

LA HACHE MUDA TIENE MUCHO QUE DECIR:

**PROYECTO DE INNOVACIÓN PARA LA MEJORA DE LA
ORTOGRAFÍA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA
OBLIGATORIA A PARTIR DE ESTRATEGIAS DE ATENCIÓN Y
MEMORIA**

Trabajo de Fin de Máster

Máster en Formación del Profesorado de ESO, Bachillerato, FP y Enseñanza de Idiomas

Carmen María de la Rosa Baute

Tutora: Natalia Suárez Rubio

La Laguna, Julio 2020

RESUMEN

A raíz de la preocupación existente por la incompetencia ortográfica de los discentes de ESO, se ofrece en este plan de innovación educativa algunos recursos factibles con los que poder trabajar, en pro de mejora, la práctica lingüística de los escolares. Este proyecto cuenta, así, con tres fases diferenciadas, partiendo de un test de evaluación inicial realizado a la muestra con la que contamos y concluyendo el mismo con un cuestionario de evaluación final, a fin de comprobar la efectividad de nuestra intervención. De esta manera, para la fase intermedia, se ha creado una página web para trabajar con el alumnado mediante recursos y herramientas digitales TIC empleando, además, el modelo metodológico del aula invertida y aplicando estrategias de atención y memoria para garantizar que se afianzan los contenidos dados.

PALABRAS CLAVE

Ortografía, Educación Secundaria, memoria, atención, recursos TIC, aula invertida.

ABSTRACT

This innovation project has been carried out in order to improve common mistakes in spelling. For this, we propose this work for Secondary Education students. The project has got 3 phases: the first one is the initial assessment and, the last one, the final evaluation. For the phase 2, a website has been created to work with the students with technological resources, spelling activities, also using the flipped classroom methodology. We will use attention and memory strategies to guarantee that the contents are consolidated.

KEYWORDS

Spelling, Secondary Education, memory, attention, technological resources, flipped classroom.

ÍNDICE

1. Introducción	4
1.1. La lengua escrita como herramienta de contacto social	5
1.2. El impacto de la atención y la memoria en el rendimiento escolar	6
1.3. La memoria en la enseñanza de la ortografía	10
1.4. Ortografía natural y arbitraria	11
1.5. Estrategias didácticas para la enseñanza de la ortografía	13
1.6. El estudio de la ortografía como tema transversal	15
1.7. Influencia de las TIC en la enseñanza de la lengua escrita	16
1.8. Nuevos planteamientos metodológicos: El aula invertida.....	18
2. Planteamiento del problema	20
3. Objetivos del proyecto	23
4. Elementos del currículo para el desarrollo de la propuesta de innovación	25
5. Plan de intervención.....	29
5.1. Fases del Proyecto.....	32
6. Estrategias y metodología de intervención.....	48
7. Evaluación del proyecto	51
8. Conclusiones: alcance y viabilidad	53
10. Referencias Bibliográficas	55
12. Anexos.....	60

1. Introducción

Tratar la problemática de la ortografía entre el alumnado de ESO supone inquirir en las metodologías ineficaces que a lo largo de los años se han llevado a cabo en las aulas. A pesar de que el profesorado ha dedicado, y dedica, innumerables horas lectivas al estudio de la gramática y de la ortografía (Gabarró y Puigarnau, 2010), las carencias en la formación ortográfica se establecen hasta alcanzar estudios educativos superiores y, como consecuencia de ello, persiste la incompetencia escrita en el sector profesional. El alumnado sigue accediendo a carreras universitarias con escaso nivel ortográfico y, a pesar de conocer las reglas básicas de ortografía, son incapaces de aplicar estas normas para erradicar sus carencias en la expresión escrita (Medina, 1994). En relación a esto, Navarro (2015) señalaba en su estudio que el fallo ortográfico de los estudiantes se gesta en la Educación Primaria, permanece en Secundaria sin ser subsanado y, de una manera significativa, se demuestra en cursos superiores, donde se advierten errores que no se han enmendado en esas etapas precedentes de la enseñanza. Apuntaba, además, Medina (1994) que el alumnado universitario ni siquiera llega a comprender el empleo de las normas de ortografía. Los jóvenes son conscientes del uso de algunos signos de puntuación y acentuación, pero por lo general no comprenden la utilidad de unas y otras reglas en el sistema de escritura. Así, a medida que se avanza etapa tras etapa en el sistema educativo, la ortografía es cada vez menos positiva en su uso, esto debido al sistema inadecuado en su enseñanza y al desconocimiento del alumnado en el por qué y para qué de su empleo (Lora, 2009).

En relación a la problemática de los discentes en cuanto a ortografía, se ha dispuesto emplear el uso de las TIC para fomentar un proceso de enseñanza-aprendizaje más activo, motivador y dinámico para los estudiantes, además de aplicar el modelo pedagógico del aula invertida o *flipped classroom*.

A lo largo de los años, las diversas Reformas Educativas han insistido en modificar el sistema académico, barajando el propósito de adaptar una educación de calidad a las circunstancias de cada tiempo. Así, según La Ley Orgánica de Educación, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE 8/2013, de 9 de diciembre), los cambios a los que se enfrenta la sociedad son demandantes de esa necesidad de mejorar la mecánica en la educación y de garantizar óptimos resultados desde edades tempranas. Si en el ámbito de la enseñanza de la gramática y ortografía el profesorado ha puesto

empeño en superar con el alumnado estos nefastos resultados lingüísticos, es evidente que la realidad difiere de los objetivos que se han pretendido conseguir y, por tanto, los planteamientos metodológicos precisan de una serie de cambios para que el proceso de enseñanza- aprendizaje de la lengua escrita sea efectivo. Eruditos e investigadores (Gómez, 2007; Gabarró, 2011 y Carratalá, 2013) señalan el menoscabo de la metodología aplicada hasta ahora, basada en la memorización de reglas de ortografía o, incluso, en el trabajo con textos cuyo vocabulario se aleja del utilizado por los discentes en su vida cotidiana.

1.1. La lengua escrita como herramienta de contacto social

Decía Gómez (2007) que el alumnado de Secundaria no demuestra incompetencia lingüística ni comunicativa, pues han interiorizado el habla de manera innata y el código escrito de la lengua nativa a lo largo de sus etapas académicas. Por tanto, los docentes no se encuentran alumnos y alumnas con un aprendizaje incompleto o ineficaz, sino con hablantes competentes con dudas ortográficas y con dificultades a la hora de escribir "correctamente" sus propios textos, con un vocabulario usual y acorde a sus necesidades comunicativas.

Aprender a escribir forma parte de un proceso complejo en el que la práctica y el interés por elaborar una buena reproducción escrita dependen de las capacidades y habilidades del escritor; estas últimas referidas a la ortografía, caligrafía y al dominio de un amplio vocabulario. El objetivo de la enseñanza de la ortografía, por tanto, radica en trabajar estas habilidades en el aula, con la intención de que el alumnado adquiera las competencias necesarias para el desarrollo de sus correctas reproducciones escritas (Gallego, 2012).

Cuando se redacta un texto se tiende a tener presente el entorno en el que se escribe, el tema sobre el que se escribe, el registro con el que se escribe y el destinatario al que se dirige - lo que Tribble (1996, citado en Gallego, 2012) denominó conocimiento del contexto-. Escribir bien, pues, acentúa la buena forma de comunicación mediante la expresión escrita, otorgando una buena imagen social y profesional al escritor (Mateo, 2017).

Existen diversas variables que influyen en la correcta reproducción de textos o, directamente, en el aprendizaje de la expresión escrita. De entre los factores socioafectivos, Rico (2002) hace mención del **equilibrio emocional**, el sentido de la **autoestima** y la **autoafirmación**; todos ellos dependiendo de las condiciones particulares del sujeto. Al tratar con adolescentes, cada una de estas variables pueden tener repercusiones negativas, ya no solo en el aprendizaje de la lectoescritura, sino desde cualquiera de las materias de estudio. Es por eso por lo que, en este caso, los factores pedagógicos que propone la autora son relevantes, pues se relacionan con la motivación y la metodología adecuada en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Por ende, al comprobar los errores frecuentes del alumnado en ortografía, han de considerarse estos factores externos complejos que, indudablemente, interfieren en el proceso escritor.

1.2. El impacto de la atención y la memoria en el rendimiento escolar

El problema del fracaso escolar en las diversas etapas educativas pone de manifiesto la necesidad de estudiar las causas de ese déficit académico. Muchos estudios han tratado de solventar la problemática del rendimiento de los discentes haciendo referencia a los aspectos no cognitivos que intervienen en el proceso de enseñanza- aprendizaje a lo largo de las diferentes fases formativas. Autores como Márquez (2013) aluden a las condiciones contextuales que intervienen en el correcto desarrollo y adaptación del alumnado en el sistema educativo. Destaca aquí, la importancia de sus particularidades referentes al entorno en el que habita el estudiante, así como sus características individuales, condicionadas por aspectos motivacionales y personales, que forman parte de los procesos no cognitivos y que participan en la productividad escolar de los discentes.

Sin embargo, desde otra vertiente, autores como Parra et. al (2017) hacen alusión a la capacidad atencional y de memoria en relación al proceso de enseñanza- aprendizaje. Ambas -atención y memoria- se relacionan como procesos psicológicos superiores en la producción de tareas educativas y cotidianas de los estudiantes. Gracias a la capacidad atencional, los individuos dirigen la atención a determinados estímulos externos que, según su condición -automática o consciente-, son capaces de retener la información nueva recibida en la memoria.

El papel de la atención comienza a ser importante, por ende, cuando se determina una estrecha relación entre la capacidad atencional y el bajo rendimiento escolar. La atención genera importantes interferencias en el procesamiento de la información y, por tanto, en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Así, los docentes y profesionales de la educación obtendrán mejoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje siendo conscientes de la importancia de este proceso cognitivo, un óptimo funcionamiento de la atención, ligado a la memoria, les permitirá una intervención completa y efectiva con el alumnado (Parra et. al, 2017).

Como proceso multimodal, la acción de atender implica diferentes funciones, evidenciando la importancia de la misma en las actividades escolares, puesto que la atención, cumple la función de seleccionar y codificar la información nueva en el proceso de enseñanza- aprendizaje (Ojeda, 2014). Desde el estudio de la Psicología Cognitiva se distinguen así, tres dimensiones diferenciadas de la atención: selectiva o focalizada, dividida y sostenida. Así, cuando se le pide a un estudiante que preste atención a una tarea determinada este pone en marcha los diversos tipos de atención: primero, porque se le pide que responda a unos estímulos concretos, por lo que ignora a otros (atención selectiva). En segundo lugar, porque recibimos una respuesta por su parte atendiendo a las diversas tareas simultáneas e intentando conseguir el rendimiento óptimo (atención dividida). Y, por último, porque se le pide que mantengan la atención en esas tareas concretas durante un determinado periodo de tiempo, a fin de lograr los objetivos propuestos (atención sostenida) (Batlle, 2009). Esta última, es la que corresponde al mantenimiento de la atención, al estado de vigilancia durante un determinado periodo de tiempo a pesar del desinterés o aburrimiento hacia el estímulo externo (Ramos- Galarza et. al, 2016). De ahí que Puente (2011) aluda a ella como crucial en el ámbito educativo, pues cuanto mayor sea el nivel de activación, mejores serán los resultados obtenidos.

Por su parte, Flores-Mendoza (2001) enfatiza la importancia de la memoria desde su función en el plano académico, analizando, previamente, el puesto que ocupa el dominio de la misma en la inteligencia humana. Así, será Carroll (1993, citado en Flores- Mendoza, 2001) quien, a través de su *Teoría de los Tres Estratos*, incluya a la memoria dentro de las capacidades intelectuales. El resultado de su modelo estructural no fue otro que el de reconocer que la memoria como capacidad de almacenamiento de

información de las personas forma parte de los modelos estructurales de la inteligencia siendo, por tanto, un componente más de la capacidad intelectual humana.

Ahora bien, ¿por qué se considera importante la función de la memoria dentro del plano académico? ¿Qué relación establece con la enseñanza de la competencia ortográfica? Como se ha podido comprobar, no es posible hablar de desempeño escolar sin hacer mención a las funciones de la memoria. Según Ballesteros (1999) las investigaciones realizadas en la década de los años 60 sostenían la presencia de dos almacenes de memoria: la Memoria a Corto Plazo (MCP) y la Memoria a Largo Plazo (MLP). Con el tiempo, no solo se fueron afianzando los estudios en torno a estos conceptos y a la función de la memoria como tal, sino que pudo mantenerse la estrecha relación que tiene el rendimiento escolar con la Memoria de Trabajo (MT), que surgió en la década de los años 80 junto con los niveles de procesamiento.

La memoria de trabajo se encarga de relacionar la información adquirida, mantiene la conducta organizada de todo el proceso de información, almacenándola durante un determinado periodo de tiempo. Será la encargada de almacenar la información de tal forma que quede guardada en la memoria a largo plazo para poder recuperarla y emplearla con posterioridad. Se presenta, por tanto, como un sistema que manipula y mantiene la información con carácter temporal. Es por eso por lo que interviene en importantes procesos cognitivos tales como la comprensión, el pensamiento, el razonamiento, siendo básica para el aprendizaje escolar por ser un sistema activo (López, 2013). Activo en tanto que no solo retiene la información, sino que además es capaz de manejarla y transformarla.

Baddeley y Hitch (1994, citado en Hernández et. al, 2012) fueron los primeros en centrar sus estudios en la Memoria de Trabajo. Según los autores, esta está formada por 3 componentes (ver figura 1): un ejecutivo central -en el que se incluyen los recursos atencionales y cognitivos- y dos sistemas de almacenamiento subordinados - la agenda visoespacial y el "loop" fonológico-. Posteriormente, se hace un estudio renovado de la memoria de trabajo añadiendo a estos componentes el "buffer episódico"- el cual relaciona con el enfoque sensorial.

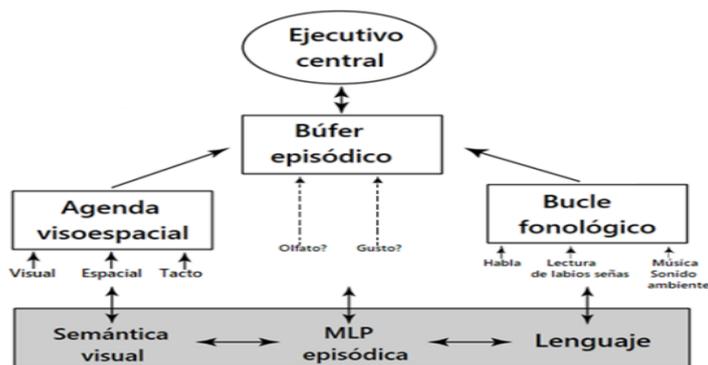


Figura 1. Modelo de Memoria de Trabajo de 4 componentes (Baddeley, 2000, 2017) (Tomado de Cárcamo, 2018, p. 7.)

En el plano de la expresión escrita, Sassoon (1993, citado en Morales, 2015) expone que, en edades tempranas, el aprendizaje de la escritura supone una tarea dependiente de la capacidad atencional y de memoria, tal y como se ha desarrollado en párrafos anteriores. Sin embargo, será con la práctica cuando se consiga automatizar la escritura de letras y palabras, coincidiendo en este sentido con la aportación de Matás (2013), donde establece que a partir de los 6 años es cuando se comienza a provocar un aumento de la capacidad de atención selectiva y en cuanto a memoria. Este mismo autor, alude a la importancia de la automatización en esta edad comprendida entre los 6 y los 14 años, cuando los menores son capaces de procesar la información a partir de tareas rutinarias y automáticas. En edades posteriores (14- 20 años), los jóvenes ya poseen un pensamiento hipotético y el desarrollo de la memoria queda influenciado por las particularidades de su entorno familiar, cultural y escolar (Matás, 2013).

Berninger y Winn (2006) en su modelo "No tan Simple de Escritura" explican el papel que desempeña la MLP y MCP cuando el alumnado se enfrenta a la difícil tarea de componer un texto escrito. Así, la MLP se activa en el propio proceso de escritura y la MCP en el mismo proceso de revisión, pues en la memoria existen almacenes ortográficos, fonológicos y morfológicos. Sin embargo, en niños y niñas que se estén iniciando en el proceso de escritura la atención a la revisión y planificación de las frases será menor, por no tener aún automatizado este proceso. Es aquí donde, además, entran en juego las reglas y normas de ortografía (Berninger et. al, 1992, citado en Morales, 2015).

