	Resultats.....	64
4.1.	Com incideixen les tècniques d'ensenyament-aprenentatge de l'ortografia en el nivell de coneixement d'ortografia dels alumnes? Valoració conjunta de resultats.....	65
4.1.1.	Anàlisi de l'exigència ortogràfica dels alumnes en situacions textuals en què no són conscients que se'ls està avaluant la correcció ortogràfica i el focus d'atenció principal no és l'ortografia	67
4.1.2.	Anàlisi de l'exigència ortogràfica dels alumnes en situacions en què són conscients que se'ls està avaluant la correcció ortogràfica	68
4.1.3.	Comparació de l'exigència ortogràfica dels alumnes en situacions en què són conscients que se'ls avalua l'ortografia i en situacions en què no en són conscients.....	70
4.1.4.	Anàlisi paraula per paraula dels encerts més comuns i els errors més freqüents....	79
4.2.	Com aprenen ortografia els alumnes? Contrast/comparació de les tècniques d'ensenyament-aprenentatge de l'ortografia emprats per l'escola amb les tècniques emprades pels alumnes a l'hora d'accentuar paraules	88
4.2.1.	Tècniques per a accentuar emprades pels alumnes participants en l'estudi	88
4.2.2.	Resum de les tècniques i concepcions envers l'accentuació descrites pels alumnes entrevistats.....	105
4.2.3.	Relació entre les tècniques emprades per a l'accentuació amb els resultats obtinguts en el dictat de paraules i el text d'una àrea no lingüística.	111
5.	Conclusions i reflexions pedagògiques	119
5.1.	Conclusions	120
5.2.	Reflexions pedagògiques.....	127
5.3.	Futures recerques	130
6.	Bibliografia	132

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària

Taula de figures

Figura 1. “Modelatge de l’ortografia sense esforç amb PNL”. Extret de *Bona ortografia sense esforç amb PNL*, de Gabarró i Puigarnau.....37

Figura 2. Esquema i ordre d’execució dels materials emprats per obtenir les dades necessàries per analitzar els objectius de recerca47

Figura 3: Entrevista realitzada a la mestra tutora de sisè de Primària de l’escola Les Escoles ..51

Figura 4: Divisió dels nou casos estudiats en tres grups d’anàlisi.....53

Figura 5: Paraules integrants del dictat de paraules realitzat als alumnes de sisè de Les Escoles separades segons són agudes, planes i esdrúixoles i segons contenen hiat o diftong55

Figura 6: Dictat de paraules realitzat als alumnes de sisè de Les Escoles ordenat segons es va dictar56

Figura 7: Freqüència de paraules per text utilitzat per a l’elaboració dels dictats56

Figura 8: Entrevista realitzada als nou alumnes de sisè de Primària de l’escola Les Escoles participants en l’estudi58

Figura 9: Presentació dels alumnes participants en l’estudi en els seus corresponents grups d’anàlisi65

Figura 10: Encerts percentuals i totals en el dictat de paraules i en el text d’una àrea no lingüística66

Figura 11: Histograma de barres dels encerts percentuals del total de les paraules correctament accentuades en els textos d’una àrea no lingüística67

Figura 12: Encerts percentuals del total de les paraules correctament accentuades en els dictats de paraules69

Figura 13: Diagrama de punts il·lustrador del percentatge d’encerts en el text d’una àrea no lingüística i el dictat de paraules, valorant el total de les paraules accentuades utilitzades en les dues proves.....71

Figura 14: Gràfic de sectors il·lustrador del percentatge d’alumnes que mantenen, augmenten o disminueixen el nombre d’encerts en les dues proves: el text d’una àrea no lingüística i el dictat de paraules73

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària

Figura 15: Taula comparativa dels encerts entre el dictat de paraules i el text d'una àrea no lingüística, valorant les paraules aparegudes en ambdues proves	75
Figura 16: Diagrama de punts representatiu dels encerts de cada grup d'anàlisi en l'accentuació de cada paraula apareguda al dictat de paraules.....	80
Figura 17: Graella il·lustrativa dels encerts grupals i totals en l'accentuació de cada paraula apareguda en el dictat de paraules	81
Figura 18: Diagrama de punts representatiu dels encerts grupals en l'accentuació de cada paraula apareguda en el dictat de paraules	83
Figura 19: Diagrama de punts representatiu dels errors de cada grup d'anàlisi en l'accentuació de cada paraula apareguda en el dictat de paraules	84
Figura 20: Graella il·lustrativa dels errors grupals i totals en l'accentuació de cada paraula apareguda en el dictat de paraules	85
Figura 21: Diagrama de punts representatiu dels errors grupals en l'accentuació de cada paraula apareguda al dictat de paraules	87
Figura 22: Taula representativa dels percentatges d'encerts del grup baix en ambdues proves	111
Figura 23: Taula representativa dels percentatges d'encerts del grup mitjà en ambdues proves	114
Figura 24: Taula representativa dels percentatges d'encerts del grup alt en ambdues proves	117

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària

1. Introducció

Els orígens de l'ensenyament-aprenentatge de l'ortografia es remunten als mateixos orígens i fixació del codi gràfic d'una llengua. La didàctica de l'ortografia, doncs, no és pas quelcom nou. Des dels inicis de la transmissió o ensenyament d'una llengua, s'ha donat a l'ortografia un paper principal sinó central, en tant que la fixació del codi gràfic era el màxim exponent a assolir en l'aprenentatge d'una llengua. De mica en mica, però, l'ortografia s'ha descentralitzat de l'ensenyament-aprenentatge de les llengües, tot donant peu a l'enfocament comunicatiu del llenguatge, enfocament en què l'ortografia, així com la resta de continguts i habilitats lingüístiques, contribueixen a una causa major: esdevenir competents comunicativament.

A causa d'aquest canvi, avui l'ensenyament-aprenentatge de l'ortografia es mou en paràmetres poc coneguts, ja que si bé aleshores tampoc hi havia una recepta màgica per a ensenyar ortografia, aquesta falta se suplïa almenys amb l'elevat nombre hores que s'hi dedicaven (Camps, 2006). En el sistema actual, en què s'intenta donar una importància similar a totes les competències lingüístiques, tot i que hi ha hagut una millora a favor de l'aprenentatge de les diverses competències, l'ortografia no s'aprèn en la mesura que els docents voldríem. Així, mestres i pedagogs, tot i coincidir en el fet que l'ortografia continua sent un element necessari dins el sistema de la llengua, es troben davant el dubte de quina podria ser la millor manera per ensenyar ortografia dins el sistema comunicatiu del llenguatge.

A aquests dubtes, Milian (2009) afegeix que si bé és cert que és extensa la recerca entorn de l'adquisició del sistema gràfic de la llengua, així com pel que fa a l'adquisició de l'ortografia en diversos contextos i entorn de diverses tècniques – gràcies a les quals s'ha emfasitzat la necessitat d'una renovació en la manera d'ensenyar ortografia –, és realment escassa la recerca en el camp de la didàctica de l'ortografia. Avui, ens topem amb la necessitat de realització de treball de camp, d'entrar a les escoles per observar i analitzar com s'ensenyava ortografia a les aules, a través de quins materials, exercicis i activitats, com hi responen i aprenen els alumnes i en quin grau, com s'avalua l'aprenentatge dels alumnes referent a aquest objecte d'aprenentatge, etc.

Juntament amb aquesta manca de recerca entorn de la didàctica de l'ortografia, s'afegeixen els baixos resultats ortogràfics dels nens i nenes de Primària. Segons l'anàlisi

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària dels resultats de l'avaluació de sisè de Primària de l'any 2016, tal com està presentada en els quaderns d'avaluació número 35 del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (2016), "el punt més feble en llengua catalana i castellana continua essent l'expressió escrita i, concretament, l'ortografia", fet que anuncia que l'ortografia no sols és la competència lingüística que va presentar més dificultats als alumnes en aquesta prova, sinó que ho ha fet en el conjunt dels últims anys.

A aquestes dues vessants –la falta de recerca i els baixos resultats en la competència ortogràfica– s'hi suma un interès personal de l'autora entorn de l'ensenyament-aprenentatge de l'ortografia, motivat per diferents experiències personals. Tant en les estades de pràctiques realitzades durant el grau com en la realització de classes particulars de reforç es van experimentar dos trets particulars en gairebé tots els alumnes. Coincidint amb els resultats de les proves d'avaluació de sisè d'Educació Primària esmentats a l'anterior paràgraf, un primer tret va ser el baix nivell d'ortografia exposat en aquesta anàlisi. Per altra banda, es va percebre un desgat i cert nivell d'avorriment entorn d'aquest objecte d'ensenyament-aprenentatge a través de converses amb els alumnes. Així doncs, aquests dos problemes van motivar a recercar entorn d'aquelles tècniques que, resultant interessants als nens i nenes, siguin també eficients per a assolir un bon nivell d'ortografia.

La necessitat de participar en la millora d'una mancança present en l'actualitat educativa, davant la manca de recerca encarada a aquest camp, sumada a la motivació lligada a aquest tema obtinguda en diverses pràctiques educatives, ha fet que m'interessés encarar el projecte de recerca de final de màster entorn d'aquest tema.

Finalment, crec que un treball analitzant i comparant diverses tècniques i metodologies emprades en una escola sobre l'ensenyament-aprenentatge de l'ortografia, així com la forma i el grau en què aprenen els discents, pot contribuir a aportar uns resultats interessants extrets del treball de camp. Més que recerca teòrica referent a l'aprenentatge del codi gràfic, tema sobre el qual hi ha suficient recerca, la intenció d'aquest treball és la d'obrir les portes d'una escola d'Educació Primària per a poder veure com s'ensenyava l'ortografia avui en dia, donant pas a una anàlisi dels mètodes i tècniques que s'hi utilitzen, els resultats que s'obtenen i a reflexionar sobre com es pot millorar aquesta pràctica per aconseguir un bon, eficaç i motivador ensenyament de l'ortografia.

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària

Per a realitzar aquest anàlisi, primerament és necessari fer una mica de recerca entorn de la didàctica de l'ortografia: què és l'ortografia, quina posició ocupa en el sistema de la nostra llengua, com s'aprèn, quines tècniques coneixem per a ensenyar-la, etc. En segon lloc, en el marc metodològic es concretarà la naturalesa de la recerca i es detallaran els procediments duts a terme per a donar resposta als objectius de recerca del treball. En tercer lloc l'anàlisi de resultats es divideix entre la descripció dels enfocaments, tècniques, materials i recursos d'ensenyament-aprenentatge de l'ortografia emprats per l'escola participant en l'estudi i l'anàlisi dels resultats obtinguts a través dels diversos instruments de recollida de dades, tot donant resposta als objectius específics d'aquest treball. Per últim i a banda de la bibliografia, que tanca el treball, les conclusions resumeixen les dades obtingudes a l'anàlisi de resultats i donen resposta als objectius de recerca del treball.

1.1. Pregunta de recerca

Un cop explicades les raons que han motivat aquesta recerca, és el moment d'establir una pregunta de recerca que guiarà el desenvolupament d'aquest treball. L'objectiu principal d'aquest treball de final de màster és el d'analitzar l'eficiència dels enfocaments d'ensenyament-aprenentatge utilitzats en un centre d'Educació Primària. Així, la pregunta de recerca és la següent:

Com incideixen les tècniques i estratègies d'ensenyament-aprenentatge de l'ortografia en el nivell de coneixement d'ortografia dels alumnes?

1.2. Objectius específics

D'acord amb la pregunta de recerca, s'han concretat una sèrie d'objectius que no sols ajudaran a donar resposta a la pregunta principal, sinó que l'enriquiran i n'eixemplaran l'abast.

En primer lloc, però, cal delimitar l'ampli abast de la recerca: el terme ortografia és massa extens i complex com per analitzar el nivell de coneixement en ortografia dels alumnes en totes les normes ortogràfiques en un sol treball de recerca. Així, s'ha cregut oportú seleccionar una petita part: les regles d'accentuació. La justificació de l'elecció d'aquest tema es troba al marc metodològic d'aquest treball (vegeu pàgina 44).

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària

Un cop l'objecte de recerca ha estat delimitat, un primer objectiu necessari per a donar resposta a la pregunta de recerca consisteix a:

Analitzar les estratègies generals que utilitza un centre d'Educació Primària per a l'ensenyament-aprenentatge de l'ortografia.

Un cop aquestes estiguin definides, caldrà analitzar-ne l'eficiència a partir de diversos instruments de recollida de dades.

En analitzar-ne l'eficiència, s'ha partit de la hipòtesi que aquesta pot variar segons el nivell de concentració que els discents hi apliquin. És per aquest motiu que s'ha cregut enriquidor per a la recerca analitzar l'exigència ortogràfica dels alumnes en dos tipus de situacions. En primer lloc, les situacions en què els alumnes són conscients que és l'ortografia el que se'ls està avaluant en una producció textual i, per tant, se suposa que hi dedicaran més atenció i concentració. En segon lloc, les situacions en què els alumnes no són conscients que l'ortografia és objecte d'avaluació durant una producció textual i, per tant, el focus principal d'atenció pot recaure en un o diversos aspectes textuais o de contingut. Centrant i descentrant l'atenció dels alumnes sobre l'ortografia es pretén veure com la concentració en l'ortografia afecta la seva més o menys correcta execució.

Així, els propers objectius específics consisteixen a:

Analitzar l'exigència ortogràfica dels alumnes en situacions en què són conscients que se'ls està avaluant l'ortografia.

Analitzar l'exigència ortogràfica dels alumnes en situacions textuais en què no són conscients que se'ls està avaluant la capacitat ortogràfica i el focus d'atenció principal no és l'ortografia.

Per a:

Comparar l'exigència ortogràfica dels alumnes d'una mateixa escola en situacions en què són conscients que se'ls avalua l'ortografia i en situacions en què no en són conscients.

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària

Per últim, s'ha cregut també interessant el fet de contrastar les tècniques d'ensenyament-aprenentatge de l'accentuació utilitzades per l'escola participant en l'estudi amb les tècniques i processos que els alumnes fan servir en el moment de decidir quines paraules cal accentuar i quines no:

Contrastar/comparar les tècniques d'ensenyament-aprenentatge de l'ortografia utilitzades per l'escola amb les tècniques emprades pels alumnes a l'hora d'accentuar una paraula o un grup de paraules.

2. Marc teòric

2.1. El concepte *ortografia*

És important començar un treball sobre ortografia delimitant aquest terme i situant-lo en el paper que ocupa dins la societat i, més concretament, en l'educació.

El diccionari de l'Institut d'Estudis Catalans, en la seva versió en línia, defineix l'ortografia com la "branca de la gramàtica normativa que estableix l'escriptura correcta dels mots i d'altres signes gràfics d'una llengua". En altres paraules, l'ortografia constitueix el codi gràfic de la llengua, l'establiment d'uns signes que representen l'escriptura d'una llengua determinada (Milian, 2009). Segons aquesta autora, l'establiment del codi gràfic de la llengua ha d'estar basat en un principi de *convencionalitat* (Camps et al., 2006), és a dir, ha d'estar comunament acceptat i utilitzat per tot el conjunt de la societat que adopta una determinada llengua, ja que de no ser així, no hi hauria unitat en la utilització d'un únic model.

Segons expliquen Camps i altres (2006), aquesta definició d'ortografia especifica clarament, en primer lloc, l'extens abast de l'ortografia, la qual no sols correspon a la correcta escriptura gràfica dels sons (correspondència so-grafia), sinó també a l'escriptura d'altres elements del sistema de la llengua, com ara la morfologia, que condicionen la forma d'escriure. En segon lloc, les mateixes autores expliquen que el fet que la paraula "correcció" aparegui a la definició d'ortografia significa l'existència d'un seguit de normes i regles que prescriuen la forma específica en què la llengua s'ha de transcriure o passar a llenguatge escrit. Per altra banda, Gabarró i Puigarnau (2010) defensen que l'escriptura

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària correcta dels mots no es regeix pels coneixements de les regles i normes ortogràfiques, en tant que la gran majoria de les vegades no recordem la norma que regeix la correcta escriptura d'una paraula, sinó que sols hi accedim en cas de dubte.

Per últim, en definir el concepte "d'ortografia", Camps i altres (2006) intenten vèncer la idea parcialment falsa que l'ortografia és totalment imprevisible (i, per tant, memorística), argumentant que aquesta "presenta un seguit de regularitats en els diferents nivells gramaticals [sistema fonològic, morfològic, sintàctic, lèxic i prosòdic] que cal que l'escriptent – infant o adult – descobreixi per enfrontar-s'hi d'una manera intel·ligent i rendible" (p.10), és a dir, induint-ne i aplicant-ne les regles.

2.2. El sistema gràfic alfabètic i les seves característiques

Cal valorar, també, l'ortografia com a part de la gramàtica d'una llengua i, per tant, l'ortografia com a part característica d'un sistema d'escriptura concret; en el cas de la llengua que motiva aquest treball, la llengua catalana.

El català és un sistema alfabètic, un sistema que es forma a través de l'atorgament d'un símbol a les unitats fòniques més petites, els sons o fonemes. En altres paraules, els sistemes alfabètics són sistemes grafofònics, és a dir, sistemes que relacionen un so amb una grafia, tot i que disposen, també, d'altres particularitats. L'origen del sistema alfabètic es troba en l'alfabet fenici, del qual deriva l'alfabet llatí, que al seu torn ha establert les bases per a la majoria de les llengües occidentals. Camps i altres (2006) expliquen les principals característiques del sistema gràfic alfabètic.

Una de les particularitats del sistema alfabètic és la doble articulació: per una banda, el codi gràfic disposa d'unitats significatives mínimes, és a dir, unitats amb significat propi que, al seu torn, permeten crear un gran nombre de paraules a través de la seva combinació. Per altra banda, aquestes unitats significatives poden dividir-se en sons o fonemes, signes i/o sons indivisibles sense significat que serveixen per a formar les unitats significatives mínimes i, consecutivament, les paraules. Cal destacar que en els sistemes alfabètics, cada element pot desenvolupar diverses funcions i es pot analitzar des de diversos nivells (a nivell sintàctic, lèxic, etc.), fet que augmenta significativament les possibilitats del llenguatge.

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària

Una altra de les principals característiques del sistema gràfic alfabètic és que part d'aquest és previsible i, per tant, accessible. Hom pot establir regularitats en el codi gràfic, determinar-ne els seus mecanismes de funcionament i, per tant, a través de l'experimentació, verificar i automatitzar el llenguatge. Seguint aquesta idea, com veurem més endavant, la predictibilitat del sistema gràfic de la llengua serà un element clau en la didàctica de l'ortografia.

Com hem vist, el sistema gràfic d'una llengua de base alfabètica consta de diversos subsistemes o nivells d'anàlisi, que Camps i altres (2006) defineixen:

- **El subsistema grafofònic:** tot i que no hi ha cap sistema lingüístic totalment fonètic, els sistemes alfabètics relacionen, en la mesura del possible, els sons amb les grafies.
- **El subsistema morfosintàctic:** el subsistema que analitza les unitats significatives mínimes, és a dir, les diverses unitats que formen un mot. Aquestes unitats significatives mínimes es divideixen, al seu torn, entre unitats lèxiques i unitats de significació gramatical. Les primeres són les que designen el món – noms, adjectius i verbs – i les segones – pronoms, marques de plural i marques de persona, per exemple – són les que, combinades amb les primeres, les arrodoneixen i les perfeccionen per a encaixar en el context d'una frase.

2.3. Funcions de l'ortografia

Un cop s'ha definit l'ortografia i situat dins el codi gràfic del sistema alfabètic que caracteritza la nostra llengua, és important parar-se a pensar en la funcionalitat de l'ortografia: per què serveix, l'ortografia, exactament? per què la necessitem?

2.3.1. El sentit de l'ortografia dins el sistema d'una llengua

Camps et al. (2006) expliquen que el sistema ortogràfic assegura la transmissió integral i no ambigua dels enunciats escrits. De no existir un codi que guia la correcta i clara escriptura dels textos, seria molt complex intentar obtenir una imatge clara i/o encertada d'allò que es llegeix, fet pel qual el llenguatge escrit esdevindria confús i, entre altres conseqüències, s'acabaria dividint o fins i tot perdent.

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària

Per altra banda, Marta Milian (2009) defensa que “qualsevol sistema gràfic combina la representació dels sons d'una llengua – la part fonogràfica – i la representació d'altres aspectes o unitats lèxiques i semàntiques – la part semiogràfica” (p. 11), parts que, al seu torn, diferencien una llengua d'altres llengües i, de la mateixa manera, troben elements comuns en diverses llengües. Conèixer aquestes diferències, així com considerar la llengua com objecte d'ensenyament-aprenentatge des de diverses perspectives –unitats lingüístiques, sintaxi, prosòdia...–, a més d'eixamplar considerablement el coneixement sobre aquesta llengua, ens ajudarà a entendre amb més facilitat algunes normes ortogràfiques, ja que així els podrem atorgar un sentit lògic, cosa que facilitarà la seva correcta comprensió i aplicació.

2.3.2. La funció social de l'ortografia

Com s'ha expressat amb anterioritat, l'ortografia esdevé un codi en tant que el conjunt de la societat l'accepta i l'adopta com a sistema gràfic de la llengua. Saber escriure sense faltes ortogràfiques constitueix, tal com explica Milian (2009), no sols una marca de prestigi social, sinó que és també sinònim d'una elevada capacitat intel·lectual. Mulas (2010) reflecteix molt bé aquesta idea, que contràriament al que podem pensar, també comparteixen els nens i nenes. A través de les converses amb els alumnes d'una classe, l'autora explica que davant la pregunta de si volen penjar al passadís un text amb faltes, tots contesten amb un no rotund, al·legant que els faria molta vergonya que els familiars i companys veiessin que fan faltes.

L'escola, d'acord amb aquesta visió de prestigi social de l'ortografia, des de sempre ha valorat l'aprenentatge del codi gràfic de la llengua per sobre d'altres competències lingüístiques. Seguint aquesta concepció, l'exigència d'una ortografia d'excel·lència ha estat el principal requisit en tota classe de textos produïts a l'escola, requisit que, com explicava Alexandre Galí (1980) ja fa uns anys, s'assolia, sobretot, a través del dictat i la còpia, a més a més de la lectura.

Davant aquesta percepció de l'ensenyament-aprenentatge de l'ortografia més tradicional, Camps et al. (2006) acompanyen els arguments de Milian (2009), tot al·legant que en l'actual enfocament comunicatiu d'ensenyament-aprenentatge de llengües l'ortografia ocupa un segon pla, ja que aprendre llengua comprèn moltes més competències, a més d'escriure sense faltes. Segons aquesta afirmació, no situar

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària

l'ortografia per davant d'altres competències i diversificar els seus usos depenent del registre en el qual necessitem comunicar-nos són dues consideracions bàsiques i necessàries per a contribuir a la millora de la didàctica d'aquest objecte d'estudi.

Per altra banda, però, és cert que l'ortografia segueix ocupant un valor social important en el llenguatge escrit, en tant que aquesta unifica i preserva el llenguatge característic d'una societat. No podem obviar, però, l'evolució constant del llenguatge oral, derivat, entre altres coses, de les noves tecnologies i la globalització, així com l'avanç de la societat. Aquests canvis no sols han aportat paraules d'altres sistemes lingüístics, sinó que han constituït un canvi en l'ortografia en si, evolució que el codi gràfic de la llengua no ha seguit.

Ensenyar als alumnes a apreciar la funció social de l'ortografia, valorant-la així com a un element important de la llengua escrita, és un element vital per a aconseguir que els nens i nenes donin importància – i, per tant, s'esforcin a aprendre – al codi gràfic de la llengua.

2.4. Breu recorregut històric de l'ensenyament-aprenentatge de l'ortografia

Un cop explicat el concepte d'ortografia, i abans d'entrar en els aspectes característics del codi gràfic de la llengua que cal conèixer i valorar a l'hora d'ensenyar-la, cal fer un breu repàs en la història de l'ensenyament-aprenentatge de l'ortografia per a entendre com s'ha valorat i ensenyat l'ortografia fins a avui.

Segons Camps (2012), l'ensenyament de les llengües ha avançat no sols gràcies a la investigació en el camp de la didàctica, sinó també als avenços en el camp dels coneixements lingüístics i, en especial, a les aportacions de la recerca entorn de les capacitats d'aprenentatge de les llengües. Aquests descobriments han anat contribuint a noves tècniques, mètodes i materials que han permès avançar d'un ensenyament totalment memorístic, en el qual les diverses habilitats lingüístiques s'aprenien per separat, cap a un aprenentatge on els diversos sabers es tracten de forma integrada, guiats per la competència comunicativa. Seguint aquesta idea, l'autora (2012) explica que “quan es proposa als estudiants l'escriptura d'un text amb una finalitat comunicativa [...] els alumnes han de tenir en compte que el text s'insereixi adequadament en el context comunicatiu plantejat i que s'ajusti a les demandes de la situació d'aprenentatge

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària requerides" (p. 28). En aquest context comunicatiu, doncs, els nens hauran d'aplicar diversos coneixements lingüístics – l'ortografia entre ells – per a produir un text que compleixi la funció comunicativa per a la qual ha estat escrit.

L'ensenyament de la llengua és tan antic com la mateixa llengua: des que hem sabut parlar i, més endavant, escriure, hem necessitat transmetre aquestes habilitats, tot ensenyant-les i aprenent-les. Ja entrant en l'ensenyament de la llengua més formal, Camps (2012) cita Baratin (1989) i Camps i Ruiz Bikandi (2011) per explicar que des que es va establir el sistema gràfic alfabètic, aquest es va començar a transmetre, tot donant peu a la reflexió sobre els millors mètodes per a ensenyar llengua. Filòsofs de l'Edat Antiga com Aristòril o Ciceró i, més endavant, Comenius, van establir les primeres bases de l'ensenyament de la llengua, el qual es basava en la obtenció del domini del codi (i, per tant, de l'ortografia), que s'aprenia bàsicament a través de la memorització de les normes i regles ortogràfiques, la còpia i dels dictats.

Ja entrada l'Edat Contemporània, pedagogs de l'anomenada Escola Nova, com ara Freinet, Decroly i Montessori, van intentar modernitzar l'ensenyament-aprenentatge de la llengua, tot establint les bases per a una renovació pedagògica i donant protagonisme a altres habilitats a més de l'ortografia per donar a la llengua una funció comunicativa, explicada a l'inici d'aquest apartat. Tal com explica Milian (2009), gràcies a aquests i molts altres pedagogs avui en dia l'ensenyament-aprenentatge de la llengua significa molt més que l'adquisició de la gramàtica i l'ortografia. Per a dominar una llengua, són també necessàries altres competències i aptituds, com ara l'adquisició d'un llenguatge funcional que integra aspectes com l'oralitat i la capacitat de comunicació, entre altres. Aquest enfocament més funcional i comunicatiu de la llengua, però, ha fet que no es dediquin el mateix nombre d'hores que es dedicaven al domini ortogràfic, aspecte que al seu torn ha fet que el coneixement ortogràfic dels aprenents d'una llengua disminuís notablement. Cal preguntar-se, però, si avui en dia, el fet de dedicar-hi més hores amb un mateix mètode memorístic i/o tradicional –l'emprat abans de l'esmentada renovació pedagògica–, suposaria una millora en l'aprenentatge de l'ortografia, o si el canvi rau en les tècniques posades en pràctica més que en el temps que s'hi dedica.

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària

2.5. Fonamentació teòrica sobre l'ortografia

2.5.1. L'ortografia natural i l'ortografia arbitrària

Una primera distinció que cal fer en matèria d'ortografia és la que va establir Alexandre Galí (1971) entre l'ortografia derivada sobretot de la correspondència so-grafia i l'ortografia no relacionada amb l'aspecte grafofònic del llenguatge.

El mateix autor, que distingeix entre ambdós tipus d'ortografia, ofereix una clara definició de l'ortografia natural:

L'infant supera l'ortografia natural quan sap valorar els mots separant-los com cal, i a la vegada sap escriure representant ordenadament tots els sons per mitjà dels signes que coneix com a equivalents. Així, si l'infant escriu, per exemple, *abuca* per *abocar*, amb tot i les incorreccions d'*abuca*, no hi ha cap errada d'ortografia natural. [...] En canvi, *abuqua*, a *bucar*, *aucar*, contindrien errades d'ortografia natural. (Galí, 1971, p.16).

Amb aquesta definició, entenem que l'ortografia natural és aquella que deriva fonamentalment de la correcta relació entre els sons i les grafies i, per tant, les bases ortogràfiques que s'obtenen a través de l'aprenentatge de la lectura i la parla. En altres paraules, l'ortografia natural és aquella ortografia que els alumnes obtenen a través dels sons de les paraules que escolten, diuen i veuen escrites. Codina i Fargas (1989) fan una proposta de classificació de les errades d'ortografia natural:

- Errors d'omissió o repetició de grafies, com ara escriure *excursó* en lloc d'*excursió*
- Errors de manca de correspondència entre so i grafia, com ara escriure *jos* en lloc de *gos*
- Errors d'orientació i ordre de grafies amb formes semblants (d/b, b/p...). Escriure *pue* en comptes de *que* en seria un exemple.
- Errors produïts per una pronunciació infantil, com ara escriure *poru* enlloc de *ploro*
- Errors per no separar adequadament les paraules, com ara *vanar* en comptes de *va anar*

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària

Per altra banda, Codina i Fargas (1989) defineixen l'ortografia arbitrària com el seguit d'aspectes convencionals que, no totalment lligats a la correspondència entre so i grafia, fan referència a qüestions gramaticals i a altres aspectes de la llengua. Així, seguint l'exemple proposat per Galí, la paraula *abuca* contindria errors d'ortografia arbitrària en tant que requereix d'altres coneixements, a banda del domini de la correspondència de les grafies amb els seus corresponents sons, per ser escrita correctament, com ara saber que els infinitius de la primera conjugació acaben amb –r final. Algunes exemples de normes d'ortografia arbitrària serien les normes d'accentuació, les terminacions concretes d'alguns verbs (infinitiu, imperfet d'indicatiu), l'ús de la hac i els apòstrofs, entre d'altres. Tot i aquesta explicació de l'ortografia arbitrària, les regles i normes ortogràfiques tenen més particularitats i diferències entre si, de les quals es parlarà en el següent apartat.

Com bé explica Galí (1971), és convenient començar a treballar l'ortografia natural en el moment que els alumnes aprenen a llegir i escriure, és a dir, de forma simultània al desenvolupament de la lectoescriptura, seguint l'anomenat mètode analítico-sintètic a partir del qual l'alumne va posant en pràctica l'escriptura a través de les lectures que realitza. Segons Comes (2005), un bon treball de consciència fonològica contribuirà notablement a la correcta escriptura de l'ortografia natural, en tant que el domini dels segments fonològics permet a l'alumne transmetre les característiques grafofòniques del llenguatge oral a l'escrit (Jimenez y Ortiz, dins de Comes, 2005). Seguint aquesta idea, el treball de la correspondència so-grafia a partir de diversos exercicis proposats en l'obra de Comes – i d'altres materials – és vital per al treball de l'ortografia natural.

Un cop els nens dominen l'ortografia natural, és a dir, atorguen a cada so la seva grafia corresponent, és el moment de començar a treballar alguns continguts d'ortografia arbitrària, sempre en una progressió ascendent de menys a més nivell de reflexió metalingüística necessària. Segons Gabarró i Puigarnau (2010) és a partir dels 12 anys l'edat en que els nens i nenes disposen dels coneixements gramaticals i maduresa suficient per començar a treballar regles i normes ortogràfiques abstractes i amb excepcions. Contràriament, segons aquests mateixos autors, des de cicle mitjà fins a cicle superior de Primària els alumnes encara no estan preparats per a entendre normes ortogràfiques de caire arbitrari. Ho estarien per a practicar l'escriptura correcta de vocabulari d'ús freqüent i per treballar les regles ortogràfiques generals i

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària

segures, és a dir, regles d'ús freqüent i sense – o amb poques – excepcions. Segons la seqüenciació de Gabarró i Puigarnau, és en els primers anys de l'Educació Secundària Obligatòria l'època en què, idealment, es començarien a treballar les normes ortogràfiques com a tals, aspecte que xoca amb l'actual ensenyament de l'ortografia, que, segons el currículum d'Educació Primària (2015), dona la majoria dels continguts ortogràfics per treballats – i assolits – en acabar l'Educació Primària.

2.5.2. Diferenciació entre norma i regla ortogràfica

Regla i norma són, generalment, paraules molt similars que, no sols en ortografia, s'utilitzen de forma sinònima. Fins i tot en la versió en línia del Diccionari de l'Institut d'Estudis Catalans, la mateixa definició de norma implica la paraula regla: “Regla a seguir en fer alguna cosa, a què hom ha de subjectar el seu capteniment, etc.”.

Tot i la seva similitud, Fargas (2009) diferencia ambdues paraules en tant que, en el camp que ens envolta, regla i norma responen a paràmetres no del tot similars i, per tant, a diferents implicacions. Segons l'autora, regla i norma són sinònimes quan es miren des d'un punt de vista prescriptiu, és a dir, com un fet que està establert i comunament acceptat d'una determinada forma. Malgrat tot, la norma ortogràfica “estableix – prescriu – l'escriptura correcta de tots i cadascun dels mots i d'altres signes gràfics d'una llengua” (Fargas, 2009, p.36) mentre que la regla és una predicció o procediment a través del qual es pot induir la correcta escriptura d'alguns – no tots – els mots d'una llengua. Parafrasejant les paraules de Fargas (2009), d'entre el conjunt de les normes gràfiques, totes de caràcter prescriptiu, n'hi ha una part que són predictibles i que es poden induir a partir de l'anàlisi de casos i n'hi ha una altra part que són impredecibles a causa del seu alt nivell de complexitat i/o bé excepcions.

Seguint la distinció de Fargas, la regla ha de seguir una sèrie de característiques per a poder ser funcional: ha de ser potent, és a dir, predir tots els casos d'una norma sense excepcions, i ha de ser accessible: qui l'ha de predir ha de disposar dels coneixements lingüístics necessaris per a descobrir-la.

Vegem alguns exemples de regles o solucions ortogràfiques que els nens i nenes poden aprendre per inducció, és a dir, a través de l'anàlisi de casos:

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària

- L'ús de *b* davant de *r* i *l*
- Els imperfectes d'indicatiu dels verbs de la primera conjugació acaben en *v* (cantava, cuinàvem, etc.)
- Les regles d'accentuació de paraules agudes, planes i esdrúixoles
- El so de *s* sonora entre vocals

Vegem, també, alguns exemples de normes ortogràfiques que, pel fet de no representar la totalitat dels casos, tenen nombroses excepcions, no són predictibles:

- L'ús de *p* en els mots que comencen per *cap-* (excepcions: cabdal, cabdell, cabdill i derivats)
- L'ús de *d* en la majoria de mots començats amb *ad-* (excepcions: atles, atleta, atmosfera, atzar, atlàntic, atzavara)
- El gran nombre de paraules que s'escriuen amb *l·l*

Aquesta divisió entre norma i regla obre un nou paràmetre en l'ensenyament-aprenentatge de l'ortografia, un ensenyament avui en dia molt guiat per un enfocament tradicional o memorístic i de còpia. Fargas argumenta que aquesta distinció requereix una revisió en els continguts d'ortografia que s'ensenyen, de manera que es diferenciessin les regles del conjunt de normes, entenent les primeres com a procediments per a resoldre problemes ortogràfics. Seguint aquesta idea, si bé hi ha normes que per la seva complexitat, poca predictibilitat i poca representació de casos cal aprendre emprant diverses tècniques de memòria visual, hi ha també un conjunt de normes que es poden aprendre per deducció o bé per mitjà de la inducció, és a dir, per descobriment; un aprenentatge més amè i dinàmic, on l'alumne ocupa un paper principal.

Per acabar, l'autora i lingüista comenta que són pocs els materials dedicats al treball de l'ortografia que distingeixen entre regla i norma i encara són menys els que al·ludeixen a la predictibilitat i a la impredictibilitat de l'ortografia.

2.6. Classificació dels continguts d'ortografia d'Educació Primària

El Currículum d'Educació Primària adopta un enfocament competencial-comunicatiu per a guiar l'ensenyament-aprenentatge de les diverses llengües que es treballen a l'escola:

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària

Els alumnes esdevindran capaços de dur a terme les tasques de comunicació que els permetin expressar la seva comprensió de la realitat, relacionar-se amb persones de la seva edat i adultes, integrar, comprendre, valorar i comunicar la seva cultura i sentiments, amb la utilització del llenguatge verbal, oral i escrit, i el no verbal, amb la possibilitat d'emprar els mitjans audiovisuals i les tecnologies digitals. (Currículum d'Educació Primària, 2015, p.14).

Veiem, doncs, que tal com explicàvem seguint els arguments de Camps et al. (2006) i Milian (2009) en apartats anteriors, vegeu apartat 2.3.2. *La funció social de l'ortografia* i 2.4. *Breu recorregut històric de l'ensenyament-aprenentatge de l'ortografia*, la visió més tradicional que centrava en l'ortografia la gran part de l'aprenentatge de les llengües s'ha anat actualitzant, tot donant a l'ortografia un paper important però secundari que tindria un objectiu superior: la comunicació eficaç.

