

---

# L'ensenyament de l'escriptura

---

PID\_00246310

Llorenç Andreu Barrachina



# Índex

<b>Objectius.....</b>	<b>5</b>
<b>1. L'ensenyament i l'aprenentatge de l'escriptura.....</b>	<b>7</b>
1.1. L'aprenentatge de la grafomotricitat .....	7
1.2. Conceptes bàsics de grafomotricitat .....	7
1.3. Escriptura manuscrita i escriptura de teclat .....	8
1.4. L'estructuració de l'ensenyament de l'escriptura manual .....	9
1.4.1. El treball previ per a l'inici de l'escriptura: la motricitat grossa i fina .....	11
1.4.2. Etapes en l'aprenentatge de l'escriptura manual .....	14
1.4.3. La tipologia de lletres en l'inici de l'escriptura manuscrita .....	18
1.4.4. La lateralitat en l'aprenentatge de l'escriptura manuscrita .....	22
1.4.5. La seqüenciació en l'ensenyament de l'escriptura manuscrita .....	22
1.5. L'ensenyament de l'ortografia .....	24
1.6. L'ensenyament de la producció de textos .....	28



## **Objectius**

Després d'estudiar els continguts d'aquest mòdul els estudiants seran capaços de:

- 1.** Conèixer els principals conceptes sobre l'ensenyament de l'escriptura.
- 2.** Ser capaços d'estructurar l'ensenyament de l'escriptura manual.
- 3.** Conèixer les bases de l'ensenyament de l'ortografia.
- 4.** Conèixer les bases de l'ensenyament de la producció de textos.



# 1. L'ensenyament i l'aprenentatge de l'escriptura

L'escriptura és un sistema notacional el domini del qual requereix conèixer les formes gràfiques del sistema ortogràfic d'una llengua i les correspondències entre lletres i les categories, però també aprendre a anotar correctament les paraules, a escriure-les sense faltes d'ortografia, a separar-les unes de les altres i també a escriure textos ben organitzats, amb una progressió temàtica adequada i amb una bona coherència i cohesió.

En aquest mòdul ens centrarem en com els infants porten a terme tots aquests aprenentatges a l'escola.

## 1.1. L'aprenentatge de la grafomotricitat

Malgrat que el nen va tenint exposició als textos escrits des de ben petit, les primeres experiències com a escriptor se centraran en el treball per a aprendre de manera correcta com escriure manualment. Aquest treball comprendrà l'aprenentatge de com agafar correctament el llapis, la millora de la motricitat grossa i fina i l'aprenentatge de l'escriptura dels diferents tipus de lletra.

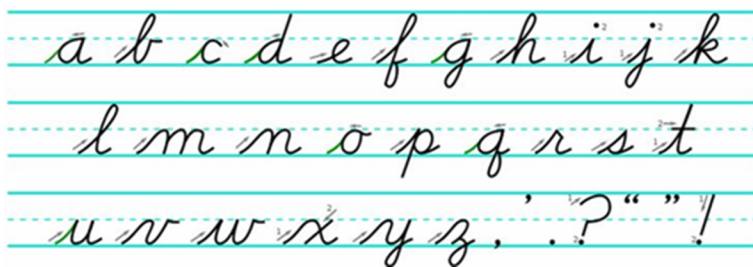
## 1.2. Conceptes bàsics de grafomotricitat

Abans d'abordar l'aprenentatge de la grafomotricitat, cal precisar alguns dels conceptes bàsics:

- **Escriptura manuscrita.** Escriptura a mà que es porta a terme amb un llapis o bolígraf directament sobre un paper.
- **Escriptura de teclat.** Escriptura que es porta a terme amb un dispositiu que incorpora un teclat que escriu en la pantalla les lletres que s'hi marquen o teclegen.
- **Escriptura cursiva.** També anomenada lletra lligada, cal·ligràfica i agrupada (entenen aquesta última com una variant de la lligada). Aquest tipus d'escriptura es caracteritza per la seva cohesió entre les lletres que componen una paraula, és a dir, les lletres estan unides o enllaçades les unes amb les altres de manera natural.
- **Escriptura d'impremta.** Per escriptura tipus d'impremta entendrem les diferents denominacions que se li han donat, com ara: deslligada, *script*, tipogràfica i lletra de pal. En aquesta escriptura trobarem que les lletres de

les paraules estan separades les unes de les altres. És el model cal·ligràfic que imita la lletra de les màquines d'escriure o de la impremta.

Esriptura de lletra cursiva B



Esriptura de lletra d'impremta



Esriptura de lletra d'impremta per a l'escriptura amb ordinador

abcdefghijklmnopqrstuvwxyz

### 1.3. Esriptura manuscrita i escriptura de teclat

Actualment hi ha un intens debat sobre la importància de l'escriptura manuscrita a l'ensenyament i sobre l'estil concret més adequat per a ensenyar. Això és fruit del declivi de l'escriptura manuscrita. Actualment, només el 58% de la població escriu habitualment a mà i el 75% escriu cada dia al seu telèfon mòbil. Algunes tasques quotidianes encara es fan amb escriptura manuscrita (com la llista de la compra, en un 80%), però el seu ús es van reduint progressivament (Rius, 2016).

A més a més, un país amb una gran potència educativa com és Finlàndia va optar des del curs 2016-2017 per deixar d'ensenyar de manera obligatòria a l'alumnat l'escriptura cursiva. D'aquesta manera, primer s'ensenyava de manera obligatòria l'escriptura manual d'impremta i posteriorment s'introdueix l'escriptura del teclat d'ordinador i la tauleta. La supressió de la lletra lligada ha estat facilitada pel fet que el 1986 Finlàndia va canviar la tipografia de la lletra lligada, des d'un estil més tradicional cap a un altre de més modern. En aquest estil de lletra lligada més modern, algunes lletres resultaven massa similars entre si i eren difícils de distingir. L'escriptura en lletra de pal resultava més llegible.

Un altre exemple d'eliminació de la lletra cursiva són els Estats Units (Shapiro, 2013). A la major part dels estats que conformen els Estats Units (quaranta-sis pel moment, segons recull Shapiro) el currículum escolar obligatori és fixat pels anomenats *Common Core Standards*, que ja no inclouen l'escriptura en lletra lligada, sinó que deixen el seu ensenyament al criteri de cada estat i cada districte. En alguns estats com Califòrnia, Geòrgia o Massachusetts, l'aprenentatge de la lletra cursiva es manté com a obligatori, en molts d'altres ja no.



En alguns casos hi ha vacil·lacions respecte a l'eliminació de l'ensenyament de la lletra lligada. A França es va reintroduir l'obligatorietat de la lletra lligada després d'un període d'haver-la eliminat (Chemin, 2014). Als Estats Units i al Canadà hi ha un debat notable sobre el tema, i no hi ha una postura oficial comuna.

Chemin (2014) considera que l'important és poder transcriure els pensaments cap a l'escriptura amb la màxima rapidesa, sense haver-nos de preocupar per l'eina amb què ho fem, sempre que ho fem de manera automàtica per a no distreure el nostre pensament del contingut del text; segon ell, com que un teclat pot ser més ràpid que un bolígraf, podria resultar més eficaç dedicar-se a ensenyar l'escriptura de teclat.

D'aquesta manera, pot semblar adequat que una part del temps que es dedica a la pràctica de l'escriptura manuscrita es dediqui ara a la pràctica de l'escriptura amb teclat. Ara bé, malgrat la introducció a l'ensenyament de l'escriptura en teclat en alguns països com Finlàndia, hi ha un ampli consens entre molts autors sobre la necessitat de mantenir l'ensenyament i la pràctica de l'escriptura manuscrita. Aquests autors coincideixen que l'activitat cerebral que cal desenvolupar per a escriure a mà és beneficiosa per al desenvolupament del llenguatge (Chaparro, 2016) i per al reconeixement dels caràcters llegits (Doverspike, 2015). A més a més, altres autors consideren que quan cal prendre notes sobre una classe o un discurs oral, l'escriptura manuscrita obliga a processar i resumir el contingut i permet una millor assimilació (Mueller i Oppenheimer, 2014). Finalment, l'escriptura a mà permet incloure signes i dibuixos amb més facilitat que l'escriptura en teclat.