1.3. La memoria en la enseñanza de la ortografía

El reconocimiento visual y la memoria verbal van a ser significativas para trabajar con el alumnado el proceso de la lectoescritura y, por ende, la correcta reproducción de la expresión escrita. Así, la memoria de trabajo será significativa en el rendimiento académico de los discentes teniendo una función significativa en el desarrollo cognitivo, afectivo y social de los mismos. Una vez dado un desarrollo efectivo de las habilidades cognitivas oportunas será posible la lectura y, con ello, el proceso de escritura. En relación a la importancia prestada a la memoria visual, Gabarró et. al (2011) afirma que la metodología basada aplicando la misma ofrece mejores resultados en el campo de la ortografía. Empleando este proceso cognitivo se pretende que el alumnado amplíe su "diccionario mental", recopilando los términos nuevos ortográficamente aprendidos. A partir de la programación neurolingüística, este autor expone una serie de planteamientos metodológicos diferentes, pues coincide con el resto de autores en que el enfoque tradicional no solo no ha funcionado a lo largo del tiempo, sino que inevitablemente se ha seguido aplicando para enseñar, en este caso, el fenómeno ortográfico con unos resultados ineficientes.

En su obra, se proponen varias etapas para trabajar la ortografía en los diversos periodos escolares. El periodo preortográfico, lo relaciona con la etapa inmadura en la que el estudiante aún tiene que "decodificar fónicamente la palabra para transcribirla", es lo que se denomina ortografía regular. En el segundo periodo se encuentra el aprendizaje de la estrategia ortográfica visual. Para el autor, este es el periodo más importante, pues el alumnado ya es capaz de dominar la escritura, por lo que el objetivo no es otro que el de enseñar a "ver" la palabra. Una vez superada esta etapa, se determina una tercera: Incorporación del vocabulario básico y de las normas ortográficas fundamentales -esta etapa la sitúa en torno a los 12 años, cuando los sujetos ya son capaces de dominar su vocabulario usual-. (Gabarró, 2011, p. 14). Es en esta fase donde el profesorado ha de insistir, para que el estudiante domine la técnica de "ver" la palabra mentalmente cada vez que se incluya en "su diccionario" un término nuevo. La última etapa, es característica por el trabajo sistemático y de profundización. Y es en ella donde se ha de comenzar a estudiar más profundamente las normas y reglas de ortografía. De esta manera será menos complejo que los/as alumnos/as comentan faltas de ortografía teniendo una imagen visual de las palabras y más simple que sepan escribir correctamente términos nuevos.

1.4. Ortografía natural y arbitraria

Según el DRAE, la ortografía (del lat. orthographia, y este del gr. orthographia.) se define como el "conjunto de normas que regulan la escritura de una lengua". Una segunda acepción la define como "la forma correcta de escribir respetando las normas de la ortografía". Tal y como se ha expresado a lo largo de estas páginas, la docencia siempre ha sentido especial interés por trabajar con los discentes la normativa ortográfica, con el propósito de conseguir que los estudiantes sepan hablar y escribir correctamente la lengua castellana. Aún así, la problemática del fenómeno ortográfico siempre se ha amparado en la dificultad, por parte de los estudiantes, de retener las innumerables reglas en su memoria y por no saber discriminar el uso arbitrario de algunos grafemas, signos de puntuación, acentuación, etc. pues no toda la ortografía se resuelve recurriendo a normas (Palma, 2012).

Como se ha mencionado en líneas anteriores, la enseñanza de la ortografía cobra importancia en la actividad de producir textos correctamente escritos. El uso de la norma se afianza aún más por la necesidad de redactar de forma correcta y, por tanto, en las escuelas se sigue insistiendo en trabajar la gramática y la ortografía de la lengua. A pesar de que la lectoescritura siempre se ha tratado a la par, el sistema tradicional ya distinguía ambos procesos diferenciados, ya que con la lectura se comprende el texto escrito y con la escritura se produce el mismo (Fons, 2004). A esta consideración García et. al (2000, citado en Lora, 2009) añaden que ambas actividades, lectura y escritura, han de ser estudiadas de forma diferenciada pues la segunda implica tres procesos distintos de aprendizaje: destrezas grafomotrices, capacidad de expresión escrita y adquisición de la ortografía. Así, a partir de estos principios es de donde derivan las diversas conversiones y/o tipologías ortográficas: la ortografía natural y la ortografía arbitraria (reglada y no reglada).

La *ortografía natural* alude a la relación fonema-grafema (ruta fonológica), pues no es más que la representación gráfica de un fonema en concreto. Sin embargo, los errores ortográficos cometidos se asocian a la sustitución de algunos fonemas-grafemas, a la omisión de grafemas en el término escrito o a la alteración en el orden del mismo. Ante estos problemas de los discentes en la ortografía natural, habría que reforzar los procesos de discriminación, integración y conciencia fonológica. Sin embargo, trabajar la ortografía arbitraria y reglada tienen relación con procesos cognitivos, donde interviene la importancia de la memoria y/ o la imagen visual. La *ortografía arbitraria*

hace alusión a la ruta léxica, por tanto, los errores ortográficos cometidos suelen establecer relación con la sustitución de grafemas con el mismo fonema (por ejemplo, empleo de b/ v). Por otro lado, la ortografía reglada, se corresponde al uso de las reglas y normas ortográficas en el sistema de escritura. Es por eso por lo que se considera una subdivisión de la ortografía arbitraria (LVL, s.f.)

1.4.1. Principales errores ortográficos

Peñalver (1998) se encargó de escribir acerca de los errores más frecuentes que la sociedad suele cometer en la proyección escrita de la lengua. Basando su estudio en la concepción de autores referentes, menciona la necesidad de distinguir entre la ortografía de las letras, la ortografía de la acentuación y la ortografía de la puntuación. Este autor hace uso de artículos de prensa, textos publicitarios y libros para sustraer las faltas más usuales de los mismos y clasificarlas según las tipologías ortográficas anteriormente mencionadas. Así, entre los errores frecuentes en español, se distingue el uso erróneo de mayúsculas y minúsculas en los textos, la tilde y el empleo erróneo de la diéresis, los signos de puntuación (que hacen una lectura más ágil y fluida) y los signos de entonación (signos de interrogación y exclamación), que, influidos por la lengua anglosajona, tienden a omitir "¿" y "¡" iniciales.

Entre los errores frecuentes suele encontrarse la confusión entre términos fonológicamente iguales: hecho/ echo, vaya/ valla, etc. También, el uso o desuso de la tilde también es significativa cuando aparecen confusiones del tipo: tú/ tu, sí/ si, etc. o, incluso, cuando se omite en verbos escritos en pasado, haciendo que el mensaje pierda coherencia con el tiempo verbal del texto escrito (Él robó/ Él robo*). De entre el erróneo uso de los signos de puntuación, destaca el empleo de la "coma asesina" (ejemplo: Vamos a comer, niños/ Vamos a comer niños) frente a la "coma criminal" (ejemplo: Pedro está comiendo fruta/ Pedro, está comiendo fruta).

En la cantidad de errores ortográficos que se cometen a diario no solo intervienen el pésimo uso de la normativa ortográfica. La escritura española se vuelve un reto para el hablante nativo cuando tiene que escribir formas homófonas y/ o hacer uso de los signos de puntuación para no interferir en el propósito de su mensaje escrito. Independientemente de la metodología bajo la que se ha enseñado con el paso del tiempo, el uso del español escrito tiende a provocar dificultades si no se practica correctamente la escritura y, por ende, las reglas que rigen la ortografía.

1.5. Estrategias didácticas para la enseñanza de la ortografía

Decían Lebrero et al. (2015) que para garantizar que los menores aprendan a escribir sin dificultades y de forma efectiva es necesario desarrollar sus competencias narrativas. Y es que invitando a los adolescentes a realizar textos propios sobre temas de su interés no solo animará al estudiantado a escribir, sino que además se esforzarán en hacerlo bien. De esta manera el docente ha de actuar como lector, colaborador y guía en el proceso de escritura, dando el debido tiempo y la libertad a cada estudiante, invitándoles a expresar lo que realmente les conmueve (Díaz, 2008). La enseñanza de la ortografía en los indicios escolares será trascendental, pues los niños/ as interiorizarán las competencias ortográficas en sus primeros años de vida, evitando dificultades e interferencias en sus posteriores producciones escritas. Pues, sin duda, el mayor desencadenante en el progreso positivo de dominar la ortografía se halla en la práctica constante de la escritura.

Menciona Carratalá (2014), en otra de sus obras, la importancia de llevar a cabo el método viso- audio- motor- gnósico¹ para trabajar con el alumnado la correcta grafía de las palabras y evitar, así, los errores ortográficos. Plantea el método desde una perspectiva en la que la imagen va a ser fundamental para que el estudiante adquiera e interiorice la correcta ortografía de los grafemas propuestos (ver figura 2).



Figura 2. Esquema elaborado a partir del método viso- audio- motor- gnósico, Carratalá (2014)

¹ Fue Forgiione (1963) quien definió el método viso- audio- gnósico-motor. El autor consideraba que, para estudiar ortografía, las palabras tenían que ser oídas, pronunciadas, vistas y escritas. En un principio delimitó su método empleando dos procesos, hasta ese entonces, diferenciados: el método viso-motor (la copia) y el audio- motor (el dictado); ambos trabajando el fenómeno ortográfico aplicando tres de las habilidades lingüísticas básicas (escuchar, leer y escribir).

Este mismo autor propone una serie de principios con el fin de garantizar una metodología más eficiente desde el enfoque ortográfico y para el uso óptimo de la expresión escrita del alumnado: *Diez principios metodológicos para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito ortográfico* (Carratalá, 2014, p. 27). Señala el autor entre esos principios, la importancia de trabajar con **textos sencillos** y con un **vocabulario cercano** al habla coloquial de los educandos. Evocar al uso de dictados no prescindiendo de ellos, sino trabajando con el alumnado textos con baja dificultad léxico- ortográfica. Hace hincapié, además, en el empleo de buenos textos para trabajar en el aula, prestando importancia a la correcta ortografía y a la forma clara y concisa de su redacción.

Por otro lado, de entre sus diversos estudios sobre cómo corregir y evaluar la ortografía del alumnado, Kaufman (2005) redacta un apartado titulado "Pautas para la toma de dictados en clase". En él especifica una serie de puntos que el docente ha de tomar para el buen uso del dictado como método para la enseñanza y repaso de errores ortográficos. Atribuye al educador la función de corregir y recoger los errores realizados por los discentes, almacenando en una especie de **inventario cacográfico** los datos de cada estudiante en particular. De esta manera, la docente propone un sistema en el cual el alumnado es capaz de hacer un seguimiento propio de sus aciertos y errores en los diversos dictados realizados durante el curso, "[...] a fin de que pueda acceder de manera gráfica e inmediata a una situación de autoconocimiento y autocontrol permanente" (Kaufman, 2005, p. 11). En relación al inventario cacográfico, decía Gómez (2006) que el resultado de elaborar una lista de errores ortográficos personal fomenta entre los estudiantes el interés por enmendar las faltas cometidas. El propio autor propone este recurso didáctico de forma abierta, permitiendo que el discente añada las palabras que crea conveniente para su revisión y suprimiendo las ya dominadas en su discurso escrito. En este sentido, la producción de un vocabulario ortográfico se convierte en un documento de seguimiento y valoración propio, siendo un recurso motivador porque hace conocedor al hablante del número razonables de faltas que comete en el vocabulario del que hace uso con frecuencia.

La continua repetición de normas ortográficas aplicadas en términos complejos y de escaso uso entre los jóvenes, ha desencadenado que los estudiantes consideren que el

estudio de la gramática no sea más que servible para superar la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. Los planteamientos metodológicos derivados del enfoque tradicional han provocado que las innumerables pruebas realizadas para comprobar la buena o mala ortografía de los discentes originen en el alumnado el miedo a equivocarse (Díaz et. al, 2010). Con respecto a esto, y como ya se ha reiterado, facilitar a los estudiantes una metodología diferente fomentará en ellos el afán por descubrir la importancia de una buena expresión escrita, fundamental en su uso cotidiano de la lengua, en las redes sociales y en sus propias producciones textuales. También, se alude a la importancia de trabajar con los educandos la elaboración de textos en situaciones sociales "reales", donde los jóvenes puedan expresarse en base a su registro y vocabulario usual, logrando una automatización de los aspectos ortográficos. Desde un enfoque comunicativo, será fundamental propiciar al alumnado la revisión textual. Esto es, que los estudiantes sean capaces de revisar la producción escrita y corregir, si fuera conveniente, aquellos errores ocasionados. En este proceso de revisión, estos autores proponen una serie de "fases cíclicas" en las que el/la alumno/ a hace un repaso, una evaluación y detección del problema, una corrección del mismo y, por último, una reevaluación. Cada estudiante sería consciente de las faltas cometidas y de autocorregir sus propios textos sustituyendo los grafemas erróneos por términos correctamente escritos.

1.6. El estudio de la ortografía como tema transversal

Según el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (RD 1105/2014, de 26 de diciembre), la asignatura de Lengua y Literatura tiene que tener como objeto la práctica de las cuatro habilidades lingüísticas (hablar, escuchar, leer y escribir), favoreciendo en el alumnado el desarrollo de la competencia comunicativa. Desde esta asignatura el profesorado ha de ofrecer herramientas que faciliten la comprensión- expresión oral, la comprensión- expresión escrita, teniendo en cuenta que se desenvuelvan satisfactoriamente en situaciones comunicativas familiares, sociales y académicas/ profesionales.

Es usual que se tienda a adquirir al docente de esta especialidad la responsabilidad de enseñar a usar la lengua y, más aún, de escribirla de forma correcta.

Sin embargo, la competencia comunicativa de la lengua va a ser fundamental que se trabaje desde cualquier área de estudio. Es en el artículo 6 del currículo (RD 1105/2014, de 26 de diciembre, p. 173) donde también se menciona la necesidad de tratar, dentro de los elementos transversales, la comprensión lectora y la expresión oral y escrita desde cualquiera de las materias impartidas. Se tiende a olvidar que la lengua, como herramienta comunicativa y de transmisión, no es solo aplicable a una asignatura que trabaja para solventar los errores cometidos al escribir, sino que tiene que tener presencia en cualquier disciplina, donde se realizan trabajos escritos, orales y de comprensión lectora y donde, por tanto, va a ser fundamental trabajar esa competencia comunicativa de la lengua nativa (Carratalá, 1997). En este sentido, las cuatro habilidades lingüísticas se condicionan unas a otras con el objetivo principal de utilizar el lenguaje como herramienta de contacto social, haciendo partícipes a los ciudadanos de un continuo intercambio de saberes. Es por eso por lo que a nivel escolar se trata de estudiar estas habilidades para que los discentes adquieran el uso óptimo de la competencia lingüística - y por tanto comunicativa- en su quehacer cotidiano, profesional y académico.

El cultivo de la buena ortografía se halla en la práctica de buenos hábitos: escribir. Si los docentes de las diversas áreas y materias que se imparten a lo largo de las etapas escolares insistieran en realizar planes metodológicos motivadores, los discentes serían conscientes de la importancia de una buena expresión escrita, dando el cuidado necesario al prestigio de la lengua. De esta manera, la asignatura de Lengua no quedaría supeditada al conocimiento de las reglas léxico- ortográficas, sino a la aplicación de las mismas para un buen uso de la lengua como herramienta de comunicación y de expresión personales desde cualquiera de las asignaturas impartidas (Navarro, 2015).

1.7. Influencia de las TIC en la enseñanza de la lengua escrita

El hecho de que las nuevas generaciones crezcan en una sociedad informatizada supone la adaptación de la lengua a nuevos canales comunicativos. En este caso, las plataformas digitales ofrecen nuevos medios de intercambio de información, donde la expresión escrita cobra protagonismo como herramienta de contacto social. El problema reside cuando las representaciones gráficas de los jóvenes tienen limitaciones ortográficas por no poner en práctica las reglas de ortografía hipotéticamente aprendidas

y, por el contrario, emplear nuevos códigos y formas terminológicas alejados del uso correcto de la lengua (Sánchez, 2015). Las TIC se empiezan a considerar recursos positivos en el rendimiento escolar de los discentes, aunque muchos acusen al avance de las tecnologías -y al uso de dispositivos electrónicos- del desinterés de la población por escribir correctamente. El problema de la ortografía se afianza, aún más, cuando el usuario es capaz de aplicar una economía lingüística con abreviaturas del lenguaje, reduciendo el número de caracteres en los textos y ahorrando tiempo en la escritura, (Navarro, 2015). A pesar de la actitud reticente de aquellos que abogan el enfoque tradicional, es innegable que la tecnología ha supuesto un avance positivo en la forma de trabajo de los docentes y para con el alumnado. Las TIC comienzan a prestar una amplia lista de recursos útiles y aplicables a cualquier rama de estudio, fomentando entre los estudiantes el incremento de la cooperación y la participación activa en las aulas (Zayas, 2011).