Tot i aquesta visible evolució en l'ensenyament de llengües que valora altres aspectes, a part de l'ortografia, cal analitzar fins a quin punt el nostre currículum d'educació especifica quines són les regles i normes ortogràfiques que cal treballar a l'etapa de Primària, si aquestes estan seqüenciades per cicles i/o cursos i, també, si el document ens ofereix alguna guia metodològica o bé de bons materials útils per a l'ensenyament-aprenentatge del contingut objecte d'aquest treball. Vegem què en diu el currículum, de l'ortografia catalana:

Dimensió expressió escrita – Àrees de llengua i literatura catalana i llengua castellana i anglesa:

Competències bàsiques:

- Competència 10. Revisar el text per millorar-lo i tenir cura de la seva presentació formal en funció de la situació comunicativa (p.18)

Continguts clau de l'àrea:

- Correcció lingüística (p.18)

Cicle inicial (p.28):

- Correspondències entre els sons i les grafies
- Separació correcta de les paraules

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària

- Normes ortogràfiques més senzilles i d'ús més freqüent

Criteris d'avaluació de cicle inicial (p.33):

- Mostrar coneixement de l'ortografia de base i de les normes ortogràfiques més bàsiques en algunes o en la majoria de les produccions

Cicle mitjà (pp.38 i 39):

- Aplicació dels coneixements sobre el funcionament de la llengua (lèxics, morfosintàctics i ortogràfics) en la producció de textos escrits
- Normes ortogràfiques treballades a 1r i 2n
- Normes ortogràfiques constants (que no tenen excepcions)
- Escriptura de mots amb dificultat ortogràfica d'ús habitual
- Normes bàsiques sobre l'accentuació gràfica: de les síl·labes d'un mot, paraules agudes, planes i esdrúixoles
- Normes d'ortografia diferencials respecte del català (absència d'apòstrof i d'accent obert, y...)
- Reconeixement del valor social de les normes ortogràfiques i de la necessitat de cenyir-s'hi en els escrits
- Signes de puntuació (punt final, punt i seguit, coma, interrogant, admiració, dos punts i guió)

Criteris d'avaluació de cicle mitjà (p.42):

- Escriure textos de diferent tipologia a mà i amb ordinador aplicant-hi els coneixements ortogràfics i textuals treballats.

Cicle superior (pp. 45 i 46):

- Aplicació dels coneixements sobre el funcionament de la llengua (lèxics, morfosintàctics i ortogràfics) en la producció de textos escrits.
- Normes ortogràfiques treballades en cursos anteriors.
- Normes ortogràfiques constants i introducció de normes d'excepció i excepcions.
- Escriptura de mots amb dificultat ortogràfica
- Normes sobre l'accentuació gràfica

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària

- Reconeixement del valor social de les normes ortogràfiques en la comunicació
- Aplicació d'instruments personals per revisar l'ortografia dels textos: regles conegudes, deducció per comparació, bases d'orientació...

Criteris d'avaluació de cicle superior (pp. 54 i 55):

- Mostrar seguretat en l'ortografia de base, bon coneixement de les normes ortogràfiques que responen a lleis constants i haver après algunes normes d'excepció i algunes excepcions; haver memoritzat les paraules d'ús freqüent
- Aplicar l'accentuació gràfica en la majoria de casos en els textos de producció

Analitzem aquests continguts i criteris d'avaluació. Pel que fa a les competències bàsiques referents a les àrees de llengües, no es fa cap especificació directa a l'ortografia, si bé a través de les paraules "revisió del text" i "tenir cura de la seva presentació formal", intuïm que les produccions escrites dels alumnes han de valorar l'aplicació d'algunes normes ortogràfiques, evidentment aquelles referents a l'edat madurativa dels nens i nenes que els escriuen. Aquesta competència està fomentada per un dels continguts clau de les matèries de llengües a través del contingut "correcció lingüística", que si bé no fa referència directa al treball i/o importància de l'ortografia, s'integra entre altres conceptes.

Entrant ja en els diferents cicles, el currículum especifica que en acabar segon de Primària s'ha de dominar la correspondència entre els sons i les grafies – l'ortografia natural –, la correcta separació de les paraules i les normes ortogràfiques més senzilles i d'ús més freqüent. Tot i que en el document queda clar, doncs, que cal treballar l'ortografia natural al cicle inicial, no seria inconvenient que el currículum inclogués un llistat d'exemples dels errors d'ortografia natural més freqüents que cal evitar o bé un llistat de mots freqüents als quals cal parar especial atenció ortogràfica, així com unes orientacions metodològiques sobre com ensenyar ortografia, orientacions que manquen en tots els cicles.

A cicle mitjà, seguint una dinàmica similar a l'emprada per al treball de l'ortografia a cicle inicial, el currículum especifica que cal treballar i aplicar, a més dels continguts treballats als cursos anteriors, les normes ortogràfiques constants, mots amb dificultat ortogràfica

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària d'ús quotidià i introduir les normes d'accentuació i els signes de puntuació. Així, veiem que el currículum comença a ser una mica més específic referent als continguts d'ortografia a tractar, malgrat que és tant l'abast de les normes i regles ortogràfiques que aquesta concreció segueix sent insuficient. A més a més, cal remarcar que al llarg del currículum solament es parla de normes ortogràfiques, en cap moment es fa referència a les regles ortogràfiques i a la diferència entre regla i norma. Tanmateix, no es fa cap menció als diferents enfocaments d'ensenyament-aprenentatge corresponents a les característiques diferenciades d'aquestes dos conceptes, simplement es parla de continguts que cal adquirir.

A l'últim cicle d'Educació Primària es continua remarcant que cal aplicar les normes treballades en cursos anteriors i detalla que cal introduir les normes ortogràfiques que comprenen excepcions, així com paraules amb una certa dificultat ortogràfica. Contràriament, segons Gabarró i Puigarnau (2010) esdevé un error introduir normes complexes i amb excepcions a aquesta edat, ja que és a partir dels 12 anys l'edat en què, aproximadament, els alumnes comencen a disposar dels coneixements gramaticals necessaris per a entendre normes relacionades amb aspectes de la gramàtica de la llengua.

Com a diferència, en aquest cicle s'especifica que cal aplicar instruments personals per a revisar l'ortografia, com ara la utilització de regles conegudes, la inducció per comparació i les bases d'orientació. Aquesta idea, que es presenta com a aspecte nou a destacar en el treball de l'ortografia, però, manca de concreció sobre com són aquestes tècniques, com es posen en pràctica i, sobretot, com s'han anat treballant en cursos anteriors.

En general, veiem que el Currículum d'Educació Primària intenta, tot combinant l'ortografia amb altres aspectes de coneixement del llenguatge i el seu funcionament, especificar quins grans temes d'ortografia s'haurien de treballar en cada cicle. Malgrat tot, l'àmplia extensió dels continguts d'ortografia fa que la seqüenciació general de l'ortografia en els diversos cicles (ortografia natural a cicle inicial, normes d'ortografia constants a cicle mitjà i normes d'ortografia d'excepció a cicle superior) resulti insuficient per a guiar els docents en la didàctica del codi gràfic de la llengua.

Amb tot, seria interessant que el currículum oferís una seqüenciació més detallada dels continguts d'ortografia en cicles i/o cursos, d'una manera flexible, de forma que els

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària mestres tinguessin una guia sobre no sols quins són els continguts que cal tractar en cada curs/cicle, sinó també de quan és convenient anar-los introduint adequadament d'acord amb el procés maduratiu i de coneixement metalingüístic dels alumnes, a més a més del seu coneixement de vocabulari bàsic i de la complexitat de les normes en si.

Per últim, cal esmentar que el currículum tampoc ofereix referències metodològiques ni materials útils per al treball d'aquest contingut gramatical, tot i que és cert que tampoc l'ofereix sobre cap altre dels blocs de continguts de l'àrea de llengües.

2.7. Dificultats que presenta l'adquisició de l'ortografia

Una primera dificultat que cal esmentar en l'ensenyament-aprenentatge del codi gràfic de la llengua deriva de la funció social de l'ortografia. Seguint les idees d'autores citades amb anterioritat, Camps et al. (2006) expliciten que la llengua escrita – i, en especial, les regles ortogràfiques – és molt més conservadora que l'oral en tant que la segona evoluciona amb molta més freqüència i facilitat. És aquesta condició d'evolució més lenta que fa que la llengua escrita, en determinats mots i aspectes gramaticals, es distanciï de la parla d'ús quotidià i, per tant, dificulti l'escriptura de certes paraules i la comprensió de diverses normes i regles als aprenents de llengua.

Seguint una línia similar, Milian (2009) explica que la llengua característica de les tècniques de la informació i la comunicació (TIC) també ha jugat en contra de la correcta escriptura dels mots: l'ús cada vegada més freqüent de les particularitats del llenguatge TIC fa que els alumnes – i la societat en general – vagi desaprenent ortografia i, fins i tot, oblidant l'escriptura correcta de paraules que ja es dominaven.

Deixant de banda les dificultats que no deriven de la vessant social de l'ortografia i centrant-nos en les dificultats que presenta l'ensenyament-aprenentatge d'aquest contingut, Iglesias (2013) emfatitza el baix nivell de coneixement del sistema lingüístic de què disposen molts mestres i també la poca concreció entorn els diferents sistemes de la llengua dels materials per a l'ensenyament-aprenentatge de l'ortografia. Com s'ha comentat en apartats anteriors, les regles i normes ortogràfiques deriven de particularitats en els sistemes fònic, lèxic, semàntic, sintàctic i morfològic d'una llengua; és a dir, no totes les normes tenen un mateix origen i justificació. Amb tot, resulta complicat ensenyar llengua si no es tenen en compte les particularitats de la llengua i si,

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària per tant, no es poden anticipar les dificultats gramaticals que les normes ortogràfiques podran suposar als aprenents d'una llengua concreta.

Paral·lelament i a més a més de les dificultats que presenta l'ensenyament-aprenentatge de l'ortografia, Comes (2005), partint de Rivas i Fernández (1996), estableix cinc possibles causes de les dificultats ortogràfiques:

Causas de les dificultats ortogràfiques

- a) Causes de tipus perceptiu:
 - Deficiències de percepció i memòria visual i auditiva
 - Deficiències a nivell espacio-temporal
- b) Causes de tipus intel·lectual: dèficit o immaduresa intel·lectual
- c) Causes de tipus lingüístic:
 - Problemes de llenguatge (articulació)
 - Dèficit de coneixement i ús del vocabulari
- d) Causes de tipus afectiu:
 - Emocional: baix nivell de motivació
- e) Causes de tipus pedagògic: mètode inadequat d'ensenyament per utilitzar tècniques ineficaces, no respectar el ritme d'aprenentatge de l'alumne o per no ajustar-se a les seves necessitats diferencials i individuals

Quadre traduït de Rivas i Fernández (1996), citat per Comes (2005)

Citant les paraules de Manso et al. (1996), Comes (2005) explica que tots els errors ortogràfics i dificultats tenen, com a mínim, una causa; que la mateixa causa pot ocasionar diferents dificultats i que diverses dificultats poden originar-se en diverses causes. Totes aquestes dificultats intenten donar resposta als baixos nivells de domini ortogràfic dels alumnes de Primària.

A més a més, tal com mostra l'anàlisi de resultats de l'avaluació de sisè de Primària de l'any 2016, segons està presentada en els quaderns d'avaluació núm.35 del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (2016), no sols l'expressió escrita en llengua catalana mostra uns resultats inferiors a la resta de competències avaluades en aquesta àrea – que, malgrat tot, es mantenen en un 69,5 punts sobre 100 –, sinó que és la

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària competència ortogràfica la que, mantenint-se en una línia similar a la dels anys anteriors, ha obtingut els resultats més inferiors, ja que un 45,1% de l'alumnat no ha superat aquesta prova.

Fargas (1995) creu que cal partir de la classificació dels errors ortogràfics dels nens i les nenes per trobar els punts forts i febles en la seva ortografia per a així poder orientar i guiar la programació d'aquesta matèria d'ensenyament-aprenentatge en funció d'unes característiques, necessitats i possibilitats concretes. Seguint aquesta idea, l'autora proposa classificar els errors entorn de tres criteris: en primer lloc, el tipus, és a dir, a quin component de la llengua es deu un error ortogràfic concret, per resoldre el qual calen coneixements de caire fonètic, lèxic, morfològic o sintàctic. En segon lloc, la classificació segons el nivell de dificultat que la correcta escriptura d'una paraula – entenent per dificultat ortogràfica si es pot sistematitzar o no, si és d'ús habitual o estrictament formal, per exemple – en concret pot suposar per a un alumne partint de la seva edat, maduresa, educació, etc. Per últim, l'aspecte, que permet anar més enllà dels simples temes d'ortografia: les esses, les ges i jotes, els accents, etc. Segons l'autora, la programació d'ortografia hauria de partir d'una classificació d'errors per temes molt més concreta i detallada de la que es sol partir habitualment, però que tal nivell de detall requereix un ampli coneixement de la normativa gràfica. Partint d'aquests tres nivells de classificació dels errors ortogràfics dels nens i nenes – segons tipus, nivell i aspecte – Fargas (1995) pretén anar més enllà de les freqüents intuïcions entorn dels errors ortogràfics per a saber realment no sols on s'encalla l'alumne, sinó també on destaca, és a dir, quins són els seus punts forts. Pretén, també, i partint dels errors reals i classificats, poder detectar unes dificultats concretes a les quals donar unes solucions concretes. Per últim, convé evidenciar que l'ortografia està, en nombroses ocasions, estretament lligada a la gramàtica, i que cal relacionar-la amb la gramàtica i sobretot amb la producció textual per fer que l'alumne pugui buscar la solució gràfica més adient per a un determinat error partint del context en què es troba una paraula, i no pas de manera aïllada.

Analitzant les dades exposades en aquest apartat, seria interessant partir no sols dels aspectes que poden dificultar l'ensenyament-aprenentatge del codi gràfic de la llengua, sinó també dels errors ortogràfics reals dels alumnes per a buscar formes i materials concrets ajustats a unes necessitats i dificultats concretes.

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària

2.8. Com s'aprèn ortografia

A causa de les dificultats esmentades a l'apartat anterior, aprendre ortografia segurament esdevé un dels continguts més difícils d'ensenyar i aprendre de l'àrea de llengües. A més a més de tenir en compte els aspectes que dificulten l'aprenentatge del codi escrit de la llengua, una segona reflexió que cal fer abans de començar a ensenyar ortografia consisteix a veure com s'aprèn l'ortografia, és a dir, quins són aquells elements indispensables que ajuden els alumnes a percebre, assimilar i aprendre el codi gràfic de la llengua.

Un primer element indispensable per a l'adquisició de l'ortografia, en el qual no entrarem perquè s'ha esmentat amb anterioritat (vegeu apartat 2.5.1. *Ortografia natural i ortografia arbitrària*), és la capacitat intel·lectual i maduresa lingüística necessària per comprendre certes normes ortogràfiques. Gabarró i Puigarnau (2010) coincideixen amb Comes (2005) que no té sentit ensenyar normes ortogràfiques amb certa complexitat gramatical si els alumnes no tenen els coneixements gramaticals, lingüístics i mentals per a comprendre-les, ja que per molt que es treballin, no s'assimilen. Gabarró i Puigarnau (2010), però, expliquen que és possible escriure correctament paraules regides per normes ortogràfiques complexes sense memoritzar-ne la norma: es tracta de l'ortografia sense esforç amb programació neurolingüística (PNL), que veurem en el proper apartat.

Un segon element a tenir en compte és el paper que ocupa l'ortografia dins l'escriptura. Si bé l'ortografia comprèn un conjunt de regles i normes que troben el seu origen en la complexitat dels diversos sistemes de la llengua, no es pot desvincular de la llengua en si i ser tractada com a una disciplina a part.

Seguint aquesta idea, és clau per a l'aprenentatge de l'ortografia integrar-lo dins l'ensenyament de l'expressió escrita, i l'expressió escrita, al seu torn, dins la funcionalitat última de comunicació del llenguatge. Cal atorgar a l'ortografia – i a la resta de continguts gramaticals, lèxics, textuais i semàntics – un objectiu, una finalitat i, en general, donar un significat i una justificació lògica a l'aprenentatge de la llengua:

La base, el punt de partida de l'aprenentatge ortogràfic, són les necessitats de la comunicació escrita. Escriure textos que seran llegits per uns altres lectors, i no només pel mestre com a corrector, és la motivació més potent per ajustar els textos a la correcció formal i, per tant, per ajustar-los a la norma ortogràfica. (Camps, 1995 p.56)

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària

Un cop s'ha situat l'ortografia en el rol que ocupa en el sistema de la llengua, és el moment d'incidir en aquells aspectes metodològics i característiques de l'ortografia que en facilitaran l'aprenentatge. Iglesias (2013) parla de tres aspectes indispensables que ajuden els nens i nenes en l'aprenentatge de l'element objecte d'aquest estudi:

- La importància del descobriment: formular, comprovar hipòtesis i generalitzar
Partir de situacions d'aprenentatge en què l'alumne ha de buscar regularitats en el llenguatge, tot formulant diverses hipòtesis, comprovant-les, tornant-les a formular i tornant-les a comprovar, fins a descobrir la solució gràfica més adient per a un problema ortogràfic, constitueix una forma d'aprenentatge significatiu en què l'alumne ocupa un paper actiu; una forma d'aprenentatge en què els continguts s'integren i fixen en la memòria dels nens i nenes ja que no s'han explicat, sinó que s'han descobert.

En aquest aprenentatge per descobriment, a més a més, cal valorar l'error no pas com quelcom negatiu a ser penalitzat, sinó com una fase més de l'aprenentatge que ens obre les portes a nou coneixement.

Cal, doncs, que sigui el docent el responsable de proposar situacions d'aprenentatge que donin pas a experimentar amb el llenguatge, a oferir situacions prou riques com per permetre a cada alumne descobrir quines són les estratègies més òptimes per a fer, comprovar i desfer hipòtesis.

- La funcionalitat de l'ortografia

Iglesias exposa que, dins aquest aprenentatge per descobriment, resulta clau fer visible la funcionalitat de l'ortografia dins una llengua. Essent normalment quelcom prescriptiu, normatiu i sense massa sentit per als alumnes, l'autora emfasitza la importància de fer veure als alumnes els avantatges d'una bona escriptura i ortografia.

- La motivació

Per últim, l'autora manifesta que la motivació és l'element clau que permet que l'aprenentatge de l'ortografia funcional i per descobriment esdevingui

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària

coneixement. Només allò que ha resultat interessant, profitós o divertit, allò que s'ha après per gust i no per obligació, es fixa a la memòria i esdevé coneixement a llarg termini.

A més a més d'aquestes condicions, el treball en equip esdevé essencial en el procés de descobriment de l'ortografia: "El treball en grup comporta que s'hagi de resoldre un problema conjuntament, posar-se d'acord, obliga a verbalitzar les propostes per convèncer els altres, etc. És a dir, ajuda a fer un ús metalingüístic del llenguatge". (Iglesias, 2013 p.42). Seguint aquest ambient de treball cooperatiu, Gabarró i Puigarnau (2010) expliquen que és clau que els docents ofereixin un ampli ventall d'activitats, possibilitats i tècniques d'estudi perquè cada alumne pugui descobrir aquelles tècniques i processos que li resulten més útils per a descobrir i recordar les solucions gràfiques del llenguatge de forma autònoma, com ara veure les paraules i copiar-ne la imatge al cap, lletrejar paraules, fer preguntes sobre les paraules memoritzades, relacionar un dibuix amb la correcta escriptura d'un mot, etc.

2.9. Com s'ensenya ortografia

Són nombroses les bases metodològiques, fonaments i activitats dissenyades per nombrosos lingüistes, mestres i pedagogs per a intentar guiar l'ensenyament-aprenentatge de l'ortografia en funció d'un o diversos dels principis esmentats en l'apartat anterior. L'objectiu d'aquest apartat és el de definir alguns d'aquests principis i bases metodològics que intenten ajudar els alumnes a arribar a l'automatització de l'ortografia.

2.9.1. Diversificar l'ensenyament de l'ortografia

Camps (1995) parteix de la idea que és el sentit i funcionalitat de l'ortografia dins un text el que li dona un objectiu i una raó per a existir i ser ensenyada. Aquest fet xoca amb la realitat de moltes escoles en què l'ortografia s'ensenya com a un aspecte independent dins l'àrea de llengua, aspecte molt poques vegades relacionat amb la resta de continguts i produccions lingüístiques. D'acord amb aquesta relació directa entre ortografia i escriptura, Camps (1995) i Camps et al (2006) proposen donar a l'ortografia un paper integrat dins l'ús del llenguatge. Aquesta iniciativa parteix de l'enfocament comunicatiu del llenguatge, enfocament en què les produccions textuais

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària

amb un objectiu comunicatiu són l'eix vertebrador de l'ensenyament-aprenentatge de llengües. Dins aquest objectiu comunicatiu, l'ortografia es justifica en tant que, entre altres aspectes, és necessària perquè el lector entengui el text. Així, aquestes lingüistes proposen seqüenciar i ordenar els continguts d'ortografia entorn d'un seguit de propostes comunicatives, de forma que les característiques gramaticals del text i el lèxic relacionat amb el tema siguin els que, de manera lògica i natural, marquin les regles i normes ortogràfiques a treballar en cada ocasió.

Camps et al. (2006) structuren la diversificació de l'ortografia en tres grans fases o etapes diferenciades i proposen una sèrie d'activitats o exercicis per a treballar a cada etapa:

- **Aprenentatge de vocabulari bàsic**

L'aprenentatge de l'ortografia s'inicia juntament amb l'aprenentatge de l'escriptura, dues disciplines estretament lligades. D'aquesta manera, l'alumne, partint de situacions d'escriptura riques, contextualitzades i significatives, aprèn tot topant amb problemes gràfics i elaborant recursos simples per a familiaritzar-se amb la correcta escriptura del vocabulari bàsic de la llengua.

Seguint aquesta idea, Camps et al (2006) proposen una sèrie de materials de consulta que, al seu torn, constitueixen un procediment per a resoldre dubtes. Així, en aquesta primera fase es treballen una sèrie d'estratègies i tècniques d'estudi que l'alumne podrà emprar sempre que dubti davant una paraula per a consultar la seva correcta escriptura. Alguns exemples d'aquests materials són els diccionaris de classe, la creació de diccionaris personalitzats dels alumnes basats en l'associació paraula-dibuix o bé paraula-descripció, la llibreta o fitxes de consulta ortogràfica, etc.

- **El treball sistemàtic: establir regularitats en el llenguatge**

Un cop les nenes i els nens coneixen la correcta escriptura dels mots que usen amb més freqüència, és el moment d'establir regularitats en l'ortografia a través d'un treball sistemàtic. Per a sistematitzar el llenguatge, partint sempre de la motivació i el treball en equip, un primer pas consisteix a, tal com comentàvem anteriorment citant Mulas (2010) i Iglesias (2013), fer recerca per a fer, desfer i reformular hipòtesis en el llenguatge a través de l'anàlisi de paraules per a establir-hi regularitzacions.

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària

Per altra banda, porten també a la sistematització del llenguatge els exercicis d'ortografia que contribueixen al descobriment de característiques i regularitzacions del codi gràfic, activitats que permeten jugar, combinar, relacionar i, en definitiva, experimentar amb les possibilitats del llenguatge.

En aquest apartat, però, tal com apunta Camps (1995), cal no confiar cegament en la predictibilitat del llenguatge, ja que tal com explica Fargas (2009), citada anteriorment, si bé una part de les normes ortogràfiques – les regles – són predictibles i es poden aprendre per descobriment, una altra part són impredecibles, és a dir, les seves excepcions i arbitrarietat n'impossibiliten la inducció, que requereix altres mètodes i eines, de les quals es parlarà en el següent subapartat.

- L'automatització

L'última fase per a l'adquisició del codi gràfic de la llengua, tal com expliquen Camps et al (2006), és l'automatització del llenguatge, que consisteix a escriure correctament sense haver de reflexionar, sistematitzar ni establir regularitzacions. Les activitats designades a assolir tal automatització no difereixen de les emprades en l'etapa anterior, simplement que en aquesta fase la seva funció és la de seguir practicant amb allò que ja tenim sistematitzat. Alguns exemples d'aquests exercicis serien trobar paraules amagades dintre de paraules més llargues, escriure el màxim nombre de paraules possibles donades un conjunt de lletres, ordenar lletres per formar paraules o bé completar blancs en determinades paraules.

A aquesta proposta de diversificació de l'ensenyament de l'ortografia se suma el fet que de produccions textuais se'n llegeixen i se'n produeixen a totes les àrees (Gabarró i Puigarnau, 2010, Iglesias, 2013), i que no té massa sentit obviar les nombroses ocasions d'aprenentatge transversal que apareixen a les diverses àrees per a treballar la llengua en conjunt amb altres assignatures.

Tornem al currículum d'Educació Primària per veure com dona suport a aquesta visió transversal o diversificació del llenguatge – i, per tant, també l'ortografia – en totes les àrees:

El desenvolupament de la competència comunicativa no ha de ser un afer exclusiu de l'àrea de llengua. Atès que la llengua i la comunicació són la base de la captació,

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària

elaboració i comunicació del coneixement, totes les àrees esdevenen també responsables del desenvolupament de les capacitats comunicatives dels alumnes. (Currículum d'Educació Primària, 2015, p. 14)

Acabem amb les paraules d'Iglesias per a no sols defensar, sinó també justificar la necessitat de donar importància a l'ortografia a nivell de centre: “per afavorir que l'infant entengui la importància de l'ortografia, l'escola també li ha de donar importància, i no solament des de l'àrea de llengua, ja que s'establiria aprenentatge de manera aïllada, sinó també des de totes les matèries.” (2013:41)

2.9.2. L'ortografia visual

A l'anterior subapartat, parlàvem d'experimentar i jugar amb el llenguatge per a establir-hi connexions i relacions, passos que ens poden portar a induir, entre d'altres aspectes, les regles ortogràfiques. Explicàvem, també, que no totes les normes ortogràfiques són predictibles i agrupen una quantitat suficient de casos com per a establir-hi regularitzacions, fet pel qual els alumnes no podrien arribar a extreure'n cap regla. Cal, doncs, partir del fet que dins el conjunt de les normes ortogràfiques, és a dir, fórmules o prescripcions sobre com escriure, hi ha un grup que són predictibles i, per tant, induïbles, – les regles –, per a decidir com presentar-ne el seu aprenentatge. Si bé de les regles n'hem parlat amb anterioritat, centrem-nos en les paraules l'escriptura de les quals està prescrita per casos impredecibles. Tal com explica Fargas (2009), la impredecibilitat i alt nombre d'excepcions d'algunes normes fa que no es puguin induir o aprendre per descobriment, fet pel qual cal escriure-les emprant la memòria. El concepte “memoritzar”, però, no sols implica aprendre's la norma i/o excepcions de memòria; pot implicar, sobretot, el concepte de memòria visual.

El fet que l'ortografia es pot aprendre a través del record visual de les paraules no és pas quelcom nou. Ja fa uns anys, Galí (1971) exposava que el record visual dels mots és gairebé el tot en l'ortografia. Tanmateix, Galí defensava que les formes més idònies de potenciar l'ortografia visual eren el dictat, la còpia i la lectura, exercicis en què l'infant se “submergeix en la frase viva en què neda” (p.28) i comença a realitzar connexions i relacions entre els trets característics del llenguatge. Avui dia s'han trobat més tècniques i materials per a potenciar l'ortografia visual, la més popular de les quals és la proposada per Daniel Gabarró i Conxita Puigarnau.

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària

Gabarró i Puigarnau (2010), en la proposta *Bona ortografia sense esforç amb PNL*, parteixen de la programació neurolingüística (és a dir, el modelatge per a definir determinats processos exitosos) per a definir les estratègies mentals que empren les persones amb una bona ortografia per a oferir un bon model a seguir.

Segons els autors, aquest model òptim consisteix a utilitzar la memòria visual, tot visualitzant mentalment les paraules que hem d'escriure. Un primer pas important consisteix a escoltar adequadament la paraula que hem d'escriure per a, seguidament, formular una imatge mental de l'escriptura d'aquella paraula (i no pas una imatge representativa del mot). Un cop tenim la imatge mental de la paraula, la persona que l'ha d'escriure ha d'analitzar si la imatge mental és prou clara per a ser escrita correctament o bé presenta alguna part borrosa. De ser així, caldrà recórrer a altres mitjans i estratègies, com ara l'ús dels diccionaris, escriure la paraula de dues maneres diverses, intentar encaixar la paraula en una norma ortogràfica, preguntar a algú, etc. Contràriament, si la imatge inicial és clara, els alumnes se sentiran prou segurs per a procedir a escriure el mot.



Figura 1. "Modelatge de l'ortografia sense esforç amb PNL". Extret de *Bona ortografia sense esforç amb PNL*, de Gabarró i Puigarnau (2010:39)

Seguint aquest modelatge, la funció dels mestres dins de l'ortografia sense esforç amb PNL consisteix a, per una banda, oferir les estratègies mentals adequades i seqüenciades als alumnes per a guiar-los en el modelatge de l'ortografia i, per altra banda, proposar activitats que contribueixin a la representació d'imatges mentals, clares i segures als nens i nenes. Vegeu, a continuació, alguns exemples d'aquestes activitats:

- **Observació prèvia sobre el vocabulari bàsic:** els autors parteixen de les paraules d'ús bàsic que se solen escriure erròniament, l'anomenat vocabulari bàsic cacogràfic, paraules d'ús freqüent que, en escriure's incorrectament

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària

produeixen un gran nombre d'errors en un text. Alguns exemples d'aquestes paraules són *ahir, allà, bé, bo, línia, però* i *té*.

Gabarró i Puignarnau (2010), seguint les idees de Vicent Barberà, expliquen "hi ha cinc paraules que produeixen un 10% dels errors ortogràfics" (p. 45). Aquestes paraules són *però, també, hi ha, una vegada, doncs* i *sí*. En escriure bé aquestes paraules, que segons aquests autors es poden aprendre en un dia, es millora en un 10% la competència ortogràfica.

Les activitats d'aquesta fase consisteixen a practicar la memòria visual com a estratègia, com ara recordar les característiques de determinades imatges i la posició que ocupaven; i a practicar aquestes estratègies per a recordar la correcta escriptura de paraules bàsiques, com per exemple memoritzar paraules cacogràfiques per a posteriorment escriure-les, lletrejar paraules memoritzades visualment, etc.

- **Exercicis per a vincular la memòria visual a l'ortografia**
 - Recordar mentalment l'escriptura de paraules i els colors en què cada lletra ha estat escrita
 - Explicar en quina posició estan les lletres d'una determinada paraula
 - Lletrejar endavant i endarrere
 - Imaginar una paraula escrita a l'aire i resseguir-la amb el dit
- **Exercicis per a vincular la sensació de seguretat a la imatge de les paraules**
 - En parelles, un membre memoritza la part d'un dictat i el dicta a la seva parella, tot resolent-li els dubtes ortogràfics que aquesta pugui tenir
 - Memoritzar paraules escrites incorrectament en un dictat o exercici, tot utilitzant tècniques de memòria visual esmentades en el subapartat anterior
 - Anotar paraules amb ortografia difícil d'una lectura

Una altra, i també certament interessant opció per a treballar l'ortografia visual, és la presentada per Josep Tió a *Jocs d'ortografia* (2006), d'Edicions l'Àlber. Aquesta

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària

proposta, enfocada de forma diferent de la que empren Gabarró i Puigarnau (2010) amb *l'Ortografia sense esforç amb PNL*, proposa que els alumnes recordin la correcta escriptura d'una paraula no a través de veure-la ja escrita, sinó a través de l'experimentació amb aquesta però partint de situacions en què els alumnes han de pensar com escriure les imatges que se'ls mostren i no pas a partir de paraules ja escrites. Així, Tió presenta un nombrós reguitzell de jocs populars, com ara l'oca, el parxís o el dòmino a través dels quals els nens i les nenes han de reflexionar sobre la correcta escriptura d'un grup de mots referents a una norma o regla ortogràfica tot prenent decisions i fent avançar el joc. D'aquesta manera, de mica en mica, es van acostumant a veure la correcta escriptura dels mots, visió que es va ancorant a la seva ment.

2.10. Avaluació de l'ortografia

La intel·ligència humana juga amb dues funcions. La primera és la producció d'idees, de càlculs, de programes, de projectes. La segona i definitiva és l'avaluadora. De res ens serveix que tinguem molt per escollir si no sabem separar el gra de la palla". (J.A. Marina, citat per Sanmartí en la ponència *l'avaluació, estratègia per a aprendre* del Màster Universitari en Innovació en Didàctiques Específiques, 2016).

Neus Sanmartí, a *Avaluar per aprendre* (2010), tot i no parlar específicament d'ortografia i/o llengua catalana, defensa la idea que intenta transmetre amb l'anterior cita, argumentant que de poc serveix aprendre molts continguts si no sabem valorar la qualitat de l'aprenentatge adquirit ni la seva funcionalitat. Segons l'autora i pedagoga, l'avaluació té o hauria de tenir el doble objectiu de, en primer lloc, comprovar la qualitat i quantitat dels aprenentatges, si bé aquesta primera fase manca de sentit si no es complementa amb el segon objectiu: regular l'aprenentatge, emprar els resultats obtinguts a partir de l'avaluació com a element de millora.

El *Currículum d'Educació Primària*, publicat al Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya en el DECRET 119/2015, de 23 de juny, en les orientacions d'avaluació de les matèries lingüístiques per a l'etapa d'Educació Primària, segueix la línia de Sanmartí en tant que en cada cicle especifica que cal aplicar els coneixements adquirits i un seguit d'eines i estratègies d'avaluació per a revisar i valorar la qualitat de les produccions textuals realitzades, sent capaços de produir una millora.

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària

Un cop enfocada l'actual tendència o objectiu de l'avaluació de valorar els aprenentatges adquirits per a produir una millora, vegem com aquesta avaluació formadora es pot aplicar a l'ortografia. Cal assenyalar que la informació en aquest sentit és poca, i que són pocs els materials orientats a avaluar l'ortografia segons aquesta dinàmica. Tornant al *Currículum d'Educació Primària* (2015), a l'apartat d'*Orientacions per a l'avaluació de la llengua i literatura catalana*, explica que l'ortografia ha de ser avaluada en el conjunt de la resta d'elements lingüístics, com ara la coherència i la cohesió del text, en tant que aquesta contribueixi a la finalitat comunicativa d'aquell text. Tot i així, segueix sense donar cap orientació sobre com avaluar o valorar la qualitat de l'ortografia dins el conjunt del text.

Guasch (1997) i Camps et al. (2010) classifiquen l'error com a una fase més de l'aprenentatge, tot explicant que cal valorar-lo no pas com un defecte o problema a evitar o castigar, sinó com a "fenomen lligat a la producció textual, que no tan sols no cal demonitzar, sinó que cal posar al servei de l'ensenyament i l'aprenentatge" (1997, p.53). A més a més, ambdós autors contribueixen a aquesta visió formativa de l'error explicant que, contràriament, és l'obsessió per escriure sense errors o faltes ortogràfiques el fet que bloqueja o limita la qualitat del contingut en els textos dels discents. Seguint aquesta idea, cal no centrar-se en la quantitat d'errors per a poder contribuir a una millora en la qualitat: aprendre a valorar l'error com una eina per a detectar les mancances en les produccions textuais i poder-hi donar una solució, participant d'aquesta manera a una millora en l'aprenentatge.

Aquest enfocament enriquidor de l'error situa l'alumne en el centre de l'aprenentatge, en tant que són les nenes i els nens els que construeixen el seu coneixement a partir dels seus errors. Per a contribuir a aquesta visió de l'error, Camps et al. (2010) afirmen que és vital que els alumnes disposin de materials de consulta creats pels mestres o per ells mateixos, com ara diccionaris i/o recursos tecnològics on buscar la solució gràfica més adient per al seu error ortogràfic. A més a més, també s'ha de disposar del temps necessari i de moments concrets per a la revisió de textos, donant així suficient importància a la revisió i millora dels textos, fent que aquesta fase sigui una més en el procés d'escriptura.

Camps et al., a *L'ensenyament de l'ortografia* (2010), seguint també aquesta visió d'avaluació formativa o formadora, proposen una sèrie de materials per a l'avaluació de l'ortografia:

- **Proves de nivell ortogràfic:** malgrat les seves limitacions, les proves d'ortografia que atorguen a l'alumne un nivell en funció del nombre de faltes realitzades resulten ser

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària

una de les poques maneres de situar i valorar el coneixement en ortografia dels alumnes. Tot i permetre situar i conèixer el nivell ortogràfic dels alumnes, però, aquestes proves no permeten observar ni valorar les possibles causes dels errors comesos ni els processos d'aprenentatge emprats per a escriure els mots subjectes a examen, aspectes tan importants com els mateixos resultats.

- **Instruments per al control i avaluació del progrés:** taules i caps de paraules on un alumne en particular o un grup d'alumnes en concret pot guardar un registre d'errades ortogràfiques. L'element clau d'aquests instruments, a més de permetre al mestre i al mateix l'alumne ser coneixedors de les mancances de cada individu, és la capacitat de superació per a treballar en les paraules integrades a la llista i fer que cada cop hi haguem d'escriure o repetir-hi menys paraules. A més a més, les errades ortogràfiques es poden classificar segons les normes que s'han treballat, de manera que cada nen i/o nena pot veure quines són les regles i normes que li presenten més o menys dificultat i proposar-se uns objectius de millora –que es poden formalitzar per escrit en forma de contracte entre aquell alumne/a i el docent–. Les graelles són útils també per als mestres de cara a detectar punts forts i mancances individuals o generals on prestar més atenció.

3. Marc metodològic

D'acord amb la pregunta de recerca “Com incideixen les tècniques d'ensenyament-aprenentatge de l'ortografia adoptades per l'escola d'Educació Primària participant en l'estudi en el nivell de coneixement en ortografia dels grups d'alumnes analitzats?” i els objectius específics, explicats a l'inici d'aquest treball, podem dir que aquest projecte es podria classificar com a recerca metodològica qualitativa. Per a justificar aquesta elecció, primerament cal delimitar què entenem per recerca qualitativa i, en segon lloc, explicar les propietats de la recerca que permeten emmarcar-lo en aquesta perspectiva. Cal detallar, també, la perspectiva o paradigma des del qual s'encararà aquesta recerca i el mètode escollit per dur-la a terme. Per últim, i segons la perspectiva escollida, explicar com es durà a terme el treball pràctic, és a dir, els mètodes escollits per a la recerca d'informació i com aquesta es tractarà, descriurà, analitzarà i valorarà.