Segurament aquesta discussió es mantindrà ben present en una societat que cada cop utilitza més dispositius que es basen en sistemes de teclat (mòbils, tauletes, ordinadors, etc.) en detriment de l'escriptura manual. Per tant, el criteri per mantenir l'ensenyament de l'escriptura cal·ligràfica romandrà obert ja no per l'ús social que aquest tingui, sinó pels beneficis motrius i cognitius que pugui tenir respecte a limitar l'ensenyament a l'escriptura en teclat.

#### **1.4. L'estructuració de l'ensenyament de l'escriptura manual**

L'ensenyament de l'escriptura manual s'inicia des que els nens comencen la segona etapa d'educació infantil. Paulatinament es van treballant aspectes més complexos fins que al segon curs d'educació primària aquesta ha d'estar completament automatitzada. Seguidament es recull la proposta d'ordenació del treball de l'escriptura manual que van proposar Díez de Ulzurrun i col·laboradors (2008). Aquesta proposta fixa els objectius mínims que s'han d'assolir per a cada curs:

Curs	Objectius mínims a assolir
P3	<ul style="list-style-type: none"> <li>Grafia de pal</li> <li>Escriptura diferenciada</li> <li>Poder escriure el seu nom</li> </ul>
P4	<ul style="list-style-type: none"> <li>Grafia de pal</li> <li>Escriptura sil·làbica amb valor sonor convencional</li> </ul>
P5	<ul style="list-style-type: none"> <li>Introducció de la lletra lligada</li> <li>Escriptura sil·labicoalfabètica</li> <li>Poder escriure el seu nom i primer cognom</li> </ul>
1r	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lletra lligada</li> <li>Escriptura alfabètica</li> <li>Construir frases</li> </ul>
2n	<ul style="list-style-type: none"> <li>Escriptura assolida</li> <li>Construir un petit text escrit</li> <li>Copiar un petit text escrit correctament</li> </ul>

A més a més, les mateixes autores estableixen els següents objectius específics per nivells i modalitats. Aquests objectius se centren en el treball del nom propi, que és el més significatiu i el més estable de tots els textos; els noms comuns, les llistes, les notes, les receptes, els menús i les dates:

	P3	P4	P5	1r	2n
<b>Nom propi</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconèixer el seu nom escrit.</li> <li>Reconèixer la primera lletra del seu nom.</li> <li>Reconèixer el nom d'algun dels companys.</li> <li>Escriure el seu nom a la seva manera.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Escriure el seu propi nom i el dels companys.</li> <li>Escriure el nom de la mestra i de la mare.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconèixer i escriure el seu nom i primer cognom. També el dels pares i germans i dels personatges de contes coneguts.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Escriure el seu nom i dos cognoms.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Saber escriure el seu nom i dos cognoms.</li> <li>Saber escriure la població i l'adreça.</li> </ul>
<b>Noms comuns</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Adonar-se que les lletres poden prendre forma.</li> <li>Conèixer les diferències entre dibuix, grafia de lletres i grafia de números.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reproduir noms comuns que van sortint en el treball diari a l'aula.</li> <li>Distingir entre noms curts i llargs.</li> <li>Adonar-se de la importància de les consonants en les paraules.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconèixer i reproduir noms d'objectes quotidians.</li> <li>Distingir entre singular i plural</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Es treballaran dins d'altres modalitats.</li> </ul>	
<b>Llistes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fer esment de la llista de noms dels companys de classe que comencen per la mateixa lletra.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Copiar llistes de quatre paraules: <ul style="list-style-type: none"> <li>Noms de la classe.</li> <li>Llista de l'excursió.</li> <li>Animals del zoo.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Copiar llistes més llargues.</li> <li>Començar a elaborar llistes per si sols, sense model gràfic.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Es lligarà en el treball de receptes, menús, colònies, etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Es lligarà en el treball de receptes, menús, colònies, etc.</li> <li>Nivell més alt d'exigència.</li> </ul>
<b>Notes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Llegir les notes que es fan arribar a casa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Viure la necessitat de les notes, llegint-les, elaborant-les conjuntament.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Elaborar conjuntament una nota i copiar-la individualment.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pensar col·lectivament el contingut de la nota i a continuació fer-ne escriptura individual.</li> <li>Signatura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tenir clara l'estructura formal de la nota: salutació, text i signatura.</li> </ul>

	P3	P4	P5	1r	2n
<b>Receptes</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaborar alguna recepta.</li> <li>• Llegir i fer èmfasi de la llista d'ingredients necessaris.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Copiar el títol de la recepta.</li> <li>• Copiar-ne els ingredients.</li> <li>• Treballar el procés d'elaboració d'una recepta, seqüenciant vinyetes.</li> <li>• Escriure accions amb una paraula: remenar, coure...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaborar per escrit receptes que es facin en la celebració de festes populars partint sempre d'algun model: experimentació prèvia, fotografia, escrit de la pissarra...</li> <li>• Construir frases simples.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Redactar receptes a partir d'una fotografia, facilitant-ne els ingredients... Cal donar molt clar el model de redacció que s'ha de seguir.</li> <li>• Utilitzar el punt i seguit.</li> </ul>
<b>Menús</b>			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Llegir col·lectivament el menú del menjador (començar a familiaritzar-se amb el llenguatge del menú).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Treballar el menú del menjador.</li> <li>• Diferenciar entre el que es menja per a esmorzar, per a dinar, per a berenar i per a sopar.</li> <li>• Utilització correcta de la separació de paraules.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaborar menús seguint un model i partint del que els alumnes han menjat a casa.</li> </ul>
<b>Dates</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apropar les nenes i els nens, a nivell oral, als dies de la setmana a través de cançons.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Copiar la data de la pissarra fent èmfasi en algun aspecte: com comença, comparant-la amb noms de companys de classe.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Copiar la data de la pissarra fent èmfasi en algun aspecte: com comença, comparant-la amb noms de companys de classe.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escriure la data sense model.</li> <li>• Conèixer la seva data de naixement. Escriure-la. Fer incís en els mesos de l'any.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Treballar els mesos de l'any.</li> </ul>

### 1.4.1. El treball previ per a l'inici de l'escriptura: la motricitat grossa i fina

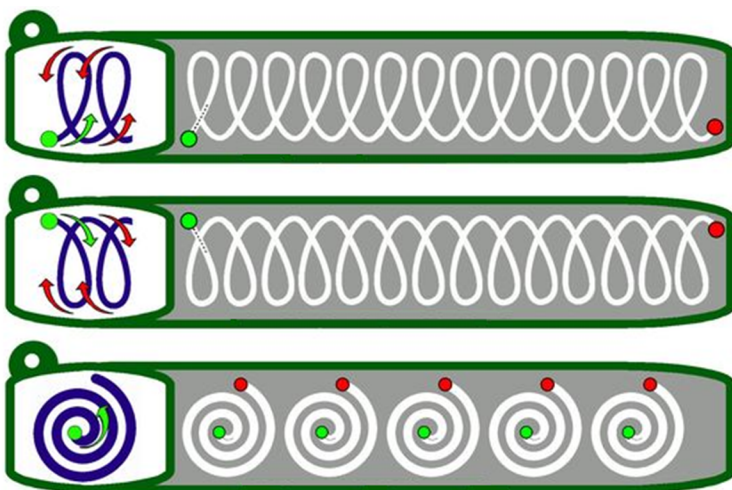
Abans que els infants puguin començar l'aprenentatge de l'escriptura manuscrita cal que hagin assolit un nivell adequat de desenvolupament grafomotor. A aquest període, previ a l'abordatge de l'escriptura se l'anomena fase preescriptora (Portellano Pérez, 2001). Hi ha diferents opinions sobre quin és el moment òptim del desenvolupament grafomotor que permet l'inici de l'escriptura manual. Alguns autors creuen que la maduració completa no arriba fins als sis anys (Auzias i Ajuriaguerra, 1986). De fet, hi ha grans diferències individuals en la maduració grafomotora, i mentre que alguns nens poden començar a aprendre a escriure als quatre anys, altres se'n sortiran millor a partir dels sis (Zesiger, 1995). De fet, hi ha grans diferències entre països sobre l'edat d'iniciació a l'escola de l'aprenentatge de l'escriptura. En el nostre entorn l'aprenentatge s'inicia a preescolar, però a Portugal, Alemanya i França els nens aprenen a escriure a partir dels sis anys, i a Islàndia, a partir dels nou anys.