Las nuevas generaciones disfrutan de las TIC desde los primeros años de vida y el uso de las mismas ya se trabaja desde etapas escolares infantiles (véase el *Ámbito 3. Los diferentes lenguajes: comunicación y representación*, del Decreto 201/ 2008, de 30 de septiembre, *por el que se establecen los contenidos educativos y los requisitos de los centros que imparten el primer ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Canarias*). Ante el avance irremediable de la tecnología se evidencia la idea de implantar el sistema digital en las aulas y de aplicar estas formas tecnológicas a cualquier ámbito de estudio. En el sentido comunicativo, aparecen nuevos conceptos que marcan la "nueva forma de representación gráfica del lenguaje". Con esta presencia de la informática en los entornos escolares se comienzan a utilizar códigos distintos marcados por su uso en ámbitos también diferenciados. Comienzan a emplearse nuevos términos para esas nuevas formas de representación gráficas; se habla de la neografía, la antiortografía y la disortografía (Vera, 2013).

Aparece la innovación educativa amparada por diversos recursos web con los que trabajar y evaluar a los/as alumnos/ as de manera alternativa. El uso de las TIC en el aula y su correcta aplicación puede resultar ser una herramienta eficaz para el profesorado, ya no solo en el ámbito ortográfico, sino para cualquiera de las materias que se quieran impartir. Marqués y Prats (2011), por ejemplo, dirigieron un estudio realizado con 1700 alumnos de Secundaria para evaluar el progreso de la ortografía. Tras realizar un test inicial de nivel a todos los sujetos, se dividió a la muestra en dos

grupos: el primero trabajaría la ortografía mediante planteamientos tradicionales sin implicación de las TIC. El segundo grupo lo hizo teniendo una serie de recursos y contenidos digitales. Al cabo de dos meses se hizo un examen final. Los resultados obtenidos demostraron que el segundo grupo, apoyándose en herramientas digitales, consiguió mejorar la ortografía en un 20% de media (en algunos incluso hasta un 50%) en relación al examen inicial. Sin embargo, con aquellos alumnos con los que se trabajó bajo el enfoque tradicional no se detectó ninguna mejoría significativa.

1.8. Nuevos planteamientos metodológicos: El aula invertida

La mecánica de formación tradicional se enfrenta a cambios en el sistema de educación desde que autores del siglo XIX (Palacios, 1995 citado en Pardo, 2015) comienzan a hacer alusión a la Escuela Nueva y a la aplicación de formas metodológicas innovadoras en el aula. Se demuestra que la propuesta de cambiar el sistema educativo no es algo recientemente estudiado, sino que desde décadas anteriores ya se barajaba la idea de fundamentar otros planteamientos metodológicos para ofrecer al estudiantado nuevas formas de educación. Es así como nace la propuesta pedagógica del aula invertida o *flipped classroom* en pleno siglo XXI. Fueron dos docentes de química, Bergmann y Sams (2012), los que impulsaron el movimiento de este nuevo enfoque metodológico. Movidos por la necesidad de ofrecer a su alumnado un método de enseñanza diferente, pusieron en marcha una mecánica pedagógica basada en la recogida de contenido en grabaciones sencillas que luego distribuirían a los escolares. Con esta propuesta consiguieron que los contenidos de su materia llegaran a todos los discentes de igual forma, incluyendo a aquellos que por unos u otros motivos no podían acudir a las clases presenciales. Esta nueva forma de enseñanza comenzó a ser relevante frente a la costumbre de las clases magistrales. La instrucción directa ahora cambia de perspectiva para intercambiar el método de enseñanza y llevar este proceso a la inversa: ahora los discentes asimilan los conocimientos desde la comodidad de su hogar a través de material audiovisual o *podcasts* facilitados por el docente. Se presenta, así, un modelo pedagógico en el que el profesorado no solo actúa como guía en este proceso de enseñanza, sino que las sesiones presenciales se destinan a afianzar los conocimientos desarrollados a través de las TIC, a solucionar dudas y problemas, así como a poner en práctica toda la teoría aprendida a través de esas clases digitalizadas (Berenguer, 2016).

Esta corriente pedagógica inserta una educación activa, en la que la relación profesor- alumno cambia de perspectiva, siendo el docente una figura que guía y orienta a los discentes en el proceso de enseñanza- aprendizaje (Pardo, 2015). En relación al planteamiento actual, un nuevo modelo pedagógico se abre paso entre la docencia para garantizar el óptimo desarrollo educativo de las nuevas generaciones. Así, desde este enfoque del aula invertida se empieza a denominar "e- alumnos" a los discentes que manejan dentro y fuera de las aulas las herramientas de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (Berenguer, 2016, p. 1467).

1.8.1. Ventajas e inconvenientes de la aplicación del modelo pedagógico del aula invertida

En este proyecto de innovación, aula invertida y tecnología van de la mano para trabajar con los discentes de ESO la incompetencia ortográfica. De entre las ventajas que encontramos en este planteamiento metodológico señalamos las siguientes:

- El estudiante realiza un trabajo autónomo fomentado el autoaprendizaje y el desarrollo de sus habilidades y capacidades personales.
- Se da una práctica de lo aprendido, donde el docente actúa como guía y orientador en este proceso para garantizar que se afianzan correctamente los contenidos.
- Se da la oportunidad a los adolescentes de trabajar con las TIC y hacer un uso de las mismas con carácter y fin pedagógico. En este sentido, se plantea a los discentes un método más dinámico, motivador y entretenido.
- Se facilitan diversos recursos TIC a través de la página web, desde donde acceder a juegos, actividades, infografías, fuentes y diccionarios de consulta, etc. relacionados con el buen uso de la lengua escrita y, más concretamente, de la ortografía.

Desafortunadamente, para el planteamiento que se propone también hay una serie de desventajas que se han de tener en cuenta para que la formación mediante la mecánica del aula invertida y el uso de las TIC se dé de forma equitativa entre el alumnado:

- No existe seguridad de que todos los estudiantes tenga acceso a Internet o, incluso, dispongan de dispositivos electrónicos para poder visualizar los vídeos. Por

tanto, el docente no tiene garantía de que todos los discentes acudan al aula con los vídeos previamente visualizados y los contenidos adquiridos.

- Supone un sobre trabajo para el docente, por tener que preparar material didáctico (grabaciones) a parte de los recursos para las clases presenciales.

- Puede suponer, para algunos discentes, más compleja esta mecánica basada en el autoaprendizaje frente a la tradicional, donde el docente emplea una metodología directa y dirigida.

2. Planteamiento del problema

Este proyecto pretende mejorar las alteraciones lingüísticas que ejecutan los estudiantes con base en estrategias de memoria y atención. Partiendo de la modalidad de innovación de este planteamiento, se empleará el uso de las TIC, como herramientas didácticas, y enfoques metodológicos nuevos, como los propuestos con el aula invertida (*flipped classroom*). Frente a la educación tradicional, se pretende facilitar en este proyecto una serie de herramientas para trabajar con los discentes desde una modalidad mixta. En este sentido, se trabajará con el alumnado para que de manera autónoma visualicen el material audiovisual facilitado, recojan todas las dudas y problemas y, posteriormente, las planteen en la clase presencial junto al resto de compañeros. Con ello se pretende invertir la enseñanza, con la intención de que los estudiantes ya acudan al centro con unos contenidos básicos adquiridos y sea el profesor quien guíe, oriente, resuelva dudas y ponga en práctica todo lo aprendido.

- 1. TRABAJO AUTÓNOMO:** el estudiante ve el vídeo en su casa (recoge apuntes, notas, dudas, etc.)
- 2. TRABAJO CON EL GRUPO/ CLASE:** se realiza un coloquio y/ o puesta en común de las ideas y contenido extraídos del material audiovisual (se resuelven dudas, se facilitan ejemplos, etc.)
- 3. TRABAJO INDIVIDUAL Y/ O COLECTIVO:** el profesor propone una serie de recursos, dinámicas y actividades para poner en práctica lo aprendido.

Figura 3. Sistema de trabajo de la propuesta de intervención

Hasta ahora el aporte tecnológico había cumplido su función como un recurso complementario al libro de texto. El uso de las TIC, se limitó en las aulas sirviendo como una fuente de información rápida para el alumnado. El avance de las nuevas tecnologías ha provocado que cada vez más y con más frecuencia se sustituyan las metodologías magistrales, incluyendo los dispositivos electrónicos para elaborar, dar y recibir el temario que se imparte en la materia. Como se dijo en líneas anteriores, el uso de recursos digitales se incluyen en el currículo básico de la Educación Secundaria (RD 1105/ 2014, de 26 de diciembre) y para todas las materias de estudios. Es más, de entre las competencias clave esenciales para el trabajo con los discentes en las aulas se dedica una en exclusiva al aporte tecnológico: la competencia digital. La generación ante la que nos encontramos ya crece en una sociedad digitalizada y adaptada al funcionamiento y puesta en marcha de estos medios, incluso a nivel educativo.

Es por eso por lo que en este planteamiento metodológico se ha querido incluir el aporte digital, de manera que los estudiantes manipulen los recursos tecnológicos de manera responsable y con fin educativo.

2.2. Ámbito de desarrollo

Contextualización del centro

El proyecto de innovación que aquí se presenta ha sido diseñado para ser trabajado con estudiantes de 3º de ESO del IES Tomás de Iriarte. Se ha escogido este centro educativo como referencia para la puesta en marcha de esta propuesta por ser el

instituto donde desarrollaría las prácticas externas del Máster en Formación del Profesorado y desde la especialidad de Lengua y Literatura.

El IES Tomás de Iriarte es un centro educativo de carácter público ubicado en el municipio de Santa Cruz de Tenerife. Oferta clases presenciales desde la ESO hasta Bachillerato y semipresenciales de Bachillerato para adultos. Además, en el centro se trabaja con diferentes proyectos relacionados con la atención a la diversidad, convivencia y normas disciplinarias (MEDIACIÓN, PROMECO), así como el programa PMAR (Programa de Mejora del Aprendizaje) que atiende a estudiantes vulnerables y con necesidades especiales en el ámbito educativo (NEAE).

Se trata de un instituto de ESO y Bachillerato situado en una zona cuyo nivel socioeconómico es medio- bajo. Ante la Situación del Estado de Alarma Sanitaria provocada por La Covid- 19 (RD 463/2020, de 14 de marzo), el centro ha optado por facilitar recursos electrónicos a aquellos estudiantes con escasa posibilidad económica, así como material impreso para facilitar el trabajo durante el periodo de confinamiento (O EFP/365/2020, de 22 de abril).

Características del grupo/ clase

El centro educativo es de línea 2, teniendo dos grupos de 3 ° de ESO. El grupo A está compuesto por 32 alumnos, el cual se distingue por formar parte del proyecto CLIL (Content and Integrated Language Learning). Se trata de un grupo numeroso y heterogéneo, con características muy diversas, pero un talante abierto para el trabajo y la colaboración. No cuenta de momento con ninguna adaptación curricular, de hecho, el único cambio que ha sufrido el grupo ha sido la incorporación de un alumno proveniente de 3 ° de ESO B, debido a que sufre TGC (Trastornos Graves de Conducta). Según la memoria de cursos anteriores, es un grupo con excesiva tendencia a hablar e interrumpir en clase, sin hábitos de trabajo y muy inmaduro frente a responsabilidades. Y a pesar de que el rendimiento en general es bastante bajo, solo suspenden la asignatura tres alumnos.

Durante el periodo de cuarentena por el Estado de Alarma Sanitaria, el docente destaca la falta de desarrollo que tienen en cuanto a la Competencia Digital, enfatizando aún más los problemas para asumir responsabilidades en cuanto a la entrega de trabajos

o la impuntualidad o absentismo a las clases concertadas a través de la plataforma online.

Considerando el análisis de la evaluación inicial, se hace necesaria una propuesta de mejora de la comprensión lectora y la escritura, reforzando la ortografía, la gramática y el vocabulario del grupo. Señalan la necesidad de prohibirles el uso de dispositivos móviles en el aula (siendo útiles y permitidos solo para fines didácticos). Además, a partir de esta propuesta de cambios, se comenzó a trabajar con ellos en torno al aprendizaje cooperativo y en equipo. Se lleva a cabo, además, la metodología de Brújula 20, que persigue el enfoque cooperativo, el aprendizaje basado en proyectos, etc.

Por otro lado, el grupo B cuenta con 30 alumnos. Se trata de un grupo igualmente numeroso y de gran diversidad, marcada en este caso por comportamientos disruptivos que dificultan el proceso de enseñanza- aprendizaje. A ello se suma la baja motivación y poco aprecio hacia el estudio por parte de los estudiantes. De un total de veintisiete alumnos, tan solo seis no han repetido curso en todo su historial escolar. De los veintiún alumnos y alumnas que han repetido a lo largo de su vida académica, nueve lo hacen en 3 ° de ESO (de los cuales, cuatro cursaron el pasado año 2° de PMAR) y doce han repetido al menos una vez en Primaria o en Secundaria, o en ambas etapas. Por otra parte, hay seis alumnos de esta clase que están inscritos dentro del Programa de Mejora de la Convivencia (PROMECO) y un alumno NEAE, que tiene un referente curricular en Lengua de 6° de Primaria. En la memoria del curso pasado se recogen datos referentes a la complejidad del grupo y la poca posibilidad de los profesionales de la educación por conseguir con regularidad el adecuado clima de trabajo en el aula. Por lo general, y basándonos en datos que nos aportan de la memoria del curso anterior, menos de un 50% del grupo consigue aprobar.

Contamos, por tanto, con la participación total de 62 estudiantes para la puesta en práctica de este proyecto de innovación educativa.

3. Objetivos del proyecto

El objetivo principal de este proyecto se centra en llevar a cabo una serie de estrategias para mejorar el fracaso ortográfico en el alumnado de la Etapa Secundaria

Obligatoria. Detectar los problemas significativos y modificar, en pro de mejora, la metodología tradicional utilizada hasta la actualidad. Para ello, se pretende desarrollar un cuestionario inicial para conocer el nivel de rendimiento del alumnado en ortografía y determinar los errores más frecuentes en 3º de la ESO. Posteriormente, se propone el desarrollo e implementación del proyecto de innovación con actividades que fomenten la fijación cerebral, la memoria y atención, facilitando nuevas estrategias que garanticen la práctica de las normas ortográficas -con actividades lúdicas y motivadoras-. Para evaluar el impacto del proyecto, se realizará una evaluación final a fin de conocer el nivel de rendimiento del alumnado tras la implementación de esta propuesta.

Objetivos de etapa

Siguiendo la normativa del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, este proyecto pretende cumplir con una serie de propósitos expuestos en el artículo 11, donde se establecen los Objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria (RD 1105/ 2014, de 26 de diciembre, p. 176). De esta manera, los objetivos de etapa que se han seleccionado son los siguientes:

b) Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.

g) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.

h) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la Lengua Castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.

Objetivos específicos

Según el Real Decreto (RD 1105/ 2014, de 26 de diciembre) anteriormente mencionado, se entiende por objetivos la serie de logros que el estudiante ha de haber alcanzado al finalizar una etapa y como consecuencia de su evolución en las

actividades, tareas y experiencias propuestas en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Así, a raíz de los objetivos citados en líneas anteriores, se recogen los siguientes objetivos del proyecto:

a) Despertar el interés de los discentes por aplicar las normas y reglas de ortografía en su expresión gráfica, con la intención de reproducir textos correctamente escritos.

b) Trabajar y ejercitar la memoria, de tal forma que podamos garantizar que los conocimientos trabajados en el proceso de enseñanza- aprendizaje son interiorizados y puestos en práctica por los estudiantes.

c) Favorecer el trabajo individual y en equipo, invitando a los estudiantes a que participen de las dinámicas diseñadas para afianzar los conocimientos nuevos.

d) Ofrecer una nueva mecánica de trabajo con el propósito de facilitar, tanto al alumno/ a como al profesor/ a, la enseñanza y el aprendizaje de la competencia ortográfica de la lengua española.

e) Proponer un proyecto innovador, con la intención de relacionar el trabajo de la memoria y el uso de las TIC para obtener óptimos resultados en la enseñanza de la ortografía.

f) Aplicar la metodología del aula invertida para favorecer el aprendizaje individualizado de los estudiantes a través de la plataforma online y con medios audiovisuales.

g) Trabajar la competencia ortográfica con diversos recursos digitales, incluyendo el uso de las TIC en el proceso de enseñanza- aprendizaje en el área de lengua.

4. Elementos del currículo para el desarrollo de la propuesta de innovación

En relación al currículo diseñado para la asignatura de Lengua Castellana y Literatura para ESO y Bachillerato, según el Decreto 83/2016, de 4 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato en la

Comunidad Autónoma de Canarias (RD 83/ 2016, de 4 de julio), se establecen, a continuación, las relaciones entre los criterios de evaluación, los contenidos y las competencias clave recogidos para el desarrollo de esta propuesta pedagógica.

Criterios de evaluación

Si comprendemos como criterios de evaluación aquello que corresponde a lo que se quiere valorar durante la intervención, los objetivos por el cual evaluar el aprendizaje del alumnado, para este planteamiento se ha seleccionado el criterio 6, cumpliendo con la finalidad de esta propuesta.