Segons Torres (1998), una recerca qualitativa és aquella l'interès de la qual “radica en la descripció dels fets observats per interpretar-los i comprendre'ls en el context global en el qual

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària

es produeixen, amb la finalitat d'explicar els fenòmens" (p.310). Coincidint amb les característiques d'aquesta definició, l'objectiu principal d'aquest treball és la descripció i anàlisi d'un objecte d'estudi com és l'ensenyament-aprenentatge de l'ortografia, amb la finalitat d'analitzar els resultats de les tècniques d'ensenyament de l'ortografia en la pràctica escrita dels nens i nenes de Primària. Els trets d'aquest projecte, doncs, són de caràcter clarament qualitatiu.

Referent al paradigma seguit per a encarar aquesta investigació, podríem dir que la recerca oscil·la entre la perspectiva interpretativa i la sociocrítica. Per una banda, la finalitat d'aquesta investigació és la d'interpretar i comprendre uns aspectes concrets tot relacionant la teoria amb la pràctica, fet que decanta aquesta recerca cap a un paradigma interpretatiu. Per altra banda, però, també pretén analitzar els resultats, contrastar-los, fer una crítica constructiva i identificar potencial de canvi de tals tècniques/mètodes, aspectes característics de la perspectiva sociocrítica.

Tot considerant la naturalesa qualitativa d'aquesta recerca i tenint en compte la seva anàlisi des d'un paradigma interpretatiu-sociocrític, el mètode idoni per a dur a terme aquesta investigació és l'estudi de cas, que en el marc concret d'aquesta recerca s'ha concretat en nou casos. Stake (1995, p. XI) defineix l'estudi de cas com l'estudi de "la particularidad y complejidad de un caso, por el que se llega a comprender su actividad en circunstancias que son importantes" (citada per Simons, 2011). Seguint aquesta definició, Simons (2011), emfasitza la naturalesa disciplinada i qualitativa de l'estudi de cas, una metodologia d'investigació que seqüencia una sèrie d'esdeveniments que succeeixen en un determinat context. Un estudi de cas, doncs, permetrà no sols observar el tractament que l'escola participant de l'estudi dona a la matèria objectiu d'aquest estudi, l'ortografia, tot explicant-ne les tècniques i/o mètodes d'ensenyament-aprenentatge, sinó que també permetrà analitzar-ne l'eficiència, la forma i la mesura en què aquestes tècniques són emprades per als nou nens i nenes participants en la recerca.

Malgrat tot, aquest és un estudi de cas una mica particular, ja que no es tracta de l'estudi d'un cas, entès com a la generalització dels casos d'un grup d'alumnes o d'un alumne/a en particular, sinó que es tracta d'un estudi de nou casos. Un dels objectius específics d'aquesta recerca és el de comparar i contrastar les tècniques d'ensenyament-aprenentatge de l'ortografia emprats per l'escola amb les tècniques emprades pels alumnes a l'hora d'accentuar una paraula o un grup de paraules. Per a poder-nos centrar en aquest objectiu i

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària

extreure la màxima informació possible de com un grup d'alumnes realment accentuen les paraules, en contrast a com se'ls ha ensenyat a accentuar-les, de ben segur que una petita enquesta o un qüestionari repartit a tots els alumnes hagués estat insuficient o bé no hauria estat suficientment flexible per a cobrir totes les possibles respostes i matisos dels alumnes, a més a més que no els hauria permès explicar-se o justificar les seves eleccions. És per aquest motiu que es va creure adient formular una enquesta de respostes obertes per a deixar els alumnes explicar-se amb amplitud. Malgrat tot, aquesta opció hagués resultat difícil a l'hora d'analitzar les entrevistes als 25-30 alumnes que solen integrar un grup de Primària i, per tant, es va decidir concretar la recerca a 9 estudis de cas: una recerca més delimitada però que alhora ha permès sortir de teories per endinsar-se en com realment un petit grup d'alumnes – la selecció dels quals es detalla més endavant – aprenen i apliquen l'ortografia, a més a més i a part de com aquesta és ensenyada.

Per últim, cal anotar que totes les dades personals dels alumnes participants en l'estudi seran tractades de forma anònima, ja que en cap cas són necessàries o contribuïdores al resultat final de la recerca. D'aquesta manera, s'han omès o bé esborrat les dades i informació mostrada durant el treball, com ara identitats, informació personal o determinades característiques dels alumnes i algunes de les altres persones que hagin pogut aparèixer en les proves que s'han realitzat o en el moment de realitzar-les.

3.1. Concreció de la recerca en un contingut ortogràfic: l'accentuació

L'objectiu d'aquest treball és el d'analitzar com afecten les tècniques emprades per a l'ensenyament-aprenentatge de l'ortografia en el nivell ortogràfic dels alumnes. Malgrat tot, a causa de la llarga extensió i complexitat dels continguts d'ortografia treballats a l'etapa de Primària, s'ha cregut oportú donar resposta a la pregunta de recerca i treballar en els objectius específics centrant-se en un dels continguts d'ortografia treballats a l'etapa, amb l'objectiu de poder-lo analitzar detalladament: l'accentuació.

S'ha escollit aquest contingut i no pas un altre per diverses raons. En primer lloc, perquè les regles d'accentuació són unes regles introduïdes, en la majoria de centres, a cicle mitjà de Primària i, per tant, en finalitzar l'Educació Primària, s'han repassat i aprofundit en nombroses ocasions. En altres paraules, són regles que es donen per treballades i apreses en la majoria d'escoles en acabar l'Educació Primària. A més a més, les regles d'accentuació marquen la correcta escriptura d'un gran nombre de paraules i, per tant,

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària

són casos que els alumnes han anat treballant i escrivint de forma repetida. Així doncs, no és una norma que a l'escola s'hagi treballat en un moment breu i concret, sinó que és una regla bàsica i amb un pes important dins l'ortografia. Per aquest motiu, es va creure interessant i productiu analitzar el nivell de coneixement i aplicació d'una regla tan present en l'escriptura com són les regles d'accentuació.

En segon lloc, perquè l'accentuació és un aspecte de l'ortografia del tot predictable, és a dir, parafrasejant les paraules de Fargas (2009), les seves regles prediuen la totalitat dels casos que engloben. Per tant, el fet que les regles d'accentuació no tinguin excepcions fa més fàcil comprovar si els alumnes les saben o no i si les saben aplicar, ja que no hi ha confusió possible que s'escapi de l'aplicació de les regles.

Per últim, l'accentuació, així com les altres parts de l'ortografia, es pot recordar per memòria visual o bé seguint les regles. Aquest fet permetrà distingir entre el grup d'alumnes que recorren a l'aplicació de les regles d'accentuació i els que utilitzen diferents tècniques cognitives de memòria visual, ja sigui recordant com s'escriu cada paraula visualment, fent grups de paraules que s'accentuen de la mateixa forma, etc. Seguint aquesta varietat de tècniques aptes per a accentuar paraules, serà interessant per a la recerca poder veure i contrastar com s'ensenya l'accentuació per part del centre i com és apresada i aplicada per part dels alumnes.

Tot tancant l'apartat, cal destacar que es donarà resposta a la pregunta de recerca i als objectius específics del treball des de l'accentuació i no pas des d'una anàlisi completa de diversos continguts ortogràfics.

3.2. Descripció de l'escola participant en l'estudi

El centre educatiu que ha participat de forma voluntària en aquesta recerca ha estat l'escola Les Escoles, de Gurb. Aquest centre ha acceptat participar en l'estudi a través del contacte directe de l'autora de la recerca amb el centre, ja que hi va dur a terme les Pràctiques II del grau en Mestre d'Educació Primària i les pràctiques del Màster en Innovació en Didàctiques Específiques. A més a més, el Departament de Filologia de la Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes d'aquesta universitat hi estava duent a terme una formació en expressió escrita en el moment de l'inici d'aquest projecte.

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària

Expliquem breument, de cara a situar l'ensenyament-aprenentatge de l'ortografia de l'escola, el context i línia pedagògica del centre. Les Escoles prové de l'antic ZER La Plana, creat a inicis dels anys 80, que agrupava els alumnes de les poblacions de Santa Eulàlia de Riuprimer, el barri de Sentfores de Vic, i Gurb. L'any 2003, Les Escoles, es va instaurar com a centre educatiu públic propi, agrupant sols els alumnes del poble de Gurb. El centre, tal com s'explica en el Projecte Educatiu de Centre, es declara com a escola catalana, aconfessional i inclusiva; una escola activa que se centra en els aspectes que integren la personalitat física, moral i intel·lectual dels alumnes, proporcionant-los així un aprenentatge actiu, dinàmic i significatiu. Referent a la línia metodològica, el centre intenta establir unes línies d'aprenentatge personalitzades, en tant que s'intenten respectar tots els ritmes de treball, nivell i aptituds dels seus alumnes. Treballen a través de la cooperació, els valors democràtics, la reflexió i el respecte cap a un mateix i cap als altres. Les Escoles es caracteritza, també, per la voluntat innovadora i de millora del centre, ja que essent conscients no sols dels seus punts forts però també dels seus punts febles, participa en diverses formacions per a oferir un entorn d'aprenentatge idoni per als seus alumnes. En part, ha estat el fet que sigui un centre amb ganes de millorar el que l'ha vinculat amb el departament de Filologia de la Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes de la Universitat de Vic, amb el Màster en Innovació en Didàctiques Específiques i finalment amb aquest treball, que té per objectiu contribuir a la recerca entorn de la millora de l'ensenyament-aprenentatge de l'ortografia.

3.3. Descripció dels materials emprats per a la recerca

S'han emprat quatre materials diferents per a conèixer, en primer lloc, les estratègies d'ensenyament-aprenentatge de l'ortografia, en segon lloc, per a determinar el nivell de coneixement en ortografia dels alumnes que han treballat l'ortografia a través d'aquestes estratègies –ja sigui centrant l'atenció en l'ortografia o en un altre focus– i, per últim, les tècniques concretes per accentuar emprades pels alumnes.

Per a analitzar el conjunt dels objectius delimitats amb anterioritat, es va creure que els alumnes més adients per a participar en l'estudi podrien ser els alumnes de sisè de Primària, ja que són alumnes que han treballat les regles d'accentuació en repetides ocasions (recordem que se solen introduir a cicle mitjà). A més a més, les regles d'accentuació, com la gran majoria de normes i regles d'ortografia, es donen per apreses

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària en finalitzar l'Educació Primària. Amb tot, es va creure que seria més enriquidor per a la recerca escollir els alumnes de l'últim curs d'aquesta etapa educativa per a participar en l'estudi.

Vegem, ara, el pla d'actuació i l'ordre en què s'han emprat els diversos materials que pretenen donar resposta als diversos objectius de recerca. Per a conèixer les estratègies d'ensenyament-aprenentatge utilitzades per l'escola s'ha realitzat una entrevista a la mestra de sisè de Primària, la mestra de llengua catalana dels alumnes de sisè (vegeu apartat 3.3.1.). A l'hora d'analitzar l'eficiència ortogràfica dels alumnes, es van escollir dos materials d'anàlisi. Per a conèixer l'exigència ortogràfica dels alumnes en aquelles situacions en què no estan concentrats en l'ortografia es va recollir i analitzar un text elaborat en una matèria no lingüística. Pel que fa a l'exigència ortogràfica dels alumnes en aquelles situacions en què sí que estan concentrats en l'ortografia es va crear, dur a terme un dictat de paraules, tot emfasitzant el caràcter avaluador de la prova davant els alumnes.

Amb tot, es va creure oportú que les paraules analitzades en ambdues situacions, el dictat i els textos de la matèria no lingüística, fossin les mateixes – en la mesura en què va ser possible – per facilitar la validesa dels resultats de l'estudi, ja que per analitzar una variable independent, com és l'eficàcia ortogràfica segons un o altre focus d'atenció, calen diverses variables dependents que no facin variar els resultats de la variable independent, la variable que s'està analitzant. Així, es va partir de les paraules escrites en el text realitzat en una matèria no lingüística – on el focus d'atenció principal era diferent a la concreció ortogràfica – per a posteriorment preparar-ne un dictat on el focus d'atenció fos l'accentuació i així poder comparar l'exigència ortogràfica dels alumnes en ambdues situacions.

Per últim, i per a conèixer quines són les estratègies que els alumnes realment utilitzen a l'hora d'accentuar, i per a poder-les contrastar amb les tècniques emprades a l'escola per a l'ensenyament-aprenentatge de l'accentuació, es va realitzar una entrevista als 9 alumnes seleccionats. Vegem, a continuació, un esquema de l'ordre d'actuació seguit d'acord amb els objectius de recerca a analitzar i els materials utilitzats amb aquest fi:

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària

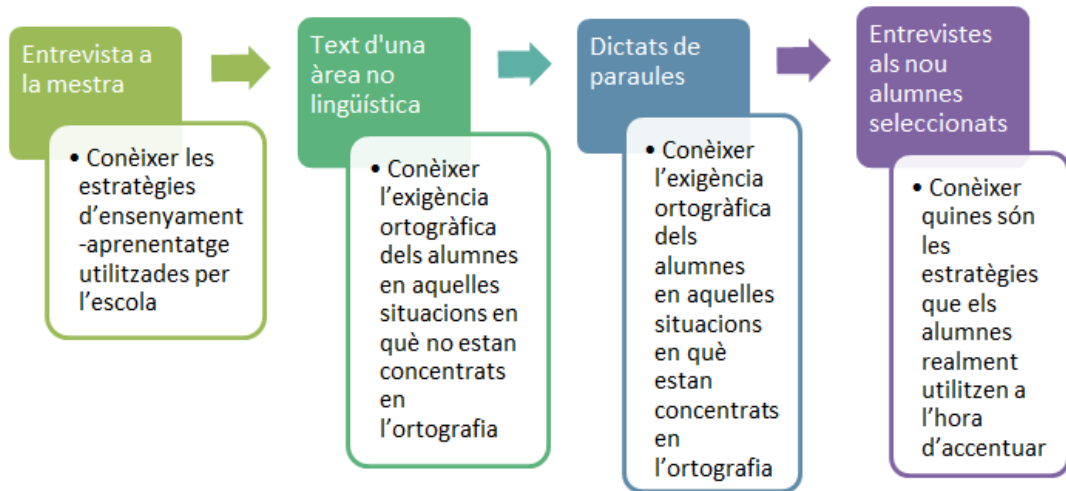


Figura 2. Esquema i ordre d'execució dels materials emprats per obtenir les dades necessàries per analitzar els objectius de recerca

3.3.1. Entrevista a la mestra de llengua de 6è de l'escola participant en l'estudi

Un primer pas imprescindible per donar resposta a la pregunta de recerca “Com incideixen les tècniques d'ensenyament-aprenentatge de l'ortografia en el nivell de coneixement en ortografia dels alumnes?” i per a conèixer els objectius específics entorn de l'anàlisi d'aquestes estratègies i a la seva eficiència respecte la competència i/o domini ortogràfic dels alumnes, consisteix a conèixer les tècniques emprades al centre educatiu participant en l'estudi per a l'ensenyament-aprenentatge de l'ortografia.

Per a saber quines són aquestes tècniques es va creure que la forma més eficaç podria consistir a realitzar una entrevista a la mestra de llengua de sisè de l'escola. Normalment, els alumnes d'Educació Primària arriben a l'últim curs d'aquesta etapa amb totes les normes i regles ortogràfiques introduïdes i treballades, i en aquest curs es repassen, es practiquen i se solidifiquen. Així, la mestra de llengua de sisè és coneixedora del nivell de domini ortogràfic dels seus alumnes i els seus punts forts i els seus punts febles respecte a aquest contingut lingüístic.

Per altra banda, i tenint en compte que les normes ortogràfiques es van treballant durant tota l'etapa, hagués resultat molt difícil preguntar com es va treballar l'ortografia a cada mestre que han tingut els alumnes que actualment cursen sisè

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària

durant tota l'etapa d'Educació Primària, i encara més difícil hagués estat fer-ne una síntesi, ja que malgrat poder seguir unes estratègies concretes a nivell de centre al llarg de tota la Primària, cada mestre té la seva manera personal d'ensenyar. És per aquesta raó que es va creure que la mestra de sisè, a més a més de conèixer el nivell d'ortografia dels seus alumnes, tindria certes idees pel que fa al treball d'ortografia realitzat als cursos anteriors, tot podent-ne explicar les seves característiques generals, fases i materials principals. Per últim, la mestra de llengua, al llarg dels anys, ha exercit en diversos cursos, motiu pel qual es va considerar que podria ser bona coneixedora del treball d'ortografia realitzat a l'escola.

Un cop decidit el material més idoni per a assolir l'objectiu de conèixer les tècniques d'ensenyament-aprenentatge de l'ortografia a l'escola Les Escoles i es va haver decidit que s'aplicaria a una mestra de sisè, va caldre parlar amb el centre per a escollir a quina de les mestres dels dos grups de sisè es faria l'entrevista. En aquest cas, l'entrevistada va ser Pilar Fàbregas, a qui en aquest treball ens referirem com PF, la tutora i mestra de llengua catalana – entre d'altres assignatures – de 6è A.

L'entrevista es va dividir en tres grans blocs. Un primer bloc, referit a les concepcions de la mestra entorn de l'ensenyament-aprenentatge de l'ortografia: com va viure l'ortografia en el moment de la seva escolarització i si això l'ha influenciat en la seva pràctica educativa, quina importància dona al tractament de l'ortografia dins l'ensenyament-aprenentatge de la llengua catalana, com creu que s'aprèn l'ortografia i quines dificultats creu que presenta l'aprenentatge de l'ortografia.

El segon bloc estava dirigit a conèixer les estratègies d'ensenyament-aprenentatge de l'ortografia a nivell d'etapa. Les preguntes focalitzaven en diversos temes. En primer terme, aspectes organitzatius, com ara la seqüenciació dels continguts al llarg de l'etapa de Primària, segons quins criteris s'havien seqüenciat, si hi havia continuïtat i progressió en aquesta seqüenciació, etc. En segon terme, aspectes de caire més metodològic, com ara la relació de l'ortografia amb altres continguts lingüístics (morfosintaxi, lèxic) i comunicatius (comprensió i expressió escrita), si han adoptat idees d'autors i pedagogs que han fet recerca entorn de la didàctica d'aquest objecte d'ensenyament, si es parteix de la distinció entre regla i norma i entre ortografia natural i ortografia arbitrària i si aquesta s'utilitza per a diferenciar el seu aprenentatge, i si es dona un tractament col·lectiu o individual a l'ensenyament de

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària

l'ortografia, etc. Dins aquest segon bloc, es va preguntar també en quins moments concrets s'ensenya ortografia i quins enfocaments i materials s'empren per al seu aprenentatge.

Per últim, el tercer bloc de l'entrevista pretenia aprofundir en l'ensenyament-aprenentatge del contingut ortogràfic objecte d'aquest treball: l'accentuació. Per a fer-ho, es van realitzar una sèrie de preguntes referents a la introducció de les regles d'accentuació: moments, com es va fer, a través de quins materials, i com s'han anat treballant i practicant durant la resta de cursos de l'Educació Primària. Es va preguntar, també, sobre l'avaluació i/o correcció del nivell i la forma en què s'han après les regles d'accentuació en els diversos textos produïts pels discent i entorn de les dificultats presentades en l'adquisició d'aquest aspecte ortogràfic.

Vegeu, a continuació, les preguntes de l'entrevista:

Entrevista a una mestra de llengua catalana entorn a la didàctica de l'ortografia

Bloc 1. Preguntes referents les concepcions de la mestra

1. Com vas viure l'ortografia en el moment de la teva escolarització? Això t'ha influenciat en la teva pràctica educativa?
2. Quina importància dones al tractament de l'ortografia dins l'ensenyament-aprenentatge de la llengua catalana?
3. Com creus que s'aprèn l'ortografia?
4. Quines dificultats creus que presenta l'aprenentatge de l'ortografia?

Bloc 2. Preguntes referents a l'ensenyament-aprenentatge de l'ortografia a nivell d'etapa

1. Teniu els continguts d'ortografia seqüenciats al llarg de l'etapa de Primària?
2. Com els heu seqüenciat? (possibilitat de veure programacions, UD...)
 - a. Per què els heu seqüenciat d'aquesta manera? En quins criteris us heu basat?
 - b. Hi ha continuïtat (no ensenyar les mateixes normes cada any) i progressió (nivell de complexitat de les regles/normes) en els diferents cursos de l'etapa, independentment del mestre de llengua?
3. Relacioneu l'ortografia amb l'ensenyament d'altres continguts lingüístics (morfosintaxi, lèxic...)?

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària

- a. I amb la comprensió escrita i/o lectora?
- b. I altres continguts?
4. Heu agafat idees/us baseu en algun autor, pedagog o mestre que hagi fet recerca entorn a l'ortografia per a estructurar/organitzar les tècniques d'ensenyament-aprenentatge d'aquest aspecte?
5. Per a l'ensenyament-aprenentatge de l'ortografia, partiu de la distinció entre els casos regulats per una regla (casos predictibles) i els que no (casos impredecibles)?
6. Partiu de la distinció entre ortografia natural i ortografia arbitrària per a seqüenciar el seu ensenyament-aprenentatge?
7. Quines normes ensenyeu als alumnes per inducció (és a dir, per descobriment – de diversos casos, extraiem la regla) i quines per deducció (per aplicació posterior – coneixem la regla i després l'apliquem)?
8. Doneu un tractament col·lectiu o individual a l'ensenyament de l'ortografia? Pots posar-ne algun exemple?
9. En quins moments ensenyeu ortografia dins l'àrea de llengua catalana?
 - a. Entorn a quins criteris els heu escollit aquests moments (UDs, projectes, llibre de text...)?
10. Com ensenyeu ortografia?
 - a. Quines tècniques empreu (dictats...)?
 - b. Quins materials utilitzeu, d'acord amb aquestes tècniques (capses de paraules, llibretes d'ortografia, diccionaris...)?
11. Un cop heu treballat una regla o norma, com procediu per a seguir-la practicant?
12. Quins exercicis feu per a arribar a l'automatització de les normes d'ortografia?
13. Corregiu totes les produccions dels alumnes? Quines?
14. En els textos fets en les diverses assignatures (medi, matemàtiques...), corregiu l'ortografia que ja s'ha ensenyat?

Bloc 3. Preguntes referents a l'ensenyament-aprenentatge d'un tema d'ortografia en concret: l'accentuació.

1. Quines són les normes ortogràfiques que, segons la planificació de l'escola, els alumnes han d'haver assolit en acabar l'Educació Primària?

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària

2. Centrem-nos, ara, en l'accentuació. En quins cursos/moments s'ha treballat, al llarg de l'etapa de Primària?
3. Com s'ha/es va introduir?
4. Quins materials concrets heu emprat per a treballar-la/practicar-la?
5. Quines dificultats ha presentat l'aprenentatge d'aquest aspecte ortogràfic?
Quin treball heu fet per superar-les?
6. En quins moments/assignatures avalueu la correcta escriptura d'aquest aspecte ortogràfic?

Figura 3: Entrevista realitzada a la mestra tutora de sisè de Primària de l'escola Les Escoles

L'entrevista realitzada a PF ha permès detallar l'ensenyament de l'ortografia i concretament de l'accentuació al centre educatiu participant en l'estudi. Vegeu-ne la síntesi a l'apartat 3.4, l'enregistrament d'àudio complet en el llapis de memòria annex i la transcripció a les pàgines 29-46 de l'annex.

3.3.2. Textos d'una àrea no lingüística

L'objectiu principal del treball és el d'analitzar els resultats ortogràfics, en aquest cas referents al nivell de coneixement en accentuació dels alumnes de l'escola participant en l'estudi, en relació amb les tècniques i enfocaments que s'han emprat per a ensenyar-les i per aplicar-les. Així, a més a més de conèixer les tècniques emprades, aspecte que es va estudiar a través de les entrevistes, era necessari d'avaluar el nivell de correcció ortogràfica dels alumnes en aquest contingut, l'accentuació, en dos casos ben diferents. En un primer cas, centrant la màxima atenció possible en la correcta accentuació de les paraules i, en segon cas, descentrant aquest focus d'atenció.

Seguint l'ordre d'anàlisi explicat amb anterioritat, el primer pas a dur a terme era el d'obtenir el text per a posteriorment analitzar-lo i, un cop recollides les dades subjectes a anàlisi, crear-ne el dictat. Per a obtenir el text es va demanar a la mestra del grup participant en l'estudi si podia proporcionar un text que, realitzat en una matèria no lingüística, el focus d'atenció principal hagués estat diferent de la correcta escriptura de les paraules. El text apte per a l'estudi havia d'estar dotat de les següents condicions:

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària

- Estar realitzat en una assignatura no lingüística
- No haver avaluat ni penalitzat l'accentuació, si més no de cara a l'alumne/a
- No haver estat corregit ortogràficament amb els alumnes, individualment o en grup
- Haver estat realitzat recentment, un cop haguessin estat treballats/repassats els continguts d'ortografia del curs

Seguint aquests bases, la mestra tutora de sisè A va proporcionar a l'estudi un text realitzat a l'àrea de Coneixement del Medi Natural i Social. Es tractava d'un text en què, amb la intenció d'aparèixer al web-*blog* de l'escola, els alumnes havien d'explicar una sortida que es va organitzar des d'aquesta àrea a la colònia de Borgonyà i al Museu del Ter. A partir de tots els textos, la mestra en triava un o bé escollia parts de diferents redaccions per a elaborar l'entrada del *blog*. Malgrat complir totes les condicions, la mestra va explicar que sempre que s'escrivia algun text, independentment de l'àrea en què es realitzés, es recordava als alumnes que calia fixar-se a no fer faltes i a fer textos cohesionats i amb sentit. El text va ser escrit pels alumnes el dimarts 21 de maig de 2017, i es va recollir dues setmanes després, durant la primera setmana juny.

Per a corregir el text i obtenir les dades necessàries per a donar resposta als objectius d'aquest treball, en primer lloc es van subratllar les paraules accentuades de tots els textos, independentment de si en el text s'havien accentuat correctament o no. En segon lloc, es va anotar el total de paraules correctament accentuades per cada alumne envers el nombre total de paraules que havien de dur accent i, a partir d'aquests resultats, es va calcular la mitjana d'encerts sobre 10. Cal detallar que cada paraula accentuada utilitzada més d'una vegada en el text es va comptar tantes vegades com aparegués, ja que en determinades ocasions una paraula sola apareixia més d'una vegada en un mateix text i estava accentuada en una ocasió i no accentuada en una altra i fins i tot accentuada de formes diferents. Un cop tots els textos van estar corregits, es va procedir a l'elaboració del dictat partint de les paraules dels textos, amb el doble objectiu d'avaluar l'accentuació de les mateixes paraules en dues situacions diferents (variant el focus d'atenció) i de poder buscar uns textos amb un nombre tan elevat com fos possible de paraules similars. Així, l'elaboració del dictat va ser el factor clau determinant dels 9 casos participants en l'estudi.

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària

3.3.3. Selecció dels nou casos a partir dels textos d'una àrea no lingüística

Un cop es van tenir el total de tots els textos corregits, es va procedir a seleccionar els 9 textos dels alumnes que esdevindrien els participants en els 9 estudis de cas.

Cal destacar que els textos no es van escollir a l'atzar, sinó que es van escollir textos amb un variat nombre d'encerts entre ells per a poder ampliar la riquesa de l'estudi, podent així valorar els resultats partint de grups d'alumnes amb més o menys encerts i valorant l'anàlisi de resultats dels objectius de recerca des de casos diferents. Seguint aquesta base metodològica, dels 9 casos a seleccionar 3 havien de pertànyer a alumnes amb un notable nombre d'encerts en el text recollit (del 80 al 100% d'encerts), 3 a alumnes amb un nombre correcte-suficient nombre d'encerts (del 79 al 50% d'encerts) i 3 a alumnes amb un baix nombre d'encerts (del 49 al 0% d'encerts).

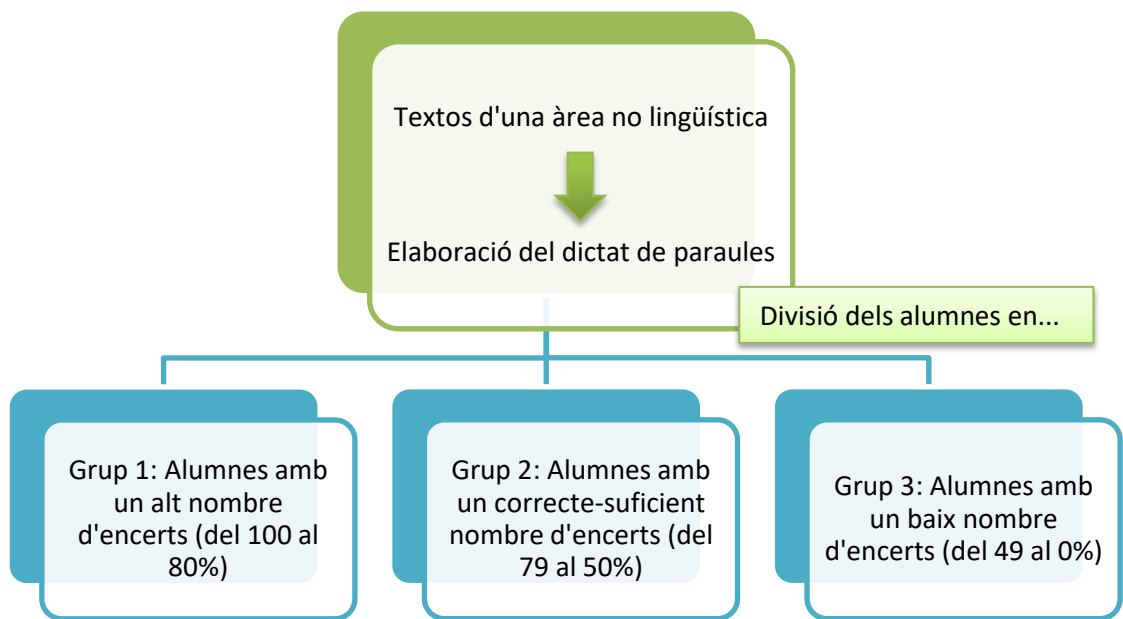


Figura 4: Divisió dels nou casos estudiats en tres grups d'anàlisi

Vegem, ara, els passos i els criteris de selecció que es van seguir per a escollir aquests 9 textos/estudis de cas. En primer lloc, es van seleccionar només aquells textos amb un mínim de deu paraules que calia accentuar, ja que si bé hi havia textos de fins a dues pàgines d'extensió, textos, per tant, amb moltes paraules que calia accentuar, també n'hi havia d'altres amb sols un paràgraf –i, per tant, amb poques paraules que calia accentuar–, fet que hagués limitat massa les paraules per a elaborar el dictat. En segon lloc, i tal com està anotat amb anterioritat en aquest mateix apartat, es va partir

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària

de les mitjanes sobre 10 per a dividir els textos que reunissin la primera condició – mínim de 10 paraules accentuades – en tres grups: textos amb encerts des de 0 fins a 4,9 sobre 10, textos des de 5 fins a 7,9 sobre 10 encerts i textos des de 8 fins a 10 sobre 10 encerts.

Finalment, i per una qüestió ètica, es va parlar amb la mestra de llengua per a descartar la participació en l'estudi d'alumnes amb trastorns o malalties que dificultessin, entre d'altres aspectes, el correcte aprenentatge i aplicació de l'ortografia. Amb tot, no es van descartar textos d'alumnes amb dificultats d'aprenentatge no causades per aquestes circumstàncies.

Per últim, es van escollir tres textos de cada grup, els tres que tinguessin més paraules similars amb la resta dels textos per a facilitar l'elaboració del dictat de paraules, aconseguint-ne un total de 9, els 9 casos participants en l'estudi.

3.3.4. Dictats de paraules realitzat als alumnes de sisè de Primària de l'escola Les Escoles

Recordem que l'objectiu del dictat de paraules és el d'analitzar la competència ortogràfica dels alumnes en aquelles situacions en què el focus d'atenció principal és l'ortografia. El material escollit com al més adient per analitzar aquesta competència van ser els dictats de paraules.

Partint dels 9 casos seleccionats, es va procedir a buscar aquelles paraules accentuades que apareixien en un major nombre de textos. A més a més de les paraules accentuades, també es van incorporar al dictat paraules que sovint poden presentar el dubte de si han d'anar accentuades o no amb l'objectiu que no totes les paraules fossin accentuades, fet que hagués estat obvi per als alumnes i que podia haver suposat una clau sobre com resoldre el dictat, aspecte que hagués posat en dubte els resultats de la recerca.

Un cop es van tenir aquestes paraules, es va procedir a classificar-les en agudes, planes, esdrúixoles i, a més a més, en paraules que contenen hiat o diftong, amb la intenció de crear un dictat de paraules ric i variat i que englobés tants casos com fos possible.

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària

Com és evident, va ser impossible que, per una banda, totes les paraules del dictat apareguessin en tots els textos escrits pels 9 alumnes participants en l'estudi i, per l'altra, que hi hagués el mateix nombre de paraules agudes, planes i esdrúixoles i paraules que contenen hiat o diftong, ja que la riquesa de la llengua va fer que cada nen i nena utilitzés paraules molt diverses, tot i parlar d'un mateix esdeveniment.

Dictat de paraules		
Paraules agudes	Paraules planes	Paraules esdrúixoles
- excursió	- teníem	- colònia
- Borgonyà	- vàrem	- fàbrica
- també	- últim	- màquines
- després	- farien	- èpica
- allà	- noia	- història
- això	- dia	- vídeo
- sisè	- sortida	
- autobús		
- perquè		
- però		
- cotó		
- carbó		
Paraules agudes, planes o esdrúixoles del dictat que contenen hiat o diftong		
Hiats	Diftongs	
- excursió	- noia	
- teníem	- autobús	
- farien		
- dia		
- colònia		
- història		
- vídeo		

Figura 5: Paraules integrants del dictat de paraules realitzat als alumnes de sisè de Les Escoles separades segons són agudes, planes i esdrúixoles i segons contenen hiat o diftong.

Un cop es van haver escollit paraules amb particularitats que les classificaven en una o altra regla d'accentuació, les paraules es van barrejar per evitar que els alumnes es trobessin totes les paraules referents a una mateixa particularitat (totes les agudes, per exemple) juntes, amb l'objectiu que cada vegada es trobessin davant una paraula amb unes característiques diferents i, per tant, haguessin de reflexionar de nou sobre com escriure cada paraula. Vegeu a continuació el dictat de paraules en l'ordre amb què es va dictar als alumnes:

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària

Prova d'accentuació – dictat de paraules	
- després	- també
- cotó	- fàbrica
- vàrem	- allà
- excursió	- colònia
- època	- carbó
- sisè	- vídeo
- això	- dia
- noia	- autobús
- Borgonyà	- teníem
- últim	- perquè
- màquines	- història
- però	- farien
- sortida	

Figura 6: Dictat de paraules realitzat als alumnes de sisè de Les Escoles ordenat segons es va dictar

Vegeu, a continuació, la freqüència amb què cada paraula del dictat apareix en els textos dels alumnes:

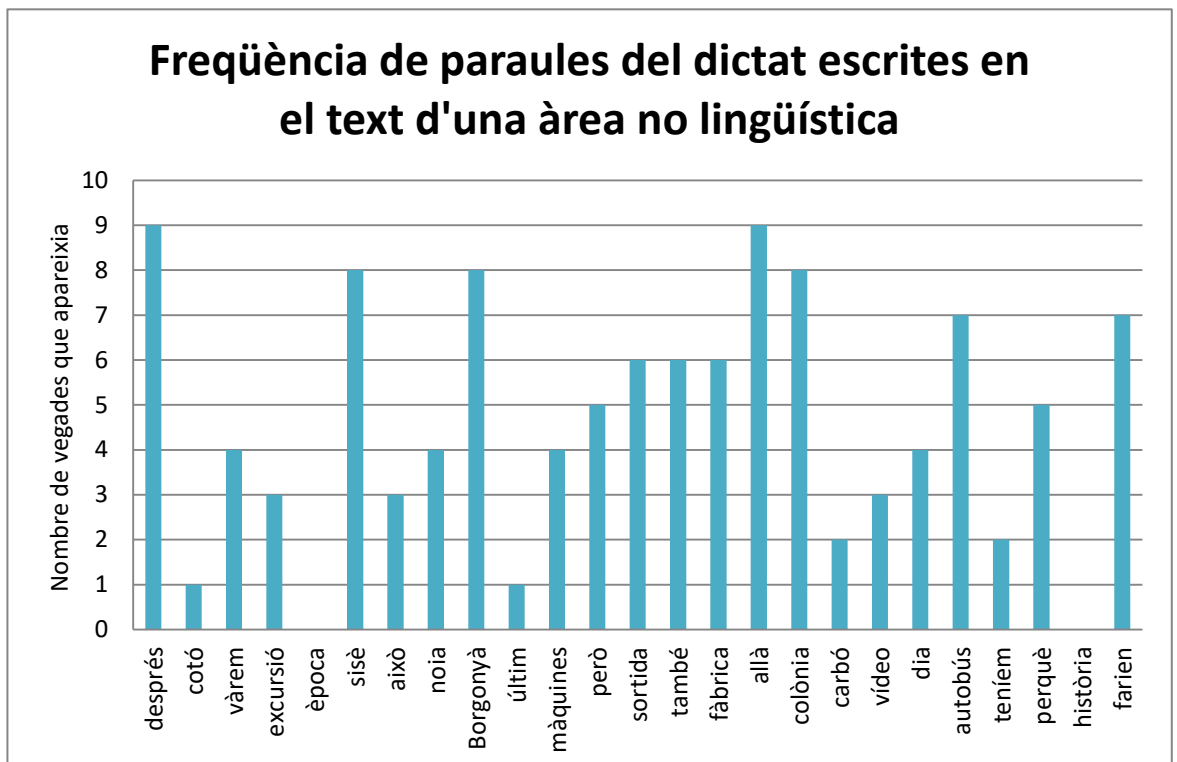


Figura 7: Freqüència de paraules per text utilitzat per a l'elaboració dels dictats

Fixem-nos que hi ha dues paraules, "història" i "època", que no apareixen en cap dels textos. Això es deu al fet que just abans de realitzar el dictat la mestra va comentar que dos dels textos seleccionats pertanyien a alumnes amb trastorns, malalties i/o limitacions concretes que els impossibilitaven assolir una millor competència

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària

ortogràfica i aquells textos es van canviar per uns altres amb un nombre similar de faltes (i que, evidentment, pertanyessin al mateix grup de nombre d'errors). Això va modificar la freqüència de paraules del dictat aparegudes en el text i no va permetre fer el recompte i buscar dues paraules noves.