A pesar d'aquestes diferències, la majoria d'infants de tres anys poden copiar ja línies horitzontals i verticals (Rigal, 2006) i, per tant, poden començar a copiar el seu nom en lletres majúscules i realitzar exercicis pregràfics de motricitat gruixuda i fina.

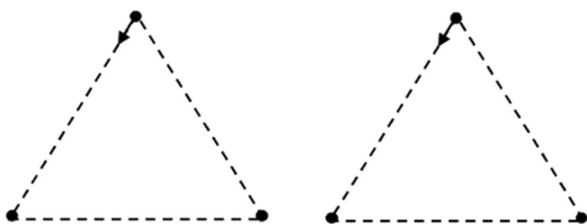
El treball de la motricitat gruixuda se centra a separar el moviment de la mà i de l'avantbraç i en la rotació del canell. Per a fer-ho es porten a terme moviments com ara rotacions, jugar a cargolar i descargolar, etc.

El treball de la motricitat fina se centra en accions com retallar, pressionar (amb pinces de roba per exemple), foradar amb un punxó, lligar cordons o cordes, modelar plastilina, enganxar gomets, així com la pràctica de traços de diferents estils:

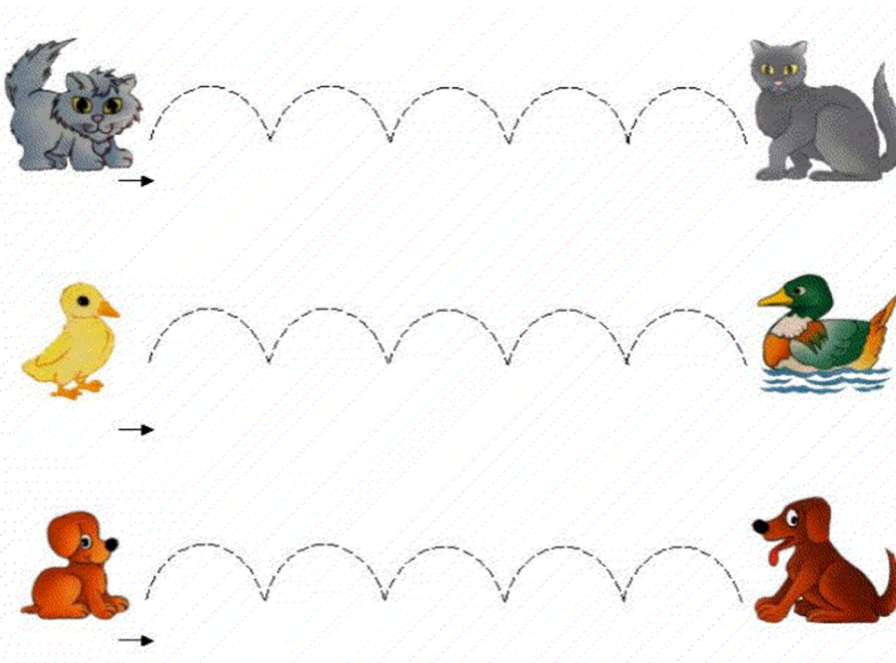
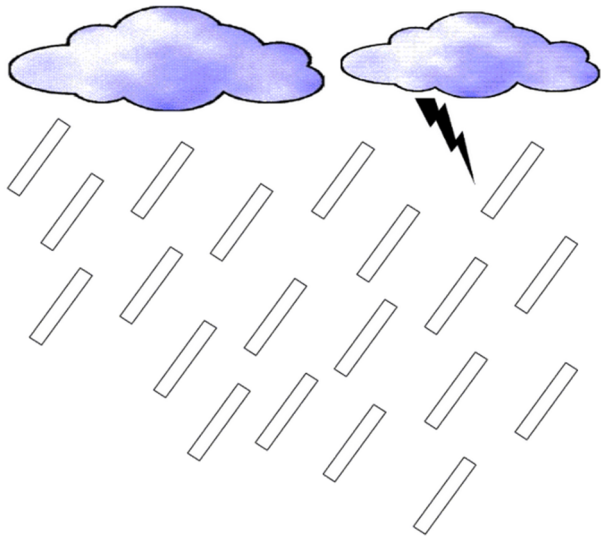
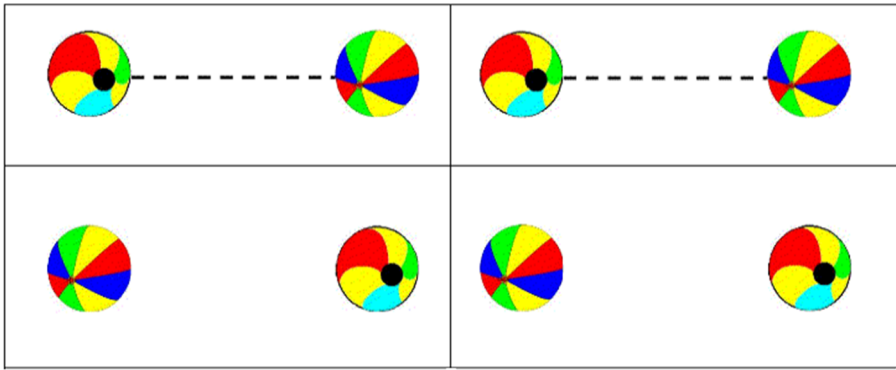
### 1) Arabescs:

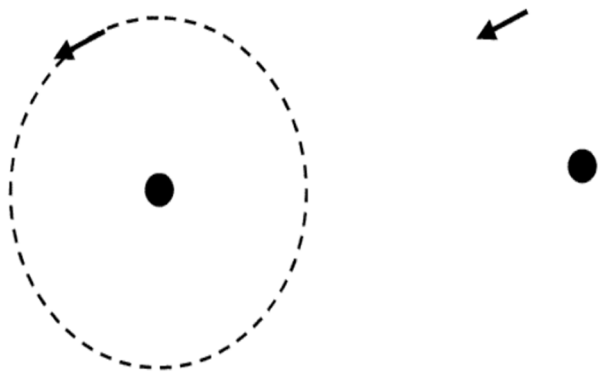


### 2) Copiar o resseguir siluetes de figures:



### 3) Traçat de línies rectes discontinües (corbes i rectes, fer sanefes, etc.):





#### 4) Repetir la mateixa forma (cercles, bucles, creus, triangles...):



És convenient que els exercicis pregràfics vagin acompanyats d'altres exercicis de motricitat fina general, com ara retallar i enganxar, fer collarets, jugar amb plastilina o fang, pintar... Tots aquests exercicis afavoreixen el desenvolupament de la musculatura de la mà i, en conseqüència, el posterior control del llapis (Rigal, 2006).