Partiendo del Bloque de aprendizaje III: *Conocimiento de la Lengua*, se ha seleccionado el criterio de evaluación 6 correspondiente a 3 ° de la ESO:

6. Aplicar los conocimientos ortográficos y gramaticales, con la debida atención a las particularidades del español de Canarias, en la producción, revisión y comprensión de textos orales y escritos, poniendo en práctica distintas estrategias que permitan la mejora de la comunicación, de manera que el alumnado pueda reconocer y explicar, en contextos comunicativos diversos, la estructura de las palabras y el valor referencial de las categorías gramaticales y sus morfemas; los grupos que conforman las palabras en los enunciados y textos, y las relaciones sintácticas y su funcionalidad comunicativa en el marco de la oración simple. Comprender y valorar las normas de uso lingüístico en torno a la expresión del género, para fomentar un uso comunicativo de la lengua que, de acuerdo a sus normas gramaticales, sea respetuoso con la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y deberes entre las personas.

Con base en la fundamentación del criterio 6 se han seleccionado aquellos **contenidos y estándares de aprendizaje** que corresponden con el trabajo que se llevará a cabo con los escolares durante este proyecto de innovación:

Contenidos
1. Conocimiento, uso y valoración de las normas ortográficas y gramaticales reconociendo su valor social y la necesidad de ceñirse a ellas para conseguir una comunicación eficaz.
2. Reconocimiento, uso y explicación de las categorías gramaticales: sustantivo, adjetivo, determinante, pronombre, verbo, adverbio, preposición, conjunción e interjección.
3. Reconocimiento, uso y explicación de los elementos constitutivos de la palabra. Procedimientos para formar palabras.
4. Manejo de diccionarios y otras fuentes de consulta en papel y formato digital sobre el uso de la lengua

Estándares de aprendizaje
64. Reconoce y corrige errores ortográficos y gramaticales en textos propios y ajenos aplicando los conocimientos adquiridos para mejorar la producción de textos verbales en sus producciones orales y escritas.
65. Conoce y utiliza adecuadamente las formas verbales en sus producciones orales y escritas.
72. Utiliza fuentes variadas de consulta en formatos diversos para resolver sus dudas sobre el uso de la lengua y para ampliar su vocabulario.

Competencias clave

Ya en el currículo básico de ESO y Bachillerato (RD 1105/ 2014, de 26 de diciembre) se argumenta la necesidad de trabajar potenciando las competencias clave en el proceso de enseñanza- aprendizaje, con la intención de ofrecer recursos y planteamientos metodológicos diferentes, renovando, así, la práctica docente.

Las competencias clave que se trabajan según el criterio 6 del currículo de Lengua Castellana y Literatura para ESO y Bachillerato, son: la Competencia Lingüística (CL), Aprender a Aprender (AA) y las Competencias Sociales y Cívicas (CSC). Sin embargo, en este proyecto se trabajará atendiendo a las dos primeras e incluyendo, además, la Competencia Digital (CD), insertando el uso de recursos TIC en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

La competencia Lingüística (CL), en tanto que fundamenta toda la materia, insistiendo en el desarrollo de las capacidades y habilidades de los estudiantes para la

obtención de una óptima competencia comunicativa con base a las cuatro habilidades lingüísticas (hablar, escuchar, leer y escribir).

Aprender a Aprender (AA), ya que se propone en este proyecto facilitar a los estudiantes una forma innovadora de adquirir los contenidos de la materia a través de la mecánica del autoaprendizaje

La competencia Digital (CD), Se expone en el artículo 6 del Decreto (RD 1105/ 2014, de 26 de diciembre, p. 173) la importancia de trabajar la comunicación audiovisual y el empleo de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación con carácter transversal. Es por eso por lo que este proyecto ha sido diseñado con la intención de aportar un planteamiento diferente para la enseñanza de la ortografía. Se pretende, no solo trabajar con los discentes desde un enfoque metodológico nuevo, sino obtener resultados efectivos con la práctica del mismo y frente a enfoques tradicionales de enseñanza. El avance de la tecnología será el principal aporte en esa propuesta de innovación, con la intención de dar respuesta a la problemática de la ortografía de estudiantes de ESO, haciendo uso de recursos y herramientas TIC y empleando el modelo pedagógico del aula invertida (*flipped classroom*).

Contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales

Contenidos conceptuales
- Identificar los errores frecuentes en la competencia ortográfica.
-Aplicar técnicas de memoria para recordar la imagen visual de las palabras correctamente escritas.
- Comprender las normas y las nociones básicas de la ortografía reglada y arbitraria.
- Comprender la importancia de la lengua escrita como recurso comunicador.

Contenidos procedimentales

- Manejar los recursos y herramientas digitales para el óptimo desarrollo del proyecto.
- Recoger un seguimiento personal de los avances/ fallos a través de la hoja de cálculo.
- Participar en los debates y coloquios planteados en el aula en relación a los contenidos trabajados.
- Realizar las actividades y dinámicas propuestas para afianzar los contenidos adquiridos.
- Trabajar de manera individual y colectiva cada vez que se requiera, a fin de fomentar el autoaprendizaje y el trabajo en equipo con los iguales.

Contenidos actitudinales

- Reconocer la importancia de escribir bien en las reproducciones propias.
- Aumentar el interés por la escritura como herramienta de comunicación social.
- Cumplir con las normas y reglas de ortografías para el desarrollo de textos correctos.
- Tomar conciencia de las herramientas útiles y factibles que proporcionan las TIC a favor del aprendizaje.

5. Plan de intervención.

Para llevar a cabo este proyecto se ha creado una página web - *La hache muda tiene mucho que decir*: (<https://sites.google.com/view/lenguajesolido/p%C3%A1gina-principal>)- exclusiva para uso del alumnado participante de esta intervención. A fin de perseguir los objetivos del enfoque metodológico del aula invertida, se ha diseñado este espacio online seleccionando y recogiendo en él todos los recursos que se utilizarán durante el periodo de esta intervención educativa. Al tratarse de una plataforma online, el alumnado puede navegar por él desde cualquier dispositivo electrónico, ya sea móvil, ordenador o tableta.



Figura 4. Captura de la página principal de la web.

La página principal de este espacio está organizada en diferentes secciones:

- Sección de **temas**
- Sección de **infografías**
- Sección de **curiosidades**
- Sección de **fuentes de consulta**

Se ha dispuesto de tal forma que garantice que el alumnado acceda a cada una de las secciones de manera ordenada, dando unas pautas claras y sencillas para navegar por la página web con total libertad.

Sección de temas:

En la sección de temas quedan expuestas las carpetas con los siete temas que se trabajarán a lo largo del plan de seguimiento. Así, cada carpeta o subpágina de temas contiene el enlace al vídeo correspondiente y otros links a recursos y actividades para la práctica del contenido visualizado.



Figura 5. Subpágina/ sección de temas y contenidos

Siguiendo el modelo pedagógico del aula invertida, se han grabado y editado un total de siete vídeos atendiendo a diversos temas relacionados con la competencia ortográfica y los planes de mejora que se pretenden conseguir con la intervención educativa. Partiendo de la *Ortografía de la Lengua Española* (RAE, 1999; 2010) se han seleccionado aquellos grafemas con más tendencia a confusión entre los estudiantes de ESO:

Tema1: La memoria

Tema 2: La acentuación

Tema 3: Grafías b/ v

Tema 4: Grafías g/ j

Tema 5: Grafías y/ ll

Tema 6: La letra H

Tema 7: Palabras homógrafas y homófonas.

El primero de los temas se ha dedicado a la memoria ya que, tal y como se ha expuesto en el marco introductorio, será fundamental ejercitarla para obtener mejores resultados con los discentes y en cuanto a enseñanza de la ortografía. En actividades prácticas con el alumnado en el aula también se trabajará, de igual forma, la atención.

El resto de vídeos proporcionará al estudiante el contenido básico de los temas. Es por eso por lo que ninguno excederá los cinco minutos, con el objetivo de no cansar a los discentes y llegar a ellos con un contenido más atractivo, simple y motivador. Para captar la atención de los estudiantes, y hacer más amenas estas intervenciones audiovisuales, se ha creado el personaje que da nombre a la página web mencionada con anterioridad. De esta manera, **la figura docente y el personaje de la Hache**, presentarán los temas de una forma clara y concisa para que el alumnado acuda al centro con unos conocimientos básicos adquiridos y en igualdad de condiciones.

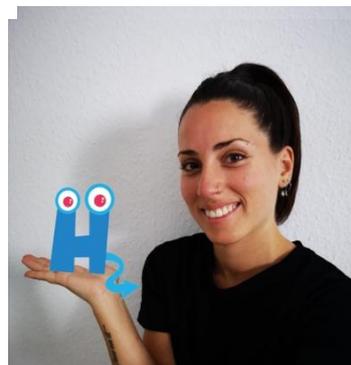


Figura 6. Foto de presentación del personaje: la Hache

Dentro de cada subcarpeta de temas, habrá un enlace directo a las actividades online que se han recogido de otras webs y aplicaciones digitales. Entre estos recursos lúdicos se encuentran actividades para completar frases y/ o palabras, seleccionar la opción correcta, crucigramas, juegos visuales para ejercitar la memoria, etc.

También hay infografías relacionadas con la temática y creadas a partir del programa web *canva.com*. Estas recogen, generalmente, los datos más relevantes y/ o significativos que se han mencionado en los vídeos, por lo que sirve de guía al alumnado para recordar los puntos importantes de cada lección (véase Anexo I).

Infografías, Curiosidades y fuentes de consulta:

El resto de secciones se han completado con infografías de plataformas online, recursos de *youtube* (como por ejemplo, el rap de la ortografía) o fuentes de consulta que facilitarán al alumnado recurrir a diccionarios online para solucionar las posibles dudas en cuanto a semántica.

Estas secciones son flexibles y abiertas, de manera que el propio alumnado pueda proponer material didáctico nuevo y pueda ser incluido en la web, haciéndolos partícipes del crecimiento material e informativo de la plataforma.

5.1. Fases del Proyecto

Este proyecto cuenta con tres fases, diferenciadas unas de otras por el tiempo empleado, los recursos utilizados y el espacio de desarrollo de las mismas. Así, cada una de las fases se delimitará en un "antes, durante y después" en lo que respecta a este planteamiento de mejora educativa.

			FASE I	FASE II	FASE III	
MES	SEMANA	SESIÓN	PLANTEAMIENTO INICIAL	PLAN DE INTERVENCIÓN	PLANTEAMIENTO FINAL	
ABRIL	3.ª	1.ª	Presentación proyecto			
			Evaluación rendimiento inicial			
	4.ª	2.ª				1. Ejercita tu memoria Actividad: Memory game
			5.ª			3.ª
		3. Grafías b/ v Actividad: Grafías b/ v				
	4. Grafías Y/LL Actividad: Y/LL					
MAYO	1.ª	4.ª		5. Grafías G/ J Actividad: G/J		
			2.ª	5.ª		6. Grafía H Actividad: La letra H
						7. Palabras homófonas/ homógrafas Actividad: Homófonas/ homógrafas
	3.ª	6.ª				1. Evaluación rendimiento final
						2. Autoevaluación

Figura 7. Cronograma: fases y orden de intervención

A efectos del anterior cronograma, se ha planificado el plan de intervención partiendo de tres fases distinguidas: plan de inicio, plan de seguimiento y periodo final del proyecto. De esta manera, la temporalidad de esta propuesta se ha delimitado por la duración de las prácticas externas en el centro de educación secundaria Tomás de Iriarte. Teniendo en cuenta la duración de estas prácticas presenciales, desde el 30 de marzo hasta el 22 de mayo, se ha diseñado el plan de intervención a fin de trabajar con la muestra una vez por semana dicha propuesta de innovación -ocupando un total de seis horas (aprox.) de las asignadas a la asignatura de Lengua Castellana y Literatura-.

5.1.1. FASE I

PLANTEAMIENTO INICIAL

			FASE I
MES	SEMANA	SESIÓN	PLANTEAMIENTO INICIAL
ABRIL	3.ª	1.ª	Presentación proyecto
			Evaluación del rendimiento inicial

Figura 8. Cronograma: orden de intervención/ Fase I

1. Tiempo e intervención.

Se comenzará el plan de intervención la tercera semana de abril, teniendo en cuenta el acercamiento que se ha tenido en días previos al grupo/ clase con el que vamos a intervenir. De esta manera, se partirá de las anotaciones recogidas en esos días precedentes y a partir de la observación diaria, con la intención de conocer la mecánica del profesorado en el proceso de enseñanza- aprendizaje, el nivel general que poseen los discentes en cuanto a ortografía, su respuesta y actitudes antes las actividades planteadas por el docente, etc.

Esta primera fase dará inicio en una sesión de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura en la semana del 13 al 17 de abril. Dicha sesión propiciará la primera toma de contacto directo con el alumnado, haciéndoles saber que van a ser partícipes de un proyecto elaborado para mejorar su ortografía.

1.1. Presentación del proyecto

Se planteará a los discentes el plan de intervención y los objetivos que se pretenden conseguir con esta propuesta, a fin de que muestren una actitud receptiva y activa ante las dinámicas diseñadas. Además, será importante recalcar que se trata de un proyecto personal y que no influirá en el sistema evaluativo del docente los resultados obtenidos a lo largo de la puesta en marcha de este plan de intervención.

En esta primera fase se explicará, asimismo, la dinámica del proyecto y el sistema metodológico del aula invertida. Es aquí donde, además, se tomarán notas de aquellos posibles inconvenientes previos a nuestra intervención (alumnado que no tengan acceso internet en el área doméstica o que no posean recursos tecnológicos para

acceder al material audiovisual). Se partirá de la explicación inicial del proyecto para pedir a los discentes que acudan a la página web: *La hache mucha tiene mucho que decir*, que se ha creado exclusivamente para esta propuesta pedagógica.

1.2. Cuestionario de evaluación inicial

El cuestionario de evaluación inicial se ha realizado con el objetivo de obtener datos concretos y generales de la muestra en cuanto a nivel de ortografía. Este test tiene un total de quince preguntas sencillas, elaboradas a través de la plataforma *Socrative* (véase Anexo II). Se ha seleccionado este recurso online para el desarrollo del cuestionario, por un lado, para establecer una primera toma de contacto con los recursos tecnológicos en el aula. Por otro, porque nos facilita datos estadísticos de los resultados obtenidos a partir de las diversas respuestas de los discentes.

El cuestionario ha sido elaborado, además, recopilando y seleccionando 47 palabras familiares, frecuentes y con más tendencia al error ortográfico en el *Corpus de Referencia del Español Actual* (CREA) de la Real Academia Española (véase Anexo III).

Una vez accedan a la página web, se indicarán aquellos pasos oportunos para que elaboren este cuestionario inicial, recordando que no se trata de un examen de evaluación que interfiera en sus calificaciones para la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. Teniendo en cuenta los factores motivacionales, se prestará atención a la interacción y vínculos de afecto que puedan establecerse con el alumnado participante del proyecto. Será fundamental despertar en ellos una actitud activa y receptiva de cara a las tareas y actividades planteadas.

Al finalizar el cuestionario se procederá a explicar las partes en que se divide la página web, a fin de que conozcan los procedimientos a seguir a lo largo de la puesta en marcha de este proyecto y acudan de forma libre a los enlaces de interés facilitados.

Así, en esta primera sesión se solicitará que acudan al tema 1 de la sección online, con el objetivo de que visualicen en casa el contenido audiovisual facilitado en dicha carpeta y se pueda proseguir con la segunda fase del proyecto.

2. Espacio

Se hará una planificación previa con el docente, con el objetivo de que pueda facilitarnos una sesión de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura de esa semana de abril. Asimismo, se solicitará con antelación el aula *Medusa* o Informática para esta primera intervención, a fin de que todo el alumnado disponga de ordenadores y/ o recursos electrónicos con acceso a Internet o red *Wifi*.

3. Recursos

Tal y como se expuso en el punto anterior, se planificará con el docente que la primera intervención de este proyecto se dé en el aula de informática del centro, con el objetivo de que todo el alumnado participante de esta propuesta tenga **ordenadores o recursos electrónicos** con acceso a Internet.