El dictat es va realitzar el dimarts 13 de juny de 2017 a les 9 del matí. El motiu que es va donar als alumnes va ser un estudi en ortografia que s'estava realitzant des de la Universitat de Vic. A més a més, la mestra va explicar que el faria servir com a material d'avaluació per a assegurar la màxima concentració dels alumnes. Seguint les consignes de la mestra, el van realitzar tots els alumnes i posteriorment es va procedir a corregir i analitzar sols els 9 dictats corresponents als 9 alumnes seleccionats per a participar en l'estudi.

3.3.5. Entrevistes als alumnes seleccionats

Un cop es va disposar dels textos d'una àrea no lingüística i dels dictats de paraules dels 9 alumnes participants en l'estudi, es va procedir a realitzar una entrevista individual a cada un dels 9 alumnes amb l'objectiu de poder contrastar i comparar les tècniques d'ensenyament-aprenentatge de l'ortografia emprats per l'escola amb les tècniques emprades pels alumnes a l'hora d'accentuar una paraula o un grup de paraules.

Seguint aquest objectiu específic de la recerca, es volia preguntar als alumnes quines pautes d'actuació i/o processos seguien davant una paraula que podia estar subjecta a accentuació: paraules que ja coneixien, paraules noves, paraules d'ús freqüent, paraules més específiques, etc. i si utilitzaven la memòria visual, si recorrien a les regles d'accentuació o bé empraven altres tècniques i fins a quin punt eren conscients de les tècniques que utilitzen per accentuar. També es va entrar en l'accentuació d'aquelles paraules que contenen hiats i diftongs, paraules que, tal com va explicar la mestra de llengua, els alumnes van treballar a cinquè de Primària des de l'àrea de llengua catalana.

Per a poder donar als alumnes l'opció d'explicar les seves idees amb total llibertat i no pas trobar-se encasellats en unes preguntes amb respostes limitades, es va elaborar una enquesta oberta i amb diverses opcions de realització depenent de les respostes

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària dels nens i nenes, fet que va permetre fer unes o altres preguntes – fidels a la guia o lleugerament modificades – depenent de les respostes dels alumnes.

Vegeu, a continuació, l'entrevista realitzada als alumnes participants en l'estudi:

Entrevista als alumnes de 6è seleccionats per participar en l'estudi

- 1. Per què has decidit accentuar “cotó”? i “fàbrica”?**
 - a. Resposta anticipada 1: Perquè sé la regla
 - i. Me la podries explicar?
 - ii. Quina regla?
 - iii. Quins casos segueix, aquesta regla?
 - b. Resposta anticipada 2: Per memòria visual
 - i. Demanar la tècnica en concret (veure la paraula, imaginar diverses possibilitats...)
 - c. Resposta anticipada 3: Perquè ho sé
 - i. Com ho saps?
 - d. Altres
 - i. Podies explicar-ho?
- 2. Per què no has accentuat “farien”? i “sortida”?**
- 3. Per què has accentuat “història”? i excursió?**
- 4. Et saps les regles d'accentuació de memòria? Creus que és útil saber-les o creus que no cal? Per què?**
- 5. En què et bases, per saber si has d'accentuar una paraula o no?**
- 6. En casos en què l'alumne entrevistat recorda les regles:**
 - a. T'ha passat mai que has oblidat les regles d'accentuació? Què fas en aquests casos?
 - b. Hi ha casos en què no recorres a les regles d'accentuació per saber si cal accentuar una paraula?
- 7. En casos en què l'alumne entrevistat utilitza la memòria visual:**
 - a. Hi ha algun cas en què recorris a les regles d'accentuació per saber si cal o no cal accentuar una paraula?
 - b. Què fas quan et trobes davant una paraula que no has vist mai?

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària

8. Creus que és útil, l'ortografia? Per què?

Figura 8: Entrevista realitzada als nou alumnes de sisè de Primària de l'escola Les Escoles participants en l'estudi

Les entrevistes es van realitzar individualment a cada alumne en una aula de l'escola els dies 13 i 19 de juny del 2017, es van enregistrar amb una gravadora de veu (vegeu llapis de memòria annex) i es van transcriure (vegeu annex, pàgines 47-97) per a poder utilitzar el material obtingut.

3.4. El procés d'ensenyament-aprenentatge de l'ortografia a l'escola Les Escoles

La mestra entrevistada de sisè del centre Les Escoles és PF. PF és un dels pilars fonamentals de l'escola, ja que en forma part des que l'escola integrava el ZER *La Plana*. Així, PF coneix la definició de les línies pedagògiques, didàctiques i metodològiques del centre i n'ha vist l'evolució des dels seus inicis. Des de fa uns anys, l'entrevistada se centra en la tutoria d'un dels diversos cursos de cycle superior, i tot i que està al dia de l'ensenyament-aprenentatge de la llengua catalana a nivell de centre, està més centrada en la didàctica d'aquesta àrea a cycle superior.

Durant la primera part de l'entrevista, es van fer a PF preguntes referents a les seves concepcions entorn de l'ensenyament-aprenentatge de l'ortografia, concepcions provinents de la seva etapa com a discent. L'entrevistada explica que va rebre l'Educació Primària en castellà, i que el focus principal de la llengua era l'ortografia, que s'aprenia a base de dictats. També comenta que fer faltes estava molt mal vist i penalitzat. Afirmar que, per ella, l'ortografia era molt avorrida, i que la manera en què la va aprendre la va influenciar tan negativament que durant els primers anys de docència li donava poca importància i funcionalitat: "Al principi de fer de mestra pensava *"l'ortografia no compta per res"*, *"deixem-ho estar..."*, perquè suposo que en tenia molt mala experiència" (vegeu annex, pàgina 29). Aquesta percepció, però, va canviar. Avui creu que l'ortografia és important, no sols pel valor d'escriure bé, sinó també perquè ajuda a centrar molts altres aspectes, no sols del llenguatge. Comenta que mentre l'escola era un ZER es treballava amb grups flexibles agrupats per nivells, i que això era molt positiu per l'ortografia. Va

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària veure que els dictats també eren funcionals per a revisar l'ortografia i per a aprendre vocabulari nou.

Així mateix, l'entrevistada comenta que, a poc a poc, l'escola ha anat creixent i que, paral·lelament, la recerca ha aportat nous principis i tècniques a l'educació. Avui en dia, l'escola agrupa els alumnes per edats i no per grups flexibles, i l'ortografia s'intenta treballar de forma transversal a totes les àrees. Creu, però, que no cal penalitzar l'ortografia des d'àrees no lingüístiques, si bé convé analitzar les faltes que es fan per a treballar-les des de l'àrea de llengua. Creu, també, que el nivell de coneixement i domini de l'ortografia està directament lligat a la maduresa dels alumnes. Per últim, en aquest primer apartat dedicat a les concepcions de la mestra entorn de l'aprenentatge del codi gràfic de la llengua, Fàbregas, com es pot veure a la pàgina 30 del document annex, explica que, per raons que desconeix (la lectura, la memòria visual) durant l'aprenentatge de la lectoescriptura hi ha nens, i sobretot nenes, que gairebé escriuen sense faltes i nens i nenes que els costa fixar l'ortografia. Aquests grups, que ja es defineixen en començar l'Educació Primària, es mantenen així durant tota l'etapa de Primària, i als nens i nenes que tendeixen a fer més faltes, realment els costa molt millorar l'ortografia. És feina dels mestres, doncs, donar oportunitats motivadores als nens i nenes per a llegir i experimentar amb les paraules.

La segona part de l'entrevista intenta definir les línies d'ensenyament-aprenentatge de l'ortografia a nivell de centre. A l'escola els llibres de text guien la seqüenciació dels continguts d'ortografia, tot i que els mestres els revisen per a intentar seguir un ordre i metodologia similar a tots els cursos. Per seguir un ordre i progressió en aquesta seqüenciació, cada curs té unes etiquetes on hi ha anotades les normes que ja s'han treballat i que en aquell curs s'han d'aplicar. Aquestes normes que s'han de dominar a cada curs es van seqüenciar i ordenar segons el seu nivell progressiu de dificultat. A més a més, a cada curs es fan dictats centrats en les normes d'una de les etiquetes, per a reforçar aquella norma en concret.

Pel que fa als materials dissenyats per a l'ensenyament-aprenentatge de l'ortografia, les nenes i nens disposen, en primer lloc, del llibre de text, en aquest cas els corresponents al curs de sisè d'Educació Primària de la col·lecció de llibres de *Llengua i literatura catalana* de l'Editorial Vicens Vives. En aquestes col·leccions es treballa a partir d'unitats temàtiques, a cadascuna de les quals es treballa un gènere textual concret. Malgrat tot,

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària

PF explica que són uns llibres bastant vells, i que l'escola no els ha renovat ja que està intentant ensenyar llengua sense llibres de text. Veiem, doncs, que Les Escoles és un centre que coneix els seus punts febles i està treballant per a trobar-los una solució, tot innovant en la didàctica d'aquesta àrea. Continuant amb els materials, a sisè es dona un recordatori de les normes d'ortografia que els nens poden utilitzar sempre que vulguin. A més a més, disposen de diccionaris de consulta, diccionaris com ara el *Diccionari Júnior Nou*, de l'Editorial Onda, el *Primer Diccionari* de l'Editorial Eumo i el diccionari *Didac*, d'Enciclopèdia Catalana. A partir de cinquè, els alumnes també utilitzen el corrector d'ortografia del processador de textos de l'ordinador per a corregir les faltes en els textos que elaboren. En trobar una falta i clicar-hi amb el botó dret, l'ordinador els mostra totes les formes correctes en què aquella paraula es pot escriure, i els alumnes han d'analitzar quina és la que més escau al seu text.

Referent a la relació de la didàctica de l'ortografia amb la didàctica d'altres matèries, l'escola intenta treballar el vocabulari tècnic des de les diverses àrees on aquest apareix, i en determinades ocasions es fan petits diccionaris temàtics i racons amb recordatoris de vocabulari. L'escola s'ha adonat, també, que l'escriptura ajuda molt a fixar l'ortografia i, per tant, des de l'àrea de llengua tant com des de les altres àrees, intenten potenciar aquesta relació. A més a més, creuen que la lectura esdevé una font rica de vocabulari, de forma que els mestres escullen llibres que incorporin abundant vocabulari nou, frases fetes, jocs de paraules, etc., per a anar reforçant la correcta escriptura de les paraules.

Pel que fa a la formació entorn de la didàctica de l'ortografia, els mestres van assistir a un curs de memòria visual, i des de fa tres o quatre anys, a cicle mitjà s'utilitzen les diverses tècniques apreses durant el curs per reforçar l'ortografia, tot i que encara no han pogut veure si aquestes tècniques han aportat resultats positius. Malgrat tot, els mestres veuen que en escriure, els alumnes recorren a la memòria visual més que a recordar les normes d'ortografia. Gràcies a una xerrada informal amb una mestra de cicle mitjà, s'anota que des de fa dos anys l'ortografia es treballa, en aquest cicle, de forma purament visual, i que les normes sols s'expliquen com a tals quan un alumne o el conjunt del grup classe ho demana o mostra interès per una norma o regla en especial. Aquesta mestra explica, també, que els exercicis d'ortografia visual o l'explicació de més o menys normes i regles d'ortografia depèn, també, del criteri de cada mestre/a.

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària

A Les Escoles s'escriu i es treballa l'ortografia natural a infantil i cicle inicial, sent introduïda l'ortografia arbitrària a cicle mitjà. A partir de segon de Primària s'intenten introduir regles més senzilles i paraules concretes. L'escola intenta iniciar-se en l'ensenyament de l'ortografia arbitrària a través dels casos predictibles, és a dir, les regles, deixant els casos impredecibles, amb més complexitat o amb més excepcions, per al final. Es reforça molt la memòria visual en els primers cursos de l'etapa de Primària i les normes concretes es van introduint com a reflexió i reforç del que ja s'escriu correctament.

L'ortografia s'intenta introduir des d'un tractament col·lectiu, és a dir, presentant les normes en conjunt, i posteriorment es van fixant de forma individual a mesura que els alumnes es van topant amb les paraules que s'escriuen seguint aquelles regles i normes. A més a més, els dictats i algunes produccions textuais es corregeixen en parelles, aspecte que l'escola valora molt positivament.

Referent als moments en què s'ensenya ortografia dins de l'àrea de llengua, cada mestre treballa ortografia i introdueix les normes seqüenciades per a aquell curs en el moment que li sembla més apropiat.

Entrant en les tècniques específiques d'ensenyament-aprenentatge de l'ortografia, en moltes ocasions s'explica o s'introdueix la norma i seguidament aquesta es va treballant i practicant. Tot i així, a cicle inicial es treballa molt des de la metodologia d'ortografia visual proposada per Gabarró, i en aquests cursos primer s'aprenen a escriure les paraules de forma visual i de mica en mica es van introduint les regles. A més a més, a cicle inicial i cicle mitjà tenen un llistat de paraules clau que els alumnes han d'escriure bé. En general, però, l'entrevistada explica que l'escola ha crescut molt i que el centre ha incorporat molts docents nous, i que la seqüenciació i metodologia que abans es tenia molt coordinada s'ha anat dividint i esdevenint més particular en funció de cada mestre/a.

Un cop les regles s'han introduït, s'intenta practicar-les i automatitzar-les a mesura que les paraules que integren aquestes regles i normes van apareixent en lectures i produccions dels discents. A més a més de practicar durant l'escriptura, en determinades ocasions les mestres fan breus recordatoris de regles i normes que preveuen que apareixeran en un text o que veuen que resulten difícils als alumnes.

Pel que fa a l'avaluació de l'ortografia, l'escola corregeix ortogràficament totes les produccions escrites dels alumnes, tot i que en matèries no lingüístiques les faltes no

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària afecten la nota final, a no ser que sigui una falta bàsica o molt greu. Més que restar punts, s'utilitzen els errors i mancances ortogràfiques per a treballar-les des de l'àrea de llengua. Fàbregas explica que, en general, intenten no donar una importància transcendental ni ser massa estrictes amb l'ortografia i valorar també altres competències orals i escrites, com ara la coherència, cohesió, la fluïdesa i, sobretot, que el text sigui comprensible (vegeu annex, pàgina 31).

A l'àrea de llengua, els criteris de correcció de l'ortografia s'estableixen un funció del nivell ortogràfic de cada alumne, ja que en alumnes molt competents en ortografia es corregeixen totes les paraules, englobant les més difícils i tècniques, i en els nens amb més dificultats ortogràfiques corregeixen les faltes més bàsiques per a no sobrecarregar-los i valorar també altres aspectes textuais. Tot i així, els alumnes saben que quan s'ha de presentar un treball, aquest no pot tenir faltes d'ortografia, i disposen de diversos materials de consulta per a escriure sense faltes i corregir les que han fet.

Per últim, l'escola pretén que els alumnes acabin l'Educació Primària coneixent i dominant les normes i regles bàsiques i aplicant algunes de les normes més complexes i amb excepcions.

3.4.1. L'ensenyament-aprenentatge de l'accentuació

L'objectiu de la tercera i última fase de l'entrevista era centrar-se en l'ensenyament-aprenentatge del contingut ortogràfic estudiat en aquest treball: l'accentuació.

Les regles d'accentuació s'introdueixen, al centre Les Escoles, al tercer curs de Primària. Segons Fàbregas (vegeu pàgines 42 i 43 de l'annex) el terreny es va preparant en cursos molt anteriors, en tant que la separació de paraules per síl·labes s'introdueix ja a P4 i es va reforçant en els cursos posteriors. A P5, per exemple, es practica l'escriptura sil·làbica. A cicle inicial i al primer curs de cicle mitjà s'escriuen paraules amb accents, tot i que les nenes i nens les recorden visualment. Per a exercitar la memòria visual, els alumnes tenen fotografies de paraules (accentuades o no accentuades) i les han d'analitzar i recordar visualment. Un cop han treballat amb imatges, es fa el mateix exercici però amb paraules, de forma que van reforçant la correcta escriptura dels mots. Finalment, a tercer de Primària s'introdueixen les regles d'accentuació, però cal recordar que el focus principal de l'aprenentatge de l'accentuació rau en la memòria visual.

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària

Malgrat tot, l'escola observa que hi ha determinats factors que dificulten l'ensenyament-aprenentatge de l'accentuació. Un primer factor és que hi ha alumnes que, per molt que saben de memòria les regles d'accentuació, a l'hora de posar-les en pràctica es despisten i les ometen. Per altra banda, hi ha nens que saben perfectament com separar les paraules en síl·labes, però a l'hora de fer-ho per a saber si una paraula s'ha d'accentuar o no es posen nerviosos i no les separen correctament. En general, es creu que el que resulta difícil de l'accentuació no és accentuar una sola paraula en un exercici específic d'accentuació, sinó durant l'elaboració d'un text concret, és a dir, el fet de, davant una paraula concreta, parar-se a analitzar sobre si la paraula és aguda, plana o esdrúixola i si, depenent de la seva terminació, anirà accentuada o no. A més a més, pensen que cansa als alumnes treballar la mateixa norma un cop i un altre i veure que tot i així no l'apliquen. Així, l'escola veu que alguna cosa falla en la didàctica de l'ortografia, i és per aquest motiu que està buscant tècniques i estratègies noves per a donar solució a aquest problema, en les quals han estat treballant.

4. Resultats

A l'apartat anterior s'ha presentat la metodologia escollida per a donar resposta als objectius de recerca d'aquest treball i s'ha intentat donar resposta a un dels objectius específics, concretament al d'analitzar les línies estratègiques que empra el centre d'Educació Primària participant en l'estudi, l'escola, per a l'ensenyament-aprenentatge de l'ortografia.

Un cop algunes de les estratègies d'ensenyament-aprenentatge de l'ortografia emprades a l'Escola han estat definides, és el moment de veure com aquestes són percebudes i apreses pels alumnes i en quina mesura són adquirides i posades en pràctica. Dins d'aquest últim objectiu analitzarem, també, si la concentració en ortografia com a focus principal d'una producció textual és un factor determinant en els resultats en ortografia. Així doncs, en els propers apartats s'intentarà donar resposta als diversos objectius d'aquest estudi.

Abans d'entrar en els objectius concrets, però, presentem els protagonistes, els 9 alumnes participants en l'estudi en els seus corresponents grups d'anàlisi. Recordem que aquests grups es van establir segons la mitjana percentual del total de les paraules correctament accentuades en el text, fossin paraules que posteriorment apareixerien en el dictat o fossin altres paraules que, pel fet d'aparèixer en sols un o en pocs textos, no han pogut aparèixer en el dictat.

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària

Classificació dels alumnes en grups d'anàlisi		
Grup	Percentatge d'encerts	Alumnes participants
Baix	Del 0 fins al 49% d'encerts en el text	MT, OR, PT
Mitjà	Del 50 fins al 79% d'encerts en el text	AH, MS, TM
Alt	Del 80 al 100% d'encerts en el text	ER, GL, TC

Figura 9: Presentació dels alumnes participants en l'estudi en els seus corresponents grups d'anàlisi

Cal remarcar, abans d'entrar plenament en els resultats, que aquests es poden valorar sols en el marc i el context d'aquesta recerca concrets i limitats a 9 alumnes i a dues proves d'accentuació – i no ortografia en general – amb unes paraules específiques. Així doncs, cal no generalitzar aquests resultats a tot el que l'accentuació engloba i, ni tan sols, parlar de resultats concrets en accentuació, tot tenint en compte en cada moment el marc específic d'aquesta recerca i les seves limitacions.

4.1. Com incideixen les tècniques d'ensenyament-aprenentatge de l'ortografia en el nivell de coneixement d'ortografia dels alumnes? Valoració conjunta de resultats

Un cop explicades les tècniques d'ensenyament-aprenentatge generals emprades per l'Escola Les Escoles i presentats els 9 alumnes participants en l'estudi, i abans de centrar-nos en els objectius específics, vegem els resultats globals d'aquests alumnes en les dues proves elaborades, el text d'una matèria no lingüística i el dictat de paraules. Per a ambdues proves apareixen els resultats d'encerts percentuals i les paraules correctament accentuades envers el total de paraules a accentuar en el text o en el dictat.

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària

Alumne/a	Grup d'anàlisi	Percentatge de paraules correctament accentuades en el dictat	Paraules correctament accentuades en el dictat	Percentatge de paraules correctament accentuades en el text	Paraules correctament accentuades en el text
Baix	MT	72%	18/25	40%	12/30
	OR	60%	15/25	43%	13/39
	PT	48%	12/25	33%	5/15
Mitjà	AH	68%	17/25	58%	23/39
	MS	60%	15/25	60%	17/28
Alt	TM	28%	7/25	50%	7/14
	ER	96%	24/25	96%	26/27
	GL	96%	24/25	94%	32/34
	TC	96%	24/25	95%	44/46
Mitjana d'encerts dels alumnes participants		Dictat de paraules: 6.93/10		Text d'una àrea no lingüística: 6.32/10	

Figura 10: Encerts percentuals i totals en el dictat de paraules i en el text d'una àrea no lingüística

Tal com mostra la taula, 7 dels 9 alumnes han obtingut una puntuació superior al 50% en el dictat de paraules, 6 de 9 alumnes han escrit correctament més de la meitat de les paraules accentuades del text d'una àrea no lingüística i 2 i 3 alumnes, respectivament, que no han escrit correctament més del 50% de les paraules totals a accentuar. Parlant de mitjanes, la puntuació mitjana dels 9 alumnes ha estat de 6.32 punts sobre 10 en el text d'una àrea no lingüística i de 6.93 en el dictat de paraules. Aquests resultats, que es mouen entre un 77% i un 66% d'aprovat en una i altra prova, es poden qualificar com a positius i/o notables, ja que si bé idealment tots els alumnes haurien de superar la prova amb un percentatge major al 50%, ho ha fet un percentatge certament elevat. A més a més, les dades obtingudes contrasten amb els resultats de les competències bàsiques de l'any 2016, en les quals un 45,1% dels alumnes no ha superat la prova d'ortografia. Per altra banda, cal destacar que, en el grup estudiat, els resultats han estat molt variats, oscil·lant entre un 28% i un 96% d'encerts, passant per resultats percentuals certament variats i sovint corresponents amb els diversos grups d'anàlisi prèviament establerts.

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària

4.1.1. Anàlisi de l'exigència ortogràfica dels alumnes en situacions textuais en què no són conscients que se'ls està avaluant la correcció ortogràfica i el focus d'atenció principal no és l'ortografia

Un dels objectius d'aquest treball era el d'analitzar l'exigència ortogràfica d'alumnes de sisè de Primària en situacions en què aquests no són conscients que és l'ortografia aquell contingut que se'ls està avaluant. En altres paraules, situacions en què el focus principal d'atenció és un altre diferent del nivell o exigència ortogràfica. Amb aquest objectiu es pretenia observar si el fet d'estar concentrats en l'accentuació o centrar l'atenció en un altre focus era un factor determinant en els resultats en accentuació.

Per analitzar aquests casos s'ha analitzat un text d'una matèria no lingüística que l'escola ha cedit per a analitzar durant la realització d'aquest treball. Vegem, a continuació, els resultats obtinguts pels 9 alumnes participants en l'estudi en aquesta prova:

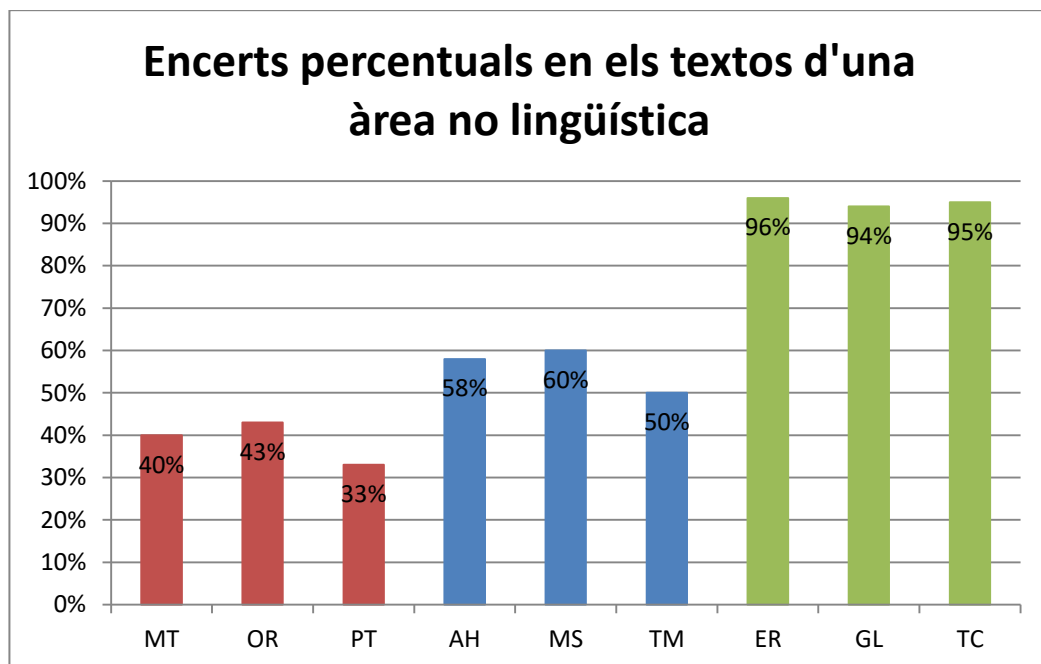


Figura 11: Histograma de barres dels encerts percentuals del total de les paraules correctament accentuades en els textos d'una àrea no lingüística

Llegenda de colors:

- Verd: del 80 al 100% d'encerts
- Blau: del 50 al 79% d'encerts
- Vermell: del 0 al 49% d'encerts

Tal com mostra el gràfic de barres, 6 dels 9 alumnes han superat la prova amb un percentatge d'encerts superior al 50%, mentre que 3 no han superat el 50% d'encerts en aquesta prova, xifra que significa que un 66.6% dels alumnes ha escrit correctament més d'un 50% de les paraules que calia

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària

accentuar. Pel que fa a la puntuació, la mitjana del grup analitzat ha estat de 6.32 punts sobre 10, i les xifres individuals han estat més diverses, tot i que es podria dir que dintre de cada grup (alt, mitjà i baix) els resultats han estat molt similars. Recordem que els alumnes participants en l'estudi es van escollir a partir dels resultats en aquesta prova, però que dins dels possibles integrants que reunien les característiques de cada grup d'anàlisi, aquests van ser triats a l'atzar. Tot i aquesta condició, és interessant veure que dins de cada grup els resultats són molt similars, ja que es mouen entre un 94-96% d'encerts en el grup alt, entre un 50 i un 60% en el grup mitjà i entre un 33 i un 43% en el grup baix.

Resumint, doncs, a través del text d'una matèria no lingüística es pot valorar que un 66.6% dels alumnes ha superat la prova i que la mitjana d'encerts es troba en un 63.2% del total de paraules a accentuar. Amb aquestes dades es pot apreciar que el nivell en accentuació dels 9 alumnes participants en l'estudi en aquelles situacions en què no són conscients que se'ls està avaluant l'ortografia han estat correctes si no positius, en tant que es troben més d'un 10% per sobre del 50% d'encerts, uns resultats que tendeixen a mostrar, contràriament a la hipòtesi presentada a l'inici d'aquest treball, que els alumnes participants en aquesta recerca no descuiden l'ortografia – o, en aquest cas, l'accentuació – en aquelles ocasions en què no se'ls explicita que se'ls està avaluant el nivell d'ortografia, aquelles situacions en què hi ha un focus d'atenció o un objectiu a assolir principal diferent a l'ortografia.

Vegem, ara, si els resultats es mantenen, milloren o disminueixen segons si els alumnes saben que el focus principal sí que és l'ortografia.

4.1.2. Anàlisi de l'exigència ortogràfica dels alumnes en situacions en què són conscients que se'ls està avaluant la correcció ortogràfica

Un cop s'ha analitzat l'exigència ortogràfica dels alumnes participants en l'estudi en aquelles situacions en què no són conscients que se'ls està avaluant l'ortografia, vegem si els resultats varien quan l'ortografia esdevé el focus principal de l'escriptura d'un text. Recordem que per analitzar aquest objectiu de recerca es va elaborar un dictat de paraules, partint dels mots utilitzats amb més freqüència pel conjunt dels nens i de les nenes seleccionades per participar en l'estudi. Analitzem-ne els resultats:

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària

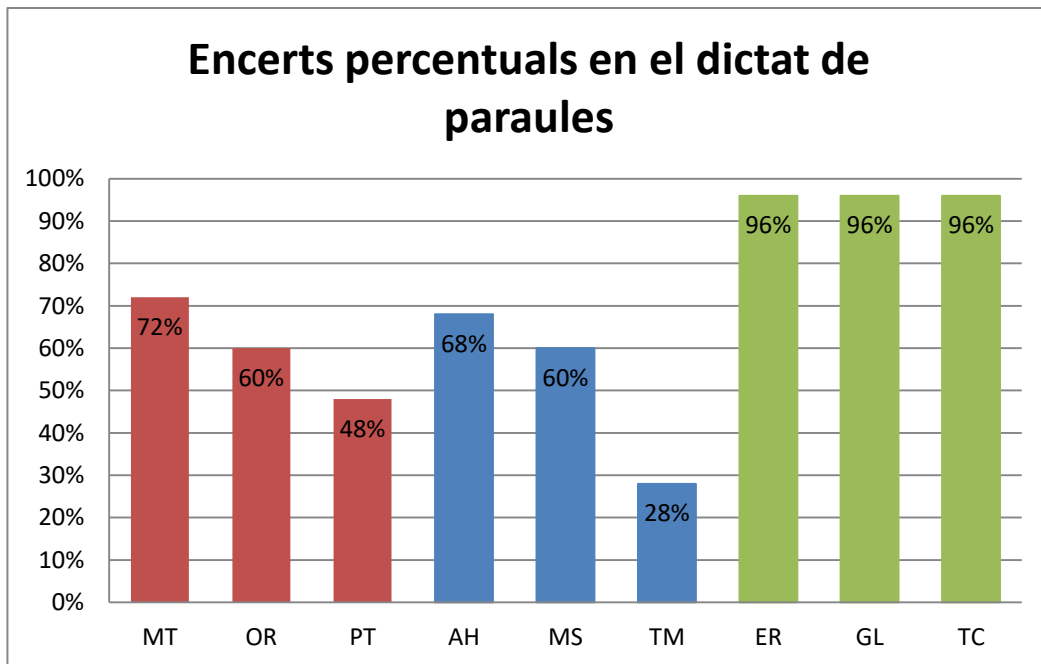


Figura 12: Encerts percentuals del total de les paraules correctament accentuades en els dictats de paraules

Llegenda de colors:

- Verd: del 80 al 100% d'encerts
- Blau: del 50 al 79% d'encerts
- Vermell: del 0 al 49% d'encerts

Segons les dades obtingudes i tal com es mostra en el gràfic de barres que veiem sobre aquestes línies, 7 dels 9 alumnes participants han superat la prova amb un percentatge d'encerts superior al 50%, mentre que 2 dels alumnes no han escrit correctament la meitat de les paraules aparegudes en el dictat. D'aquests dos alumnes que no han superat el 50% d'encerts, cal anotar que un ha obtingut un 48% d'encerts, xifra que tot i no superar el 50%, hi està molt a prop. Aquestes xifres mostren un 77.7% d'alumnes que han superat la prova envers un 22.2% que no l'han superat.

Pel que fa a la puntuació obtinguda en la prova, el total dels alumnes participants en l'estudi ha obtingut una mitjana de 6.93 punts sobre 10, és a dir, de quasi un 70% global d'encerts. Entrant ja en els resultats individuals, els tres alumnes integrants del grup alt han obtingut la mateixa puntuació (96%) d'una sola errada, la qual, tal com veurem més endavant en l'anàlisi per paraules, ha estat la mateixa en dos dels tres alumnes d'aquest grup, "farien", que han escrit amb accent. Pel que fa al grup baix, els tres alumnes d'aquest grup han obtingut puntuacions molt diverses, concretament del 48%, 60% i 72% d'encerts, és a dir, hi ha 24 punts de diferència entra la nota més baixa i la més alta. Per últim, el grup mitjà ha estat el que ha obtingut les puntuacions més extremes, oscil·lant entre un 28% i un 68% d'encerts.

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària

Resumint, el dictat de paraules ha estat la prova que ha servit com a material per a valorar l'eficiència en accentuació dels alumnes en aquells casos en què saben que se'ls està avaluant l'ortografia i, per tant, aquesta esdevé el focus principal d'atenció. Un 77.7% dels alumnes participants en l'estudi han superat aquesta prova i ho han fet amb una mitjana del 69,3% d'encerts, una mitjana qualificable com a bé-notable. A més a més, i de la mateixa forma que han mostrat els resultats dels textos d'una àrea no lingüística, les puntuacions obtingudes són superiors a la mitjana reflectida per les competències bàsiques de l'any 2016, en les quals la competència en ortografia va ser el contingut amb els resultats més baixos d'expressió escrita, el qual un 45,1% dels alumnes no van superar. Incidim, altra vegada, en la difícil comparació entre les competències bàsiques, que analitzen el total dels continguts de l'ortografia a tots els alumnes de Catalunya i els resultats limitats d'aquesta anàlisi, que se centren sols en l'accentuació d'un nombre limitat de paraules i d'un nombre limitat de nens i nenes.

4.1.3. Comparació de l'exigència ortogràfica dels alumnes en situacions en què són conscients que se'ls avalua l'ortografia i en situacions en què no en són conscients

Un cop hem analitzat el nivell d'accentuació dels 9 alumnes participants en l'estudi en una situació en què aquests no són conscients que se'ls està avaluant l'ortografia – el text d'una àrea no lingüística – i en una situació en què sí que ho són (el dictat de paraules), comparem-ne els resultats per a determinar si la concentració en ortografia com a focus principal d'atenció d'una tasca d'escriptura o en un altre esdevé un factor determinant en el nivell d'accentuació per a aquest grup d'alumnes i en el context en què s'ha realitzat l'estudi.

Abans d'entrar en els resultats, cal fer un petit incís en com s'han analitzat les dades recollides en les dues proves realitzades. Si bé la segona prova que es va realitzar, el dictat de paraules, contenia unes paraules concretes, triades amb antelació i iguals per a tots els alumnes participants, fet que va facilitar-ne l'anàlisi, les paraules dels textos d'una àrea no lingüística eren de lliure elecció en funció del que volgués expressar cada alumne/a. És per això que, tot i parlar d'un mateix tema, cada discent va emprar mots diversos, fet que ha dificultat l'anàlisi d'aquest objectiu de recerca. És per aquest motiu que l'anàlisi d'aquests resultats s'ha valorat des de dos eixos: en primer lloc, la comparació d'encerts entre el dictat de paraules i totes les paraules subjectes a

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària

accentuació dels textos d'una àrea no lingüística (variables entre un i altre participant) i, en segon lloc, la comparació d'encerts entre el dictat de paraules i les paraules del dictat que cada alumne/a també ha emprat en el seu text d'una àrea no lingüística. En altres paraules, els mots comuns en ambdues proves, tot exclouent de l'anàlisi aquelles paraules del dictat que no apareixen en els textos. Per acabar s'ha intentat, també, resumir els resultats obtinguts en ambdós eixos per a poder treure'n unes conclusions conjuntes.

Vegeu, a continuació, els gràfics lineals i de sectors il·lustradors dels resultats dels alumnes en ambdues proves i integrant aquest primer focus comentat en el paràgraf anterior: els resultats dels alumnes en el dictat de paraules i entre totes les paraules subjectes a accentuació emprades en els textos d'una matèria no lingüística.