#### 1.4.2. Etapes en l'aprenentatge de l'escriptura manual

Diversos autors han proposat diferents etapes o nivells en què els infants anirien aprenent l'escriptura manual. Una de les primeres i més influents proposades va ser la d'Ajuriaguerra, Auzias i Denner (1971), que plantejava tres etapes que es portarien a terme entre els sis i els onze anys:

- **Etapa precal·ligràfica.** Aquesta etapa es desenvoluparia just en el moment que l'infant comença l'aprenentatge de l'escriptura i sap diferenciar que el que està fent és escriure lletres i no fer dibuixos. Aquests autors proposaven que aquesta etapa s'assolia cap als sis anys però, en el nostre context i amb l'educació que es fa actualment a les nostres escoles, la podem situar cap als quatre o cinc anys. En aquesta fase els moviments realitzats pels infants són poc eficaços, i porten a terme més moviments en l'aire, prop del full, que moviments d'escriptura final, en els quals la punta del llapis està en

contacte amb la superfície (Rosenblum i Livneh-Zirinski, 2008; Soler *et al.*, 2013). Això genera que l'escriptura sigui molt irregular amb un traç poc acurat i amb grans variacions de mida. A més a més, en alguns casos s'altera la direcció de l'escriptura i es produeixen inversions de lletres que són del tots normals dins el seu curs evolutiu.

- **Etapa cal·ligràfica (o etapa de cal·ligrafia infantil).** L'etapa cal·ligràfica s'assoleix quan els infants aprenen a escriure les lletres de l'alfabet de manera sistemàtica i acurada. Els nens ja són capaços de poder dir el nom de les lletres, coneixen la forma que té cada lletra i saben el traç que s'ha de fer per a poder-les escriure. A l'inici d'aquesta etapa les lletres encara són grans i abonyegades, i es realitzen molt a poc a poc. A més a més, els nens escriuen a segments, és a dir, fan un traç, avaluen el resultat obtingut i corregeixen la trajectòria si ho creuen necessari (Zesiger, 1995; Zesiger, Deonna i Mayor, 2000). A banda, la tensió muscular de l'infant durant l'execució del traç exerceix una forta pressió sobre el paper. La repetició del traç de les lletres permetrà que els programes motors per l'escriptura de cada lletra es vagin estabilitzant. D'aquesta manera, els infants podran programar el moviment per a traçar cada al·lògraf i el control que exerciran sobre el traç serà proactiu, és a dir, anterior a la seva execució (Zesiger, Deonna i Mayor, 2000). D'aquesta manera, el traçat en petits segments desapareixerà progressivament i cada tret d'una lletra es farà d'un sol traç, amb un sol parell acceleració/desacceleració. Finalment, també hi haurà variacions en el nombre de traços realitzats en l'aire, que aniran disminuint a poc a poc.
- **Etapa postcal·ligràfica.** Aquesta etapa s'inicia quan els infants ja han assolit la fluïdesa en l'escriptura i es portaria a terme cap als deu anys. Encara que actualment, alguns autors la situen una mica més tard, cap als tretze anys (Portellano Pérez, 2001). En aquesta fase el control sobre el traç és tant proactiu (els infants programen els moviments grafomotors abans d'escriure), com retroactiu (controlen la posició d'unes lletres respecte de la resta, les línies, i el punt de producció) (Zesiger, Deonna i Mayor, 2000). Aquest domini del traç farà que puguin centrar-se en la rapidesa de la seva execució i que les normes cal·ligràfiques escolars ja no se segueixin de manera estricta. D'aquesta forma, l'infant cercarà la manera d'escriure més veloç i més eficient, que li conferirà un traç personal i característic que pot portar a la pèrdua de llegibilitat en la lletra d'alguns adolescents (Portellano Pérez, 2001; Rigal, 2006; Zesiger, Deonna i Mayor, 2000).

Per una altra banda, Anna Teberosky (1992) va proposar que l'escriptura manual s'assoleix seguint cinc nivells consecutius:

**Primer nivell: escriptures indiferenciades.** L'infant imita els aspectes formals i l'acte d'escriure de les persones adultes fent gargots, rodonetes, palets i altres formes que no siguin dibuixos. Sap que dibuixar és diferent d'escriure. Per als

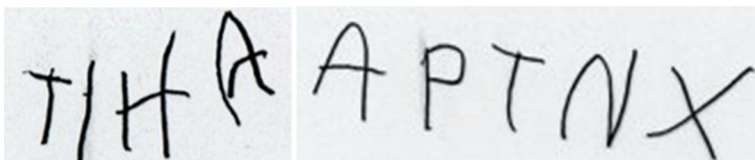
infants l'escriptura representa el nom de les coses i té la funció de designar. Aquí tenim dos exemples de l'escriptura de la paraula papallona en aquesta fase:



**Segon nivell: escriptures diferenciades.** Durant aquest període l'infant realitza produccions diferents en quantitat o en varietat de lletres per a representar paraules diferents. L'infant fa les següents hipòtesis sobre el funcionament del codi:

- **Hipòtesis de quantitat.** Creu que hi ha d'haver una quantitat mínima de lletres (tres o més) perquè digui alguna cosa.
- **Hipòtesis de varietat interna.** Pensa que hi ha d'haver variació de lletres perquè moltes lletres iguals no diuen res.
- **Hipòtesis de varietat externa.** Considera que hi ha d'haver diferències entre escriptures perquè diguin coses diferents.

Encara no hi ha relació entre les seves produccions escrites i els significants sonors. L'escriptura continua tenint la funció de designar. Aquí tenim dos exemples de l'escriptura de la paraula papallona en aquesta fase:

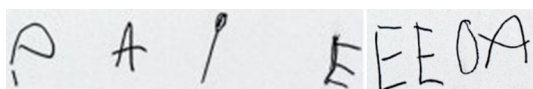


**Tercer nivell: escriptures sil·làbiques.** Quan els infants comencen a adonar-se que hi ha alguna relació entre l'escriptura i la pauta sonora, les seves produccions passen a estar controlades per la segmentació sil·làbica de la paraula. És interessant assenyalar que la primera unitat de correspondència és la síl·laba i els nens tracten les lletres com si aquestes servissin per a representar síl·labes. Aquesta relació entre l'escriptura i la pauta sonora pot ser de dos tipus:

- **Sil·làbica quantitativa.** Per a cada síl·laba que reconeix a nivell oral fa correspondre una lletra, sense que tingui valor convencional.
- **Sil·làbica qualitativa.** Per a cada síl·laba que reconeix a nivell oral fa correspondre una lletra, i aquesta lletra correspon al so convencional de la consonant o de la vocal d'aquesta síl·laba.

Aquí tenim dos exemples de l'escriptura de la paraula papallona en aquesta fase, la primera del tipus sil·làbica quantitativa i la segona sil·làbica qualitativa:





**Quart nivell: escriptures sil·làbiques-alfabètiques.** Els infants comencen a escriure més d'una lletra per a cada síl·laba. Barregen la hipòtesi sil·làbica i l'alfabètica (a cada so li correspon una grafia). En aquest nivell la impressió que té l'adult quan mira les produccions dels infants és que s'han deixat lletres, perquè al costat d'una paraula escrita segons la convenció del sistema podem trobar una altra escrita segons la hipòtesi sil·làbica. Aquí tenim dos exemples de l'escriptura de la paraula papallona en aquesta fase:



**Cinquè nivell: escriptures alfabètiques.** L'infant descobreix el principi alfabètic: que els fonemes poden ser representats per lletres, de manera que cada vegada que es produeix un fonema en una paraula, i en qualsevol posició, pot ser representada per la mateixa lletra. En un primer moment d'aquest nivell poden sorgir alguns conflictes quan apareixen síl·labes inverses (poden escriure «setudi» en comptes de posar «estudi»), síl·labes travades (posar «patit» en comptes de «partit») i síl·labes complexes («iuna» en comptes de «lluna»). L'infant té un bon domini del codi, però encara li falta aprendre bona part de l'ortografia. Aquí tenim un exemple de l'escriptura de la paraula papallona en aquesta fase:



A partir d'aquesta proposta de Teberosky, Díez de Ulzurum (2007) proposa fer una prova d'escriptura cada trimestre en què s'avalui la progressió del nivell alfabètic de cada nen. Es tracta d'una petita prova individual en què es dona paper i llapis al nen i se li demana que escrigui diferents paraules:

- Una paraula d'una sola síl·laba (per exemple, *gos*).
- Una de dues síl·labes (per exemple, *mare*).
- Una de tres síl·labes (per exemple, *elefant*).
- Una de quatre síl·labes (per exemple, *papallona*).
- Una frase que tingui una de les paraules dictades prèviament (per exemple, *El gos lladra*).