5.1.2. FASE II

PLAN DE INTERVENCIÓN

			FASE II
MES	SEMANA	SESIÓN	PLAN DE INTERVENCIÓN
ABRIL	4.ª	2.ª	1. Ejercita tu memoria
			Actividad: Memory game
	5.ª	3.ª	2. Acentuación
			Actividad: Acentuación
MAYO	1.ª	4.ª	3. Grafías b/ v
			Actividad: Grafías b/ v
			4. Grafías: Y/LL
			Actividad: Y/LL
	2.ª	5.ª	5. Grafías G/ J
			Actividad: G/J
			6. Grafía H
			Actividad: La letra H
			7. Palabras homófonas/ homógrafas
			Actividad: Homófonas/ homógrafas

Figura 9. Cronograma: orden de intervención/ Fase II

Esta segunda fase será crucial, ya que se iniciará la puesta en marcha de este proyecto con expectativas de mejora. El plan de intervención se caracteriza, así, por el particular proceso de enseñanza- aprendizaje que se llevará a cabo: **visualización de**

vídeos por parte de los alumnos, **puesta en común del contenido en la sesión presencial, puesta en práctica** del tema con actividades **en el aula** y a través de la plataforma digital.

Se ha creado, para ello, un total de siete vídeos correspondientes a los siete temas citados en líneas anteriores y seis actividades prácticas para realizar en el aula, fomentando el trabajo cooperativo. A ello se adhiere los juegos y recursos webs recogidos en las diversas subpáginas de temas.

1. Tiempo e intervención

La segunda fase tiene una temporalidad de cuatro semanas, equivalentes a cuatro sesiones de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. Previamente a cada sesión, se habrá indicado a los discentes que visualicen el vídeo correspondiente al que podrán acceder a través de la página web, *La hache muda tiene mucho que decir*.

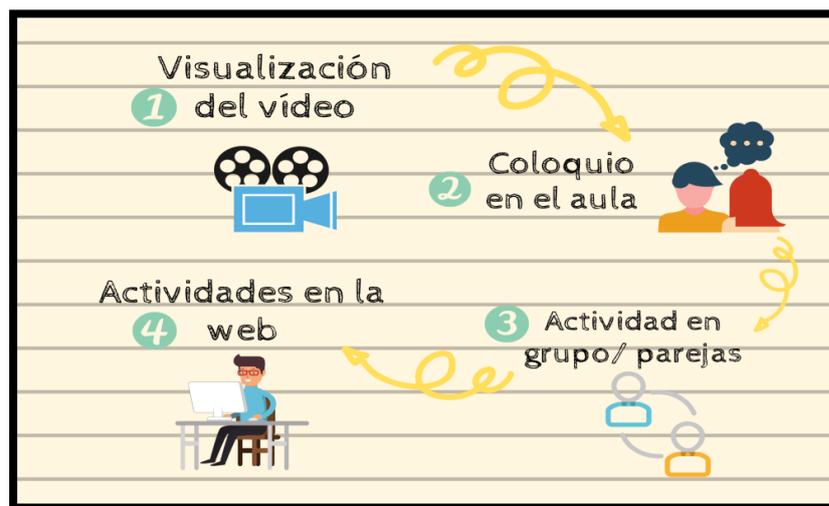


Figura 10. Esquema de la propuesta de intervención educativa

Pinchando al enlace de la sección de temas se abrirá una subpágina donde están recogidas todas las carpetas correspondientes a los siete temas con los que trabajaremos a lo largo de esta propuesta educativa.



Figura 11. Captura de la web: sección de temas



Figura 12. Captura de la web: subpágina tema 1

Cada una de las carpetas cuenta, por un lado, con un enlace directo al vídeo interactivo de ese contenido determinado. Por otro, con enlaces links que derivan a otras webs y aplicaciones de recursos, dinámicas y actividades propuestos para afianzar los contenidos desarrollados en el vídeo previamente visualizado.

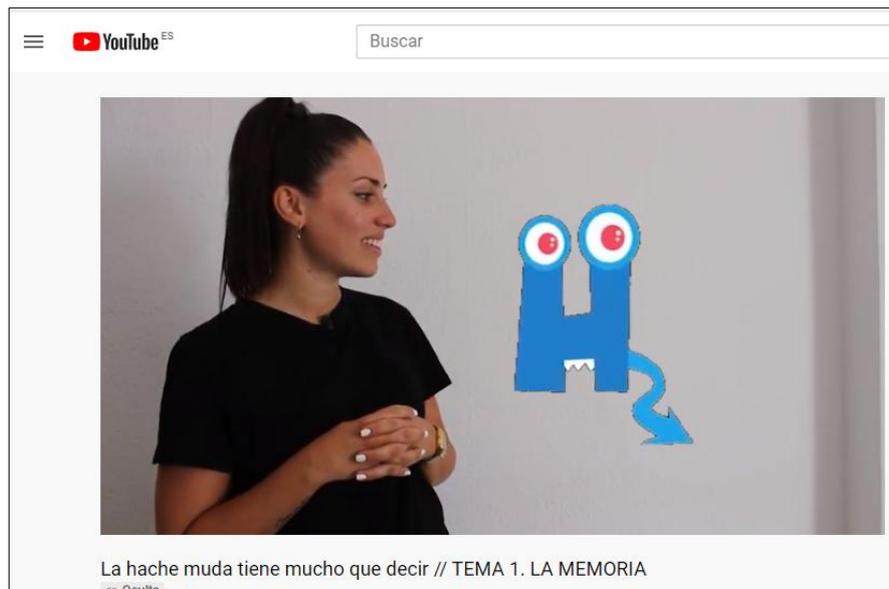


Figura 13. Captura del enlace al vídeo: tema 1

Tal y como se refleja en el cronograma anterior (véase figura 9), en cada sesión se hará alusión a un vídeo/ tema que hayan visualizado en el ámbito doméstico. La intención es que, a través de la mecánica del aula invertida, los discentes acudan al aula con unos conocimientos básicos adquiridos. Cada una de las sesiones servirá para hacer una puesta en común y/ o coloquio con el contenido visualizado, de modo que puedan resolverse dudas y garanticemos que se afianza lo aprendido con la participación de todo el grupo/ clase.

Posterior a esta intervención, se realizarán las actividades diseñadas para la puesta en práctica del tema. Por un lado, se contará con una actividad sencilla para desarrollar en el aula (ver punto 3 de la figura 10) separando a los discentes por parejas o en pequeños grupos -según lo requiera la actividad-. Por otro, invitaremos a los discentes a acudir a la página online y a acceder a todos los recursos y herramientas digitales que se han recopilado para afianzar los contenidos dados (ver punto 4 de la figura 10).

SESIÓN	TEMA	ACTIVIDAD EN EL AULA
I	Tema 1. La memoria	1. Serie de palabras 2. Recuerdo visual 3. Prueba de atención: <i>stroop</i>
II	Tema 2. La acentuación	1. Dónde escribo qué
	Tema 3. Grafías b/ v	
III	Tema 4. Y/ Ll	1. Creadores de palabras
	Tema 5. G/ J	
IV	Tema 6. La letra Hache	1. El ahorcado
	Tema 7. Palabras homógrafas/ homófonas	

Figura 14. Orden de sesiones, temas y actividades en el aula

1.2. SECUENCIA DE SESIONES, TEMAS Y ACTIVIDADES

- **SESIÓN I**

SESIÓN I
Tema 1. La memoria
Actividades en el aula
1. Serie de palabras 2. Recuerdo visual 3. Prueba de atención: <i>stroop</i>
Actividades en la web
1. Memory game

Figura 14. Cronograma de intervención: Sesión I/ Fase II

Teniendo en cuenta que en este trabajo se ha hecho hincapié en la importancia de la atención y la memoria en el rendimiento escolar de los estudiantes, se ha dedicado este tema introductorio a la memoria, a fin de facilitar ciertas actividades que ejerciten tanto la memoria de trabajo como la atención en los discentes participantes de la muestra.

El material audiovisual de este primer tema tiene una duración de 2' 50" minutos. Asimismo, tras exponer en clase las ideas principales del contenido abordado en el vídeo, se propondrán las siguientes actividades para ejercitar la memoria de trabajo -de manera auditiva y visual- y la atención.

Act.1	Serie de palabras (véase Anexo IV)
	<p>Descripción: se comenzará realizando la actividad con serie de números. Posteriormente, se realizará con palabras para incrementar la dificultad.</p> <p>Desarrollo: los estudiantes se dividirán por parejas. El alumno/a A le dirá al B una serie de números y el estudiante B tendrá que escribirlas en un papel posteriormente (se comenzará con una serie de 2 números, luego de tres, etc.). Se realizará la misma actividad pero haciendo una serie de palabras. (Luego el estudiante A y B intercambiarán los papeles para que ambos realicen la actividad).</p> <p>Una variación de esta dinámica puede ser que el alumnado vea la lista de palabras durante un periodo de tiempo determinado. Luego oculte las palabras de la lista y sea capaz de escribirlas en orden si las recuerda.</p>
Recursos/ medios materiales	Listado de números Listado de palabras Papel Lápiz
Agrupamiento	Parejas
Duración aproximada	10 minutos

Act.2	Recuerdo visual (véase Anexo V)
	<p>Descripción: Se separará al grupo en pequeños equipos. Cada equipo tendrá una serie de fichas con diversas matrices con cuadrados.</p> <p>Desarrollo: El equipo A pintará la mitad de los cuadrados de su matriz (por ejemplo, si hay cuatro cuadrados, pintará dos de ellos). El B esperará con su matriz en blanco. Un componente del equipo A mostrará la matriz (con los cuadros pintados) al equipo B por unos 2- 3 segundos. El equipo B tiene que pintar los cuadrados que lograron visualizar de la matriz del equipo A. Se irá incrementando la dificultad aumentando el número de cuadrados e invirtiendo la función de los equipos para que todos participen.</p>
Recursos	Fichas con matrices de cuadrados
Agrupamiento	Equipos
Duración aproximada	10 minutos

Act.3	Stroop (véase Anexo VI)
	<p>Descripción: Se dividirá el grupo en parejas, repartiendo una ficha de tarea a cada par de alumnos/as.</p> <p>Desarrollo: Se facilitarán fichas con palabras que corresponden con su color; por ejemplo: rojo, verde, azul. Posteriormente, se facilitará otro listado con palabras que no corresponden al color al que hacen alusión. Se pedirá a los discentes que mencionen los colores de la tinta con la que están escritas las diversas palabras. En este sentido estaremos trabajando la atención con los estudiantes pues, aunque nuestra atención es selectiva, el test de <i>Stroop</i> provoca interferencias en nuestra capacidad atencional.</p>
Recursos	Listado de palabras/ test de <i>Stroop</i>
Agrupamiento	Parejas
Duración aproximada	5- 10 minutos

Una vez finalizada esta serie de actividades, se propondrá al alumnado el acceso a la web -sección del primer tema: La memoria- y pinchar en el enlace de actividades. Esta propuesta se dejará para el final para controlar el tiempo, ya que los estudiantes pueden hacerlas fuera del ámbito escolar en el caso de que no dé tiempo en esta sesión de la asignatura.

Actividades web	Memory game (véase Anexo VII)
	En la página web el alumnado podrá acceder a actividades y aplicaciones para seguir trabajando con la memoria y la atención a través de recursos online y fuera del entorno escolar.
Recursos	Dispositivos electrónicos/ enlaces en la web
Agrupamiento	Individual/ parejas

2. Espacio

Esta sesión se realizará en el aula común, teniendo en cuenta que se disponga de pizarra online o proyector con acceso a Internet por si precisamos del acceso a la web para resolver dudas o visualizar un fragmento determinado del vídeo cuya explicación no haya quedado del todo clara.

3. Recursos

Recursos para las actividades:

- Listado de números
- Listado de palabras
- Papel y lápiz
- Fichas con matrices/ cuadrados
- Listado de palabras/ test de *Scroop*

Recursos del docente:

- Ordenador con acceso a Internet
- Pizarra digital o proyector

- **SESIÓN II**

SESIÓN II
Tema 2. La acentuación Tema 3. Grafías b/ v
Actividades en el aula
1. Dónde escribo qué
Actividades en la web
1. Actividades de acentuación 2. ¿Se escribe con "b" o con "v"?

Figura 15. Cronograma de intervención: Sesión II/ Fase II

El materia audiovisual del segundo tema tiene una duración de 4' 11" minutos. En él se tratará de explicar al alumnado - y a modo de recordatorio- las reglas de acentuación a partir de la clasificación de las palabras en llanas, agudas y esdrújulas. Se hará mención, además, de la función de la tilde diacrítica. El vídeo referente al tema 3 alude a las reglas básicas para diferenciar el uso correcto de las grafías *b* y *v*, tiene una duración de 4' 19" minutos.

Posterior al coloquio realizado en el aula (y teniendo en cuenta que todos los estudiantes hayan podido visualizar el material interactivo) se invitará a los discentes a participar de las actividades propuestas.

Act.1	Dónde escribo qué (véase Anexo VIII)
	<p>Descripción: Se realizará un dictado en voz alta. Una vez finalizado se pedirá que, por parejas, intercambien sus dictados para corregir los fallos del compañero.</p> <p>Desarrollo: Una vez realizado el dictado, se hará la corrección general en la pizarra para garantizar que todos tienen sus dictados correctamente corregidos. Posteriormente, se facilitará una ficha para que, en parejas, clasifiquen las palabras del dictado en agudas, llanas, esdrújulas y palabras escritas con b/ v. Se volverá a realizar una corrección general para que todos tengan sus errores corregidos.</p>
Recursos	Dictado Papel y lápiz Ficha para la actividad: dónde escribo qué.
Agrupamiento	Individual/ parejas
Duración aproximada	15- 20 minutos

Al finalizar la tarea se propondrá a los discentes que accedan a la web. En ella podrán encontrar las actividades seleccionadas para trabajar la acentuación y las reglas de uso de las grafías *b* y *v*.

Actividades web (véase Anexo IX)	1. Actividades de acentuación 2. ¿Se escribe con "b" o con "v"?
Recursos	Dispositivos electrónicos/ enlaces en la web
Agrupamiento	Individual/ parejas

2. Espacio

Esta sesión se realizará en el aula Medusa o de informática, teniendo en cuenta la corta duración de la primera actividad y la posibilidad de acceso a la página web para que puedan realizar las dinámicas seleccionadas para trabajar sobre el tema de la acentuación y el uso correcto de las grafías *b* y *v*.

3. Recursos

Recursos para las actividades:

- Ficha para la primera actividad: *Dónde escribo qué*
- Ordenadores y/ o dispositivos electrónicos con acceso a Internet.

Recursos del docente:

- Ordenador con acceso a Internet
- Pizarra digital o proyector

- **SESIÓN III**

SESIÓN III	
Tema 4. Grafías Y/ Ll Tema 5. Grafías G/ J	
Actividades en el aula	
1. Creadores de palabras	
Actividades en la web	
1. ¿Se escriben con Y o con LL? 2. ¿Se escriben con G o con J?	

Figura 16. Cronograma orden de intervención: Sesión III/ Fase II

El material audiovisual elaborado para el tema 4 tiene una duración de 2' 59" minutos. En él se exponen las reglas básicas para diferenciar el uso correcto de las grafías Y/ Ll. De igual forma, el vídeo correspondiente al tema 5 aborda las características y particularidades de las normas ortográficas que regulan el correcto uso de las grafías G/ J y tiene una duración de 2' 58" minutos.

Tras realizar el coloquio en el aula recopilando y contrastando la información aportada por los discentes, se propondrá la participación de la siguiente actividad.

Act.1	Creadores de palabras (véase Anexo X)
	<p>Descripción: Divididos en parejas, tendrán que crear palabras según las indicaciones facilitadas en la ficha de trabajo.</p> <p>Desarrollo: Se proporcionará una ficha a las diferentes parejas. Siguiendo las instrucciones tendrán que rellenar la ficha creando palabras que empiecen o contengan las grafías G/ J; Y/ Ll con las que estamos trabajando.</p>
Recursos	Ficha para la actividad: Creadores de palabras Letras Pegamento
Agrupamiento	Parejas
Duración aproximada	10 minutos

Posterior al desarrollo de esta actividad, se invitará a los estudiantes a acceder a la página web para desarrollar las actividades y dinámicas propuestos para la práctica y trabajo del uso correcto de las grafías y/ ll y g/ j.

Actividades web (véase Anexo XI)	1. ¿Se escriben con <i>Y</i> o con <i>LL</i> ? 2. ¿Se escriben con <i>G</i> o con <i>J</i> ?
Recursos	Dispositivos electrónicos/ enlaces en la web
Agrupamiento	Individual/ parejas

2. Espacio

Esta sesión se realizará en el aula Medusa o de informática, teniendo en cuenta la corta duración de la primera actividad. Así, podrán acceder a la página web y realizar las dinámicas seleccionadas para trabajar sobre el uso correcto de las graffías *y/ll* y *g/j*.