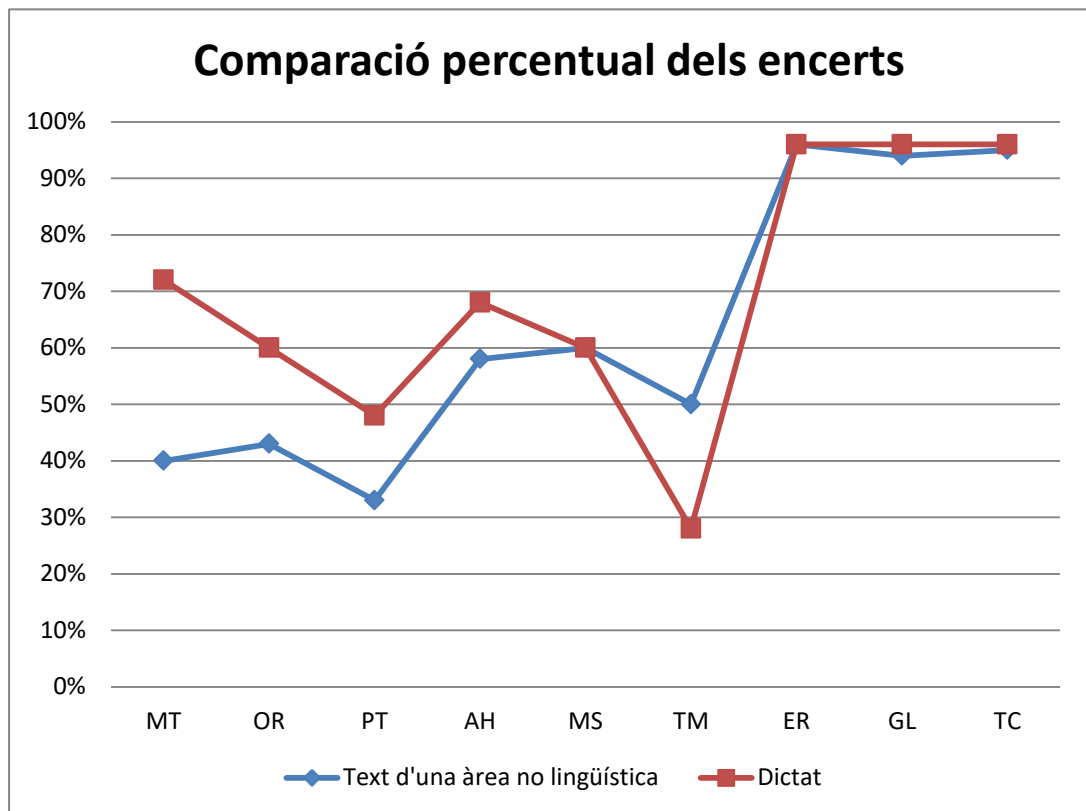


Figura 13: Diagrama de punts il·lustrador del percentatge d'encerts en el text d'una àrea no lingüística i el dictat de paraules, valorant el total de les paraules accentuades utilitzades en les dues proves.

En el gràfic sobre aquestes línies es pot veure el percentatge d'encerts de cada un dels 9 alumnes participants en l'estudi en ambdues proves. Si comparem l'evolució de tots els alumnes com a conjunt, es pot apreciar que les dues línies segueixen un traç força

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària

paral·lel, sense canvis dràstics, aspecte que mostra que la variació de resultats entre uns i altres alumnes va ser poc notòria, és a dir, que tots van mantenir i/o millorar el resultat en una forma similar; i no hi va haver alumnes que milloressin molt i altres que empitjoressin els resultats dràsticament en funció d'un o altre focus d'atenció, fet que pot significar que el factor analitzat afecta de forma similar a tots els alumnes participants en l'estudi.

On sí que es pot apreciar una diferència entre els diversos alumnes és entre aquells amb un nombre més elevat d'encerts en les dues proves, com és el cas d'ER, GL i TC i aquells alumnes amb un nombre mitjà o més baix d'encerts, com MT, OR i PT. Els primers, que van obtenir una puntuació més alta a les dues proves, han mantingut la puntuació en un nombre pràcticament igual d'encerts en el dictat i en el text, fet que pot indicar que les paraules que ja tenen automatitzades les escriuen bé independentment de si el focus d'atenció esdevé l'ortografia o n'és un altre. Contràriament, la gran majoria dels alumnes amb un nombre mitjà i baix d'encerts, a excepció d'MS, que s'ha mantingut, i de TM, que ha disminuït el nombre d'encerts, ha mostrat una millora en la prova en què l'ortografia va esdevenir el focus d'atenció principal. Com es pot veure en el gràfic, aquests alumnes han mostrat una millora que varia des d'un 10% fins a un 32% en el nombre d'encerts, fet que, aquesta vegada, mostra que en les situacions d'anàlisi concretes i limitades d'aquest estudi, els grups d'alumnes amb una competència en accentuació mitjana o baixa han millorat els seus resultats entre un 10 i un 32% quan aquesta ha esdevingut el focus principal d'atenció. Una millora que no és especialment notòria, però que ha contribuït a l'increment dels bons resultats.

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària

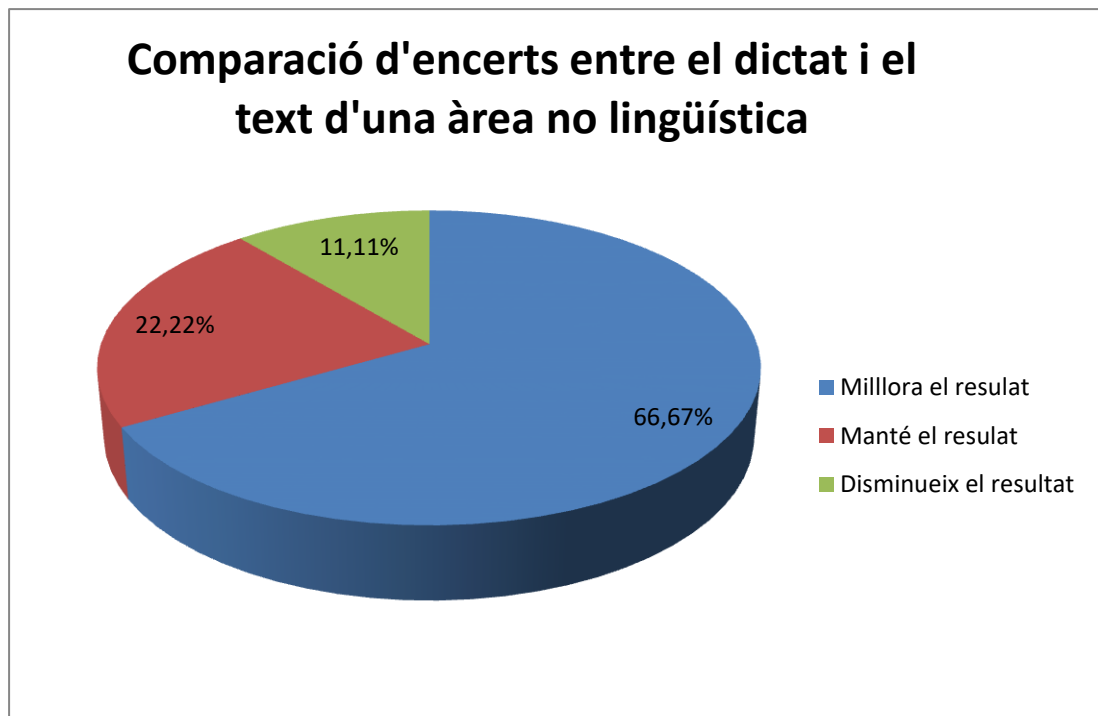


Figura 14: Gràfic de sectors il·lustrador del percentatge d'alumnes que mantenen, augmenten o disminueixen el nombre d'encerts en les dues proves: el text d'una àrea no lingüística i el dictat de paraules

Per últim, el gràfic de sectors sobre aquestes línies ens ajuda a visualitzar els alumnes que han millorat el nivell en accentuació quan aquesta ha esdevingut el focus principal d'atenció, els alumnes que han obtingut el mateix resultat independentment del focus d'atenció en l'accentuació o en un altre i els alumnes que han disminuït el nombre d'encerts quan l'accentuació ha esdevingut el focus d'atenció. Així doncs, i sense entrar en la quantia de la millora, un 66.67% (6 participants) d'alumnes millora el resultat en ambdues proves, un 22.22% (2 alumnes) ha mantingut el resultat i un 11.11% (1 alumne/a) ha disminuït el resultat obtingut en el text d'una àrea no lingüística envers el dictat de paraules.

Un cop s'ha comparat l'exigència en accentuació dels alumnes entre els dictats de paraules i totes les paraules aparegudes en el text, independentment de si coincidíem amb les del dictat o no, centrem-nos a contrastar l'escriptura individual de cada alumne sols d'aquelles paraules que han aparegut en comú en les dues proves, és a dir, en aquelles paraules del dictat que ells també van utilitzar en el text d'una àrea no lingüística.

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària

Vegeu, a continuació (pp.76-77), una taula on apareixen els resultats individuals de cada alumne. Per a cada participant de l'estudi es presenten dues columnes, una amb les paraules del dictat i una altra amb les paraules del dictat que van utilitzar en el seu text – ometent aquelles paraules accentuades del text que no coincideixen amb les paraules del dictat. Les paraules s'han transcrit tal com les van escriure els alumnes.

Comentem, també, la llegenda de colors emprada per a entendre la taula: s'han pintat amb colors intensos aquelles paraules que han aparegut en el dictat i també en el text, tot utilitzant el verd intens per als encerts i el vermell intens per als errors. Amb colors pastels s'han ombrejat aquelles paraules del dictat que no han aparegut en el text i que, per tant, no se'n pot comparar l'escriptura en una i altra situació. Tot i no poder-les emprar per a la comparació de l'actuació dels alumnes, s'ha cregut interessant d'incloure-les igualment per a mostrar al lector l'escriptura de les paraules del dictat per part de cada un dels alumnes participants. De la mateixa forma, s'ha emprat el verd clar per als encerts i el vermell clar per als errors. Al final de la graella apareix, per a cada alumne/a, el nombre d'encerts envers el total de paraules a accentuar de les paraules comunes en una i altra prova. Per últim, pel que fa a la llegenda de colors, s'han ombrejat amb taronja les paraules agudes, amb lila les planes i amb blau turquesa les esdrúixoles. En aquesta graella no s'ha distingit entre les paraules que contenen hiat o diftong.

Referent als criteris de correcció, s'han marcat com a correctes aquelles paraules que han estat accentuades en cas que correspongués accentuar-les i que l'accent obert o tancat s'hagi col·locat adequadament.

Comparació d'encerts entre el dictat i el text valorant sols les paraules aparegudes en ambdues proves								
Paraula	TC (Grup alt)		OR (Grup baix)		AH (Grup mitjà)		MS (Grup mitjà)	
	Text	Dictat	Text	Dictat	Text	Dictat	Text	Dictat
excursió	excurció	excurció	-	excurció	-	excursió	Excurció	excurció
Borgonyà	Borgonya	Borgonyà	Borgonyà	Borgonyà	Borgonyà	Borgonyá	Borgonyà	Borgonyà
també	també	també	tambe	tambè	-	també	-	també
després	després	després	despres/desprès	desprès	després	desprès	Després	després
allà	allà	allà	allà	allà	allá	allà	Allá	allá
això	això	això	-	aixó	-	això	Aixó	aixó
sisè	6è	sisè	6è	sisè	6è	sisè	6é	sisé
autobús	autobus	autobús	autobus	autobus	autobús	autobús	Autobús	autobús
perquè	perquè	perquè	-	perque	perqué	perquè	Perque	perquè
però	però	però	-	però	peró	però	-	però
cotó	-	cotó	-	cutò	cotó	cotó	-	cuto
carbó	-	carbó	-	carbó	-	carbó	-	carbó
teníem	-	teníem	-	teniam	-	teniam	-	teniem
vàrem	Vàrem	vàrem	-	vàrem	varem	varem	-	varem
últim	-	últim	-	ultim	-	últim	-	ultim
farien	-	farien	-	ferien	-	farien	-	ferien
noia	-	noia	-	noia	-	noia	-	noia
dia	-	dia	-	dia	-	día	-	dia
sortida	sortida	sortida	-	sortida	sortida	sortida	sortida	sortida
colònia	colònia	colònia	colonia	colonia	colònia	colònia	-	colonia
fàbrica	fàbrica	fàbrica	-	fàbrica	fabrica/fàbrica	fàbriqua	Fàbrica	fabrica
màquines	màquines	màquines	-	màquines	màquines	màquines	màquines	màquines
època	-	època	-	època	-	època	-	època
història	-	història	-	història	-	història	-	història
vídeo	Vídeo	vídeo	-	video	videos	vídeo	video	video
TOTAL ENCERTS	15/16 (9.3%)	16/16 (100%)	3/7 (42.8%)	3/7 (42.8%)	9/14 (64.2%)	9/14 (64.2%)	7/12 (58.3%)	7/12 (58.3%)

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària

ER (Grup alt)		MT (Grup baix)		GL (Grup alt)		TM (Grup mitjà)		PT (Grup baix)	
Text	Dictat	Text	Dictat	Text	Dictat	Text	Dictat	Text	Dictat
excurció	Excursió	-	Excursió	-	excursió	-	excurcio	-	excurciò
Borgonyà	Borgonyà	Borgunyà	Borgonyà	Borgonyà	Borgonyà	Borgonyà	Borgonyá	Borgonyà	borgunyan
-	també	també	tembé	també	també	tambe	també	tenbè/tambè	tembè
després	després	despres	després	després	després	despres	despres	despres	després
allà	allà	alla	alla	allà	allà	alla	alla	allà	allà
això	això	-	aixó	-	això	-	aixo	-	això
6è	sisè	6è	sisè	6è	sisè	6è	Sissè	-	sisè
autobús	autobús	autobus	autobús	-	autobús	-	altubus	autobús	altobus
-	perquè	perque	perquè	-	perquè	-	per qué	perque	perquè
-	però	peró	però	Però	però	-	pero	peró	però
-	cotó	-	cotò	-	cotó	-	cutó	-	cotó
carbó	carbó	-	carbó	-	carbó	-	carro	carbo	carbò
Teniem	teniem	-	teniem	-	teniem	-	teniem	-	teniam
vàrem	vàrem	-	varem	vàrem	vàrem	-	varem	-	varem
-	últim	ultim	últim	-	últim	-	ultim	-	ultim
-	ferien	-	farien	farién	farién	-	fariem	-	feriam
-	noia	-	noia	noia	noia	noia	noia	-	noia
-	dia	-	dia	-	dia	-	dia	-	dia
-	sortida	sortida	sortida	sortida	sortida	-	surtida	sortida	sortida
colònia	colònia	colònia	colònia	colònia	colònia	colònia	colonia	-	col·lonia
fàbrica	fàbrica	fabrica	fàbrica	fàbrica	fàbrica	fabriques	fabrica	-	fabrica
-	màquines	maquines	màquines	-	màquines	-	maquines	-	maquines
-	època	-	epoca	-	època	-	epuca	-	èpuca
-	història	-	historia	-	història	-	istoria	-	historia
-	vídeo	-	vidio	-	Vídeo	-	bidrio	video	vidiò
11/12 (91.6%)	11/12 (91.6%)	4/13 (30%)	11/13 (84.6%)	11/12 (91.6%)	11/12 (91.6%)	4/8 (50%)	3/8 (37.5%)	4/10 (40%)	5/10 (50%)

Figura 15: Taula comparativa dels encerts entre el dictat de paraules i el text d'una àrea no lingüística, valorant les paraules aparegudes en ambdues proves

El dictat integrava 25 paraules i, tal i com mostra la figura 15, el nombre de mots del dictat que cada alumne/a ha fet servir en el text d'una àrea no lingüística i que, per tant, apareixen en ambdues proves, ronda entre les 8 i les 16 paraules.

Pel que fa al grup d'alumnes amb un nombre alt d'encerts, un alumne va cometre sols un error en el text mentre que va escriure correctament el 100% de les paraules del dictat, fet que mostra una millora mínima. Els altres dos integrants d'aquest grup han comès un sol error, que ha esdevingut el mateix en una i altra prova, fet que mostra que dins d'aquest grup d'anàlisi el focus d'atenció en ortografia o en un altre element no ha estat significatiu per a millorar el nivell ortogràfic.

Els alumnes participants del grup amb un nombre mitjà d'encerts, d'una forma similar als alumnes del grup alt, no mostren cap millora significativa quan l'ortografia esdevé el principal focus d'atenció. Dos dels alumnes integrants d'aquest grup han comès el mateix nombre d'errors en una i altra prova i un tercer alumne ha comès una errada més en el dictat de paraules que en el text d'una àrea no lingüística. Cal remarcar, però, que les paraules escrites incorrectament o correctament per cada alumne/a en una i altra prova no solen ser coincidents, és a dir, que paraules correctament escrites en el text s'han errat després en el dictat i que paraules escrites erròniament en el text s'han escrit bé en el dictat. Així doncs, el fet que no hi hagi diferència entre el nombre de paraules escrites correctament en una i altra prova i el fet que les paraules escrites bé i/o malament en ambdues proves no siguin les mateixes demostra que, en aquest grup d'alumnes i en el context analitzat, els resultats en ortografia no milloren quan aquesta esdevé el focus principal d'atenció.

On sí que veiem més relació entre l'escriptura de les mateixes paraules en situacions diferents és en el grup d'alumnes amb un grup més baix d'encerts. En aquest grup un alumne ha mantingut el nombre d'encerts i dos l'han millorat, un en un encert més i un altre en vuit encerts més en el dictat de paraules, on l'ortografia va esdevenir el principal focus d'atenció. A més a més, en aquest grup d'alumnes sí que es pot apreciar més relació entre l'escriptura d'una sola paraula en contextos diferents, ja que no han presentat una escriptura tan variada com en el grup d'anàlisi amb un nombre mitjà d'encerts. Així, els alumnes tendeixen a mostrar certa millora d'una prova a l'altra, però no al revés, és a dir, una mateixa paraula escrita correctament en el text i erròniament en el dictat.

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària

Resumint, doncs, un cop ens fixem només en aquelles paraules que els alumnes han escrit en ambdues proves, tot ometent aquelles paraules del dictat que no es van utilitzar en el text i també aquelles paraules accentuades del text que no apareixen en el dictat, els alumnes integrants del grup amb un nombre mitjà i alt d'encerts tendeixen a no mostrar una millora en l'exigència en ortografia quan aquesta esdevé el focus principal de concentració, mentre que els alumnes amb un nombre baix d'encerts sí que semblen indicar certa millora quan el focus principal d'atenció és l'ortografia.

Un aspecte que ha influenciat els resultats de l'estudi és la direcció dels accents. Diversos alumnes, sovint aquells que fan un major nombre de faltes en accentuació, accentuen les paraules que cal accentuar i ho fan en la lletra adequada, però posen l'accent en la direcció oposada. Tot i que aquest és un factor que no s'ha valorat en aquesta recerca (s'ha valorat com a encert sols aquella paraula accentuada correctament i amb l'accent amb la direcció encertada), és important remarcar que hi ha un petit nombre de paraules de l'estudi que, tot i que s'han marcat com a incorrectes, els alumnes les han accentuat quan i en la lletra on toca. En altres paraules, ens trobem davant un petit grup d'alumnes, sovint alumnes del grup d'anàlisi amb un nombre més baix d'encerts que han sabut emprar diverses tècniques per a saber que una paraula en concret va accentuada – fet principal que s'estudia en aquesta recerca –, malgrat hagin col·locat l'accent en la direcció errònia.

Per últim, i entrant en els grups de paraules analitzades segons són agudes, planes o esdrúixoles, cal destacar que, tot i que és difícil fer-ne una anàlisi conjunta pel fet que els diferents alumnes han emprat paraules molt diverses, no s'aprecia diferència pel que fa als errors segons si les paraules són agudes, planes i esdrúixoles. En la graella s'aprecia un nombre similar d'encerts i errors independentment de la classificació de la paraula, fet que denota, en el context de l'estudi i de les paraules analitzades, que no hi ha un grup de mots que presentin una especial dificultat als alumnes.

Per tancar l'anàlisi d'aquest objectiu de recerca i tenint en compte els dos eixos valorats en aquest apartat, el total de paraules subjectes a accentuació emprades pel conjunt d'alumnes en els textos i en el dictat i també sols les paraules emprades per cada alumne en una i altra prova, els resultats d'aquesta recerca tendeixen a indicar que els alumnes amb un alt nivell d'encerts en ortografia no milloren la seva pràctica en accentuació quan aquesta esdevé el principal focus d'atenció, tot i que en el cas dels alumnes d'aquest grup hagués estat molt difícil millorar els resultats en alguna de les dues proves, ja que el nivell

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària d'encerts ha estat realment alt, ratllant en 100% en el dictat i en el text d'una àrea no lingüística. Els alumnes amb un nombre mitjà i baix d'alumnes, però, sí que mostren una petita millora quan la concentració principal se situa en l'ortografia. Malgrat aquests resultats, cal indicar que la millora percebuda no és altament significativa i ha obtingut resultats molt diferents en els diversos alumnes que hi han participat.

4.1.4. Anàlisi paraula per paraula dels encerts més comuns i els errors més freqüents

En els anteriors apartats hem anat analitzant els resultats obtinguts a les proves realitzades envers el coneixement en accentuació dels alumnes participants en l'estudi, tot valorant-los en funció dels objectius de recerca marcats a l'inici d'aquest treball i tenint sempre en compte les limitacions i el context d'aquesta recerca. Aquests resultats, amb la intenció de donar una resposta més global als objectius de recerca, han estat valorats des del conjunt de totes paraules aparegudes en ambdues proves. En altres paraules, fins al moment no s'ha diferenciat entre les paraules que han servit per avaluar la competència en accentuació dels 9 alumnes participants, sinó que els resultats s'han valorat a través del total d'encerts i errors obtinguts en aquestes proves. Tot i així, s'ha cregut que una anàlisi dels encerts i errors d'accentuació de cada una de les vint-i-cinc paraules del dictat seria enriquidora per a la recerca des del punt que permetrà donar profunditat als resultats globals comentats en els apartats anteriors. Quines han estat les paraules que els alumnes han accentuat més encertadament? En quines han comès més errors? Hi ha similitud entre els encerts i errades d'uns i altres alumnes? I pel que fa als grups d'anàlisi?

Centrem-nos, doncs, en l'anàlisi dels encerts i errors de cada una de les paraules que apareixien en el dictat de paraules. Els resultats s'han analitzat des de cada un dels tres grups d'anàlisi – el grup alt, el mitjà i el baix – i també en el conjunt dels 9 casos estudiats. Per altra banda, també s'ha tingut en compte la classificació de les paraules segons són esdrúixoles, planes i agudes, per a poder veure si hi ha algun d'aquests tres grups que presenti especial dificultat a algun dels grups d'anàlisi o al conjunt dels 9 casos en general.

4.1.4.1. Anàlisi dels encerts més notables

En el següent gràfic lineal (figura 16, p.81) i a la graella que el segueix (figura 17, p.82) es pot veure, per a cada paraula apareguda en el dictat, el nombre de vegades que ha estat accentuada correctament pels tres alumnes integrants de cada un dels tres grups

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària

d'anàlisi. A la graella es poden veure, també, el nombre de vegades que cada paraula s'ha escrit bé en el conjunt dels 9 alumnes participants en l'estudi. A l'inferior de la graella apareixen anotats el total d'encerts que s'han obtingut en cada grup d'anàlisi envers el total de paraules aparegudes en els tres dictats (25 en cada dictat que sumen un total de 75 paraules totals) i també en el conjunt de tots els dictats analitzats (les 225 paraules que sumen els 9 dictats dels 9 alumnes participants en l'estudi).

Pel que fa a les paraules del dictat, s'han agrupat segons són agudes (en color taronja), planes (en color lila) i esdrúixoles (en color blau). Per últim, recordem que s'han marcat com a encert aquelles paraules que s'han accentuat adequadament en el cas que s'escaigués, com és el cas de "fàbrica" i "cotó" i també les paraules que no s'han accentuat quan no calia accentuar-les, com és el cas de "noia" i "dia". Aquelles paraules que s'han accentuat quan corresponia però amb l'accent en la direcció errònia no s'han considerat encerts.

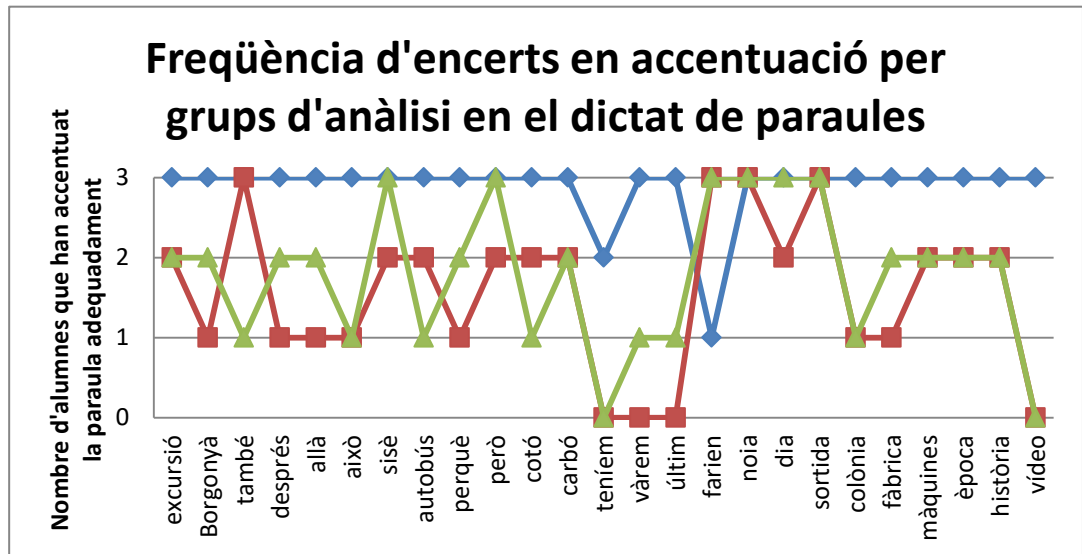


Figura 16: Diagrama de punts representatiu dels encerts de cada grup d'anàlisi en l'accentuació de cada paraula apareguda al dictat de paraules

Llegenda de colors:

- Verd: Grup Baix
- Blau: Grup alt
- Vermell: Grup mitjà

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària

Paraula	Vegades que s'ha o que no s'ha accentuat adequadament			
	Grup alt (sobre 3)	Grup mitjà (sobre 3)	Grup baix (sobre 3)	Total (sobre 9)
excursió	3	2	2	7
Borgonyà	3	1	2	6
també	3	3	1	7
després	3	1	2	6
allà	3	1	2	6
això	3	1	1	5
sisè	3	2	3	8
autobús	3	2	1	6
perquè	3	1	2	6
però	3	2	3	8
cotó	3	2	1	6
carbó	3	2	2	7
teníem	2	0	0	2
vàrem	3	0	1	4
últim	3	0	1	4
farien	1	3	3	7
noia	3	3	3	9
dia	3	2	3	8
sortida	3	3	3	9
colònia	3	1	1	5
fàbrica	3	1	2	6
màquines	3	2	2	7
època	3	2	2	7
història	3	2	2	7
vídeo	3	0	0	3
Encerts totals	72 sobre 75	39 sobre 75	45 sobre 75	156 sobre 225

Figura 17: Graella il·lustrativa dels encerts grupals i totals en l'accentuació de cada paraula apareguda en el dictat de paraules

Tal com mostren el gràfic lineal i la graella, i començant amb una valoració dels resultats obtinguts en el grup d'anàlisi classificat com a alt, els tres alumnes integrants d'aquest grup han accentuat correctament 72 de les 75 paraules aparegudes en els tres dictats. Així doncs, en el grup alt, totes les paraules, a excepció de "farien", que sols un alumne ha accentuat adequadament, han esdevingut encerts notables. Els encerts en accentuació en aquest grup han estat tant alts, però, que resulta impossible

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària

destacar quines han estat les paraules que més alumnes d'aquest grup han estat escrites adequadament.

En el grup mitjà i baix, "farien", "noia", "dia" i "sortida" esdevenen quatre dels encerts més notables. Tres d'aquestes quatre paraules, "noia", "dia" i "sortida", també han estat escrites adequadament pel total dels alumnes integrants del grup alt, fet que les situa entre les paraules que han presentat menys dificultats pel que fa a l'accentuació (o no accentuació) en el conjunt dels 9 nens i nenes que han participat en la recerca. El fet que les paraules escrites més adequadament d'entre totes les 25 paraules del dictat hagin estat aquelles que no s'accentuen obre el dubte de si bé les paraules no accentuades són més fàcils de detectar i automatitzar per aquests alumnes que aquelles paraules que sí que porten accent o bé podria deure's al fet que aquestes són tres paraules d'ús força freqüent – segons expliquen els alumnes al llarg de les entrevistes, detallades a l'apartat 4.2. – i, per aquest motiu, estiguessin ja automatitzades.

Per altra banda, cal destacar, també, que aquestes quatre paraules són paraules planes. Tot i aquesta coincidència en la posició de la síl·laba tònica, no es pot considerar aquest grup de paraules com el grup que presenta menys dificultats als alumnes participants, ja que "teníem", "vàrem" i "últim" són també paraules planes i, a diferència de "farien", "noia", "dia" i "sortida" han presentat força dificultats d'accentuació als alumnes del grup mitjà i baix.

Pel que fa a "farien", és una paraula que sols ha escrit adequadament un alumne del grup alt i que, contràriament, han escrit correctament tots els alumnes dels grups mitjà i baix, fet que resulta interessant des de la comparativa d'encerts entre aquest i els altres dos grups. Aquests dos alumnes del grup alt han escrit "farien" amb accent a la "i", segurament perquè han cregut que era una tònica suficientment forta i que, per tant, que calia accentuar, tot i tractar-se d'una paraula plana acabada en la terminació –en.

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària

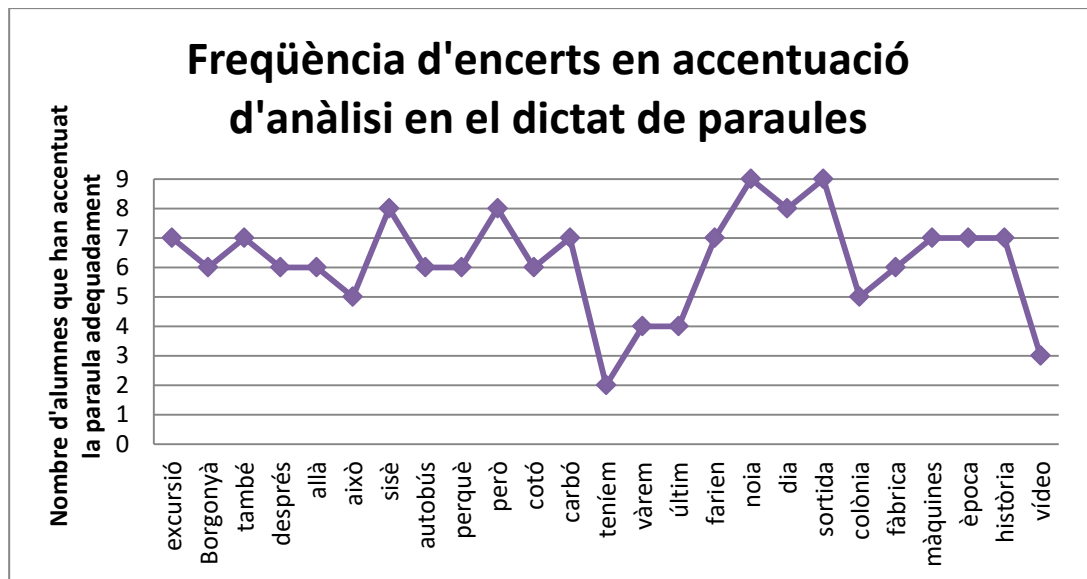


Figura 18: Diagrama de punts representatiu dels encerts grupals en l'accentuació de cada paraula apareguda en el dictat de paraules

Fixant-nos, ara, en la figura 18 que apareix sobre aquestes línies, “sisè” i “però” han estat dues paraules agudes que, a més a més de “farien”, “noia” “dia” i “sortida”, s’han sumat al grup de paraules que més alumnes han accentuat o no accentuat adequadament. Pel que fa a “sisè” i “però”, es tracta de dues paraules d’ús freqüent que la majoria dels alumnes entrevistats han explicat que “ja sabien” com accentuar, ja que les han vist escrites en repetides ocasions.

Amb tot, i com ja s’ha comentat amb anterioritat, no hi ha un grup de paraules, pel que fa a la situació de la síl·laba tònica, que presenti especial facilitat pel que fa a la seva accentuació en el marc dels alumnes participants a l’estudi i en el context de les paraules analitzades, ja que a més a més de les paraules més encertades comentades en aquest apartat, la resta de paraules amb una mitjana de 7 i 8 encerts, com ara “també”, “farien” i “època”, entre d’altres, no coincideixen especialment en cap d’aquests tres grups de mots classificats segons la posició de la síl·laba tònica.

4.1.4.2. Anàlisi dels errors més freqüents

Centrem-nos, ara, en els errors en accentuació que els alumnes han comès amb més freqüència en les paraules del dictat. Vegem, doncs, aquells mots que han presentat més dubtes i/o més dificultats als nens i nenes que han participat en la recerca. Els errors en accentuació engloben aquelles paraules que s’havien d’accentuar i no s’han accentuat i també aquelles paraules que no s’havien d’accentuar i s’han accentuat.

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària

Inclouen, també, aquelles paraules que s'han accentuat en una grafia errònia o aquelles que s'han accentuat a la grafia adequada però l'accent s'ha col·locat en la direcció errònia.

Vegeu, seguint els mateixos criteris d'anàlisi que en els encerts més comuns, la figura 19, il·lustradora de la freqüència d'encerts en accentuació agrupats en cada un dels grups d'anàlisi i la figura 20, una taula representativa dels encerts grupals i també totals, diferenciant entre les paraules segons la posició de la síl·laba tònica.

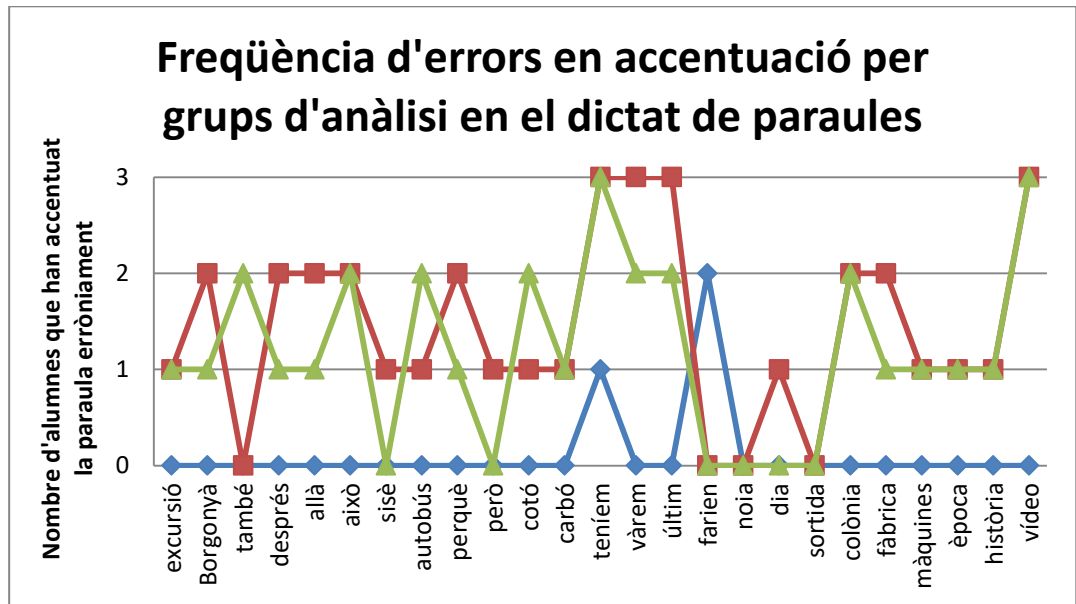


Figura 19: Diagrama de punts representatiu dels errors de cada grup d'anàlisi en l'accentuació de cada paraula apareguda en el dictat de paraules

Llegenda de colors:

- Verd: Grup Baix
- Blau: Grup alt
- Vermell: Grup mitjà

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària

Paraula	Vegades que no s'ha accentuat o que s'ha accentuat erròniament			
	Grup alt (sobre 3)	Grup mitjà (sobre 3)	Grup baix (sobre 3)	Total (sobre 9)
excursió	0	1	1	2
Borgonyà	0	2	1	3
també	0	0	2	2
després	0	2	1	3
allà	0	2	1	3
això	0	2	2	4
sisè	0	1	0	1
autobús	0	1	2	3
perquè	0	2	1	3
però	0	1	0	1
cotó	0	1	2	3
carbó	0	1	1	2
teníem	1	3	3	7
vàrem	0	3	2	5
últim	0	3	2	5
farien	2	0	0	2
noia	0	0	0	0
dia	0	1	0	1
sortida	0	0	0	0
colònia	0	2	2	4
fàbrica	0	2	1	3
màquines	0	1	1	2
època	0	1	1	2
història	0	1	1	2
vídeo	0	3	3	6
Errades totals	3 sobre 75	36 sobre 75	30 sobre 75	69 sobre 225

Figura 20: Graella il·lustrativa dels errors grupals i totals en l'accentuació de cada paraula apareguda en el dictat de paraules

Tal com mostren les figures 19 i 20, “teníem” i “farien” són les dues úniques paraules que els alumnes del grup alt han accentuat incorrectament. Un dels tres alumnes ha escrit “teníem” sense accent i dos alumnes han escrit “farien” amb accent. Es tracta de dues paraules que contenen un hiat, una combinació de dues vocals que es separen en síl·labes diferents. Si bé els hiats i diftongs s’han tractat a Les Escoles al llarg de cinquè, els alumnes de sisè entrevistats expliquen recordar haver-los treballat però que no recorden les combinacions de vocals que marcaran la separació o no separació de les vocals. Així, es tracta de paraules la correcta accentuació de les quals requereix

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària

coneixements en ortografia que resulten força complicats per als alumnes, tal com ells expliquen, fet que podria justificar les errades en l'accentuació d'aquestes dues paraules. A més a més, "teníem" és una paraula plana amb una terminació no típica, aspecte que afegeix dificultat extra al fet de contenir un hiat.