Un cop feta l'avaluació es recomana l'ús d'aquesta taula en la qual es posaria el nom de cada nen a cada fila i la data en què té assolit cada nivell:

Nivells Noms i cognoms	Nivell presil·làbic			Sil·làbic	Sil·làbic- alfabètic	Alfabètic
	Dibuix	Indiferen- ciades	Diferen- ciades			

### 1.4.3. La tipologia de lletres en l'inici de l'escriptura manuscrita

Aquest apartat està basat en Comajuncosas (2017). La normativa en matèria educativa generalment no determina ni tan sols proposa quin tipus d'escriptura cal ensenyar ni en quin ordre. En les primeres etapes de l'aprenentatge de l'escriptura és convenient emprar les lletres majúscules o de pal, ja que els traços per a fer-les són més senzills i la majoria es poden fer amb traços rectes verticals i horitzontals. Com assenyalen Maruny, Mistral i Miralles (1997), les lletres majúscules són unitats discretes, que es poden diferenciar i comptar, és més fàcil percebre-les separadament i distingir les unes de les altres. D'aquesta forma, en la majoria de centres s'ensenya l'escriptura d'impremta en majúscules quan els infants estan en l'educació infantil (de tres a cinc anys) i és a partir dels sis als vuit anys quan se'ls introdueix la lletra d'impremta en minúscules i posteriorment l'escriptura cursiva. Tanmateix, també s'ha provat amb èxit l'ordre invers: començar per la lletra lligada i introduir la lletra de pal posteriorment.

Per exemple, s'ha fet així en algunes escoles que utilitzen el mètode Montessori (Bourne, 2007), partint de la idea que la lletra lligada és més natural i que facilita un millor desenvolupament de la psicomotricitat fina de l'infant.

A més a més, hi ha altres propostes en què s'ensenya únicament la lletra d'impremta, sense que es faci l'aprenentatge de la lletra cursiva. És a dir, el debat sobre quin estil d'escriptura manuscrita haurien d'aprendre els infants i en quin ordre no està tancat. Hi ha moltes discrepàncies a l'hora de determinar el temps relatiu que cal dedicar a cadascun dels dos tipus d'escriptura, lletra lligada o lletra de pal. Tradicionalment tots els nens han après els dos estils, començant per les lletres de pal majúscules, que són les més fàcils d'aprendre, però cada vegada hi ha més veus crítiques amb aquesta postura. Cal que tinguem present que l'opció d'ensenyar una o altra tipologia gràfica, així com l'ordre en què es fa, no és una qüestió merament estètica. Si s'elimina la lletra cursiva del currículum escolar s'allibera molt de temps que es podria dedicar a fer que els nens puguin aprendre l'escriptura en teclat.

Cal tenir present que avui en dia, la lletra lligada, que tant de temps i esforç costa d'aprendre, s'utilitza molt poc i la lletra de pal sembla suficient per a tots els usos de la vida quotidiana (Comajuncosas, 2017). Ara bé, diferents autors han defensat que l'aprenentatge de la lletra lligada és molt útil per a

desenvolupar la psicomotricitat fina. Això és així perquè, per a ser capaços de poder escriure en lletra lligada, els nens han d'aconseguir que els moviments de la mà siguin tan precisos i ràpids com sigui possible, i els lligams entre les lletres poden ajudar a adquirir aquesta habilitat (Comajuncosas, 2017).

El debat sobre aquest tema està basat en diversos arguments contraposats. Alguns autors es mostren clarament a favor o en contra de l'aprenentatge de la lletra lligada. D'altres, com Turner (2014), fan més èmfasi en la conveniència de la pràctica de l'escriptura manuscrita en general, reconeixent els avantatges de la lletra lligada, però sense negar-los a la lletra de pal (Comajuncosas, 2017).

Comajuncosas (2017), basant-se en Doverspike (2015), Klemm (2013) i Konnikova (2014), recull els arguments a favor de l'aprenentatge de la lletra lligada:

- Ajuda a desenvolupar la psicomotricitat fina.
- Millora la coordinació de moviments.
- Requereix més esforç i activació de les àrees del cervell relacionades amb l'escriptura.
- La separació entre paraules és més clara.

Per una altra banda, Comajuncosas (2017), basant-se en Boone (2013) i Van de Geyn (2013), assenyala que els principals arguments en contra de l'aprenentatge de la lletra lligada són:

- El temps invertit en l'aprenentatge de la lletra lligada es pot dedicar a aprendre altres habilitats.
- Hi ha altres maneres de desenvolupar la psicomotricitat fina, a més de la lletra lligada.
- La lletra lligada és més difícil de llegir.
- La lletra de pal és més fàcil d'aprendre.
- La lletra de pal facilita la lectura de llibres i documents impresos.

La lletra lligada, la lletra de pal i l'escriptura amb teclat impliquen diferents activitats motores, i també diferents activitats cerebrals. Diversos estudis amb pacients amb lesions cerebrals han mostrat que segons les àrees afectades es veu compromesa únicament la capacitat d'escriure amb lletra lligada o la capacitat d'escriure amb lletra de pal (Konnikova, 2014). D'acord amb aquests estudis, l'escriptura en lletra lligada estimula més la sincronització entre els hemisferis cerebrals esquerre i dret (Doverspike, 2015) i facilita la integració entre els traços sobre el paper percebuts per la vista, el control dels moviments de la mà i el pensament (Klemm, 2013). A més a més, la lletra lligada permet detectar millor diverses situacions dispedagògiques (intel·lectuals, de visió, motores o emocionals) que no pas la lletra de pal (Barrera, 2016).

Com podem apreciar, hi ha diferents arguments a favor que l'aprenentatge de la lletra lligada és beneficiós, però està en discussió que aquests arguments siguin suficients per a dedicar-hi el temps que requereix el seu aprenentatge. A més a més, això s'agreuja ja que la lletra lligada no es torna a utilitzar pràcticament mai més després de l'etapa escolar (Boone, 2013). Qualsevol text que calgui escriure es pot fer amb lletra de pal, que l'infant ja ha après prèviament, o bé utilitzant qualsevol dispositiu amb teclat (Comajuncosas, 2017).

A la literatura científica, molts estudis han analitzat també diferents variables per comparar els dos tipus de lletra. Gate i Brown (1929) van comparar la qualitat de mostres d'escriptura utilitzant una escala qualitativa (l'escala Thorndike) i van mesurar la velocitat en lletres per minut. Durant el primer any de l'aprenentatge de l'escriptura van observar una millor llegibilitat de la lletra de pal, però molt lleugera. També van observar una major velocitat en escriure amb lletra de pal. Amb els anys, el lleuger avantatge de llegibilitat de la lletra de pal es manté, però no així l'avantatge en la velocitat d'escriptura. L'augment de velocitat amb lletra lligada s'assoleix amb facilitat, mentre que l'augment de velocitat amb lletra de pal requereix més entrenament. En forçar la velocitat de l'escriptura, la qualitat de la lletra lligada es degrada menys que la lletra de pal. Aquestes observacions semblen recomanar la lletra de pal per als primers cursos, i la lletra lligada per als cursos més avançats (Comajuncosas, 2017).