3. Recursos

Recursos para las actividades:

- Ficha para la actividad: Creadores de palabras
- Letras
- Pegamento
- Ordenadores y/ o dispositivos electrónicos con acceso a Internet

Recursos del docente:

- Ordenador con acceso a Internet
- Pizarra digital o proyector

- **SESIÓN IV**

SESIÓN IV
Tema 6. La letra H Tema 7. Palabras homófonas y homógrafas
Actividades en el aula
1. El ahorcado
Actividades en la web
1. ¿Con hache o sin hache? 2. Actividades palabras homófonas/ homógrafas

Figura 17. Cronograma orden de intervención: Sesión IV/ Fase II

La última sesión de la fase II se ha dedicado a trabajar en torno a los temas de la graffía H (cuyo vídeo tiene una duración de 1' 55" minutos) y las normas básicas que rigen su ortografía y, por otro lado, las palabras homónimas (material audiovisual de 2' 05" minutos).

Una vez la puesta en común en el aula con el aporte de la información recopilada por la participación de los estudiantes tras visualizar los vídeos en su ámbito doméstico, invitaremos a los discentes a que realicen las siguiente actividad:

Act.1	El ahorcado (véase Anexo XII) Descripción: Se proporcionará una ficha y, junto a ella, irá adjunta una lista de palabras con las que jugar a esta actividad: el ahorcado. En la ficha irán las instrucciones de la dinámica para que todos los estudiantes participen en igualdad de condiciones. Desarrollo: Haciendo uso de las palabras facilitadas, el estudiante A ha de ir nombrando letras al estudiante B. El primero tiene que intentar adivinar la palabra antes de completar su "ahorcado", pues por cada error se completa una parte del cuerpo del monigote.
Recursos	Ficha para la actividad: el ahorcado Listado adjunto: palabras para emplear en la actividad Bolígrafo
Agrupamiento	Parejas
Duración aproximada	10- 15 minutos

Esta actividad ha sido diseñada para que los discentes identifiquen las grafías de las palabras que van adivinando y afiancen su escritura repitiendo la palabra una vez haya sido acertada.

Una vez finalizada, se propondrá a los discentes el acceso a la página web para que sigan realizando dinámicas relacionadas con la práctica de palabras que llevan hache y las palabras homónima, correspondientes a los temas 6 y 7.

Actividades web (véase Anexo XIII)	1. ¿Con hache o sin hache? 2. Actividades palabras homófonas/ homógrafas
Recursos	Dispositivos electrónicos/ enlaces en la web
Agrupamiento	Individual/ parejas

2. Espacio

Esta sesión se realizará en el aula Medusa o de informática, teniendo en cuenta la corta duración de la primera actividad. Así, podrán acceder a la página web y realizar las dinámicas seleccionadas para trabajar sobre el uso correcto de la grafía *h* y el repaso de palabras homónimas: homófonas y homógrafas.

3. Recursos

Recursos para las actividades:

- Ficha para la actividad: el ahorcado
- Bolígrafo
- Ordenadores y/ o dispositivos electrónicos con acceso a Internet

Recursos del docente:

- Ordenador con acceso a Internet
- Pizarra digital o proyector

5.1.3. FASE III

PLANTEAMIENTO FINAL

			FASE III
MES	SEMANA	SESIÓN	PLANTEAMIENTO FINAL
MAYO	1.ª	4.ª	
	2.ª	5.ª	
	3.ª	6.ª	1. Cuestionario final 2. Evaluación

Figura 28. Cronograma orden de intervención: Fase III

1. Tiempo e intervención

Esta fase se ha dedicado al sistema de **evaluación**, ya que propone descubrir si el planteamiento propuesto ha sido efectivo o si, por el contrario, precisa de tiempo para la obtención de resultados positivos a largo plazo. Esta fase final se desarrollará la última semana de la intervención (del 18 al 22 de mayo). Se escogerá una sesión de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura para llevar a cabo esta última dinámica.

Cuestionario final (véase Anexo XIV)

Estará formado por preguntas similares a las realizadas en el test inicial, teniendo en cuenta todo lo que se ha trabajado a lo largo de las sesiones previas y el vocabulario extraído del *Corpus de Referencia del Español Actual* (CREA) de la Real Academia Española. Así, se establecerá una valoración de los resultados iniciales frente a los finales de cada alumno/ a. Se recogerán, igualmente, las hojas de cálculo de cada discente para tener las anotaciones del progreso individual más detallado y desde la perspectiva de cada estudiante sobre sus avances.

Hoja de evaluación (véase Anexo XV)

Se facilitará, finalmente, una hoja de evaluación anónima, incluyendo preguntas referidas a la autoevaluación, coevaluación y la heteroevaluación del alumnado. Añadiendo, además, un apartado que recoja aquellas sugerencias de mejora que los educando quieran proponer.

2. Espacio

El aula de informática seguirá siendo el lugar idóneo para realizar esta última sesión, ya que se facilitarán ambos cuestionarios (postest y evaluación) a través de la página web.

3. Recursos

Cada alumno ha de contar con un ordenador o dispositivo electrónico desde donde poder acceder a la plataforma online para la elaboración de ambos cuestionarios.

Se tendrán preparados y diseñados los cuestionarios de esta intervención final: postest y cuestionario evaluativo.

6. Estrategias y metodología de intervención

La metodología empleada para la puesta en marcha de este proyecto tiene un carácter activo y flexible. Activo en tanto que el alumnado será responsable de su propia evolución a través del trabajo autónomo y respondiendo receptivamente a todas las actividades y dinámicas preparadas. En este sentido se mediará para que el alumnado

responda al proyecto propuesto y sea consciente de su propio progreso durante la puesta en marcha de esta propuesta.

Esta metodología activa se caracteriza por formar parte de un proceso constructivo, significativo y evolutivo. Y es que el estudiante será partícipe y responsable de su educación y, por tanto, de su evolución en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se partirá de los conocimientos previos del alumnado, garantizando que se afianzan los contenidos nuevos desde una perspectiva motivadora, avalada por la nueva vertiente metodológica: el aula invertida.

Es importante, entonces, la función del docente, quien ha de invitar al estudiantado a implicarse en el planteamiento diseñado: visualizando los vídeos, compartiendo sus dudas y poniendo en prácticas los conocimientos adquiridos. Lo que pretende esta metodología activa no es otra cosa que desentender al docente del enfoque tradicional y hacer conectar al discente con la vida real, en este caso, comprender para qué y por qué es importante el uso de la buena ortografía en sus propios textos.

En este sentido, se deja de lado la enseñanza directa y tradicional para hacer protagonista al alumnado de su propio aprendizaje y, al mismo tiempo, motivarlo durante el proceso de enseñanza- aprendizaje, haciéndolos conscientes de su propio progreso y evolución.

Por otro lado, tendrá un carácter flexible teniendo en cuenta las modificaciones que a lo largo de la puesta en práctica del proyecto se pueden llevar a cabo. A pesar de que este planteamiento se haya diseñado para un grupo de ESO concreto y en un centro específico, se tendrá en cuenta (durante el desarrollo dl proyecto) que puedan surgir cambios en la organización espacio- temporal.

Los cambios metodológicos durante la intervención vendrán condicionados por las particularidades del grupo/ clase con el que contamos, realizando las modificaciones oportunas y siendo consecuentes con las características de este proyecto piloto.

6.1. Atención a la diversidad

Desde el carácter flexible de este planteamiento se tendrá en cuenta, también, la atención a la diversidad (D 25/2018, de 26 de febrero). Partiendo de las particularidades del colectivo que hemos utilizado como referencia para la puesta en marcha de este

trabajo, el grupo/ clase puede contar con alumnado con vulnerabilidad educativa. Así, para el educando NEAE se elaborarán las adaptaciones educativas propias para que, de manera equitativa, pueda ser partícipe del proyecto planteado.

Partiendo del reconocimiento previo del grupo participante del proyecto, el docente nos proporcionará información acerca de las necesidades especiales de aprendizaje con que cuenta la clase, para así adaptar el planteamiento metodológico de nuestra propuesta y garantizar que todo el alumnado puede participar del mismo en igualdad de condiciones. Teniendo en cuenta que contamos con un alumno con TGC (Trastorno Grave de Conducta), se intentará intervenir en las sesiones mediante un clima positivo, elogiando de forma verbal o gestual aquellos comportamientos que lo merezcan. Así, ante una actitud del tipo negativista desafiante, se demostrará tranquilidad y firmeza, garantizando sobre todo la seguridad del resto del alumnado.

Para que este discente, en concreto, adopte una actitud abierta y receptiva a nuestra propuesta, se optará por proponerlo como "alumno ayudante" o alumno mediador", dándole cierto protagonismo en el transcurso de la intervención educativa.

Se facilitará al alumnado con condiciones de necesidades de apoyo (un estudiante con referente curricular de 6 ° de primaria) la atención individualizada que precise, de tal forma que ante la propuesta de trabajo cooperativo se afianzará un grupo de alumnado que apoye y fomente el aprendizaje del compañero/ a NEAE. Todo esto teniendo como referencia a alumnado con cierta vulnerabilidad educativa que precise de refuerzo didáctico, a partir de un enfoque inclusivo y según se expone en el artículo 1 del Decreto anteriormente citado (D 25/2018, de 26 de febrero, p. 7807)

Además, para el alumnado con dificultades económicas y/ o condiciones particulares que le imposibiliten poder visualizar el material audiovisual en sus hogares, se proporcionará la ayuda necesaria para poder recibir el contenido de igual forma que el resto de estudiantes, ya sea visualizando el vídeo en los ordenadores y/ o dispositivos electrónicos del centro o aportándole el apoyo necesario durante las horas libres de la jornada lectiva como refuerzo educativo si hiciera falta.

7. Evaluación del proyecto

Para valorar la efectividad de esta propuesta de innovación, las herramientas de evaluación con las que cuenta el docente son las siguientes: test inicial y test final de evaluación, hoja de cálculo de carácter personal del discente, actividades a través de enlaces en la web, cuestionarios de autoevaluación y coevaluación y, por último, el cuaderno de notas del docente que dirige esta intervención educativa.

7.1. Pretest y postest de evaluación.

Tal y como se desarrolló anteriormente, en la primera y tercera fase se elaborará un pretest y un test final de evaluación. Ambos serán diseñados teniendo en cuenta la etapa escolar del alumnado, la ortografía básica que deben saber con respecto a su nivel educativo y las actividades diseñadas para la mejora de su aprendizaje en cuanto a competencia ortográfica se refiere. Estos cuestionarios de evaluación se han diseñado a través de la plataforma *Socrative*² con la intención de obtener unos resultados individuales y generales en cuanto a la puesta en marcha de este planteamiento. Así, se valorarán los porcentajes de fallos y aciertos y, por tanto, una valoración general de la mejora del alumnado al plantear esta propuesta pedagógica para la enseñanza de la ortografía en el área de Lengua Castellana.

El vocabulario utilizado para la elaboración de estos cuestionarios ha sido seleccionado teniendo en cuenta el *Corpus de Referencia del Español Actual* (CREA) de la Real Academia Española. De esta manera, los grafemas seleccionados para plantear las preguntas en ambos test son empleados con asiduidad por los jóvenes en su habla cotidiana, evitando el léxico complejo o alejado del uso frecuente de los estudiantes.

7.2. Hoja de cálculo del estudiante.

La hoja de cálculo (véase Anexo XVI) facilitará al alumnado el conocimiento de su propio seguimiento y progreso educativo. Dentro de la metodología activa, y teniendo en cuenta al estudiante como factor protagonista de esta propuesta, el discente será conocedor en todo momento de sus propios progresos, teniendo en cuenta sus

² *Socrative* es una aplicación web que facilita al profesorado medios y herramientas para elaborar cuestionarios y actividades complementarias a la enseñanza previa. A través de esta plataforma, el profesorado recibe la retroalimentación de las respuestas obtenidas por el alumnado, teniendo datos de los resultados individuales y un balance del resultado general del grupo/ clase.

debilidades y/ o habilidades para cada uno de los contenidos desarrollados. La hoja de cálculo, por tanto, tendrá un carácter personal, pues cada estudiante contará con este documento donde anotar los resultados obtenidos en cada una de las actividades y las observaciones que crea conveniente para garantizar el autoaprendizaje.

Esta hoja de cálculo contará con varias casillas, con la intención de que el estudiantado tenga un seguimiento de cada una de las actividades propuestas y sus resultados en cada una de ellas. Así, cada vez que se repita una actividad podrá comprobar el progreso en los propios resultados que él mismo apuntó.

7.3. Cuadernos de notas del docente.

A lo largo de las sesiones, se trabajará con un cuaderno de notas. Se apuntará todo lo relacionado con posibles cambios y/ o mejoras en cualquier parte del proyecto. Además, se anotarán, también, observaciones que nos sirvan para valorar el nivel de respuesta del grupo en general, su motivación y atención durante las sesiones, la actitud de los discentes ante las actividades, etc.

7.4. Cuestionarios de evaluación: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

Se ha elaborado, además, un cuestionario que reúna las características propias de la autoevaluación, coevaluación y la heteroevaluación del discente, de manera que se obtenga un *feedback* de nuestra intervención educativa (véase Anexo XIV, citado en páginas anteriores). Este cuestionario tendrá un apartado de sugerencias de mejora, donde el alumnado tendrá que redactar aquellos aspectos que, desde su experiencia durante la propuesta educativa como estudiantes, consideren necesarios modificar para futuras intervenciones.

Las preguntas relacionadas con la autoevaluación del estudiante nos facilitará, además, información significativa, pues podremos comprobar si para el alumnado la intervención ha sido motivadora desde su punto de vista y si consideran efectivo este método para la enseñanza y mejora de sus conocimientos ortográficos. La autoevaluación en este proyecto es importante, también, al tratarse de un planteamiento cuyos fundamentos metodológicos tienen en cuenta la figura del discente como protagonista. En este sentido los escolares son partícipes de su proceso y evolución y,

por tanto, tendrán que evaluar si, mediante esta mecánica de autoaprendizaje, los resultados personales han sido o no favorables.

8. Conclusiones: alcance y viabilidad

El propósito que se ha perseguido con este proyecto no ha sido otro que el de ofrecer una mecánica nueva para la enseñanza de la ortografía. A partir de la incompetencia ortográfica que presentan los estudiantes, y teniendo en cuenta los problemas de fracaso y bajo rendimiento escolar, se ha diseñado este proyecto de innovación a fin de poder garantizar una mejora en la expresión escrita de los participantes del mismo. De esta manera, contando con una muestra de 62 estudiantes de 3 ° de la ESO, se han ajustado las fases de este planteamiento a las características propias del grupo y con base a los objetivos, criterios de evaluación y contenidos que se pretenden cumplir (y, por ende, todos los elementos del currículo de Lengua Castellana y Literatura (RD 83/ 2016, de 4 de julio).

Con motivo de la realización de las Prácticas Externas del Máster en Formación del Profesorado, se escogieron los grupos A y B de 3 ° de la ESO del IES Tomás de Iriarte. De acuerdo al perfil del estudiante, y teniendo en cuenta la complejidad del alumnado, se optó por adaptar la metodología descrita para poder ser llevado a la práctica y comprobar la evidente mejora de la competencia ortográfica de los participantes. Sin embargo, debido al Estado de Alarma Sanitaria provocada por La Covid- 19 (RD 463/2020, de 14 de marzo) el planteamiento se ha limitado al diseño de una intervención hipotética, carente de resultados que nos garanticen la efectividad del mismo.

A pesar de que este trabajo haya sido diseñado para dos grupos de 3 ° de la ESO concretos, realizándose las adaptaciones oportunas, puede ser puesto en práctica con cualquier etapa/ nivel educativo y desde cualquier área de estudio. De igual forma, pese a que la temporalidad de la intervención abarca el periodo de Prácticas Externas, se considera oportuna la puesta en marcha del mismo durante un curso escolar completo, a fin de garantizar mejores resultados por parte de los estudiantes.

Ya, en el marco introductorio, se expuso la importancia que adquiere la memoria en el rendimiento académico. Asimismo, y como se ha podido comprobar, las

estrategias memorísticas y atencionales, los **recursos tecnológicos** y el modelo pedagógico del **aula invertida** se interrelacionan, a fin de lograr cumplir con unos objetivos concretos: **mejorar la ortografía** de los discentes y ofrecer, para ello, **nuevas mecánicas de trabajo** en el aula. Es por eso por lo que, a pesar de haberse realizado este proyecto desde la especialidad de Lengua Castellana y Literatura, la aplicabilidad del mismo rebasa las fronteras de las diversas disciplinas, pudiendo emplear este enfoque metodológico en cualquier tipo de enseñanza. No se debe olvidar, además, que la competencia ortográfica ha de ser trabajada desde cualquier materia de estudio, pues la expresión escrita equipara toda nuestra forma de comunicación en esta nueva era digitalizada.

Durante el curso del Máster en Formación del Profesorado, se insiste en la importancia de hacer partícipe al alumnado del proceso de enseñanza- aprendizaje, acercándonos a sus inquietudes y motivándolo para que él mismo sea consciente de su evolución educativa. Es primordial en la docencia adaptar la educación a ese avance y continuos cambios que sufre la sociedad. El docente, por tanto, es responsable de cumplir con su propia evolución, incluyendo los avances tecnológicos y cambiando su forma de enseñanza, siendo ahora guía del proceso.