Pel que fa al grup amb un nombre mitjà d'encerts, les paraules que els han presentat més dificultats d'accentuació han estat "teníem", "vàrem", "últim" i "vídeo". Com ja s'ha comentat en el paràgraf superior, els tres alumnes han escrit "teníem" sense accent. "Vàrem" tampoc ha estat accentuat per cap dels alumnes d'aquest grup. "Últim" ha estat escrit amb accent obert a la "u" per un alumne i no ha estat accentuat pels altres dos. Pel que fa a "vídeo", ha estat accentuat amb accent obert per un alumne, el mateix que ha escrit "últim" també amb accent obert, i ha estat no accentuat pels dos alumnes restants. Un d'aquests dos ha escrit "bidrio", no es podria dir si perquè no ha entès bé la paraula, perquè l'ha confós amb el mot castellà "vidrio" o si ha estat a causa de que s'ha trobat completament indefens davant l'escriptura d'aquesta paraula. Pel que fa al conjunt de les quatre paraules, "teníem" i "vídeo" contenen un hiat, que representa una dificultat afegida al procés d'accentuació, i les altres dues, "vàrem" i "últim", es tracta de dues paraules planes que no han presentat massa dificultats d'accentuació als alumnes del grup alt però que sí que n'han presentat als integrants del grup baix.

Centrant-nos, ara, en el grup baix, "teníem" i "vídeo" han estat dues paraules que, havent presentat també dificultats als membres dels grups alt i mitjà, no han estat accentuades adequadament per cap dels alumnes integrants d'aquest grup. "També", "això", "autobús", "cotó", "vàrem", "últim" i "colònia", segueixen a "teníem" i a "també" en les paraules amb més errades, en tant que dos dels tres alumnes – diferents en cada mot – les han accentuat erròniament o no les han accentuat. Cal remarcar que, pel que fa a "també", "això", "cotó" i "últim", han estat nombrosos els casos en què alumnes dels grups baix i mitjà han reconegut que la paraula havia d'anar accentuada però han errat la direcció de l'accent.

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària

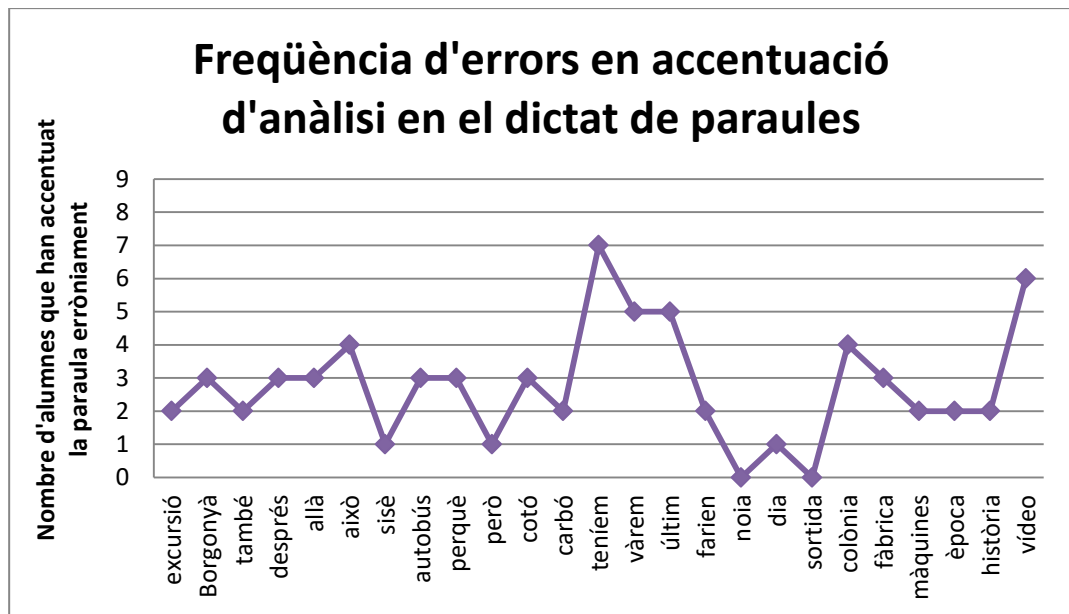


Figura 21: Diagrama de punts representatiu dels errors grupals en l'accentuació de cada paraula apareguda al dictat de paraules

Agrupant ara els errors més comuns en accentuació pel que fa al conjunt dels 9 alumnes participants en l'estudi, tal com mostra la graella superior a aquestes línies, "teníem" ha estat la paraula que més vegades s'ha deixat d'accentuar, en tant que set alumnes no l'han escrit correctament. La segueix "vídeo", que sis dels 9 alumnes tampoc han accentuat. Per últim, "últim" i "vàrem" han estat incorrectament accentuades per cinc alumnes. Cal remarcar que, en primer lloc, "teníem" i "vídeo" són paraules que contenen hiat i, per tant, suposen una dificultat afegida que fa el procés d'accentuació més complex. Per altra banda, aquestes paraules, a excepció de "vídeo", responen a paraules planes. Tot i així, es difícil qualificar aquest grup de paraules com a les paraules que més dificultat presenten als alumnes, ja que sols són tres de les set paraules planes que apareixien al dictat. Responen, en primer lloc, a paraules d'ús poc freqüent i esdevenen, per tant, paraules el record visual de les quals pot haver estat més difícil d'aconseguir per als alumnes participants que, per tant, s'han hagut de basar en les regles d'accentuació per a decidir-ne l'accentuació. En segon lloc, responen a paraules no acabades en les terminacions típiques, com ara "-im i -em", aspecte que suma dificultat al fet de no ser paraules d'ús freqüent.

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària

4.2. Com aprenen ortografia els alumnes? Contrast/comparació de les tècniques d'ensenyament-aprenentatge de l'ortografia emprats per l'escola amb les tècniques emprades pels alumnes a l'hora d'accentuar paraules

4.2.1. Tècniques per a accentuar emprades pels alumnes participants en l'estudi

En els anteriors apartats s'han descrit les tècniques i els materials emprats per el l'escola Les Escoles i s'han analitzat els resultats obtinguts pels 9 alumnes participants en l'estudi en les dues proves realitzades: el text d'una àrea no lingüística i el dictat de paraules.

Pel que fa a les proves realitzades, hem vist que el text d'una àrea no lingüística va ser la prova a través de la qual es pretenia valorar el nivell de coneixement en accentuació dels 9 alumnes participants en aquells casos en què el focus principal d'atenció no és l'ortografia. Aquesta prova va ser superada per al 66.6% dels alumnes i la mitjana obtinguda entre els 9 alumnes participants va ser del 63.3%. Les mitjanes obtingudes en cada grup d'anàlisi van ser força diverses, oscil·lant entre un 33 i el 43% d'encerts en el grup baix, un 50 i el 60% en el grup mitjà i un 94-96% en el grup alt.

Com ja s'ha especificat, el dictat de paraules va ser el material a través del qual s'ha analitzat el nivell de coneixement en accentuació dels 9 alumnes en aquells casos en què aquests eren conscients que l'accentuació esdevenia el principal focus d'atenció. Aquesta prova va ser superada en un 77.7% dels casos i la mitjana obtinguda entre tots els alumnes participants va ser del 69.3% d'encerts. Les mitjanes obtingudes en cada grup d'anàlisi oscil·len entre un 48 i un 72% d'encerts en el grup baix, un 28 i un 68% en el grup mitjà i un 96% en el grup alt.

Fins a aquest punt de l'estudi, doncs, hem esdevingut coneixedors de les tècniques i materials generals emprats per Les Escoles per a l'ensenyament de l'ortografia i, en concret, de l'accentuació. Hem vist, també, i dins el marc de les dues proves realitzades, el nivell de coneixement que els alumnes participants en l'estudi han obtingut a través de les tècniques d'ensenyament de l'ortografia emprades per l'escola. Ara, el següent pas i l'objectiu d'aquest apartat és el de donar veu als protagonistes, els alumnes: conversar amb ells per veure com han après ortografia, com posen en pràctica els seus coneixements en accentuació en base a les tècniques facilitades per l'escola per a decidir si accentuar o no

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària

aquelles paraules que no tenen automatitzades. A través de les seves explicacions, doncs, es pretén de conèixer, en primer lloc, les tècniques d'accentuació emprades pels 9 alumnes participants en l'estudi i, en segon lloc, contrastar-les amb les tècniques utilitzades per l'escola per al seu ensenyament, amb el doble objectiu d'analitzar quines són les més utilitzades, és a dir, quines són les que resulten més fàcils d'aplicar als alumnes i per què i de veure si aquestes coincideixen amb les escollides per l'escola per a l'ensenyament d'aquesta matèria d'aprenentatge.

Tal com s'ha comentat en el marc metodològic (vegeu apartat 3.3.5.), per a analitzar les tècniques d'accentuació es va realitzar una entrevista a cada nen i nena participant en l'estudi, on se'ls preguntava com havien accentuat les diverses paraules del dictat. Vegeu, a continuació, una síntesi de cada entrevista elaborada a través de la informació extreta dels enregistraments (vegeu llaips de memòria annex) i de les transcripcions de cada entrevista (vegeu annex, pàgines 47-90)

4.2.1.1. El cas de MT

L'entrevista a MT es va realitzar el dia 13 de juny del 2017, el mateix dia en què es va dur a terme el dictat de paraules. MT, classificada en el grup d'anàlisi amb un baix nombre d'encerts (entre el 0 i el 49% d'encerts), va obtenir una puntuació de 7.2 punts sobre 10 en el dictat de paraules i un 4 sobre 10 en el text d'una àrea no lingüística.

Gràcies a les seves explicacions, i tot i que l'entrevistada se'n va adonar durant l'entrevista, MT va mostrar que, de totes les paraules del dictat, hi havia un grup de paraules que ja té automatitzades i que, per tant, no necessita reflexionar sobre com posar sobre paper: es tracta de mots com "també", "últim" i "fàbrica", paraules l'accentuació de les quals va resultar difícil de justificar per MT, fins que es va adonar que no li calia fer cap reflexió perquè ja les sabia de memòria, ja les tenia automatitzades.

L'entrevistada també va explicar que al llarg del dictat s'havia topat amb diverses paraules l'accentuació de les quals la feia dubtar, és a dir, paraules que no té automatitzades i que, per tant, requereixen de certa reflexió sobre com ser escrites correctament. És en aquesta reflexió entorn de l'accentuació de paraules on MT se sent certament indefensa i en determinats moments de l'entrevista mostra poca

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària

seguretat personal en aquest àmbit, tot afirmat que “a mi em costa molt tot això de l'ortografia” i utilitzant frases similars com a resposta a la pregunta de per què una paraula del dictat va accentuada o no hi va.

Així doncs, al llarg de l'entrevista, MT va anar justificant per què creia que determinades paraules del dictat que li van presentar dificultats van accentuades o no. A través de les seves explicacions, va anar comentant diverses tècniques que utilitza i que s'han ordenat en aquest text segons l'ordre que ella utilitza. En primer lloc, MT recorre a dues tècniques de memòria que en determinades ocasions l'ajuden a recordar la correcta escriptura d'un mot que sap que ha vist escrit en repetides ocasions. En primer lloc, MT intenta recordar visualment, recuperar la imatge d'aquelles situacions o moments en què recorda que va veure aquella paraula escrita, ja sigui en un llibre, en un cartell de la classe, en un text, a la pissarra... “he pensat que moltes vegades quan escrivim a la pissarra “excursió” va amb accent.”. Una altra tècnica de memòria visual que utilitza consisteix a escriure dues o més variants de la paraula amb la qual dubta, una amb accent i una sense, i veure quina versió li recorda més la paraula que ha pogut veure escrita. “També, a vegades, és com de vista, a vegades, ens fan fer això, o això (escriu la paraula “això” dues vegades en un paper, una amb l'accent obert i l'altra amb l'accent tancat) i dius *quin fa més bona pinta, saps?*”.

Un cop MT no pot obtenir cap imatge visual d'aquella paraula per a intentar recordar la seva correcta escriptura, i ja que ella mateixa explica que no sap les regles d'accentuació de memòria i que li costa aplicar-les quan les veu escrites, l'entrevistada utilitza diverses concepcions en accentuació que ella mateixa ha formulat en base a les paraules que ha vist. Així doncs, i de forma similar als altres alumnes entrevistats en aquest estudi, MT tendeix a accentuar la vocal forta de paraules esdrúixoles o agudes, com ara “fàbrica”, “carbó” i/o “després”, entre d'altres. Finalment, i quan cap de les tècniques anteriorment explicades li resulta eficaç, demana ajuda a la mestra.

Referent als hiats i diftongs, MT explica que li sonen aquests conceptes i que els han treballat a classe, però que no en recorda la teoria.

A més a més, l'entrevistada explica que per ella, una dificultat important en l'accentuació és saber si els accents van oberts o tancats. De fet és un tema que

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària

apareix força al llarg de l'entrevista, insistència que porta a pensar que quasi li resulta més difícil o dedica més esforç a col·locar l'accent obert o tancat que no pas a determinar si una paraula s'accentua o no. Explica que no és tant saber si el so de l'accent és obert o tancat, però que el que li resulta difícil és saber en quina direcció escriure'l un cop sap com sona. Comenta, també, una tècnica que la mestra li ha explicat i que utilitza en aquests casos. Es tracta d'imaginar-se i recrear amb les mans un llibre en angle recte i de semitancar-lo (cap a la dreta), tot creant un angle agut, que recorda l'accent tancat o de semiobrir-lo (cap a l'esquerra), tot creant un angle obtús, que representa l'accent obert.

Per últim, i referent a la importància de l'aprenentatge de l'ortografia i de l'accentuació en concret, MT opina que per ella no és tant la importància o no importància de l'accentuació, sinó l'existència d'unes normes que, pel fet de ser prescriptives i acceptades per la societat, s'han d'aplicar. Explica, també, que seria més difícil d'entendre els textos escrits sense les normes ortogràfiques, i exemplifica alguns accents diacrítics per a explicar-se. Per acabar, diu que per ella les normes ortogràfiques del català li resulten molt més enrevessades que les del castellà: "Jo sempre he pensat que el castellà és més fàcil que el català, un accent, saps, és més... no hi ha dobles erres, dobles esses... no ho sé".

4.2.1.2. El cas de OR

L'entrevista a OR es va realitzar el dia 13 de juny del 2017, el mateix dia en què es va dur a terme el dictat de paraules. OR, classificat en el grup d'anàlisi amb un baix nombre d'encerts (entre el 0 i el 49% d'encerts), va obtenir una puntuació de 6 punts sobre 10 en el dictat de paraules i un 4.3 sobre 10 en el text d'una àrea no lingüística (amb 13 de 39 paraules accentuades correctament).

Durant l'entrevista, OR va anar explicant els criteris utilitzats per a la correcta accentuació de les paraules del dictat. L'entrevistat, des d'un bon inici, va intentar justificar l'accentuació d'una paraula basant-se en les regles d'accentuació, malgrat li va resultar difícil que les seves explicacions lliguessin amb com havia escrit les paraules, a causa d'una aparent confusió en el coneixement i l'aplicació de les regles d'accentuació. De mica en mica, i sobretot gràcies a aquest a confusió, va explicant que determinades paraules del dictat, com ara "també", les sap de memòria, és a dir,

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària

que ja les té automatitzades, tot i que li costa explicar-ho, ja que sempre intenta justificar-ne el perquè a través de les regles d'accentuació i no pas dir que ja les sap. Així doncs, i tot i no explicar-ho més concretament, el fet de no recordar correctament les regles d'accentuació fa pensar que hi ha un alt nombre de paraules del dictat que ha accentuat correctament que són paraules que OR ha automatitzat.

Referent a les paraules que no té automatitzades, com ja hem explicat, OR sempre intenta justificar-ne l'accentuació o no accentuació a través de les regles d'accentuació, però les regles que explica no solen correspondre al cas concret de paraula que justifica. En primer lloc, confon agudes i planes: un exemple en podria ser classificar "cotó" dins el grup de paraules planes. En segon lloc, recorda correctament les terminacions que guiaran si cal o no cal accentuar una paraula en funció de si és plana o aguda, però en determinades ocasions en barreja els casos: si bé en un punt de l'entrevista recita les regles d'accentuació de memòria i ho fa de forma encertada, en un altre moment explica que les agudes s'accentuen quan no acaben en vocal, -as, -es, -is, -os, -us, -en i -in, i que les planes s'accentuen quan sí que acaben en aquestes terminacions. Un exemple d'aquestes dues concepcions errònies –que explica de diverses formes al llarg de l'entrevista– podria ser l'explicació de per què no ha accentuat "farién": "És aguda. Em... Sí, és aguda, i acaba en "en". És... que és de les... que no... si és... que si és aguda i acaba en "-as", "-es", "-is", "-os", "-us", "-a", "-e", "-i", "-o", "-u" "-en", "-in, no s'accentua. Si és plana i acaba en això, sí". En general, doncs, veiem que OR intenta aplicar les regles d'accentuació treballades a classe, però no les té del tot clares i les barreja entre elles. Malgrat tot, ha accentuat la paraula bé, fet que demostra que ha estat a causa de l'atzar, que en el moment del dictat ha recordat la regla correctament o que, tot i que la intenta justificar amb les regles d'accentuació, té la paraula automatitzada. Cal anotar, també, que no té cap dificultat a reconèixer les paraules esdrúixoles, grup que sap que s'accentua i que ha accentuat correctament en el dictat.

Així doncs, quan OR dubta sobre com accentuar una paraula i veu que les regles d'accentuació, tal com ell les recorda, no li acaben de ser útils, utilitza diverses concepcions que, en alguns casos, li funcionen, com ara accentuar les vocals fortes a final de paraula ("cotó" i "excursió", per exemple).

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària

A més a més, explica també que té certa dificultat a determinar els casos en què l'accent és obert o tancat. La dificultat, en aquest cas, rau no tant a escriure el caràcter en una direcció o altra, sinó a determinar el so de l'accent obert i el tancat. OR afirma que “cotó” va amb accent obert perquè “si el possessis tancat diries “cotó” (posant especial èmfasi, quasi antinatural, en l'accent tancat a la “o”) [...], ho diries diferent”.

Per altra banda, tot i no recordar haver treballat els hiats i diftongs ni saber explicar què són i/o per què serveixen, OR sap separar per síl·labes algunes de les combinacions de lletres que formen hiat, en aquest cas la combinació de consonant seguida de “i” i vocal forta, com és el cas de “colònia”, paraula que apareix en el dictat, i “Núria”, nom que OR utilitza per exemplificar la seva explicació.

Per acabar l'entrevista, OR explica que per ell l'ortografia és important de cara al prestigi social que se li atorga, tot exemplificant un treballador que ha de vendre un producte i fa moltes faltes durant la promoció d'aquest.

4.2.1.3. El cas de PT

L'entrevista a PT es va realitzar el dia 13 de juny del 2017, el mateix dia que es va dur a terme el dictat de paraules. OR, classificat en el grup d'anàlisi amb un baix nombre d'encerts (entre el 0 i el 49% d'encerts), va obtenir una puntuació de 4.8 punts sobre 10 en el dictat de paraules i un 3.3 sobre 10 en el text d'una àrea no lingüística (amb 5 de 15 paraules accentuades correctament).

Ja des d'un bon inici de l'entrevista, PT explica que hi havia diverses paraules del dictat, com ara “això”, que ha vist escrites moltes vegades i que, per tant, ja sap com escriure: són les paraules del dictat que l'entrevistat té automatitzades. Malgrat tot, la línia entre l'automatització i el record visual de les paraules és fina, i en altres punts del dictat PT comenta que hi ha paraules que ja sap, i que sols ha tingut de pensar per recordar (a través del context del dictat es sobreentén que visualment) com escriure-les. Es tracta de paraules com “cotó” i “fàbrica”. Així doncs, és difícil distingir entre les paraules realment automatitzades entorn de les quals no cal reflexionar sobre com escriure i aquelles paraules d'ús freqüent que requereixen de la memòria visual per a ser escrites adequadament. Tot i així, queda clar que hi ha diverses paraules del dictat que sí que estan automatitzades i d'altres que quasi ho estan.

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària

Pel que fa a les paraules que PT no recorda visualment ni té automatitzades, PT disposa d'una sèrie de passos i tècniques, algunes elaborades per ell mateix, que li serveixen per a determinar aquelles paraules que cal o no cal accentuar. Davant una paraula desconeguda, el primer pas que PT executa és el d'intentar buscar l'arrel de la paraula en qüestió per a intentar veure si aquesta va accentuada: una tècnica que si bé pot servir per a saber com escriure algunes lletres d'una paraula, no és del tot encertada per a determinar l'accentuació de les paraules. En segon lloc, l'entrevistat intenta separar la paraula per síl·labes i, si li sembla que la paraula "queda bé", accentuar la vocal forta de la síl·laba tònica. Per últim, intenta accentuar seguint les regles d'accentuació, però no les recorda i en veure-les escrites al cartell de la classe té dificultats per aplicar-les. La primera dificultat amb la qual topa és determinar si una paraula és aguda, plana o esdrúixola, ja que no sap si les síl·labes es comencen a comptar per la dreta o l'esquerra. En segon lloc, perquè no acaba de recordar les terminacions que guiaran si cal o no cal accentuar una paraula en funció de si és aguda, plana o esdrúixola i, per últim, perquè tampoc recorda si són les agudes o les planes les que s'accentuen quan acaben en vocal, vocal seguida de "-s" o acabades en "-en" o "-in". Tot i així, en acabar l'entrevista, PT revisa l'accentuació de les paraules del dictat tot seguint els passos marcats pel cartell amb les regles d'accentuació que hi ha penjades a la classe i, tot i necessitar l'ajuda de l'entrevistadora per a no desviar-se en els passos a seguir, PT pot determinar si cal o no cal accentuar diverses paraules del dictat, fet que fa pensar que amb una mica més de pràctica i aclarint certs conceptes, PT podria seguir les regles d'accentuació a la perfecció.

Mentre explica els passos que segueix per a determinar l'accentuació d'una paraula, PT menciona algunes concepcions – que no sap si ell mateix ha elaborat o si estan establertes per les normes ortogràfiques – que també l'ajuden a determinar l'accentuació dels mots. Una primera concepció que explica és la d'accentuar les vocals tòniques a final de paraula, una percepció molt utilitzada per a la gran majoria dels alumnes entrevistats. Altrament, PT explica que la lletra "u" és una paraula que no sol aparèixer al principi d'una paraula, però que si ho fa, no va mai accentuada. Vegem com l'entrevistat justifica per què no ha accentuat "últim": "Perquè... Buè, la "u" davant... Buè, al principi em sembla que no s'accentua, si està molt al principi de tot.". Una última concepció que explica és la d'accentuar les paraules acabades en "-sió" i/o "-ció".

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària

Valorant tant els passos com les concepcions i tècniques que PT utilitza per a determinar l'accentuació de les diverses paraules que li presenten dificultat, veiem que l'entrevistat intenta establir regularitzacions en el llenguatge per a fer l'accentuació més fàcil, més accessible, i si bé algunes d'aquestes li poden ser parcialment útils, altres denoten la barreja que l'alumne té dels diversos continguts i normes ortogràfiques treballades a classe.

PT comenta també que li resulta difícil determinar la direcció dels accents. Explica que sap que hi ha lletres que només porten l'accent en una direcció determinada, però no sap explicar quins són els casos. Explica que col·loca els accents oberts o tancats una mica en funció de com queden un cop els ha escrit, tot tornant a fer ús de la memòria visual.

Per acabar l'entrevista, PT explica que la importància de l'ortografia i de l'accentuació rau en la distinció que aquesta atorga a les paraules, tot explicant que, de no seguir les normes ortogràfiques, seria molt més difícil entendre el significat de les paraules escrites.

4.2.1.4. El cas d'AH

L'entrevista a AH es va dur a terme el dia 19 de juny de 2017, pocs dies després de la realització del dictat de paraules el dia 13 de juny de 2017. AH formava part del grup d'anàlisi amb un nombre correcte-suficient d'encerts (del 79 al 50%) i va obtenir una puntuació de 5,8 punts sobre 10 en el text sense corregir i de 6,8 sobre 10 en el dictat de paraules.

Referent a les tècniques emprades per a l'accentuació de les paraules aparegudes en el dictat, AH, a través de les seves respostes, va mostrar que emprava unes tècniques o unes altres en funció de si té o no té la paraula a accentuar automatitzada. En altres paraules, aquells mots que ja sap accentuar sense haver-hi de reflexionar i aquells que no recorda si cal o no cal accentuar: mots que requereixen d'una o diverses tècniques per saber si van o no van accentuats.

Pel que fa a aquelles paraules que ja ha automatitzat, l'entrevistat explica que "ja sap" com van i que, per tant, no ha de pensar sobre si van accentuades o no abans d'escriure-les. Explica que, en el dictat, li ha passat amb paraules com ara "perquè",

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària

“també”, “autobús” i “sisè”, “època” i “Borgonya”, entre d’altres. El fet que hagi automatitzat aquestes paraules d’ús freqüent (“època” i “Borgonya” les han utilitzat bastant a l’escola en tant que les van treballar en una sortida de caire interdisciplinari) podria evidenciar la importància de la memòria visual o el record visual per a l’escriptura dels mots que els alumnes veuen amb certa freqüència, malgrat l’entrevistat no fa cap especificació durant l’entrevista més enllà que “ja les sap”. Pel que fa al grup de paraules que AH no té automatitzades, explica que davant el dubte intenta, sempre, recórrer a les regles d’accentuació per a saber si cal accentuar-les, tot i que ell mateix explica que no les recorda amb massa claredat, tot i haver-les treballat recentment. Les seves paraules s’evidencien en els diversos intents de justificar per què determinades paraules del dictat s’accentuen o no s’accentuen a partir de les regles d’accentuació, intents que en la majoria de les ocasions van posar de manifest la confusió que les regles d’accentuació li provoquen. Entrant en aquelles particularitats de les regles d’accentuació que presenten més dificultats a AH, es podria remarcar la confusió entre les paraules agudes i les paraules planes (que ell anomena llanes, segurament per la confusió entre l’accentuació en català i en castellà) i que no recorda les terminacions amb què cal o no cal accentuar depenent de la posició de la síl·laba tònica. Alguns exemples de justificacions on l’entrevistat mostra la seva confusió i/o desconeixement de les regles d’accentuació podrien ser el moment en què explica que *farien* “té una síl·laba forta, però no la té prou forta com per ficar-hi accent” o bé en explicar que les paraules planes (que, anomenades “llanes” per AH, ocupen la posició de les paraules agudes) s’accentuen quan tenen una síl·laba forta al final. Aquesta tendència a accentuar les síl·labes fortes al final de paraula és mencionada per AH diverses vegades durant l’entrevista i es veu reflectida en el dictat, en el qual ha accentuat totes les paraules agudes que hi apareixien.

Referent a la separació per síl·labes d’aquelles paraules que contenen hiat i diftong, AH explica haver-ho treballat a classe, però que no se’n recorda.

Per altra banda, és interessant d’explicar la forma com l’entrevistat decideix la direcció dels accents. Per una banda, AH explica que els escriu oberts o tancats en funció de com sona la paraula i, per l’altra, les seves paraules mostren certa dificultat a determinar si un accent va obert o tancat: “Quan va tancat (l’accent), va cap a la

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària

dreta... sona una mica més fort. Borgonya". Malgrat aquesta dificultat, l'entrevistat ha posat tots els accents en la direcció encertada.

Tancant l'entrevista, AH explica que l'ortografia és necessària, però li costa justificar el perquè. Explica que, pel que fa als accents, no podríem pronunciar correctament les paraules si no els utilitzéssim i, referent a l'ortografia en general, simplement perquè les paraules estarien malament si no les escrivíssim correctament.

Tot i l'evident confusió i mescla de les regles d'accentuació que AH mostra, el dictat evidencia una bona competència en ortografia (recordem que en va accentuar correctament un 68%), fet que, altra vegada, denota que hi ha un important nombre de paraules del dictat que l'entrevistat té automatitzades i que també hi ha un altre grup de paraules que no té automatitzades amb les quals es troba una mica indefens ja que no sap a quines estratègies recórrer per a accentuar correctament. Tot i no parlar en cap moment de la memòria visual ni de les estratègies de memòria visual treballades al llarg de cicle mitjà, el fet de no recordar les normes d'accentuació i de no saber-les posar en pràctica denota que les paraules que té automatitzades les ha après a través de la memòria visual, ja sigui a través dels exercicis treballats a l'escola o bé a través de veure-les escrites repetidament. Aquest fet es reforça en el fet que, malgrat no saber explicar per què els accents van oberts o tancats, l'entrevistat els ha col·locat tots en la direcció correcta.

4.2.1.5. El cas de MS

MS va realitzar l'entrevista el dia 19 de juny del 2017. Integrant del grup mitjà, és a dir, del grup d'alumnes que van obtenir entre un 50% i un 79% d'encerts en el text d'una àrea no lingüística, va obtenir un 6 en ambdues proves, el text i el dictat de paraules.

A través de les diverses preguntes de l'entrevista, MS va poder explicar com va accentuar les paraules del dictat i quines tècniques va emprar en aquelles en què dubtava. L'entrevistada, des d'un inici, va intentar justificar, segons les regles d'accentuació, per què les paraules del dictat anaven o no anaven accentuades. No va ser fins a un punt més avançat de l'entrevista i després d'adonar-se que les regles d'accentuació, tal com les recordava, no li acabaven de concordar quan MS va explicar que ja sabia de memòria diverses de les paraules del dictat i que, per tant, no li calia reflexionar sobre si anaven o no anaven accentuades. Algunes de les paraules del

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària

dictat que MS explica que ja tenia automatitzades eren alguns mots d'ús freqüent com ara “noia”, “dia”, “però”, “això” o “història”. Ella mateixa explica que les ha adquirint gràcies a la seva memòria visual: “com que després ho repetim molt, de tant veure-la que ja sabem que va amb accent, “història” també és una paraula que també es repeteix molt, igual que “allà”, “això”... i, les altres, “perquè” també... I, les altres, ja més o menys, ja com que ja les he vist, i són bastant conegudes, “noia”, “dia”, “video”, més o menys sé que no van accentuades i així.”

Referent al coneixement i aplicació de les regles d'accentuació, com s'ha anticipat en el paràgraf anterior, MS sap que cal accentuar les paraules esdrúixoles, tot i que té una certa barreja de continguts pel que fa a l'accentuació de paraules planes i agudes. L'entrevistada recorda les terminacions segons les quals cal o no cal accentuar les paraules (vocals, -as, -es, -is, -os, -us, -en i -in) però no recorda els casos en què s'accentuen. Al llarg de l'entrevista hi fa referència diverses vegades, tot intentant explicar per què una paraula va o no va accentuada, però en aquestes diverses ocasions mescla els casos en què cal accentuar o no cal accentuar les paraules agudes i planes acabades en alguna d'aquestes terminacions. En ocasions, per exemple, afirma que les agudes s'accentuen quan no acaben en aquestes terminacions i, més endavant o en preguntar-li que ho expliqui més detalladament explica que sí quan s'acaben en aquestes terminacions i, més endavant, torna a dir que no. Per altra banda, MS presenta també certa confusió a l'hora de classificar les paraules segons són agudes, planes i/o esdrúixoles, tot i saber-les separar bé en els casos en què aquestes no contenen hiat o diftong.

Malgrat no recorda les regles d'accentuació i trobar-se davant una gran dificultat quan no recorda visualment una paraula, MS tendeix a buscar regularitzacions en el llenguatge que la puguin ajudar en aquestes situacions. Un exemple podria ser quan explica que totes les paraules acabades en -ció (és a dir, “o” tònica a final de paraula) s'accentuen.

Altrament, MS explica que de vegades li costa saber si un accent és obert o tancat, fet que, tot i que en poques ocasions, s'evidencia en el dictat, on ha accentuat “això” i “allà” amb accent tancat. Explica que, quan dubta, pronuncia la paraula i si obre la boca en dir la vocal tònica posa l'accent obert i, si la tanca, el posa tancat.

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària

Referent als hiats i diftongs, l'entrevistada recorda haver-los treballat a classe malgrat no recordar-ne els casos.

Per acabar, MS explica que l'ortografia és altament important per dos motius: en primer lloc, per evitar confusions en llegir un text, i posa l'exemple d'una companya de classe que es diu Tània; explica que si escrius el seu nom sense accent es pot confondre amb el pretèrit imperfecte d'indicatiu del verb "tenir", i posa l'exemple de "tania un cotxe".

4.2.1.6. El cas de TM

L'entrevista a TM es va realitzar el dia 19 de juny del 2017, sobre el dictat de paraules realitzat l'anterior 13 de Juny. TM, classificada en el grup d'anàlisi amb un nombre mitjà d'encerts (entre el 50 i el 79% d'encerts), va obtenir una puntuació de 2.8 punts sobre 10 en el dictat de paraules i un 5 sobre 10 en el text d'una àrea no lingüística (amb 7 de 14 paraules accentuades correctament).

Ja des d'un bon inici de l'entrevista, TM explica que hi ha diverses paraules del dictat que no va haver de reflexionar sobre com accentuar-les, paraules que ja té automatitzades. Es tracta de paraules com "cotó", "també", "Borgonyà", "sisè", "perquè", paraules que en demanar-li com va saber o decidir si anaven accentuades o no, explica: "No, jo ja ho fico directament, ja m'ho sé [...]Perquè jo vaig fer un treball del *cotó* i "*cla*", ja ho sabia". A través d'aquesta frase, a més a més, TM mostra que la memòria visual ha estat clau a l'hora d'automatitzar aquestes paraules, és a dir, que ha estat la visualització i escriptura repetida de paraules que ha vist freqüentment la forma en què ha arribat a l'automatització de tals paraules.

Pel que fa a l'accentuació en llengua catalana, TM explica que ella és d'origen castellà i que les regles d'ortografia, al diferir en alguns aspectes en les dues llengües, li presenten més dificultat que algun altre contingut ortogràfic.

Un cop se li demana pels processos seguits per a decidir si una paraula va accentuada o no en aquells casos en què un mot concret no estava automatitzat, TM explica que accentua una paraula segons creu que la recorda. En altres paraules, intenta recórrer a la memòria visual, i hi ha casos en què recorda la paraula i l'escriu correctament però també hi ha casos en què el record de la paraula no és prou clar i no té pistes suficients

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària per a escriure-la correctament. És el cas de “fàbrica” i “excursió”, paraules que en intentar recordar visualment no ha vist o detectat l'accent. Explica, però, que aquesta és la tècnica per excel·lència que utilitza davant paraules que li presenten un dubte.

Referent a les regles d'accentuació, TM explica que les han treballat en determinades ocasions a classe, però que no les recorda amb massa exactitud i que rarament les utilitza, ja sigui memorísticament o guiant-se pel cartell amb les regles d'accentuació penjat a la classe. En demanar-li si les sap fins i tot demana què son, tot mostrant que si bé pot ser que en recordi la teoria, no en recorda el nom. Un cop intenta explicar les regles d'accentuació a través de diversos casos pràctics mostra que generalment sap separar les paraules per síl·labes – exceptuant els casos en què el mot conté dues o més vocals de costat. Un cop té les paraules separades per síl·labes, però, no sap reconèixer la síl·laba tònica i tampoc en reconeix el concepte. Ja entrant en la classificació de paraula segons la situació de la síl·laba tònica, explica que hi ha paraules “llanes”, planes i esdrúixoles. Per una banda, referent a l'ús del mot “llanes”, a través de les explicacions de TM no es pot distingir si simplement confon aquest terme amb el mot “agudes”, com s'ha vist en altres entrevistes, o si bé la confusió és referent a un coneixement incorrecte del concepte de síl·laba plana, ja sigui en català o en castellà. Per altra banda, un cop té les paraules separades per síl·labes no sap classificar-les segons són agudes, planes i esdrúixoles. Tampoc recorda les terminacions de les paraules segons cal o no cal accentuar un mot depenent d'on es trobi la síl·laba tònica. Per últim, en preguntar-li si utilitza o fa servir el cartell amb les regles d'accentuació que hi ha a la classe, explica que en algunes ocasions el consulta, tot i que no li dona massa importància ni explica com l'ajuda el cartell ni si l'utilitza freqüentment.

Pel que fa als hiats i diftongs, davant la dificultat mostrada per l'entrevistada envers les regles d'accentuació i ja que en separar les paraules “excursió” i “història” per síl·labes col·loca les dues vocals en una sol grup de paraules i ni es planteja el fet de separar-les, ni tan sols quan se li menciona aquesta possibilitat, no se li va preguntar si reconeixia el concepte ni si en recordava la teoria.

Cal remarcar, també, els nervis que el parlar d'accentuació van provocar a l'entrevistada i les nombroses ocasions en què va mostrar la seva poca seguretat envers aquest contingut d'ortografia, ja sigui rient nerviosament davant les preguntes

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària

que se li feien o bé buscant l'aprovació contínua de l'entrevistadora després de les seves respostes.

Ja per acabar l'entrevista, TM no dubta a explicar que l'ortografia i, en concret, l'accentuació, són importants i que cal saber escriure bé, malgrat que no en fa una reflexió massa detallada.

4.2.1.7. El cas d'ER

ER va ser entrevistada sobre les tècniques utilitzades per accentuar les paraules aparegudes en la prova el dia 13 de juny de 2017, el mateix dia en què es va realitzar el dictat. ER, classificada en el grup d'anàlisi que engloba aquells alumnes que van obtenir una mitjana d'entre un 80% i un 100% d'encerts en el text d'una àrea no lingüística, va obtenir una puntuació del 9,6% d'encerts en les dues proves realitzades.