Altres autors han estudiat quin és el moment més adequat per a la transició de lletra de pal a lletra lligada (per exemple, Otto i Rarick, 1969). Per a fer-ho, aquests autors van mesurar la velocitat en lletres per minut i la llegibilitat utilitzant dues escales qualitatives diferents. Van concloure que no sembla haver-hi un moment òptim per a aquesta transició, ja que els efectes del moment de transició sobre la velocitat i la llegibilitat són oposats.

Per una altra banda, diferents estudis (per exemple, Karlsdottir, 1996), han intentat determinar quin és el millor estil per a començar l'aprenentatge de l'escriptura, comparant la lletra de pal amb la lletra cursiva deslligada, en lloc de la lletra cursiva lligada estàndard. Aquest autor esperava que la transició de lletra minúscula d'impremta a lletra lligada fos més fàcil que la transició de lletra de pal a lletra cursiva. Tanmateix, no va trobar diferències significatives, ni en qualitat ni en velocitat, i sembla més important recomanar variacions a les formes d'algunes lletres individuals, que no pas recomanar un estil d'escriptura concret. També sembla recomanable la repetició de l'ensenyament de les formes de les lletres en cursos posteriors, més que no pas la simple pràctica d'exercicis de còpia (Karlsdottir, 1996).

Alguns estudis més recents afegeixen al debat el teclat d'ordinador en la comparació entre lletra de pal i lletra lligada. Berninger *et al.* (2016) van demanar als estudiants escriure l'alfabet ordenat utilitzant lletra de pal, lletra lligada, o teclat; i va mesurar la velocitat, la manca d'errors i l'automatisme (nombre de lletres escrites en els primers quinze segons). De les tres maneres d'escriure, el teclat és la que va produir menys errors. La velocitat del teclat i de la lletra de

pal va ser similar, i augmentava amb l'edat del nen. La velocitat de la lletra lligada en aquest estudi va resultar inferior, possiblement perquè en aquest cas no es tracta d'escriure una frase, sinó l'alfabet ordenat (Comajuncosas, 2017).

Comparant diversos estudis s'observa que la lletra lligada conté més línies amb curvatura elevada i més punts d'inflexió en els traços, mentre que la lletra de pal conté més línies diagonals, més discontinuïtats en el traç i més lletres que es poden confondre en invertir-se o girar-se (Comajuncosas, 2017). Això fa difícil decantar-se clarament per un dels dos estils d'escriptura (Schwellnus, Cameron i Carnahan, 2012).

Altres estudis (Graham, Weintraub i Berninger, 1998) troben més eficient l'ús d'un estil mixt. De fet, molts nens més grans personalitzen l'estil d'escriptura, barrejant d'alguna manera la lletra lligada i la lletra de pal, i això els permet escriure més ràpidament. Sovint s'eliminen els moviments en sentit horari, es modifiquen els lligams entre les lletres, es corben les línies rectes i s'eviten les curvatures brusques. Habitualment es considera que la lletra de pal és més llegible, i la lletra lligada és més ràpida. Ara bé, quan es consideren també els estils mixtos (amb predomini de lletra de pal o amb predomini de lletra lligada) no es detecten diferències significatives de llegibilitat, i els estils mixtos resulten més ràpids, especialment l'estil lligat mixt (Comajuncosas, 2017). En canvi, segons quina llengua predomini, sí que es troben diferències. Quan l'estil mixt té predomini de lletra de pal, l'escriptura dels nens conté síl·labes o paraules senceres en lletra lligada. En canvi, quan l'estil mixt té predomini de lletra lligada conté únicament algunes lletres de pal, i aquestes lletres acostumen a ser les mateixes (Bara i Morin, 2013).

Alguns estudis actuals semblen indicar una major velocitat de la lletra de pal, al contrari d'altres estudis més clàssics. La millor llegibilitat de la lletra de pal és també discutida; els moviments de la mà són més fàcils, però la percepció de les lletres pot ser més complicada, a causa de les interferències entre les lletres de pal amb formes semblants o simètriques. Les lletres lligades es distingeixen millor entre elles (Comajuncosas, 2017).

Finalment, en la velocitat d'escriptura s'observen també diferències entre sexes: les nenes escriuen més ràpidament en lletra lligada que no pas els nens (Zachry *et al.*, 2016). Tanmateix, no és clar quina part d'aquesta diferència es podria explicar simplement per una major pràctica en aquest estil d'escriptura concret. Finalment, un altre factor de comparació entre ambdues tipologies de lletres que encara s'ha estudiat poc és la fatiga. És possible que la lletra lligada produeixi menys fatiga perquè cal aixecar menys el bolígraf del paper, i la reducció de la fatiga podria millorar la velocitat i la llegibilitat (Comajuncosas, 2017).

#### 1.4.4. La lateralitat en l'aprenentatge de l'escriptura manuscrita

La progressiva lateralització dels infants fa que una de les dues mans sigui la preferida per a escriure. El fet d'escriure amb una mà o l'altra configura la seva posició, atès que, com que la direcció del nostre sistema d'escriptura va d'esquerra a dreta, les persones esquerranes cobreixen allò que escriuen a mesura que avancen. Tal com recull (Soler, 2013), per a evitar-ho, els esquerrans tenen dues opcions: situar la mà per sota de la línia d'escriptura (i per a fer-ho hauran d'inclinar el paper cap a la dreta, de vegades en un angle de 90°), o bé situar la mà per damunt la línia d'escriptura, en el que es coneix com la mà en «ganxo» (i inclinaran el paper cap a l'esquerra, igual que ho fan els dretans). Segons Rigal (2006), les nenes esquerranes prefereixen escriure per sota de la línia i els nens esquerrans fan servir la postura de ganxo. Cal tenir en compte també que la direcció de la llum ha de ser l'oposada que en els dretans, per tal que la mà no deixi l'escriptura a l'ombra. Rigol (2005) recomana que l'infant esquerrà agafi el llapis una mica més amunt que els nens dretans i que la cadira estigui una mica més alta. Malgrat aquestes diferències respecte a un dretà, els esquerrans no presenten cap problema per dominar l'escriptura manuscrita, i sempre és millor respectar la tria de l'infant pel que fa a la mà amb què escriure. L'infant esquerrà és el diferent ja que la majoria que són dretans. Aquest fet pot donar lloc a algun petit tipus de discriminació que el mestre haurà de reconduir per a normalitzar que la mà triada no té cap efecte en l'aprenentatge.

#### 1.4.5. La seqüenciació en l'ensenyament de l'escriptura manuscrita

L'ensenyament de l'escriptura manuscrita inclou fonamentalment l'aprenentatge d'agafar correctament l'estri d'escriptura, el llapis, així com l'aprenentatge tant de la grafia majúscula o lletra de pal com de la lletra minúscula, ja sigui d'*script* o cursiva (lligada).

#### Aprendre a agafar el llapis

El sistema muscular encarregat de l'acte motor d'escriure implica un mínim de quaranta-tres músculs i sobretot les articulacions del canell i la mà (Zesiger, 1995). De totes les espècies, només els primats tenim el polze en oposició a la resta de dits, i només els humans tenim l'anomenada pinça de precisió, que permet el contacte de la polpa del polze amb la resta dels dits (Almécija, Alba i Moyà-Solà, 2012). La pinça de precisió és la base de la pinça trigital, que es forma amb els dits polze, índex i del mig, i permet agafar l'estri d'escriptura (Rigal, 2006).