Definitivamente se considera que, por las particularidades propias de este plan, elaborado a partir de un enfoque metodológico activo y constructivo, el alumnado sea capaz de hacer un seguimiento personal de sus avances, favoreciendo el autoaprendizaje y el interés por mejorar, en este caso, su ortografía.

Probablemente habría que enriquecer los apartados anteriormente desarrollados, teniendo en cuenta que la puesta en práctica del proyecto podría haber dado lugar a modificaciones debido a las características del grupo/ clase, a las condiciones particulares del alumnado, al índice de participación de los mismos, al nivel de mayor o menor complejidad de las actividades propuestas y a la cooperación propia de los órganos docentes del centro educativo. Así, a pesar de ser un proyecto piloto, la metodología del mismo atiende a los factores motivacionales, despertando el interés de los discentes por el aprendizaje, adaptando el propósito educativo a sus necesidades.

10. Referencias Bibliográficas

Ballesteros, S. (1999). Memoria humana: investigación y teoría, *Psicothema*, 11, (4), pp. 705- 723.

Batlle, S. (2009). Evaluación de la atención en la infancia y la adolescencia, Colegio Oficial de Psicólogos de Cataluña, Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de: <https://bit.ly/2MUZKBq>

Berenguer, C. (2016). *Acerca de la utilidad del aula invertida o flipped classroom*, Departamento de Derecho Civil, Universidad de Alicante.

Bergmann, J. y Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. New York, NY: International Society for Technology in Education.

Berninger, V. y Winn, W. (2006). Implications of advancements in brain research and technology for writing development, writing instruction, and educational evolution. C. MacArthur, S. Graham y J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research*, Nueva York: Guilford, pp. 96-114.

Cárcamo, B. (2018). Modelos de la Memoria de Trabajo de Baddeley y Cowan: una revisión bibliográfica comparativa, *Rev. Chil. Neuropsicol*, Universidad del Desarrollo, 13, (1), pp. 6-10.

Carratalá, F. (1997). *Manual de ortografía española. Acentuación. Léxico y ortografía*. Madrid, Editorial Castalia.

Carratalá, F. (2006). *La enseñanza integrada de la ortografía y el vocabulario en la Educación Secundaria*, Madrid, Dirección General de Ordenación Académica.

Carratalá I, F. (2014). *Tratado de didáctica de la ortografía de la lengua español. La competencia ortográfica*, Barcelona, Ediciones Octaedro.

DECRETO 25/2018, de 26 de febrero, por el que se regula la atención a la diversidad en el ámbito de las enseñanzas no universitarias de la Comunidad Autónoma de Canarias, *Boletín Oficial del Estado*, 6 de marzo de 2018, núm. 46, pp. 7805- 7820.

Morales, C. (2015). *Estudio evolutivo de las habilidades de transcripción en las modalidades de escritura con papel y lápiz vs. teclado de ordenador en niños de*

Educación Primaria, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de la Laguna.

Díaz, M.R. y Cabeza, A. (2010, 12 de octubre). Enseñanza y procesos de mejora en el aprendizaje ortográfico, *Revista Docencia e Investigación*, (20), pp. 87- 124.

Navarro, A (2015). Enseñanza de la ortografía, tratamiento didáctico y consideraciones de los docentes de Educación Primaria de la provincia de Almería, *Investigaciones Sobre Lectura*, Universidad de Almería, (4), pp. 7-24.

Flores- Mendoza, C. (2001). Inteligencia y Memoria de Trabajo: la relación entre Factor G, Complejidad Cognitiva y Capacidad de Procesamiento, *Psicología: Teoría e Pesquisa*, 17, (1), pp. 37- 47.

Fons, M. (2004). *Leer y escribir para vivir: alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en el aula*, Barcelona, Editorial Graó.

Forgione, J.D., (1963). *Ortografía Intuitiva*, Buenos Aires, A.Kapelusz y Cia Editores.

Gabarró, D. y Puigarnau, C. (2010). Buena Ortografía sin esfuerzo con PNL: propuesta metodológica para docentes, Lleida, Boira Editorial.

Gabarró, D. y Puigarnau, C. (2011). Nuevas estrategias para la enseñanza de la ortografía. En el marco de la programación neurolingüística (PNL), Archidona, Aljibe Ediciones.

Gallego, J. L. (2012). Cómo estructuran el contenido de la escritura alumnos de educación primaria, *Contextos educativos*, Universidad de Granada, (15), pp. 9- 26.

Gómez , A. (2006, enero). Los inventarios cacográficos en la enseñanza de la ortografía, *Escuela Abierta*, Sevilla, (9), pp. 63- 74.

Gómez, A. (2007, 12 de noviembre). La educación secundaria de Andalucía y la ortografía del español, *Colaboraciones*, Sevilla, (3), pp. 109- 132. Recuperado de: <https://bit.ly/2UfTxEJ>

Hernández, S., Díaz, A., Jiménez, J. E., Martín, R., Rodríguez, C. y García, E. (2012). Datos normativos para el test de Span Visual: estudio evolutivo de la memoria de

trabajo visual y la memoria de trabajo verbal, *European Journal of Education and Psychology*, 5, (1), pp. 65- 77.

Kaufman, A.M. (2005). Cómo enseñar, corregir y evaluar la ortografía de nuestros alumnos... y no morir en el intento, *Lectura y Vida*, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: <https://bit.ly/2J9TRhG>

Lebrero, P., Fernández, D. y García, E. (2015). *Neurociencia de la lectura y escritura. In Lectoescritura. Fundamentos y estrategias didácticas. Síntesis*, Madrid, pp. 15-42.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, *Boletín Oficial del Estado*, 10 de diciembre de 2013, núm. 295.

López, M. (2013, septiembre). Rendimiento académico: su relación con la memoria de trabajo. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, Universidad de Costa Rica, 13, (3), pp. 1- 19.

Lora, R.M. (2009, diciembre). Programa para la adquisición y desarrollo de la ortografía reglada, *Hekademos. Revista educativa digital*, Recuperado de: <https://bit.ly/2z5B3il>

Laboratorio Virtual de Lectoescritura. LVL (sin fecha). Aprendizaje de la Ortografía con LVL. Trastornos específicos del aprendizaje de la lectoescritura (disortografía), Gobierno de Extremadura. Recuperado de: <https://bit.ly/2Yq2Na4>

Marqués, P. (2011). Una correcta aplicación de las TIC puede mejorar los resultados académicos. *Revista de divulgación científica*. Recuperado de: <https://bit.ly/2Us5PIV>

Matás, M. (2013). *Desarrollo y cambios en la memoria*, Recuperado de: <https://bit.ly/2vETW9Y>

Mateo, M. (2017). *El Secreto de la Ortografía*, Bogotá, Ediciones de la U. Recuperado de: <https://bit.ly/3ahzPxK>

Medina, A.M. (1994). La enseñanza de la ortografía en la universidad, *Reale*, Universidad de Málaga, (2), pp. 73- 78.

Ojeda, D. M. (2014). *Influencia de la atención y las estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico*, Universidad Internacional de la Rioja.

Orden EFP/365/2020, de 22 de abril, por la que se establecen el marco y las directrices de actuación para el tercer trimestre del curso 2019-2020 y el inicio del curso 2020-2021, ante la situación de crisis ocasionada por el COVID-19, *Boletín Oficial del Estado*, 24 de abril de 2020, núm. 114.

Palma, D.L. (2012). *Uso de estrategias didácticas para la enseñanza de la ortografía (escritura de palabras) a partir de situaciones comunicativas concretas, en el cuarto grado de la escuela primaria de aplicación musical de San Pedro Sula*, Universidad Pedagógica Nacional, Honduras.

Parra, N., de la Peña, I. (2017). Atención y Memoria en estudiantes con bajo rendimiento académico. Un estudio exploratorio. *ReiDoCrea*, (6), pp. 74-83.

Peñalver, M. (1998). Problemas ortográficos del español actual, *Anuario de Estudios Filológicos*, Universidad de Almería, (21), pp. 277- 299.

Puente, A. (2011). Coexistencia de la Dislexia y el Déficit de Atención, Fundación de Neuropsicología Clínica, Recuperado de: <https://bit.ly/2UsidJt>

Ramos- Galarza, C., Paredes, L., Andrade, S., Santillán, W. y González, L. (2016). Sistema de Atención Focalizada, Sostenida y Selectiva en universitarios de Quito-Ecuador, *Revista Ecuatoriana de Neurología*, 25, (1- 3), pp. 34- 38.

Real Academia Española (1999). *Ortografía de la Lengua Española*, Edición Revisada por las Academias de la Lengua Española, Recuperado de: <https://bit.ly/3fdjFro>

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, *Boletín Oficial del Estado*, 3 de enero de 2015, núm. 3, pp. 169- 546.

Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19, *Boletín Oficial del Estado*, 14 de marzo de 2020, núm. 67, pp. 25390- 25400.

Rico, A. (2002). *Breve análisis de los factores que intervienen en el aprendizaje ortográfico*, Publicaciones, Universidad de Granada, 32, pp. 71- 84.

Sánchez, J. F. (2015). *Influencia de las TIC en el uso de la ortografía en textos escritos en estudiantes de 10 y 11 del Colegio de María*, Universidad Pontificia Bolivariana.

Vera, F. (2013). *El impacto de la escritura en dispositivos electrónicos sobre la ortografía de alumnos de ESO y Bachillerato*, Universidad Internacional de la Rioja.

12. Anexos

ANEXO I. Infografías realizadas con la aplicación web <https://www.canva.com/> de las temáticas trabajadas en las diferentes sesiones.



 <p>AGUDAS</p>	<p>Fuerza en penúltima sílaba SOLO se acentúan cuando NO terminan en N, S o VOCAL</p> <p>lá- piZ la- nA → NO se acentúa</p>	 <p>ESDRÚJULAS</p>
<p>Fuerza en última sílaba SOLO se acentúan cuando terminan en N, S o VOCAL</p> <p>si- lláN bri- lláR → NO se acentúa</p>	 <p>LLANAS</p>	<p>Fuerza en antipenúltima sílaba Se acentúan SIEMPRE</p> <p>hi- po- pó- ta- mo</p>

¿Cuándo escribir con B?

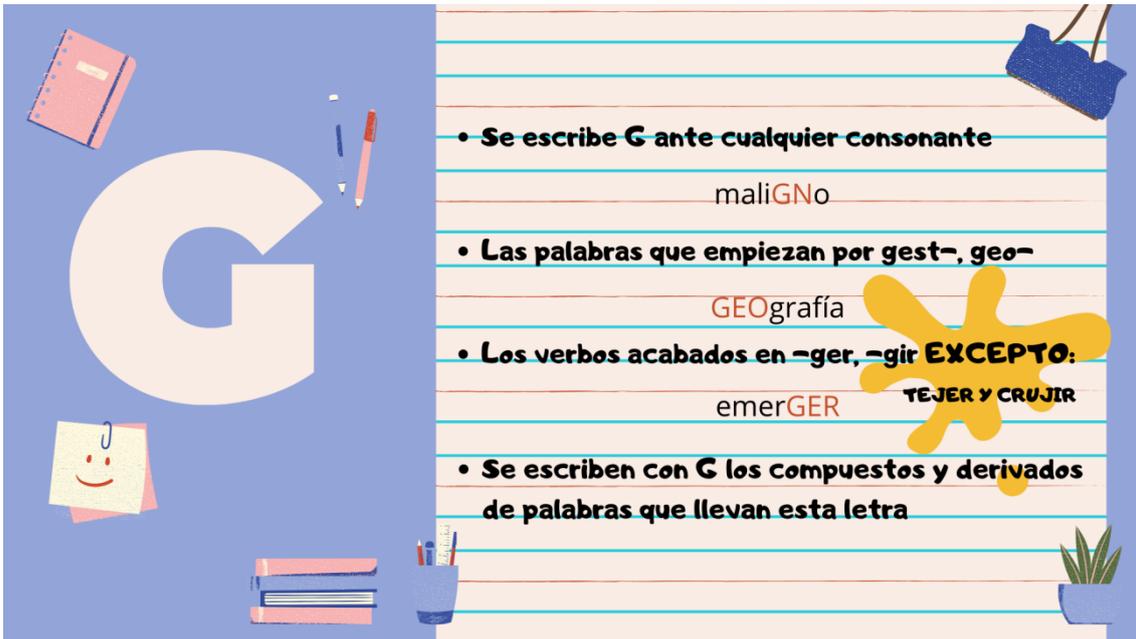
- 🌀 Palabras que terminan en "-bir", en "- buir", en "- aba", "- bilidad"
- 🌀 Los verbos: deber, saber, caber, beber y haber
- 🌀 Las sílabas que empiezan por: "biblio-", "bus-", "bur-", "bis-", "bi-", "bio-"

cantaba
 escribir
 amabilidad
 Biblioteca
 Biología
 Bisnieto

¿Cuándo escribir con V?

- 🌀 Palabras cuyas sílabas empiezan por "ad-", "sub-" y "ob-"
- 🌀 Las palabras que empiezan por eva-, evi-, evo-, eve-
- 🌀 Los adjetivos terminados en -avo/a, -evo/a, -iva, -eve
- 🌀 del verbo IR: presente VOY, imperativo VE, subjuntivo VAYA

Obvio
 evolución
 esclavo
 Voy Ve
 Vaya

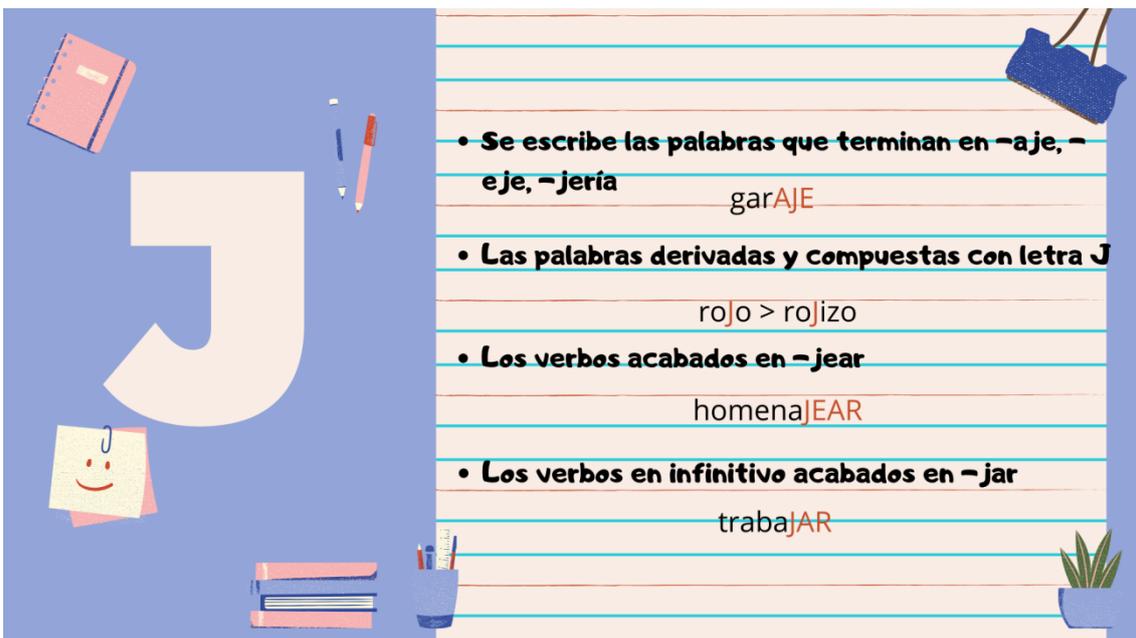


• Se escribe G ante cualquier consonante
maliGNo

• Las palabras que empiezan por gest-, geo-
GEOgrafía

• Los verbos acabados en -ger, -gir EXCEPTO:
emerGER **TEJER Y CRUIR**

• Se escriben con G los compuestos y derivados de palabras que llevan esta letra



• Se escribe las palabras que terminan en -aje, -eje, -jería
garAJE

• Las palabras derivadas y compuestas con letra J
rojo > rojizo

• Los verbos acabados en -jear
homenaJEAR

• Los verbos en infinitivo acabados en -jar
trabajAR

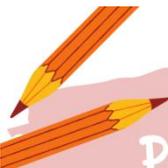


Cuando sigue a los
prefijos **ad-**, **sub-**, **dis-**

Las palabras que
contienen la sílaba **-yec-**

Algunas formas de los verbos
acabados en **-oír** y **-uir**

El gerundio del verbo ir > **YENDO**



Palabras de uso general
terminadas en **-illo/ -illa**

La mayor parte de los verbos
terminados en **-illar/ -ullar/ -ullir**

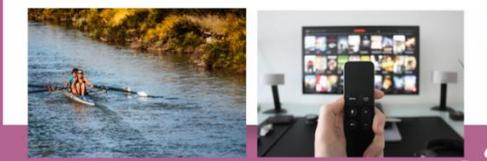
...**mesilla, costilla, librito,**
apabullar, bullir, etc.



banco



canal



lengua



homógrafos



bello



hola



ola



vello



Abrazar



Abrasar



homófonos



ANEXO II

Cuestionario Inicial

1. Completa la palabra con la letra que corresponde:

"Mi padre se ha comprado un coche nue_o"

- a. B
- b. V



2. Completa la frase con la forma correcta:

" ____ si nos vemos la próxima semana"

- a. A ver
- b. Haber

3. Completa la frase con la forma correcta:

"Jaime tiene deberes, pero aún no _____ nada"

- a. A echo
- b. A hecho
- c. ha hecho
- d. Ha echo

4. Completa la palabra con la letra que corresponde:

"Se nota que estás mejor, tienes buena ima_en"

- a. G
- b. J

5. Completa la palabra con la letra que corresponde:

"En momentos así necesito tu apo_o"

- a. Ll
- b. Y

6. Completa la frase con la forma correcta:

"Hoy no fui a correr _____ no tenía ganas"

- a. Porque
- b. Por que
- c. Por qué
- d. Porqué

7. Completa la frase con la forma correcta:

"Mi padre le _____ de comer a las gallinas esta mañana"

- a. Echo
- b. Echó
- c. Hecho
- d. Hechó

8. Completa la frase con la palabra correcta:

"Le dolía mucho el estómago y _____ que ir al médico"

- a. Tuvo
- b. Tubo

9. Completa la palabra con la letra que corresponde:

"Mi abuelo es bastante ma_or"

- a. Y
- b. Ll

10. Completa la frase con la forma correcta:

"¿_____ no fuiste al partido?"