Al llarg de l'entrevista, ER va mostrar clarament que la gran majoria de les paraules les recorda gràcies a la seva memòria visual. Malgrat no parlar directament de la memòria visual ni de parlar de tècniques i activitats específiques treballades a l'escola (recordem que la memòria visual es treballa a Les Escoles al llarg de cicle mitjà), ER explica que llegeix amb freqüència i que en la majoria dels casos això li serveix per a recordar com s'escriuen les paraules que veu escrites als llibres que llegeix, tot i que també explica que n'hi ha d'altres que les recorda gràcies a veure-les escrites en altres llocs, com ara a la classe. Pel que fa a les tècniques de memòria visual concretes, ER explica que simplement recorda com van les paraules, si bé no sap explicar les tècniques concretes que utilitza, és a dir, si tanca els ulls i les veu a la ment, si recorda la pàgina del llibre on la va veure, etc. Així doncs, l'entrevistada en tot moment deixa clar que la gran majoria de paraules del dictat les ha accentuat segons la seva memòria visual. Un altre fet sobre el que es pot reflexionar i el qual ER no deixa del tot clar és sobre si l'entrevistada té les paraules ja automatitzades i, per tant, no ha de reflexionar sobre com escriure-les i no ha de visualitzar-les mentalment o si, contràriament, ha de fer aquest procés de reflexió visual mental. Al llarg de l'entrevista parla de paraules que "est[à] acostumada a escriure-l[es] així" i n'hi ha que "ja les sap", fet que porta a pensar que, de totes les paraules que englobava el dictat, algunes les té automatitzades i algunes ha de recórrer a la memòria visual.

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària

Pel que fa a les paraules que no recorda visualment, ER explica que intenta recórrer a les regles d'accentuació, tot i reconèixer que no les recorda en la seva totalitat. Demuestra, a través de diversos exemples, que sap separar correctament per síl·labes – sempre que les paraules a separar no continguin hiat o diftong, aspecte del qual se'n parlarà en el següent paràgraf – i que sap classificar-les segons si són agudes, planes o esdrúixoles, però reconeix que sols sap com van accentuades les esdrúixoles i que ha oblidat els casos en què s'accentuen les paraules agudes i planes. Explica que davant de situacions en què no sap com accentuar una paraula aguda o plana es decideix fent-ho “a sort” – malgrat, segons els resultats que mostra el dictat i el text d'una matèria no lingüística, són poques les paraules amb les quals dubta. Per últim, l'entrevistada, sense ser-ne massa conscient, cau en la tendència ja destacada en altres entrevistes d'accentuar les paraules acabades en vocal forta a final de paraula, com és el cas de *cotó*, que ha accentuat “perquè la forta està a la “o””.

Referent a la separació per síl·labes de paraules amb hiat o diftong, ER recorda haver-ho fet en castellà a cinquè de Primària, però explica que no ho recorda. Per acabar l'entrevista, ER va explicar que, per ella, l'ortografia és importat de cara a la repercussió social i acadèmica d'aquest contingut lingüístic, és a dir, que cal no fer faltes per a poder aprovar els diferents estudis que es cursen i també de cara una bona pràctica professional.

4.2.1.8. El cas de GL

L'entrevista a GL va ser realitzada el dia 13 de juny del 2017, el mateix dia de realització del dictat de paraules. GL, participant en l'estudi dins el grup d'alumnes amb una mitjana d'entre un 80 i un 100% d'encerts en el text d'una àrea no lingüística, va obtenir un 9.6 en aquesta prova i un 9.4 en el dictat de paraules.

Durant l'entrevista, i gràcies a les seves respostes, GL va donar a entendre que té automatitzades la majoria de les paraules del dictat. El mateix entrevistat, en repetides ocasions, explica que amb la majoria de les paraules aparegudes, com ara “cotó”, “història”, “sortida” o “Borgonyà”, per exemple, no va haver-se de parar a pensar abans d'escriure-les, ja que ja les sabia de memòria. En preguntar-li com ha arribat a l'automatització d'aquestes paraules, GL explica que en nombroses ocasions les ha après gràcies a les correccions dels mestres i també gràcies a veure-les escrites

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària

freqüentment: “des que vaig començar l'ortografia que ens ho corregien els mestres i des de “llavons” sé que... he tingut memòria d'accentuar les paraules”. Així doncs, GL mostra que, clarament, la memòria visual ha jugat un paper important a l'hora de l'aprenentatge de l'ortografia o, si més no, l'accentuació. Tot i reconèixer, però, que ha après com s'escriuen algunes paraules gràcies a veure-les escrites i corregides en nombroses ocasions, GL no menciona, en cap moment de l'entrevista, els exercicis o moments de treball específics de l'ortografia visual, sinó que sempre parla d'ocasions esporàdiques en què ha anat veient la correcta escriptura.

Referent a aquelles paraules que l'entrevistat no té automatitzades o no recorda visualment, explica que tendeix a accentuar les vocals quan són tòniques, com és el cas de “farién”, per exemple. Explica que quasi no recorda les regles d'accentuació, especialment els casos en què s'accentuen les paraules planes i les agudes, posant èmfasi que sí que recorda com accentuar les paraules esdrúixoles. Tot i això, explica que quasi mai s'intenta guiar per les regles d'accentuació. Així doncs, davant una paraula desconeguda que li suposa un dubte d'accentuació, GL no sap massa com procedir i, en la majoria de casos, acaba accentuant les vocals fortes, es trobin a la síl·laba que es trobin.

Pel que fa a la separació en síl·labes d'aquelles paraules que contenen hiat i/o diftong, GL explicita que recorda el concepte de hiat i diftong però és concís a l'hora d'especificar que no recorda els casos en què una paraula conté hiat o diftong.

Per acabar, GL no dubta a contestar amb un sí contundent en preguntar-li si l'ortografia és important, però no sap justificar el perquè. Ell mateix se sorprèn de no saber explicar el perquè, però de seguida intenta donar per finalitzada la seva resposta i passar a la següent pregunta.

En resum, per GL, l'ortografia visual i, en concret, la visualització freqüent de les paraules ha estat clau en l'aprenentatge de l'accentuació, i en ambdues proves ha mostrat que li ha servit per adquirir la gran majoria de paraules aparegudes i/o que ha emprat. Contràriament, GL explica que no recorda les regles d'accentuació, fet que denota que no han contribuït en l'automatització d'algunes de les paraules que ja té apreses i que tampoc li resulten una tècnica útil en cas de dubte.

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària

4.2.1.9. El cas de TC

L'entrevista a PT es va realitzar el dia 19 de juny del 2017, uns dies després del dictat de paraules, realitzat l'anterior 13 de Juny. TC, classificada en el grup d'anàlisi amb un alt nombre d'encerts (entre el 80 i el 100% d'encerts), va obtenir una puntuació de 9.6 punts sobre 10 en el dictat de paraules i un 9.5 sobre 10 en el text d'una àrea no lingüística (amb 44 de 46 paraules accentuades correctament).

A través de les diverses preguntes de l'entrevista, TC va saber justificar correctament, basant-se en les regles d'accentuació, per què les diverses paraules del dictat anaven o no anaven accentuades. En altres paraules, va demostrar saber-se les regles de memòria i les va saber aplicar amb facilitat i rapidesa en les diverses paraules que se li van demanar. A més a més, i pas previ a aplicar les regles, tampoc va mostrar cap dificultat per separar les paraules per síl·labes ni per classificar-les segons la vocal tònica. Aquesta facilitat per aplicar les regles d'accentuació, però, va complicar el poder determinar quines de les paraules del dictat estaven automatitzades per l'entrevistada i en quines havia aplicat les regles d'accentuació. Tot i així, l'alt nombre d'encerts i el temps en què va realitzar el dictat, juntament amb el fet que durant l'entrevista no va mencionar haver reflexionat entorn de les paraules sobre les quals estava justificant l'accentuació, porten a pensar que hi havia un alt nombre de paraules del dictat que sí que estaven automatitzades i que, tot i que TC les va saber justificar, no va necessitar fer la reflexió durant el dictat.

Així doncs, i tot i conèixer i saber aplicar les regles d'accentuació, TC va parlar d'algunes tècniques i concepcions que, davant d'un possible dubte, l'ajuden a determinar si una paraula s'accentua o no. Una d'aquestes tècniques consisteix a escriure la paraula en les seves possibles variants i veure quina li fa pensar més en la paraula que ha vist escrita, és a dir, recorre a la memòria visual. Una altra tècnica o procediment que utilitza, davant del dubte i de no poder-se guiar per les regles d'accentuació ni per la memòria visual, consisteix a accentuar les vocals tòniques en comptes de deixar-les sense accentuar.

Referent als hiats i diftongs, TC va explicar que recordava haver-los treballat a classe, i si bé no sabia totes les combinacions de lletres i característiques d'aquestes que

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària

formaven hiat i/o diftong en estar en contacte, va saber separar "història" per síl·labes i va justificar-ho explicant que "una vocal fluixa no pot anar amb una vocal forta".

Per acabar, TC explica que l'ortografia és important de cara que les persones ens puguem entendre, que si tothom escrivís com volgués, l'escriptura perdria part de la seva funcionalitat comunicativa.

4.2.2. Resum de les tècniques i concepcions envers l'accentuació descrites pels alumnes entrevistats

Un cop hem llegit els resums de les entrevistes realitzades als alumnes participants en l'estudi, vegem-ne un resum que en faciliti l'anàlisi i que alhora permeti fer-ne una valoració conjunta, analitzant aquelles tendències i concepcions explicades pels alumnes entrevistats.

Una primera anotació que cal fer és que, de les paraules del dictat, n'hi havia un nombre que els alumnes ja tenien automatitzades, paraules en les quals no es van haver de parar a reflexionar sobre si accentuar-les o no. Aquestes paraules, segons els alumnes, són majoritàriament paraules d'ús freqüent, com ara "però, perquè, allà, després", entre d'altres, i paraules d'ús poc freqüent però que per algun motiu han vist escrites en nombroses ocasions, com és el cas de "Borgonyà". Partint, doncs, del grup de paraules que els alumnes no tenien automatitzades, s'ha anat intentant desxifrar aquelles tècniques que els alumnes posen en pràctica per a decidir si accentuar o no accentuar una paraula que se'ls presenta com a dubtosa.

Comencem, doncs, per l'aprenentatge de les regles d'accentuació. Se saben els alumnes entrevistats les regles d'accentuació? Segons les respostes dels alumnes a les preguntes que es van realitzar durant l'entrevista, només una alumna, TC, recorda memorísticament i sap aplicar les regles d'accentuació de forma encertada. Pel que fa a la resta d'alumnes, si bé n'hi ha que d'entrada els costa entrar en matèria i necessiten cert recordatori entorn de les regles d'accentuació, la majoria en recorden parts, com ara les terminacions que marcaran si cal accentuar o no depenent de si la paraula és aguda, plana o esdrúixola, però presenten una confusió per recordar aquestes terminacions o bé no recorden en quins casos cal accentuar la paraula en funció d'on hi hagi la síl·laba tònica. Un exemple en seria OR, que explica les paraules agudes s'accentuen quan no acaben en vocal, -as, -es, -is, -os, -us, -en i -in, i que les planes s'accentuen quan sí que acaben en aquestes terminacions. Cal

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària

remarcar, però, que tot i que alguns alumnes han sabut justificar, amb més autonomia o menys, per què una paraula va accentuada seguint les regles d'accentuació, molts reconeixen que no és la tècnica que utilitzen davant una paraula que no saben si cal accentuar o no ja que no la saben amb prou seguretat com per utilitzar-la.

En general, i cada un/a en una forma i mesura diferent, els nens i nenes entrevistats presenten petites idees errònies envers les regles d'accentuació que els en dificulten la utilització davant un cas de dubte. Per últim, hi ha una alumna, MT, que ja d'es d'un bon inici de l'entrevista explica que no sap les regles d'accentuació i, per tant, no les menciona durant tota l'entrevista.

Referent al pas previ a l'aplicació de les regles d'accentuació, la separació de paraules per síl·labes i classificació de les paraules segons la posició de la vocal tònica, si bé la majoria d'alumnes saben separar adequadament les paraules en síl·labes (sempre que no continguin hiat o diftong), molts presenten dificultats per classificar la paraula en funció de la posició que ocupa la síl·laba tònica. Alguns alumnes, com ara PT, recorden correctament el concepte de paraula aguda, plana i esdrúixola, però no recorden en quina síl·laba ha d'estar la vocal tònica per a classificar-la. En el cas concret de PT, l'alumne explica que una paraula és aguda quan la tònica cau al principi de la paraula i no pas al final. En altres casos, com ara els d'AH i TM, s'ha observat una clara influència de la llengua castellana en parlar de paraules "llanes". En alguns casos es tracta sols de l'ús del mot en castellà "llanas" en comptes de "planes". En altres casos, però, la confusió va més enllà dels noms en una i altra llengua, i es percep una confusió entre les paraules planes i les agudes. En altres paraules, els alumnes anomenaven "llana" a les paraules que tenien la síl·laba tònica al final, és a dir, a les agudes.

Pel que fa a la separació de paraules que contenen hiats i diftongs, les respostes dels alumnes han anat cap a una mateixa direcció: a la majoria d'entrevistats, com ara AH, MT, MS, ER, GL, els sona haver-los treballat a classe el curs anterior (al llarg de 5è d'Educació Primària) però en preguntar-los què són expliquen que no se'n recorden; en parlen com si fos un contingut que els queda llunyà, que ja van treballar en un punt determinat de l'etapa de Primària i no han vist mai més. Tot i així, hi va haver dos alumnes que van recordar el concepte i van explicar els casos que en coneixen. OR va explicar una de les combinacions que formen hiat, concretament la de consonant seguida de "i" i de vocal forta i, fins i tot, va saber-ho justificar amb exemples d'altres paraules que tenien la mateixa

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària combinació de lletres. TC va justificar que havia separat la "i" i la "a" d'"història" perquè "una vocal fluixa no pot anar amb una vocal forta".

Així, i tot apuntant una general i majoritària dificultat per recordar i aplicar les regles d'accentuació presentades pels alumnes participants en l'estudi, aquesta dificultat esdevé minoritària quan es tracta d'accentuar paraules esdrúixoles. Així doncs, per molts alumnes ha estat difícil explicar els casos en què s'accentuen les paraules agudes i planes, però quasi cap ha presentat dificultat per explicar que les paraules esdrúixoles van sempre accentuades, independentment de si sabien determinar quan una paraula era esdrúixola o no.

Així doncs, a través de les entrevistes hem vist que els alumnes, independentment de si les recorden en un grau més o menys elevat o de si les saben aplicar més o menys correctament, no utilitzen les regles d'accentuació per a accentuar paraules que no tenen automatitzades. Partint d'aquesta idea, cal fer-se diverses preguntes: cal ensenyar-les? què fan, els alumnes, en cas de dubte? Disposen d'altres estratègies?

A través de les entrevistes, els alumnes participants en l'estudi, no sempre sent-ne massa conscients, han anat mostrant que les tècniques predominants que utilitzen per a decidir si una paraula que no tenen automatitzada va accentuada o no deriven majoritàriament de la memòria visual. Tot i no recordar exercicis de memòria visual concrets treballats en cursos anteriors de l'etapa de Primària (recordem que el centre va fer una formació en les tècniques de memòria visual presentades per Daniel Gabarró i que al llarg de cicle inicial i cicle mitjà l'ortografia que es fa és totalment visual), molts alumnes es basen en el record visual més o menys acurat que tenen de les paraules que no han automatitzat però sí que han vist escrites en diverses ocasions per a determinar si s'han d'accentuar o no.

Alumnes com MT i TC expliquen que davant del dubte escriuen dues o més possibles variants d'una paraula per a veure quina els sembla que pot adequar-se més a l'encertada, confiant que en veure les dues versions una les portarà més al record visual més o menys clar que puguin tenir d'aquella paraula. MT també explica que intenta recordar si una paraula concreta l'ha vist escrita en algun llibre, a la pissarra o bé en algun altre lloc i, un cop ha trobat l'entorn on la va veure escrita, intenta recordar si pot focalitzar suficientment per veure com estava escrita. D'una forma similar, tots els alumnes expliquen que ja saben com s'escriu una paraula perquè l'han vista escrita repetides vegades.

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària

Així doncs, a través de les entrevistes veiem que les tècniques principals que els alumnes participants en l'estudi empen quan no saben si accentuar una paraula deriven de la memòria visual, del record visual que tenen de les paraules. Tot i així, hi ha ocasions en què aquest record no és suficientment clar per a determinar l'accentuació d'una paraula o bé hi ha casos en què els alumnes topen amb una paraula nova de la qual no tenen cap record visual. En aquests casos en què no poden emprar la memòria visual i que no recorden les regles d'accentuació, les nenes i nens entrevistats, a través de l'anàlisi i de l'elaboració de similituds i generalitzacions entre les paraules que veuen escrites, ha elaborat una sèrie de concepcions, regles i fins i tot passos que els guien davant aquelles paraules que no saben si cal accentuar o no.

Una d'aquestes tendències, cal dir que la més notòria entre les entrevistes realitzades, és la creença que s'accentuen les vocals tòniques a final de paraula. Molts alumnes, com ara MT, PT, AH, ER i OR, expliquen que han accentuat "cotó" o "excursió" perquè les paraules agudes s'accentuen quan tenen una síl·laba forta al final o bé perquè, "la [vocal] forta està a la "o"" (tornant a l'exemple de "cotó"). Ens trobem, doncs, davant la reformulació d'una part de les regles d'accentuació que els alumnes, sense recordar totalment les regles d'accentuació, han elaborat a través de l'anàlisi de les paraules agudes amb la tònica a final de paraula. S'han adonat que paraules com "cotó", "sisé" o "Borgonya", "autobús" i "després", entre d'altres, són paraules que tenen dues coses en comú: en primer lloc, són paraules que, reconeixent o no que són agudes, tenen la vocal tònica a final de paraula i, en segon lloc, són paraules que s'accentuen. Així, partint d'aquests trets comuns, han "creat", han après per inducció una part de les regles d'accentuació, potser formulada de forma diferent de les que s'ensenyen, però si bé encertada. A més a més, és una regla molt més simple que les regles d'accentuació i, per tant, amb més possibilitat que els alumnes la recordin i la sàpiguen aplicar – sense mencionar la importància que la inducció té a l'hora de recordar el que s'ha descobert. Per altra banda, el fet que la majoria dels alumnes hagin elaborat aquesta mateixa regla de forma individual mostra com els nens i nenes busquen regularitzacions en el llenguatge, moltes vegades sense que se'ls ensenyi a fer-ho. En altres paraules, busquen una lògica en l'accentuació, busquen una fórmula clara i senzilla que els ajudi davant paraules que no tenen automatitzades.

Altres concepcions que apareixen són la que presenta PT. En primer lloc, presenta una concepció, aquesta vegada errònia, que es basa en el fet que la vocal "u" no sol aparèixer a

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària principi de paraula i que en cas d'aparèixer-hi no s'accentua i, per altra banda, que s'accentuen totes les paraules acabades amb "-ció".

Altres tècniques explicades pels alumnes serien la que expliquen PT i TC, que davant d'una vocal que dubten si cal accentuar o no, sempre l'accentuen. Per altra banda, PT explica que ell busca l'arrel de les paraules i, si l'arrel va accentuada, la paraula derivada també hi va.

Resumint, els alumnes parteixen de dos grups de paraules: un primer grup de paraules automatitzades, paraules entorn de les quals no han de reflexionar sobre si accentuar o no, i un segon grup de paraules que no tenen automatitzades. És en aquest segon grup on, vuit dels 9 alumnes entrevistats, en primer lloc, intenten aplicar diverses tècniques de memòria visual per a recordar-ne l'accentuació. Quan el record de les paraules no és suficient per a determinar si van accentuades o no, els nens i nenes participants en l'estudi recorren a diverses tècniques i concepcions que ells mateixos han elaborat entorn de l'accentuació. Així doncs, es podria dir que la gran majoria dels alumnes entrevistats accentuen a partir de la memòria visual, i que és aquesta la que els ha guiat a automatitzar les paraules, ja que no podria haver-ho fet la utilització de les regles d'accentuació, unes regles que no recorden en una mesura suficient o que no saben aplicar de forma correcta.

Un altre aspecte destacable que no es va contemplar en l'elaboració dels objectius de recerca d'aquest treball i que ha aparegut en diverses entrevistes ha estat la dificultat que molts nens han presentat per determinar si els accents van oberts o tancats. Diversos entrevistats expliquen que sabien que una paraula s'havia d'accentuar i, independentment de la tècniques que han seguit per a saber que s'havia d'accentuar, la dificultat principal ha estat la determinació de la direcció de l'accent. Un dels entrevistats que comenta que aquest aspecte li presenta una dificultat elevada és MT. Explica que el que li resulta difícil no és reconèixer el so de l'accent obert o tancat, sinó recordar en quina direcció s'escriu cada un. En altres paraules, en aquests cas, ens trobem davant una dificultat en la terminologia d'accent obert i accent tancat i no pas una dificultat per distingir els sons dels accents oberts o tancats. L'entrevistada explica, també, una tècnica que la mestra li ha explicat i que utilitza davant del dubte: s'imagina i recrea amb les mans un llibre en angle recte i el semitanca (cap a la dreta), tot creant un angle agut, que li recorda l'accent tancat i el semiobre (cap a l'esquerra), tot creant un angle obtús, que representa l'accent obert. OR, en canvi, presenta el cas contrari. Per ell la dificultat rau a determinar el so de l'accent obert i el de l'accent tancat i analitzant el dictat i al llarg de l'entrevista va mostrar aquesta

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària

confusió de so i caràcter escrit. MS, per exemple, explica que aquest aspecte també li resulta difícil, però sap escriure-ho correctament tot analitzant si obre o tanca la boca en pronunciar el so. En general, doncs, ens trobem davant una dificultat no contemplada en aquest treball i que ha influenciat el resultat de l'estudi, ja que algunes paraules s'han marcat com a errònies perquè estaven accentuades amb l'accent posat en la direcció errònia. En explicar-ho, els nens i nenes participants en l'estudi comenten diverses tècniques que utilitzen per a determinar si l'accent va obert o tancat.

Per acabar, les entrevistes es van tancar amb preguntes de caire més personal entorn de la importància que els entrevistats atorguen a l'accentuació i a l'ortografia en general. Tots els alumnes, independentment de si van obtenir una puntuació més o menys elevada en les proves, van explicar que l'ortografia és molt important i la gran majoria van recalcar-ne la vessant social, tot reconeixent l'ortografia com a element primordial en la bona valoració d'un text escrit.

Així doncs, es pot dir que els 9 entrevistats han automatitzat l'accentuació de les paraules a través de la memòria visual i la majoria de tècniques que utilitzen per a decidir si aquelles paraules que no tenen automatitzades van amb accent o no deriven de la memòria visual. Pel que fa a les regles d'accentuació, només hi ha un dels 9 alumnes que les recordi i les sàpiga aplicar correctament, la resta en recorden petites parts o bé presenten confusió en aplicar-les i expliquen que no és la tècnica que utilitzen en cas de dubte. Tot i no utilitzar les regles d'accentuació, però, expliquen diverses concepcions i tècniques, de vegades encertades i altres vegades errònies, que ells mateixos han induït a partir de l'anàlisi de casos. Es tracta, doncs, de petites solucions senzilles i funcionals que han buscat davant la manca de recursos en aquest camp. Apuntem, com a reflexió a desenvolupar a les conclusions, i sempre recordant que ens trobem en una recerca amb un marc i context limitat, si és imprescindible continuar situant les regles d'accentuació al centre de l'ensenyament-aprenentatge d'aquest contingut ortogràfic o si caldria qüestionar el seu paper o ús dins la didàctica de l'accentuació, tot incloent o mesclant-les amb altres tècniques i materials.

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària

4.2.3. Relació entre les tècniques emprades per a l'accentuació amb els resultats obtinguts en el dictat de paraules i el text d'una àrea no lingüística.

Un cop hem vist els resums individuals de les entrevistes realitzades als 9 alumnes participants en l'estudi i també un resum agrupant-ne els aspectes més destacables i comuns en tots els casos analitzats, vegem, ara, una síntesi per a cada un dels tres grups d'estudi diferenciats en aquesta recerca per a determinar si hi ha relació entre les concepcions i tècniques explicades i emprades pels alumnes d'un mateix grup i si aquestes es diferencien dels alumnes dels altres dos grups.

4.2.3.1. Grup baix

Comencem pels tres alumnes classificats en el grup baix, aquells alumnes que en el text d'una àrea no lingüística van accentuar adequadament d'entre un 0% a un 49% del total de les paraules subjectes a accentuació. Els alumnes integrants en aquest grup són MT, OR i PT. Recordem que MT va accentuar correctament el 40% de les paraules totals a accentuar en el text d'una àrea no lingüística i un 72% en el dictat de paraules. OR va obtenir una puntuació del 43% d'encerts en el text i d'un 60% en el dictat. Per últim, PT va obtenir una puntuació d'un 33% d'encerts en la primera prova i d'un 48% en la segona. Vegem la següent taula amb el resum de les puntuacions obtingudes:

Alumne/a	Percentatge d'encerts en el text d'una àrea no lingüística	Percentatge d'encerts en el dictat de paraules
MT	40%	72%
OR	43%	60%
PT	33%	48%

Figura 22: Taula representativa dels percentatges d'encerts del grup baix en ambdues proves

Tot comparant les puntuacions entre els tres participants, i si bé no entrarem en la comparació de resultats obtinguts en una i altra prova, aspecte analitzat en l'apartat

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària

4.1.3. "Comparació de l'exigència ortogràfica dels alumnes en situacions en què són conscients que se'ls avalua l'ortografia i en situacions en què no en són conscients", veiem que en ambdues proves aquestes oscil·len entre un 33 i un 72%, anotant una millora força significativa en els resultats dels dictats de paraules.

Un cop esmentats els resultats obtinguts pels alumnes integrants d'aquest grup, vegem les tècniques emprades per cada alumne/a per a determinar si els alumnes amb uns resultats similars en el marc d'aquesta recerca utilitzen també unes tècniques i estratègies similars o bé si comparteixen algunes concepcions entorn de l'ortografia.

Segons explica a l'entrevista, MT és una alumna amb poca seguretat envers l'accentuació. Des d'un bon inici explica que no se sap les regles d'accentuació i que no és una tècnica que utilitzi per a determinar l'accentuació de les paraules en què dubta. A través d'exemples i de justificacions entorn de com ha accentuat les diferents paraules del dictat deixa percebre una concepció que té sobre l'accentuació: que les vocals fortes a final de paraula s'accentuen. Més enllà d'aquesta concepció (o d'altres que pot tenir i que no han aparegut durant l'entrevista), és l'ortografia visual la que guia MT a l'hora de determinar si accentuar o no accentuar una paraula, ja sigui intentant recordar l'escriptura d'una paraula en situacions en què l'ha vist escrita o bé escrivint dues variants d'una mateixa paraula i veient quina s'assembla més al record visual que en té. Per últim, l'entrevistada explica que una dificultat important en l'ortografia és determinar si els accents són oberts o tancats.

OR, el segon integrant d'aquest grup, intenta recordar les regles d'accentuació. Si bé no té cap dificultat per separar les paraules per síl·labes i explicar que les esdrúixoles s'accentuen sempre, de seguida s'adona que dels casos en què s'accentuen les paraules agudes i planes sols en recorda parts, parts que sovint presenten petits errors que, en definitiva, no li permeten utilitzar les regles d'accentuació d'aquests grups de paraules en cas de dubte. Malgrat no poder utilitzar les regles d'accentuació en la totalitat dels casos, OR tampoc explica cap tècnica de memòria visual que permeti veure si és a través de l'ortografia visual que l'entrevistat determina com accentuar les paraules agudes i planes que no té automatitzades. A través de les seves explicacions, però, denota una clara tendència a accentuar les vocals tòniques a final de paraula. Per últim, explica també que determinar si els accents van oberts o tancats li resulta força difícil.

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària

Per últim, PT explica que les regles d'accentuació li resulten força difícils de recordar i també d'aplicar: sols en recorda algunes parts i petits canvis i confusions en aquestes li impedeixen utilitzar-les. Tot i així, igual que OR, sap reconèixer les paraules esdrúixoles i sap que s'accentuen totes. Si bé reconeix que no sol utilitzar les regles d'accentuació, l'entrevistat explica altres tècniques, més o menys encertades, que ell mateix ha elaborat i que fa servir per a determinar l'accentuació de les paraules que no té automatitzades: en primer lloc intenta buscar l'arrel de la paraula. Si l'arrel va accentuada, la paraula derivada, també. En segon lloc explica que la lletra "u" mai es troba a principi de paraula i que en cas de ser-hi, mai s'accentua. Altrament, OR explica també una tècnica de memòria visual que utilitza freqüentment: escriu diverses variants d'una paraula per a veure quina s'assembla més al record visual que té d'aquell mot. Per últim, PT explica que determinar si els accents són oberts o tancats és una dificultat important per ell.

Un cop hem pogut veure un petit resum de les tècniques d'accentuació emprades per els integrants d'aquest grup, busquem-hi similituds. En primer lloc, veiem que són poques les situacions en què MT, OR i PT utilitzen les regles d'accentuació. Si bé dos dels tres alumnes saben que les esdrúixoles s'accentuen totes, cap dels tres recorda les regles que marquen l'accentuació de les paraules agudes i planes en la seva totalitat i, per tant, no les poden fer servir en paraules que no tenen automatitzades. Així doncs, els tres alumnes expliquen tècniques de memòria visual (escriure dues versions d'una paraula, intentar recordar una situació en què l'han vista escrita, entre d'altres) i també concepcions o bé petites regles que ells mateixos han creat que els guien a l'hora d'accentuar aquelles paraules en què dubten, la més destacada i comuna de les quals consisteix a accentuar les vocals tòniques a final de paraula.

Així doncs, per a tancar l'apartat, es podria afirmar que els alumnes participants en l'estudi que han obtingut unes puntuacions similars en ambdues proves utilitzen també unes tècniques per a l'accentuació similars i tenen unes concepcions entorn de l'ortografia que si bé difereixen en alguns casos, també tenen punts en comú entre si.

4.2.3.2. Grup mitjà

Centrem-nos, ara, en el grup d'alumnes classificat en el grup mitjà, el grup d'alumnes que va obtenir una puntuació d'entre un 50 i un 79% d'encerts en el text d'una àrea no

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària lingüística. Recordem que es tracta d'AH, que va obtenir un 58% d'encerts en el text i un 68% d'encerts en el dictat de paraules; de MS, que va obtenir unes puntuacions d'un 60% d'encerts en ambdues proves i de TM, que va obtenir una puntuació del 50% d'encerts en el text d'una àrea no lingüística i del 28% en el dictat de paraules.

Alumne/a	Percentatge d'encerts en el text d'una àrea no lingüística	Percentatge d'encerts en el dictat de paraules
AH	58%	68%
MS	60%	60%
TM	50%	28%

Figura 23: Taula representativa dels percentatges d'encerts del grup mitjà en ambdues proves

Així doncs, els resultats obtinguts entre els alumnes d'aquest grup oscil·len entre un 28 i un 68% d'encerts. Abans d'entrar en les tècniques d'accentuació emprades per AH, MS i TM, però, cal demarcar el 28% obtingut per TM en el dictat de paraules, una xifra poc significativa dels resultats generals obtinguts pels alumnes integrants d'aquest grup i que esdevé l'únic cas en què un alumne participant de l'estudi ha obtingut una puntuació més baixa en el dictat de paraules que el text d'una àrea no lingüística.

Vegem, ara, un petit resum de les tècniques d'accentuació emprades pels alumnes integrants d'aquest grup amb l'objectiu d'analitzar si hi ha similituds.

AH, des d'un bon inici de l'entrevista, explica que accentua tot aplicant les regles d'accentuació. Malgrat tot, a l'hora de posar-les en pràctica tot explicant per què ha accentuat o no ha accentuat les paraules del dictat, evidencia que no les acaba de recordar del tot adequadament. Pel que fa a la memòria visual, l'entrevistat no en parla ni menciona cap tècnica en tota l'entrevista. En resum, AH no recorda les regles d'accentuació amb prou exactitud com per posar-les en pràctica correctament, però alhora explica que sí que les fa servir i no explica cap altra tècnica, fet pel qual no acaba de quedar clar si la mitjana 63% d'encerts obtinguda en les proves respon al percentatge de paraules que tenia automatitzades o bé si d'aquest 63% d'encerts sols

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària

algunes corresponien a paraules ja automatitzades i la resta corresponen a paraules amb les quals dubtava i, sense adonar-se'n o sense saber-ho explicar, ha utilitzat la memòria visual per a determinar-ne l'accentuació. Amb tot, però, queda clar que la memòria visual ha estat clau per a aprendre les paraules que té automatitzades, ja que si no recorda les regles d'accentuació, no les ha pogut fer servir per a escriure-les fins a automatitzar-les. Per últim, explica que no té dificultat a reconèixer si els accents són oberts o tancats, i així ho evidencien les paraules que ha accentuat correctament en el dictat.

MS explica que ja tenia automatitzades força paraules del dictat. Explica que les sabia perquè recordava haver-les vistes escrites en determinades situacions, fet que evidencia el pes que la memòria visual ha tingut en l'aprenentatge de l'accentuació. Pel que fa a les regles d'accentuació, i d'una forma similar a la que ho fan altres alumnes participants en l'estudi, MS sap que les paraules esdrúixoles s'accentuen sempre, però no acaba de recordar els casos en què s'accentuen les paraules agudes i planes. Així, l'entrevistada intenta fer servir les regles d'accentuació per a justificar per què ha accentuat o no ha accentuat diverses paraules del dictat, però a causa que no les recorda en la seva totalitat o confon els casos en què cal o no cal accentuar depenent de si la paraula és aguda o plana, aquestes no li acaben de quadrar. Davant de situacions de dubte en què no pot recórrer a les regles d'accentuació, MS explica algunes concepcions que l'ajuden a decidir-se, com ara que les paraules acabades en "-ció" sempre s'accentuen. Per últim, explica que li resulta difícil determinar si els accents de les paraules que no té automatitzades són oberts o tancats.

Per últim, TM explica que la memòria visual també ha estat clau a l'hora d'automatitzar les paraules que ja té apreses. Explica que davant les paraules que no té automatitzades es guia sempre a través de la memòria visual i que en ocasions el record visual que té de les paraules és suficient per a recordar-ne l'accentuació però en altres no. És en aquests casos on TM es troba més indefensa, ja que no recorda les regles d'accentuació i, per tant, no les utilitza. Per acabar, TM no menciona que determinar la direcció dels accents li resulti un problema.

Vegem, un cop hem vist el sumari de les tres entrevistats d'aquest grup, si podem trobar algunes similituds entre les tècniques i concepcions envers l'accentuació explicades pels alumnes integrants del grup mitjà. Si bé entre els alumnes del grup

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària

amb un baix nombre d'encerts ha estat fàcil mostrar que comparteixen uns mètodes, tècniques i concepcions molt similars, els alumnes del grup mitjà comparteixen alguns trets però difereixen en alguns altres. Pel que fa a les similituds, els tres alumnes expliquen que la memòria visual ha estat clau per a arribar a l'automatització de les paraules que ja tenen apreses i, tots tres, per motius diversos i en diversos graus, no poden confiar en les regles d'accentuació davant paraules que no tenen automatitzades i els presenten dubtes. Pel que fa a les diferències, AH i MS intenten utilitzar les regles d'accentuació per a justificar l'accentuació de les paraules del dictat i expliquen que les utilitzen durant el seu dia a dia, però no les recorden suficientment com per a posar-les en pràctica adequadament en la seva totalitat. TM, contràriament, explica que no les sap i que, per tant, no les fa servir. Pel que fa a les concepcions envers l'accentuació, sols MS explica que s'accentuen les paraules acabades amb “-ció”, mentre que AH i TM no en mencionen cap. Referent a determinar si els accents són oberts o tancats, només MS explica que diferenciar-los li resulta difícil.

Concloent, podríem afirmar que un nombre significatiu d'alumnes participants en la recerca, 8 en concret, comparteixen el fet que les regles d'accentuació no acaben d'estar suficientment adquirides i que, sense ser-ne massa conscients, és la memòria visual que els ha portat a l'automatització de les paraules. D'aquesta manera, la memòria visual és la tècnica – o grup de tècniques – que utilitzen a l'hora d'accentuar paraules que els presenten una dificultat.

4.2.3.3. Grup alt

Per últim, centrem-nos en els alumnes del grup alt, aquells alumnes que van obtenir una mitjana d'encerts d'entre un 80 i un 100% en el text d'una àrea no lingüística. Es tracta d'ER, de GL i de TC. Recordem que els tres alumnes integrants d'aquest grup van obtenir unes puntuacions pràcticament iguals: ER va obtenir una puntuació d'un 96% d'encerts en ambdues proves, GL va obtenir un 94% d'encerts en el text d'una àrea no lingüística i un 96% en el dictat de paraules i TC va obtenir un 95% d'encerts en la primera prova i un 96% en la segona.

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària

Alumne/a	Percentatge d'encerts en el text d'una àrea no lingüística	Percentatge d'encerts en el dictat de paraules
ER	96%	96%
GL	94%	96%
TC	95%	96%

Figura 24: Taula representativa dels percentatges d'encerts del grup alt en ambdues proves

Vegem, ara, un petit resum de les tècniques d'accentuació emprades per cada un dels tres alumnes integrants del grup amb un nombre d'encerts alt.