A més a més, la flexió i extensió dels dits polze, índex i del mig permet el desplaçament vertical o oblic del llapis. El desplaçament lateral o longitudinal del llapis prové de petits moviments de flexió i extensió del canell. El moviment

necessari per a retornar a l'inici de les línies es fa gràcies a l'articulació del colze, que permet l'adducció del braç en els dretans i l'abducció en els esquerrans (Rigal, 2006; Athènes, Sallagoïty, Zanone i Albaret, 2004).

El més adequat és començar amb un llapis curt, ja que això previndrà que els nens usin més dits dels que es necessiten per a sostenir correctament el llapis. A més a més, per tal de facilitar que agafin correctament el llapis es poden usar adaptadors ergonòmics per a escriptura (vegeu la imatge). Aquests adaptadors solen facilitar, en molts nens, la posició correcta dels dits per a agafar bé el llapis i en milloren l'adherència-pinça. Hi ha diversos models en el mercat que s'adapten als gustos o necessitats de cada nen.

### **Aprendre la lletra de pal**

La lletra d'impresma majúscula, generalment anomenada lletra de pal, és la primera que s'introdueix des de l'inici del segon cicle d'educació infantil. Des de P3 els nens comencen a veure escrit el nom de les coses i dels espais de l'aula, així com els noms dels companys. En una primera fase, els nens són capaços de reconèixer el nom propi i el dels companys i, a mesura que van aprenent el principi alfabètic, aniran introduint-se en l'escriptura de la lletra de pal. La seva escriptura primer serà lliure i després es podrà sistematitzar amb l'ús de models i pautes per a treballar la lletra de pal (vegeu la figura següent). Aquestes pautes ajuden tant al fet que l'escriptura sigui més regular respecte a la mida com perquè l'infant aprengui l'ordre del traçat que ha de fer per a escriure-la. L'ordre del treball de la lletra de pal recomanat és el següent:

1) Vocals: A-E-I-O-U.

2) Consonants amb relació unívoca grafema-so: M-L-P-D-N-C (ca, co, cu)-T-H-F-Q (qua, quo, qüe, qüi)-Z-B-V-K-Y-W.

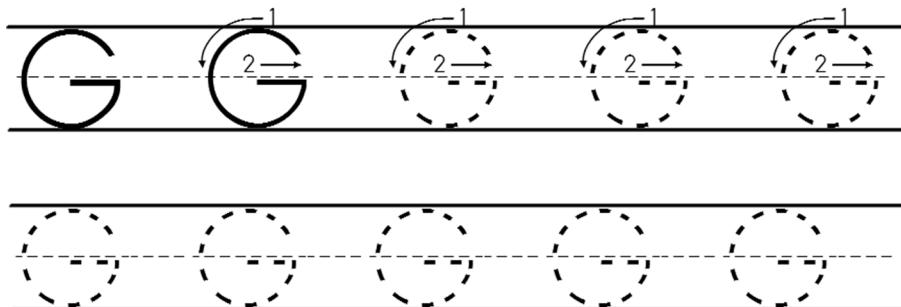
3) Consonants que representen diferents sons: S (sa, se, si, so, su) - Ç (ça, ço, çu) - C (ce, ci) - S (entre vocals) - J (ja, jo, ju) - G (ge, gi) - R (ra, re, ri, ro, ru) - R (entre vocals).

4) Consonants dobles: LL - RR - SS - NY - TG - TJ - TX.

5) Grups consonàntics: BL - PL - CL - BR - PR - DR - TR.



Exemple de pauta per a treballar l'escriptura de lletra d'impremta majúscula o lletra de pal



### Aprentatge de la lletra minúscula

La lletra en minúscula comença a introduir-se a P5, quan els nens ja dominen la lletra d'impremta majúscula o de pal. Hi ha algunes escoles que introdueixen la lletra lligada o cursiva després de la lletra de pal i ometen el treball de la lletra d'impremta minúscula. Altres ho fan escalonadament: lletra d'impremta majúscula, minúscula i lletra lligada.

En aquesta fase, tant si s'opta per la lletra d'impremta minúscula com la cursiva o lligada, els nens ja coneixen les lletres i només caldrà que treballin el traç de la lletra en minúscula, per tant, l'aprenentatge serà molt ràpid. Inicialment cal canviar tots els cartells de l'aula que estaven en majúscula, incloent-hi els noms dels alumnes. El primer pas serà reconèixer les lletres en minúscula del propi nom i el dels companys. Després es treballaran les lletres minúscules en diferents racons i tallers. Posteriorment es pot reforçar la seva escriptura amb l'ús de pautes:

Exemple de pauta per a treballar l'escriptura de lletra d'impremta minúscula



### 1.5. L'ensenyament de l'ortografia

L'ortografia ha deixat de ser des dels anys noranta del segle passat l'única mesura del coneixement del llenguatge escrit, i ha perdut el seu paper principal en benefici d'una concepció del llenguatge escrit més global i més funcional i basada en l'ús funcional de l'escriptura (Bigas, 1996). A pesar d'aquesta pèrdua d'importància, l'ensenyament de l'ortografia segueix tenint una gran dedicació a les aules de l'educació primària i una gran rellevància social, i això genera que el seu domini segueixi essent un aspecte que preocupa a pares i docents. A més a més, la sensació que els joves cometem moltes errades ortogràfiques s'ha



agreujat amb l'ús de dispositius digitals i de les eines de comunicació social, que imposen una llargada limitada al text o una immediatesa en la comunicació escrita que requereix abreujar el llenguatge.

L'apropiació de l'escriptura com a sistema notacional requereix no només conèixer les formes gràfiques del sistema ortogràfic i les correspondències entre les lletres i les categories de sons que representen (coneixement alfabètic), sinó també aprendre a anotar correctament les paraules, a escriure-les sense faltes d'ortografia.

Això requereix que el nen mobilitzi diversos nivells de coneixement lingüístic: fonològic i ortogràfic, és clar, però també morfològic i sintàctic (Tolchinsky, 2013).

L'ortografia es porta a terme a partir del treball en dues unitats que s'han d'analitzar de manera separada:

- Les paraules aïllades.
- Els missatges de més d'una paraula.

El treball de l'ortografia en **paraules aïllades** es porta a terme generalment en activitats de dictat de llistes de paraules, en les quals es diuen oralment paraules a l'infant, que les ha d'escriure. Les tipologies d'errades en paraules aïllades poden ser diverses (Tolchinsky, 2013):

- **Errades fonogràfiques.** Escriure una vocal o consonant en comptes d'una altra que sona diferent (*abrec* per *abric*; *soma* per *poma*) o l'omissió d'una lletra (*lli* per *llit*).
- **Errades morfològiques.** Escriure malament un prefix o sufix com el plural dels mots acabats en -a (*faldillas* per *faldilles*); no escriure la -r sorda del morfema flexiu infinitiu (*juga* per *jugar*); no escriure la -r sorda del morfema derivatiu -dor (*guanyado* per *guanyador*); escriure malament el morfema derivatiu des- (*dasocupat* per *desocupat*) o no escriure una lletra que no té realització sonora en la modalitat oral de la paraula, però que és recuperable en els seus derivats (*al* per *alt*, ja que tenim *alta* o *altura*).
- **Errades ortogràfiques.** Errades que denoten manca de coneixement de les regles ortogràfiques. També s'han anomenat errades en ortografia reglada. Poden ser per no utilitzar les regles de context (*mànija* per *màniga*); ometre els accents gràfics (*maniga* per *màniga*); escriure seqüències il·legítimes en l'ortografia de la llengua del nen (*vlau* per *blau*), o utilitzar lletres que no pertanyen a l'alfabet de la llengua del nen (*buñol* per *bunyol*).

- **Errades lèxiques.** Errades que mostren que l'infant no ha memoritzat la forma ortogràfica d'una paraula. També s'han anomenat errades en ortografia arbitrària. Poden ser per l'omissió de la lletra h (*ivern* per *hivern*); utilitzar una consonant fonogràficament plausible en un context d'ús legítim (*bent* per *vent*) o el mateix en el cas de les vocals (*estimu* per *estimo*).