ER explica la importància que la memòria visual té, per ella, en l'accentuació. Explica que li agrada molt llegir i que això l'ajuda a veure i a recordar com s'escriuen les paraules. Així, i d'una forma molt més clara i evident per part de l'alumna envers la resta d'entrevistats, el record visual de les paraules ha estat clau per ER en l'aprenentatge i també en l'automatització de l'accentuació. Explica que davant una paraula que no té automatitzada intenta recordar com estava escrita en alguna situació que l'hagi pogut veure, ja sigui en un llibre, a la pissarra o en un cartell. Explica que el problema apareix quan no recorda una paraula visualment. En aquestes ocasions intenta recórrer a les regles d'accentuació, però reconeix que només recorda que les esdrúixoles s'accentuen, però no recorda quan cal accentuar les paraules agudes i/o planes. Quan es troba davant paraules agudes i planes que no recorda visualment, accentua segons creu recordar la paraula o bé, com ella explica, ho fa "a sort".

GL, d'una forma similar a la que ho fa ER, explica que la visualització repetida de l'escriptura de diverses paraules és el que l'ha ajudat a aprendre-les. En altres paraules, GL aconsegueix automatitzar les paraules a través de la memòria visual. És també la memòria visual la que, en la majoria dels casos, l'ajuda a decidir si cal accentuar o no cal accentuar una paraula que no té automatitzada. GL explica que no recorda massa bé les regles d'accentuació i que es troba perdut quan es topa amb una

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària

paraula que no sap com escriure i que no recorda visualment. Malgrat reconèixer que no recorda les regles d'accentuació, explica que sí que sap que les paraules esdrúixoles sempre s'accentuen i que tendeix a accentuar les vocals tòniques a final de paraula.

TC va ser l'única alumna participant en l'estudi que va demostrar saber-se de memòria i saber aplicar les regles d'accentuació. Tot i saber-les, però, va ser difícil determinar, en primer lloc, quines paraules del dictat tenia automatitzades i quines no i, en segon lloc, si utilitza les regles d'accentuació en el seu dia a dia o si bé tot i saber-les, treballa més a través de la memòria visual. Referent a la memòria visual, va explicar que, en cas de dubte, en algunes ocasions escrivia dues variants d'una paraula per veure quina s'assemblava més a la del seu record visual. Pel que fa a les concepcions envers l'accentuació, TC explica que, davant el dubte, tendeix a accentuar les vocals tòniques a final de paraula.

Per acabar, vegem si trobem algunes similituds entre els tres alumnes integrants del grup alt. En dos dels tres casos, els alumnes expliquen que la memòria visual ha estat clau en l'aprenentatge de l'accentuació, tant en l'automatització de les paraules com com a tècnica per a determinar l'accentuació de paraules no automatitzades. En el tercer cas, l'alumna explica utilitzar tècniques de memòria visual en cas de dubte, però no deixa clar si ha estat essencial en l'aprenentatge d'aquest contingut ortogràfic. Referent a les regles d'accentuació, també topem amb una diferència: dos dels tres alumnes expliquen que no les recorden i que no les utilitzen i una alumna explica que les recorda i demostra que les sap posar en pràctica adequadament. Així doncs, dintre d'aquest grup d'alumnes amb un percentatge d'encerts d'entre un 80% i un 100%, veiem que dos dels alumnes expliquen unes tècniques pràcticament identifiques mentre que una alumna es separa una mica de les tècniques i mètodes explicats pels companys, tot donant més pes a les regles d'accentuació que a la memòria visual.

Concloent aquest apartat, cal destacar que les similituds trobades entre les tècniques d'accentuació emprades per alumnes classificats com a alumnes amb un coneixement en ortografia similar (segons les proves realitzades en aquest estudi) han estat notables i que, si bé també s'han trobat diferències, aquestes han estat menys notòries que les similituds. Tot i així cal anotar que les similituds entre els grups són també existents, especialment entre el grup baix i el grup mitjà, grups en què les dificultats generals amb les regles d'accentuació, tot i no ser-ne massa conscients, els ha guiat cap a la utilització de la

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària memòria visual. Contràriament, en el grup alt els alumnes són molt més conscients de com accentuen, de com han après ortografia i de les tècniques que fan servir, i les tècniques i concepcions que expliquen són generalment encertades i coherents, aspecte que, en alguns punts, es podria diferenciar dels grups mitjà i baix, ja que les tècniques i concepcions que expliquen els alumnes que integren aquests dos grups no sempre són encertades o bé no sempre es poden posar en pràctica.

5. Conclusions i reflexions pedagògiques

Al llarg dels apartats de *metodologia i resultats* hem anat definit les tècniques generals emprades pels docents de Les Escoles, el centre participant en aquest estudi, pel que fa a l'ensenyament de l'ortografia i, en concret de l'accentuació. Hem vist, a través de les proves dissenyades per a donar resposta als diversos objectius de recerca, el dictat de paraules i el text d'una àrea no lingüística, quin és el nivell en accentuació dels 9 alumnes que han participat en l'estudi i què han après i el que saben sobre accentuació a través de les estratègies utilitzades per l'escola. Hem vist, per últim, quines són les tècniques que aquests 9 nens i nenes utilitzen davant l'escriptura d'una paraula que no tenen automatitzada i, per tant, una paraula entorn de la qual han de reflexionar sobre com accentuar, per a veure si aquestes tècniques que els alumnes posen en pràctica són similars o, contràriament, es distancien de les utilitzades per l'escola per a l'aprenentatge de l'accentuació. Un cop totes aquestes dades han estat exposades i explicades, cal interpretar-les per a extreure'n conclusions. Per a oferir-ne una lectura més clara i precisa, aquestes conclusions s'han elaborat en forma de llistat, un seguit de punts que intenten relacionar les idees que es desprenen dels resultats que pretenien donar resposta als diversos objectius de recerca.

Abans d'entrar en les conclusions, és convenient remarcar que aquestes s'han obtingut a partir d'unes proves concretes, el resultat de les quals només es poden vincular als 9 alumnes que han participat a l'estudi. Al seu torn, els resultats obtinguts per aquests alumnes tampoc són totalment verços, en tant que els resultats podrien haver estat diferents si les proves realitzades i sobretot les paraules seleccionades per a avaluar el seu nivell en accentuació haguessin estat unes altres. Per altra banda, cal no oblidar els aspectes de caire psíquic, com ara la concentració i l'estat d'ànim dels alumnes el dia en què es van realitzar les proves, els quals podrien haver influenciat els resultats. Així doncs, els resultats mostrats en els anteriors apartats i també aquestes conclusions pretenen donar resposta als objectius de recerca però en cap moment pretenen generalitzar un resultat obtingut en unes condicions concretes a un nivell més ampli i/o complex.

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària

Un cop hem comentat les limitacions, centrem-nos en les conclusions. Començarem per aquells aspectes clau que s'han obtingut a partir de la interpretació dels resultats, un seguit de punts o idees principals que s'aniran desglossant en subpunts. A aquestes conclusions els segueixen diverses reflexions pedagògiques, així com aquells aspectes que han aparegut al llarg d'aquesta recerca i que han donat pas a noves preguntes de recerca.

5.1. Conclusions

5.1.1. La no utilització general de les regles d'accentuació. Sols 1 dels 9 alumnes entrevistats, TC, demostra que recorda i que sap aplicar les normes d'accentuació. La resta dels nens i nenes participants en l'estudi, tot i que per raons diferents, no disposa dels coneixements necessaris per posar-les en pràctica. Alguns alumnes són molt clars en explicar que no les recorden i que, per tant, no les utilitzen, mentre que altres intenten utilitzar-les per a justificar la correcta accentuació d'algunes de les paraules del dictat. Tot i això, ja sigui perquè els en manquen parts, perquè les recorden erròniament o amb confusions o bé perquè tot i recordar-les tenen dificultats per aplicar-les, aquests 8 alumnes coincideixen que no poden utilitzar les regles d'accentuació en els casos en què es troben amb una paraula l'accentuació de la qual no tenen clara.

Així doncs, una de les conclusions més destacables d'aquesta recerca ha estat la dificultat general dels alumnes entrevistats per recordar i aplicar les regles d'accentuació. En aquest punt cal intentar distingir si la veritable dificultat de les regles d'accentuació rau en el fet que els alumnes no aconsegueixen recordar-les –o no saben explicar-les– o bé si aquesta dificultat es deu a la complexitat de posar-les en pràctica.

Segons expliquen els alumnes a través de les entrevistes, en la majoria dels casos, aquesta dificultat troba el seu origen en una mescla de les dues coses. A excepció de TC, que les recorda i les sap aplicar correctament, els 8 alumnes restants es divideixen en dos grups. Un primer grup que durant l'entrevista és molt clar en explicar que no recorda les regles d'accentuació i que, per tant, no les utilitza: es tracta de MT, PT, TM, ER i GL. El segon grup és el format per OR, AH i MS, alumnes que en recorden parts, però no suficients per a posar-les en pràctica o bé que les recorden però amb petites errades que no els permeten accentuar adequadament. Així doncs, el fet que

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària

aquests 8 alumnes no recordin les regles d'accentuació en la seva totalitat o sense confusions porta a concloure que memoritzar-les resulta difícil per als alumnes entrevistats. Tot i no haver preguntat als alumnes el motiu pel qual els costava memoritzar-les, el fet que no les recordin per si sol planteja la necessitat de buscar altres formes d'ensenyament, de les quals parlarem en propers punts.

Tot i no recordar les regles d'accentuació, aspecte que per si mateix ja impedeix la seva adequada utilització, alguns alumnes han intentat utilitzar-les per a justificar l'accentuació de les paraules del dictat, fet que, a més de confirmar el fet que no les recorden, confirma que les dificultats en la seva aplicació se sumen a la dificultat ja comentada de no recordar-les. En altres paraules, si recordar-les ja suposa una dificultat, el procés d'aplicar-les, és a dir, de dividir la paraula en síl·labes (sense entrar en si les paraules contenen hiats o diftongs), de decidir quina és la síl·laba tònica, de classificar les paraules segons són agudes, planes o esdrúixoles, de recordar en quin cas s'accentuen o no cada un d'aquests tres grups i, a més a més, distingir la direcció dels accents oberts i tancats és un procés que no resulta fàcil per als alumnes entrevistats, que han presentat dificultats en un o més d'aquests passos.

És en aquest punt on podríem valorar si, tot i saber-les, no les saben explicar. Al llarg de les entrevistes, alguns alumnes van quedar bloquejats en preguntar-los si se sabien les regles d'accentuació no recordaven què eren a través del nom. Tot i així, sols en començar a recordar-les-hi, no sols van recordar de què es tractava sinó que de seguida van recitar les parts que en recordaven o van explicar que no les sabien. A més a més, com s'ha comentat en el paràgraf anterior, les dificultats per justificar l'accentuació de diverses paraules del dictat van evidenciar dificultats tant per recordar-les com per aplicar-les. Essent les dificultats originades en ambdós processos i no sols per no saber-les explicar o per no saber-les aplicar, es pot concloure que no és que els alumnes no les sàpiguen explicar, sinó que no les recorden i, per tant, no les poden utilitzar.

Centrem-nos, en els propers subpunts, en les diferents fases del procés d'aplicació de les regles d'accentuació per a valorar quines suposen més dificultats per als alumnes entrevistats:

- a) Distinció entre paraules agudes i planes:** si bé la majoria dels alumnes entrevistats evidencien no tenir dificultats per separar les paraules per síl·labes en

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària

reconèixer les paraules esdrúixoles, força alumnes han mostrat certa dificultat per classificar les paraules segons si són agudes o planes. Mentre que alguns alumnes, a causa de la influència de la llengua castellana, sols confonen els mots “plana” i “llana”, altres alumnes anomenen “planes” les paraules agudes i “agudes” les planes. Aquesta confusió els suposa un problema pel fet que accentuen o deixen d'accentuar les terminacions contràries a les marcades per les regles.

- b) Les esdrúixoles.** L'accentuació de les paraules esdrúixoles no ha suposat un problema d'accentuació per a cap dels alumnes que n'han parlat al llarg de les entrevistes: tots les han sabut reconèixer i no han dubtat en explicar que s'accentuen totes. Aquesta facilitat envers l'accentuació de les paraules esdrúixoles es podria justificar per la poca complexitat de la regla que en marca l'accentuació, més senzilla que les que marquen l'accentuació de les paraules agudes i planes, grups de paraules que, com hem vist, causen més dubtes i confusions i esdevenen més difícils de recordar als alumnes entrevistats.
- c) Els hiats i els diftongs.** Pel que fa als hiats i diftongs, els alumnes expliquen haver-los treballat a cinquè de Primària, però sols un alumne recorda una de les diverses combinacions que formen un diftong. Si recordar i aplicar les regles d'accentuació, més senzilles que les que prescriuen la separació de dues vocals en contacte, ja suposa una dificultat per a la majoria dels alumnes entrevistats, no resulta estrany que identificar un hiat o diftong i separar les síl·labes correctament els resulti encara més complicat. És en aquest punt que cal qüestionar si convé continuar explicant els hiats i diftongs a l'etapa de Primària o si seria millor deixar-los per a la secundària, moment en què els alumnes adquireixen una maduresa suficient per a comprendre i recordar normes i regles ortogràfiques més complexes i amb més excepcions.
- d) Les 12 terminacions que determinen si cal o no cal accentuar les paraules agudes i planes.** 4 dels 9 alumnes entrevistats, independentment de si recorden la resta de les regles d'accentuació o no, demostren que recorden les terminacions segons les quals cal o no accentuar les paraules planes i les agudes. La resta dels alumnes es divideixen en dos grups, els que d'entrada expliquen que no les recorden i els que, sense adonar-se'n, han induït que les vocals tòniques a final de paraula s'accentuen, però no recorden la resta de les terminacions.

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària

e) Els accents oberts i tancats. Vegem, ara, un aspecte que en marcar els objectius de recerca i en dissenyar els instruments per a recollir dades no es va tenir en compte i que ha tingut un pes important en els resultats. Es tracta de la dificultat per distingir els signes de l'accent obert i de l'accent tancat. Un percentatge notable d'alumnes han accentuat les paraules que cal accentuar i a la lletra on s'ha d'accentuar, tot i que han col·locat l'accent en la direcció oposada. D'aquest fet podem extreure'n dues conclusions. D'una banda, el fet que els alumnes hagin decidit accentuar la paraula i ho hagin fet a la lletra que pertocava significa que el procés o la tècnica que han seguit per a determinar l'accentuació de la paraula, sigui la memòria visual, les regles d'accentuació o una concepció o regla elaborada per ells mateixos, els ha funcionat correctament, tot i haver errat la direcció de l'accent. Per altra banda, pel que fa a la dificultat per diferenciar l'accent obert i el tancat, a través de les entrevistes s'ha vist que la veritable dificultat amb què topen els alumnes no rau a diferenciar el so d'un i altre accents, sinó a determinar-ne el signe. En altres paraules, els alumnes participants que han mostrat dificultats en aquest sentit saben que l'accent de la "ó" de "cotó" sona tancat, però no saben si el signe que representa l'accent tancat s'escriu cap a la dreta o cap a l'esquerra. Expliquen, també, diverses tècniques que els han servit per a diferenciar-los, com ara la d'imitar un llibre que s'obre i es tanca, i si bé en algunes ocasions aquestes tècniques els resulten útils, en altres els confonen encara més.

Així, aquest és un aspecte que ha influenciat els resultats, en tant que en el moment de determinar els objectius de recerca es pensava en les tècniques que l'escola i els alumnes utilitzarien per a decidir si una paraula va accentuada o no i, per tant, els resultats volien mostrar aquells casos en què els alumnes havien seguit una o altra tècnica i si els eren útils. El fet que algunes paraules s'hagin hagut de marcar com a errors perquè l'accent estava en la direcció errònia ha dificultat aquesta anàlisi, ja que es podria tractar d'un cas en què aquelles tècniques emprades sí que els han estat útils, essent aquest l'aspecte que es pretenia valorar, però s'han hagut de classificar com a errors. Tot i així, en l'anàlisi de resultats paraula per paraula de l'apartat 4.1.4 (vegeu pàgina 80), s'ha intentat diferenciar entre els casos en què els accents estaven col·locats a l'inrevés però

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària

estaven a la lletra encertada i els casos en què la paraula s'havia o no s'havia accentuat erròniament.

Diferenciar entre les errades en aquests dos processos ben diferents de l'accentuació i recercar entorn de les tècniques i processos d'ensenyament de l'accent obert o tancat és un tema que queda obert i que podria guiar un possible estudi.

5.1.2. L'actitud positiva sobre ortografia. L'última pregunta de l'entrevista demanava als alumnes si creien que l'ortografia i, concretament, l'accentuació, és important i per què. Els 9 alumnes participants en l'estudi no van dubtar en explicar que l'ortografia és una part important de l'escriptura. Alguns van emfasitzar el paper de l'ortografia per a la comprensió de textos, altres van recalcar la importància de seguir unes normes pel simple fet que estan establertes i, per últim, alguns alumnes van parlar de la vessant social de l'ortografia, per a ells molt lligada a futures oportunitats laborals.

Així doncs, tots els alumnes van coincidir a mostrar una actitud positiva no sols entorn de l'accentuació, sinó a l'ortografia en general: els alumnes creuen que és important escriure bé i ho justifiquen amb diverses raons. Aquesta necessitat d'escriure sense faltes podria ser una de les raons per les quals els alumnes entrevistats, tot i no recordar o no saber com aplicar les regles d'ortografia, han buscat diverses estratègies que els ajuden a escriure fent menys faltes, estratègies que han trobat majoritàriament en diverses tècniques de memòria visual i també en la cerca de regularitzacions en el llenguatge. Vegem-ho en els punts que segueixen.

5.1.3. La importància de la memòria visual tant en el procés d'automatització com en l'accentuació de paraules no automatitzades. Segons expliquen al llarg de les entrevistes, la majoria dels alumnes entrevistats han automatitzat l'escriptura de la majoria de les paraules que ja dominen a través de veure-les escrites freqüentment, i es guien també a través de diverses tècniques de memòria visual per a determinar l'accentuació de les paraules d'escriptura no automatitzada. N'expliquen diverses tècniques, com ara la d'escriure dues versions d'una paraula l'accentuació de la qual els presenta un dubte, per veure quina s'assembla més al record visual que en tenen, o bé la d'intentar visualitzar tan clarament com puguin l'escriptura d'una paraula en una situació en què la van veure escrita, ja sigui en un llibre, un cartell o a la pissarra, per exemple.

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària

Segons les explicacions dels alumnes participants en l'estudi, doncs, la memòria visual esdevindria una estratègia predominant d'accentuació, una estratègia que els alumnes han trobat útil i funcional, que els ha ofert una solució davant una clara dificultat per a recordar i aplicar les regles d'accentuació.

5.1.4. La cerca de regularitzacions en el llenguatge. Davant de la clara dificultat per recordar i aplicar les regles d'accentuació, els alumnes es troben força desarmats en aquelles ocasions en què el record visual de l'escriptura d'una paraula no els és suficientment clar com per a determinar-ne l'escriptura. És per això que molts d'aquests alumnes, mentre intenten justificar la correcta accentuació d'una paraula del dictat a través de les regles d'accentuació, expliquen algunes concepcions, idees, teories i fins i tot petites regles, algunes més encertades que altres, que ells mateixos han creat i que utilitzen quan les estratègies de memòria visual no els són suficients. En altres paraules, els alumnes han intentat buscar una lògica en l'accentuació, una lògica simple i comprensible que agrupés l'accentuació d'unes paraules amb unes característiques concretes, una lògica que no han trobat ni en les tècniques de memòria visual ni en les regles d'accentuació.

La més interessant i destacable d'aquestes concepcions, que han explicat 5 dels 9 alumnes entrevistats, consisteix a accentuar les vocals fortes a final de paraula. Els alumnes, a través de l'anàlisi de paraules, s'han adonat que les agudes s'accentuen, entre d'altres casos, quan acaben en vocal i, en algunes ocasions sense adonar-se'n, han reformulat una part de les regles d'accentuació.

Aquesta cerca de lògica en l'accentuació obre les portes a un canvi en el seu ensenyament: a l'aprenentatge per inducció, a través del qual els alumnes poden descobrir no sols les regles d'accentuació, sinó totes les regles, el conjunt de normes d'ortografia que són predictibles i, per tant, induïbles, a partir de l'anàlisi de casos. De cara a millorar l'ensenyament de l'accentuació, doncs, seria molt interessant valorar aquesta necessitat dels alumnes de trobar unes regularitats en l'accentuació, regularitats que al seu torn prenen significat si ells mateixos descobreixen tot descentralitzant l'aprenentatge deductiu de les regles d'accentuació com a mètode principal de transmissió d'aquest contingut lingüístic per a donar-los un tractament més inductiu.

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària

Tot i així, independentment de si l'accentuació es treballa de forma inductiva, és important que els mestres conversin amb els alumnes no sols per a ajudar-los a establir aquestes regularitzacions en el llenguatge, sinó també per a ajudar-los a comprovar la veracitat d'aquestes regularitzacions. Al llarg de l'estudi els alumnes han explicat també algunes de les seves concepcions, com ara que la vocal "u" no sol aparèixer a principi de paraula i que en cas d'aparèixer-hi no s'accentua, entre d'altres, idees equivocades entorn de l'accentuació que els porten a cometre errors. En altres paraules, es tracta d'un error comès en un procés d'extracció de les regles d'accentuació, una confusió que va implícita en el procés d'aprenentatge, però que cal detectar i ajudar a desaprendre, alhora que utilitzar-lo per a continuar treballant en aquest procés d'aprenentatge inductiu.

5.1.5. Els alumnes amb un nivell més baix en ortografia es veuen beneficiats quan aquesta esdevé el focus principal d'atenció. El contrast entre el nombre d'encerts entre una i altra prova semblaria indicar que els alumnes amb un coneixement més alt en ortografia no es beneficiarien –recordem que les mitjanes dels alumnes del grup alt van ser molt bones, fet pel qual millorar-les hagués estat molt difícil, independentment del focus principal d'atenció– ni es veurien perjudicats en funció del focus d'atenció, mentre que els alumnes amb un coneixement mitjà i sobretot aquells amb un domini més baix de l'ortografia es veurien lleugerament perjudicats quan aquesta es descentralitza del focus principal.

Segons mostren els resultats, doncs, esdevindria molt important per a aquests alumnes recalcar sempre la importància de repassar l'ortografia abans d'entregar un text tant de matèries lingüístiques com no lingüístiques. D'aquesta manera els alumnes podrien centrar la seva atenció primerament en la competència a demostrar i, un cop hagin assolit aquest objectiu, podrien procedir a repassar les faltes, dedicant-hi tota la seva atenció. És en aquest moment en què es recalca la importància de repassar l'ortografia en què també seria molt interessant posar èmfasi o facilitar la utilització de diversos materials de consulta, com ara el diccionari o el llibre de text, eines que els alumnes poden fer servir per a consultar l'escriptura de paraules en què dubten. En altres paraules, es tracta d'un pas ben senzill que, tot i que tal i com han mostrat els resultats no comporti una disminució massa significativa

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària

en el nombre d'errors, tan sols s'aconsegueixi millorar els encerts en 3 o 4 paraules, el canvi ja haurà estat positiu.

5.1.6. El nivell en ortografia obtingut a les dues proves ha estat bo. Malgrat al llarg dels resultats s'ha denotat una clara dificultat entorn de l'aplicació de les regles d'accentuació i que al llarg de la recerca hem anat centrant aquells aspectes relacionats amb l'accentuació que presenten un repte als alumnes participants en l'estudi, els alumnes participants en l'estudi han mostrat una bona competència en accentuació, amb una mitjana del 63.2% d'encerts en el text d'una àrea no lingüística i d'un 69.3% en el dictat de paraules. En general, doncs, i tot i tenir en compte que aquesta mitjana està formada per valors molt extrems, és una bona mitjana, una mitjana que se situa per sobre de la mitjana de les notes obtingudes en ortografia a les competències bàsiques de l'any 2016, en les quals un 45% dels alumnes no va superar aquesta prova. El fet que les mitjanes obtingudes hagin estat bones reforça altra vegada l'actitud positiva d'uns alumnes que, davant una evident dificultat per a recordar i aplicar les regles d'accentuació, han buscat i han trobat estratègies en la memòria visual i en la cerca de regularitzacions en el llenguatge que els han servit per a obtenir unes puntuacions que, si bé són millorables, no són en cap cas dolentes.

5.2. Reflexions pedagògiques

Si els alumnes, a causa de la seva complexitat, no recorden i no saben aplicar les regles d'accentuació, cal seguir-les ensenyant? Cal modificar-ne l'ensenyament?

Com ja hem esmentat, una de les conclusions principals d'aquesta recerca obtinguda a través de les entrevistes amb els alumnes és que no recorden ni saben aplicar les regles d'accentuació, unes regles que, per diverses raons, els resulten massa complexes i que, tot i haver treballat una i altra vegada al llarg de l'Educació Primària, no els són útils. El fet que no els resultin una eina útil és un aspecte que crea certa contradicció en tant que la seva principal funció és oferir una recepta, una solució que es pugui posar en pràctica davant un dubte. Així, si els alumnes no aconseguen recordar-les ni posar-les en pràctica, cal valorar si cal seguir-hi dedicant tantes hores de docència, si és necessari seguir donant-los un tractament central en l'ensenyament de l'accentuació i fins i tot si cal ensenyar-les o, si més no, si cal modificar la forma d'ensenyar-les, tot adaptant-les al nivell maduratiu i a la forma d'aprendre dels alumnes.

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària

Davant aquesta dificultat entorn de les regles d'accentuació, l'actitud positiva dels alumnes envers l'ortografia ha fet que cerquin diverses tècniques que els puguin oferir una solució, i han trobat recursos útils en la memòria visual i en la cerca de regularitzacions en el llenguatge, tècniques que hem comentat en els darrers apartats. Seguint les explicacions dels alumnes, més que buscar noves tècniques per a l'ensenyament de l'accentuació, un primer pas molt interessant per a contribuir a la millora de l'ensenyament d'aquest contingut lingüístic consistiria a conversar amb els alumnes per a definir les tècniques que utilitzen per a accentuar, tot utilitzant aquesta informació per a estructurar l'ensenyament del seu aprenentatge.

Pel que fa a la memòria visual, hi ha una part que les persones, cadascú en un grau diferent, exercitem de forma involuntària, és a dir, hi ha paraules que aprenem a escriure només de veure-les escrites una i altra vegada sense la necessitat d'haver-les treballat amb un exercici de memòria visual a classe. Quan són els mateixos alumnes els que mostren que es beneficien de la memòria visual, cal que els docents no sols s'adonin de la importància que aquesta juga en l'aprenentatge de l'ortografia sinó que també ens endinsem dins les tècniques que ofereix aquest enfocament per a explotar-les al màxim, tot oferint als alumnes un ampli ventall d'estratègies i exercicis de memòria visual diversos perquè puguin beneficiar-se encara més d'un enfocament que fins al moment no s'havia proposat de forma concreta. Així doncs, a aquest treball que ja desenvolupa cada alumne seria molt interessant sumar-hi els beneficis de diverses tècniques, jocs, materials i exercicis de treball de l'ortografia visual concrets, com ara escriure paraules imaginàries amb el dit, lletrejar endavant i endarrere en petits jocs i competicions de classe, elaborar diccionaris en què convertim l'accent d'una paraula en un dibuix per a donar-li importància, jocs de taula tradicionals traslladats al camp ortogràfic, entre moltes altres. A nivell d'escola, de cara a obtenir una millora encara més significativa, potser seria interessant detallar a través de quins materials es podria treballar la memòria visual a l'aula, de forma que aquesta s'anés reforçant de forma concreta i esglaonada al llarg de l'etapa de Primària i no pas ocasional, incentivant així els resultats que ja està evidenciant.

Pel que fa a l'ensenyament de les regles d'accentuació, malgrat que els alumnes entrevistats actualment no les recordin i no les utilitzin, cal valorar-ne la seva possible funcionalitat i replantejar-ne la seva transmissió. Per una banda, cal valorar-ne la utilitat, en tant que esdevenen un recurs útil i que, aplicades de forma adequada, són sempre segures, és a dir, esdevenen una eina útil i fiable a utilitzar quan la memòria visual falla. Per altra banda, cal no oblidar el grup d'alumnes que, com és el cas de TC en aquesta recerca, recorden i saben aplicar

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària

les regles d'accentuació i, per tant, els són funcionals. La seva utilitat i el fet que alguns alumnes les puguin trobar pràctiques porta a valorar el fet que, més que eliminar-les de la didàctica de l'ortografia, cal valorar com i quan s'ensenyen per a intentar oferir-ne un aprenentatge més senzill i més enfocat a esdevenir una eina de suport.

Referent al moment en què cal ensenyar-les, convé no oblidar el nivell maduratiu i de desenvolupament dels alumnes que cal que les compreguin, les recordin i les sàpiguen posar en pràctica. Com s'ha evidenciat al llarg d'aquesta recerca, el procés d'aplicació de les regles d'accentuació no és fàcil i requereix no sols recordar-les, sinó aplicar una sèrie de passos no pas senzills que, de la mateixa forma que en una operació matemàtica, una sola errada fa que el resultat final no sigui el correcte. És convenient, doncs, tenir en compte el nivell maduratiu i el desenvolupament cognitiu dels alumnes de sisè de Primària i valorar si és suficient per a posar en pràctica tal contingut. Si bé les regles d'accentuació sempre s'han començat a ensenyar al llarg de l'Educació Primària, cal no oblidar que aquesta abans comprenia dos anys més. L'eliminació del BUP (Batxillerat Unificat Polivalent) i l'establiment de l'ESO (Educació Secundària Obligatoria) establert per la LOGSE l'any 2006 va fer que els alumnes perdessin dos anys de Primària, els cursos de 7è i 8è, que ara equivalen a 1r i 2n d'ESO. Aquests dos anys que s'han eliminat d'Educació Primària fan que els alumnes finalitzin aquesta etapa amb un nivell maduratiu i de desenvolupament menor del que es feia abans i que, aspectes que aquests dos anys més permetien assolir adequadament resulten ara massa complexos per a alumnes de 5è o 6è de Primària. Tenint en compte aquest canvi en el sistema educatiu i la dificultat que els alumnes de Primària participants en l'estudi mostren per recordar i aplicar les regles d'accentuació, convé valorar si cal donar un tractament únicament visual a l'accentuació al llarg de l'etapa de Primària, tot deixant les regles d'accentuació per a la Secundària. Una altra possibilitat seria la de seguir-les introduint als cursos més elevats de la Primària, però donant-los un tractament més inductiu i posant èmfasi sols recordar-ne i aplicar les parts més senzilles, aquelles que els alumnes han demostrat que poden recordar i aplicar de forma que en arribar a l'Educació Secundària els alumnes ja s'haguessin iniciat en l'aprenentatge de les regles d'accentuació i estiguessin preparats per a comprendre'n les parts més complexes.

Pel que fa a la forma com es transmeten, i tenint en compte l'evidenciada necessitat dels alumnes de buscar una lògica i un seguit de regularitzacions en el llenguatge, seria interessant valorar-ne un ensenyament més inductiu (aspecte en el qual els alumnes demostren que ja treballen per si sols) i centrat en els processos d'aprenentatge dels alumnes. Les regles

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària

d'accentuació són predictibles, engloben la totalitat dels casos que representen i, per tant, en permeten l'aprenentatge per inducció, a partir de l'anàlisi de casos. Aprofitant aquesta predictibilitat i el fet que els mateixos alumnes busquen aquestes regularitzacions, seria molt interessant oferir-los un seguit d'exercicis específics a través dels quals els alumnes poguessin experimentar amb les paraules i, tot fent i desfent grups de paraules, formulant i reformulant hipòtesis, poguessin extreure les regles d'accentuació.

En general, doncs, endinsar-se en els processos d'aprenentatge dels alumnes, conèixer les estratègies, reflexions i processos que segueixen per a accentuar ha estat de les parts més interessants d'aquesta recerca i que han permès veure l'accentuació des dels seus ulls, una visió que de vegades tendim a obviar i que esdevé essencial per a oferir-los oportunitats d'aprenentatge reals, centrades en els seus processos i estratègies d'aprenentatge, que tinguin una lògica o un sentit i, sobretot, una utilitat.

En el cas dels alumnes entrevistats, en primer lloc esdevindria clau ser conscients de la importància de la memòria visual com a tècnica predominant d'accentuació, i seria molt interessant anar més enllà tot donant-li tractament específic a través d'exercicis concrets per a potenciar els beneficis que els alumnes ja n'obtenen. En segon lloc, convindria qüestionar la importància que es dona a l'aprenentatge de les regles d'accentuació en el procés d'aprenentatge d'aquest contingut, tot replantejant tant el moment com la forma en què s'ensenyen. Seguint aquesta idea, cal valorar si la maduresa i desenvolupament cognitiu dels alumnes als quals els les ensenyem és suficient per a entendre-les i posar-les en pràctica i, en segon lloc, si cal intentar donar-los un tractament més inductiu, de forma que siguin els alumnes els que trobin la lògica i la funcionalitat en les regles d'accentuació.

5.3. Futures recerques

Els resultats i les conclusions d'aquesta recerca m'han obert nous fronts, noves qüestions i aspectes que seria interessant estudiar per a seguir treballant en la innovació en la didàctica de l'accentuació.

Una de les conclusions més destacables d'aquest treball ha estat la necessitat de, més que cercar noves tècniques per a l'ensenyament de l'accentuació i posteriorment posar-les a prova, valorar la forma en què els alumnes aprenen per a poder plantejar un aprenentatge adaptat a les seves necessitats i processos cognitius. Malgrat tot, aquesta recerca sols s'ha centrat en 9

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària

casos, així que de cara a obtenir més informació i poder generalitzar els resultats seria molt interessant elaborar un estudi més extens, contrastant les experiències d'alumnes de diversos centres, centrat en les tècniques que els alumnes utilitzen per a accentuar. A partir d'aquí, els resultats obtinguts es podrien utilitzar per a dissenyar una proposta de reestructuració de l'ensenyament-aprenentatge de l'accentuació basat en les tècniques que resulten més útils i funcionals als alumnes.

Per altra banda, també seria interessant seguir investigant entorn de l'ensenyament per inducció de les regles d'accentuació, tot elaborant una proposta, un seguit d'exercicis per a veure si els alumnes es beneficien de l'aprenentatge a través de l'anàlisi de casos i la cerca de regularitzacions en el llenguatge.

Per últim, un aspecte amb el qual no es va comptar en el moment de dissenyar aquesta recerca però que n'ha influenciat els resultats: la dificultat per a diferenciar el signe de l'accent obert i tancat. Aquest esdevé un aspecte molt concret de l'accentuació, però que al seu torn ha ser l'origen de moltes errades en paraules que els alumnes saben que calia accentuar. Recercar i proposar una sèrie de tècniques que poguessin servir als alumnes per a distingir aquests dos símbols potser no guiaria l'elaboració d'un treball molt extens, però de ben segur que contribuiria a reduir significativament el nombre d'errors en accentuació.

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària

6. Bibliografia

- Añaños, M.C., Cantora, A., Habichayn, A. "Pautas para la transcripción de registros de campo grabados completa". [En línea: 2013]. Disponible en:
<https://www.academia.edu/4967635/Pautas_para_la_transcripci%C3%B3n_de_registros_de_campo_grabados_completa>
- Camps, A. (1995). Diversificar l'ensenyament de l'ortografia. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 3, pp. 53-63.
- Camps, A. (2012). La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, pp. 23-41.
- Camps, A., Milian, M., Bigas, M., Camps, M. (2006). *L'ensenyament de l'ortografia*. Barcelona: Editorial Graó.
- Codina, F., Fargas, A. (1989). *Proposta de classificació dels errors d'ortografia*. Vic: Eumo Editorial.
- Comes, G. (2005). *Atención educativa al alumnado con dificultades ortográficas*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. (2015) Currículum d'Educació Primària.
- Fargas, A. (1995). L'anàlisi lingüística dels "errors" ortogràfics. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 03, pp. 42-52.
- Fargas, A. (2009). L'ensenyament-aprenentatge de l'ortografia: una qüestió només de regles? *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 048, pp. 10-23.
- Gabarró, D., Puigarnau, C. (2010). *Bona ortografia sense esforç amb PNL. Proposta metodològica per a docents*. Lleida: Boira Editorial.
- Galí, A. (1980). *L'ensenyament de l'ortografia als infants*. Barcelona: Editorial Barcino.
- Generalitat de Catalunya – Departament d'Educació; Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2016). *Quaderns d'Avaluació no. 35. L'avaluació de sisè d'Educació Primària 2016*. Consultat 5 de juny, des de
http://csda.gencat.cat/web/.content/home/consell_superior_d_avalua/pdf_i_altres/static_file/quaderns35.pdf

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària

Guasch, O. (1997). L'error, una eina per a l'ensenyament. Dins de Ribas, T. (coord.). *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua* (pp. 51-66). Barcelona: Graó.

Iglesias, A. (2013). Com ensenyar l'ortografia? *Guix*, 399-400, pp. 39-42.

Milian, M. (2009). Parlem d'ortografia: Què és, com s'ensenyava i com s'aprèn. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 048, pp. 10-23.

Mulas, R. (2010). "Orto" què...? Ortografia. Sentim la veu de l'alumnat de cicle inicial sobre com s'aprèn a escriure bé. *Guix*, 361, pp. 49-55.

Sanmartí N. (2010). *Avaluar per aprendre. L'avaluació per millorar els aprenentatges de l'alumnat en el marc del currículum per competències*. Barcelona: Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, Direcció General de l'Educació Bàsica i Batxillerat.

Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.

Tió, J. (2006). *Jocs d'Ortografia*. Vic: Edicions l'Àlber.

Torres, M. (1998). Metodologia. *La dimensió Europea de l'Educació als centres d'ESO del Tarragonès*, p. 309-322. Consultat 28 de gener, des de http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8911/3.3_Metodologia.pdf?sequence=23

Estudi de nou casos entorn de les estratègies d'E-A de l'accentuació a l'Educació Primària