Llauradó i Tolchinsky (2013) van analitzar l'evolució de la tipologia d'errades en català. La proporció d'errors sobre el nombre total de paraules disminueix curs a curs per a tots els tipus d'error. En el primer curs de l'educació primària, es troben errors ortogràfics en el 55% de les paraules, mentre que el percentatge es va reduint fins al 23% en cinquè curs. Els errors fonogràfics primer i els morfològics a partir del segon grau són de lluny superats en nombre pels errors ortogràfics i lèxics. Finalment, els errors morfològics mostren un descens sostingut entre primer i cinquè d'educació primària.

Per una altra banda, escriure **missatges de més d'una paraula** es porta a terme en activitats de dictat de frases o textos. En aquest context, els nens han d'aprendre a **separar entre les paraules** que els componen. La gran dificultat rau en els problemes per a establir correlats entre paraules orals i escrites. Sol generar moltes dificultats la separació dels elements funcionals que, en general, són monosil·làbics no accentuats com *a* (preposició), *el*, *la* (articles), *de* (preposició), *la seva* (possessiu), *es*, *li* (pronoms clítics), que se solen escriure com a afixos de les paraules de contingut (noms o verbs).

Segons Fernández-Rufete Navarro (2015) s'han proposat diferents enfocaments o formes per a ensenyar i treballar l'ortografia a l'aula, entre ells:

1) **L'enfocament tradicional.** Aquest enfocament aposta per la transmissió verbal de regles, repeticions, automatització de l'escriptura i pràctica a través d'exercicis fonotècnics mitjançant el llibre de text, i en altres casos quadernets o fitxes reforç que promouen l'automatització. Les activitats més freqüents són:

- **L'ús del diccionari.** L'alumnat consulta aquelles paraules que desconeix i les copia o escriu al diccionari personal.
- **El dictat.** El docent dicta paraules, frases o textos per tal de poder quantificar les errades.
- **La còpia.** L'alumnat reproduïx mecànicament paraules o expressions que no segueixen una regla ortogràfica o que tenen una especial dificultat.
- **La memorització de normes ortogràfiques.** L'alumnat aprèn una regla i després realitza exercicis per tal d'aplicar-la i poder-la així memoritzar.

2) **L'enfocament socioconstructivista.** Aquest enfocament basa l'adquisició de l'ortografia partint dels coneixements previs dels infants i mitjançant un aprenentatge significatiu amb la construcció comunicativa vinculada a processos de comprensió i producció textual.

**3) L'enfocament comunicatiu o funcional.** Aquest enfocament se centra en el treball en situacions comunicatives perquè els alumnes posin en joc els seus coneixements que, a partir de la revisió holística dels seus propis textos, els serviran com a model per a aconseguir l'eficiència en la comunicació. En aquest enfocament l'ortografia rep un tractament més contextualitzat dins de la comprensió i expressió escrita de textos i, per tant, es treballa no de manera particularitzada sinó sempre analitzada com la seva aportació a la intel·ligibilitat dels textos.

**4) L'enfocament basat en la PNL (programació neurolingüística).** Aquest enfocament es basa en els processos mentals que participen en l'escriptura per a facilitar-ne l'aprenentatge. Així, es proporcionen als infants estratègies per a aprendre l'ortografia de manera autònoma, tot ensenyant-los a recordar visualment les paraules i utilitzant una metodologia sistemàtica a partir de tres aspectes:

- Vocabulari bàsic mitjançant lectures i textos.
- Normes que recullen la majoria de les paraules.
- Estratègies de treball i estudi.

Globalment, a partir de les aportacions de tots els enfocaments, podem dir que les activitats que s'utilitzen per a l'ensenyament de l'ortografia poden ser fonamentalment de dos tipus:

- **L'escriptura en situacions reals.** Aquestes activitats es basen en la idea que l'ortografia i l'escriptura en general s'han d'aprendre en un context significatiu i funcional per a l'infant. D'aquesta manera, s'utilitza tant la lectura i la recopilació de textos de diferent tipologia i amb diferents característiques ortogràfiques. A partir d'aquest treball l'estudiant despertarà la preocupació ortogràfica pels seus textos i adquirirà un bagatge cada cop més ampli, que li permetrà poder anar adquirint les representacions ortogràfiques per a poder decidir de manera correcta com escriure una paraula o text.
- **El treball sistemàtic de qüestions ortogràfiques.** Aquestes activitats es concentren en exercicis de treball sistemàtic dels aspectes que consideri rellevants i que generalment fan referència al treball de les regles ortogràfiques. Aquests aspectes poden referir-se a diferents nivells gramaticals: fonogràfic, morfològic, sintàctic o lèxic, tenint present que una mateixa qüestió pot ser abordada des de més d'un nivell. D'aquesta manera, segons Bigas (1996), el conjunt d'activitats funcionals i de treball sistemàtic han de conduir necessàriament a l'automatització desitjable de les qüestions ortogràfiques i alliberar, d'aquesta manera, la ment de l'escriptor perquè pugui prestar més atenció als nivells més profunds de la redacció d'un text. Aquesta automatització no s'aconsegueix amb la repetició mecànica d'exercicis sense sentit; com tampoc se superen els errors ortogràfics d'un

dictat a força d'escriure la paraula correcta vint vegades. S'aconsegueixen automatitzar processos després que han estat compresos.

## 1.6. L'ensenyament de la producció de textos

L'aprenentatge de l'escriptura culmina amb la producció autònoma de l'infant de textos de diferents modalitats amb una acurada ortografia, però també amb una gran coherència i cohesió.

Des d'edats molt primerenques, al voltant dels cinc anys i abans de saber escriure convencionalment, els nens ja distingeixen entre diferents gèneres del discurs (Tolchinsky, 2013). Des de ben petits saben com comença i acaba un conte (*Hi havia una vegada... conte contat ja s'ha acabat*), que certs textos tenen rima (les poesies) o que les cartes tenen una estructura determinada. Això fa que tinguin una noció de diferents tipologies de textos.

Ara bé, els nens, quan comencen a produir textos escrits, se centren en allò que volen expressar (contingut) i molt poc a planificar com ho diran (retòrica) i a revisar com ho han expressat. Segons recull Tolchinsky (2013), a mesura que els nens van tenint més contacte amb textos escrits, van cada cop coneixent més els diferents gèneres discursius. Això genera que els nens no els aprenguin de manera lineal, és a dir, que els nens no aprenen primer a descriure, després a explicar contes i més endavant a exposar opinions. Per tant, a mesura que tenen més relació amb textos escrits, els nens aprenen «a construir històries, incloent-hi més funcions narratives, a descriure amb més precisió i menys ambigüitat, a variar els arguments i els contraarguments i, en general, a refinar els mecanismes de coherència i cohesió en el context de cada un dels models discursius» (Tolchinsky, 2013).

D'aquesta manera, els infants a mesura que tinguin una major exposició a textos de diferent tipologia aniran aprenent les principals propietats textuais com són:

- **L'adequació.** L'ús dels recursos lingüístics perquè el text s'adapti al registre i a la finalitat comunicativa per al qual es concep.
- **La coherència.** L'ús dels recursos lingüístics per tal que el text estigui estructurat i presenti una progressió temàtica que permeti transmetre acuradament les idees per a les quals ha estat pensat.
- **La cohesió.** L'ús dels recursos lingüístics per tal que el text estigui ben articulat, és a dir, que les oracions estiguin ben connectades, sense informació redundant i ni insuficient.

El domini d'aquestes propietats juntament amb una cada cop major correcció lingüística permetran als infants i adolescents poder introduir-se en l'escriptura creativa i poder així fer les primeres provatures literàries.