- a. Porque
- b. Porqué
- c. Por qué
- d. Por que

11. Completa la frase con las palabras correctas:

"Llevaré la brocha grande cuando _____ a pintar la _____ publicitaria"

- a. vaya/ valla
- b. valla/ valla
- c. valla/ vaya
- d. vaya/ vaya

12. Completa la frase con la palabra correctamente escrita:

"Espero que _____ alguien esperándonos en el aeropuerto"

- a. Allá
- b. Halla
- c. Haya

13. Completa la palabra con la letra que corresponde::

"Quiero que me hagas un fa_or"

- a. B
- b. V

14. Completa la palabra con la letra que corresponde::

"Mi _efe es bastante simpático"

- a. G
- b. J

15. Completa la palabra con la letra que corresponde:

"Cuando tenga vacaciones me iré de _iaje a Cancún"

- a. B
- b. V

ANEXO III

Léxico seleccionado para elaborar el pretest inicial a partir del *Corpus de Referencia del Español Actual (CREA)*³, listado de frecuencia léxica: 1000 formas más frecuentes.

	ORDEN	LÉXICO	FRECUENCIA ABSOLUTA	FREC. NORMALIZADA
1	4	EL	4,569,652	29953.48
2	7	A	3,260,939	21375.03
3	28	HA	380,339	2493.07
4	30	SI	327,480	2146.58
5	44	HABÍA	223,430	1464.55
6	48	HASTA	202,935	1330.21
7	50	ESTÁ	194,168	1272.74
8	52	PORQUE	185,700	1217.23
9	57	HAY	164,940	1081.16
10	58	VEZ	163,538	1071.97
11	66	ÉL	139,080	911.65
12	73	AHORA	125,661	823.69
13	76	VIDA	123,491	809.46
14	79	TE	120,052	786.92
15	84	HACE	114,507	750.57
16	94	SÍ	108,631	712.06
17	110	HACER	96,063	629.68
18	112	ESTABA	93,607	613.58
19	116	MAYOR	90,166	591.02
20	121	HACIA	85,122	557.96
21	125	HECHO	83,898	549.94
22	145	NUEVO	77,262	506.44
23	146	DECIR	76,867	503.85
24	169	VECES	66,441	435.51
25	223	HORAS	49,389	323.73
26	237	ALLÍ	46,771	306.57
27	247	GENTE	45,235	296.50
28	319	TUVO	35,490	232.63
29	324	SÉ	35,154	230.42
30	335	IBA	34,380	225.35
31	351	AHÍ	33,248	217.93
32	433	HAYA	28,528	186.99
33	445	IMAGEN	28,109	184.25
34	475	HACÍA	26,850	175.99
35	479	POSIBILIDAD	26,611	174.43
36	503	JEFE	25,526	167.31
37	540	TELEVISIÓN	23,938	156.91
38	553	ALLÁ	23,155	151.77
39	555	VOY	23,067	151.20
40	569	APOYO	22,776	149.29
41	599	FAVOR	21,818	143.01
42	630	ORIGEN	21,055	138.01
43	636	AYUDA	20,918	137.11
44	678	VIENE	19,630	128.67
45	713	VIAJE	18,834	123.45
46	766	VINO	17,491	114.65
47	959	LENGUAJE	14,270	93.53

³ Real Academia Española, *Corpus de Referencia del Español Actual (CREA) - Listado de frecuencias*.
 Recuperado de: <http://corpus.rae.es/lfrecuencias.html>

ANEXO IV

Actividad 1. Serie de palabras

1. Esta actividad se desarrollará por parejas. El estudiante A ha de leer al estudiante B las siguientes series de números siguiendo un orden de secuencias y aumentando, por tanto, la dificultad de las mismas.

Serie/ estudiante A	
1.	2-4-3
2.	3-1-3-6-8-6-6
3.	1-1-4-5-3-5-8-0-0
4.	2-3-2-1-5-8-8-9-5-4-2
5.	8-6-9-4-3-3-2-6-7-1-1-8

Serie/ estudiante B	
1.	1-3-1
2.	5-4-8-8-2-4-2
3.	6-9-6-7-2-5-6-7-1
4.	5-6-4-3-2-2-4-6-7-8-9
5.	0-8-7-2-5-6-7-3-5-8-0-0

2. El estudiante A ha de leer al estudiante B las siguientes series de palabras siguiendo un orden de secuencias y aumentando, por tanto, la dificultad de las mismas.

Serie/ estudiante A	
1.	Árbol- montaña- agua
2.	Perro- piedra- flor- plato- abeja- aguja
3.	Mesa- playa- cuchara- coche- arroz- fuego- corazón
4.	Notas- silla- pincel- nevera- tierra- zapatos- cuerda
5.	Libreta- rosa- camisa- cama- pez- calcetín- libro- piscina

Serie/ estudiante B	
1.	Hoja- vino- flor
2.	Pelota- pantalón- tenedor- hierba- fuente- pala
3.	Planeta- mamá- reloj- imán- clavo- café- pato
4.	Pastel- letra- sopa- azul- guitarra- cesta- puerta
5.	Sandía- papelera- tren- botón- sílaba- cepillo- sol- nieve

ANEXO V

Actividad 2. Matrices

Equipo A

Equipo B

Equipo A

Equipo B

ANEXO VI

ANEXO V Actividad 3. Stroop

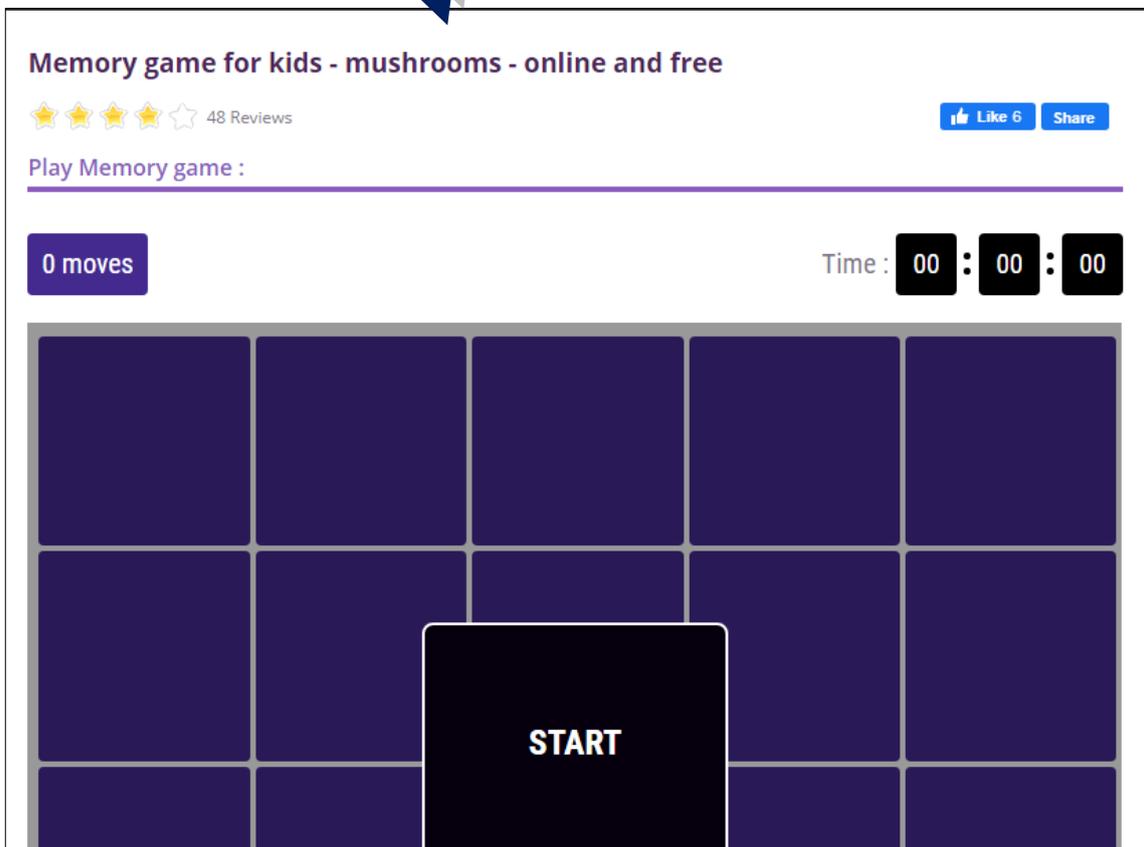
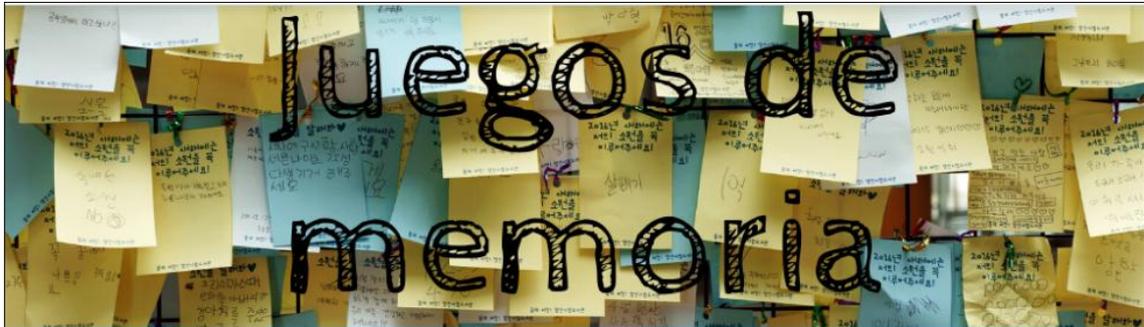
AZUL	MARRÓN
VERDE	ROSA
ROJO	VIOLETA
AMARILLO	NARANJA
NEGRO	GRIS

***	***
***	***
***	***
***	***
***	***

AZUL	MARRÓN
VERDE	ROSA
ROJO	VIOLETA
AMARILLO	NARANJA
NEGRO	GRIS

ANEXO VII

Actividades de la web



ANEXO VIII

DICTADO

Mi hermana estaba bastante segura de viajar en verano a las Islas Baleares. Fue su marido quien la convenció para que compraran el billete en una agencia cercana a su piso. Volarán en el mes de agosto con una compañía aérea nueva que promociona vuelos para jóvenes. Estoy convencida de que lo pasará genial bañándose entre esas playas de aguas cristalinas y viviendo mil aventuras en su viaje.

Actividad 1. Dónde escribo qué

Una vez corregido el dictado, selecciona aquellas palabras que contengan las grafías *b* o *v* y colócalas en la parte correspondiente del recuadro. Después, clasifica el resto de palabras según las reglas de acentuación.

Palabras con <i>b</i>	Palabras con <i>v</i>

	Agudas	Llanas	Esdrújulas
Con acento			
Sin acento			
Monosílabas con tilde diacrítica			

ANEXO IX

Actividades de la web



Cuestionario sobre acentuación

Tienes que elegir la respuesta para cada una de las siguientes preguntas:

1. Como regla general en cuanto al acento, los monosílabos:	Elige la respuesta correcta: <input type="text"/>	<input type="text"/>
2. Los interrogativos y exclamativos:	Elige la respuesta correcta: <input type="text"/>	<input type="text"/>
3. El monosílabo <i>ti</i> :	Elige la respuesta correcta: <input type="text"/>	<input type="text"/>
4. Si el triptongo debe llevar tilde, esta se coloca:	Elige la respuesta correcta: <input type="text"/>	<input type="text"/>
5. ¿Por qué <i>quirigay</i> , <i>virrey</i> , <i>convoy</i> y <i>estoy</i> siendo palabras agudas no llevan tilde?	Elige la respuesta correcta: <input type="text"/>	<input type="text"/>
6. ¿Por qué <i>zigzags</i> y <i>robots</i> siendo palabras agudas no llevan tilde?	Elige la respuesta correcta: <input type="text"/>	<input type="text"/>
7. ¿Por qué la palabra <i>tictacs</i> siendo aguda no lleva tilde?	Elige la respuesta correcta: <input type="text"/>	<input type="text"/>
8. ¿Por qué las palabras llanas <i>bíceps</i> , <i>cómics</i> o <i>fórceps</i> llevan tilde?	Elige la respuesta correcta: <input type="text"/>	<input type="text"/>
9. ¿Es cierto que a partir de la <i>Ortografía de la lengua española de 2010</i> palabras como <i>guion</i> , <i>truhan</i> , <i>fie</i> , <i>hui</i> , <i>raís</i> o <i>Sion</i> no se acentúan nunca gráficamente?	Elige la respuesta correcta: <input type="text"/>	<input type="text"/>
10. ¿Por qué <i>bonsái</i> lleva tilde?	Elige la respuesta correcta: <input type="text"/>	<input type="text"/>

Completar Calificación: de acertos

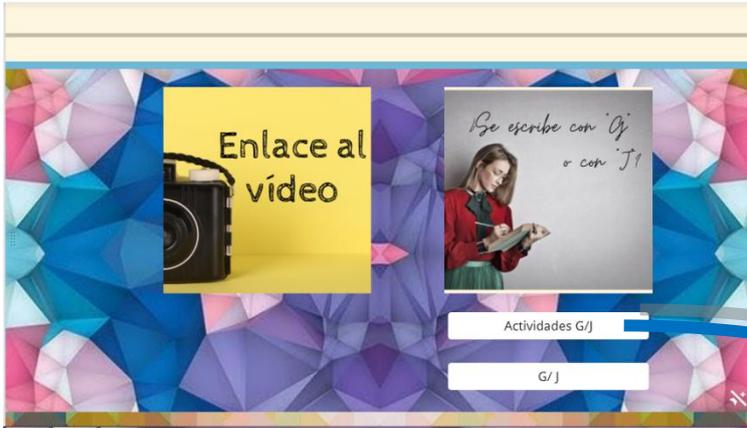
ANEXO X

Actividad 1. Creadores de palabras

Instrucciones	Palabras creadas
Escribe palabras que empiecen por J	
Escribe palabras que empiecen por G	
Escribe palabras que contengan J	
Escribe palabras que contengan G	
Escribe palabras que empiecen por Ll	
Escribe palabras que contengan Ll	
Escribe palabras que empiecen o contengan Y	

ANEXO XI

Actividades de la web



Ortografía
 (G o J)

- Hay _____ ente muy in _____ eniosa en esa re _____ ón.
- Mi _____ efe es muy ex _____ ente en cuestión de ima _____ en.
- Es ur _____ ente que me de _____ es el libro sobre los here _____ es.
- El a _____ ente tenía varias partes enro _____ ecidas por la salva _____ e agresión.
- Ha ele _____ do un tema de _____ eolo _____ ja.
- Una mu _____ er indi _____ ena te _____ ja una manta preciosa.
- El _____ general fue _____ eneroso con el e _____ jrcito enemigo.
- Corri _____ ó el e _____ ercicio de forma e _____ mplar.
- El te _____ jido de este tra _____ e enco _____ e un poco.
- El cerra _____ ero practicó un agu _____ ero en la puerta del gara _____ e.



Palabras con Y, LL (2)

Nombre _____ Curso: _____ Fecha: _____

Escribe sobre el guión una de estas letras: y, ll

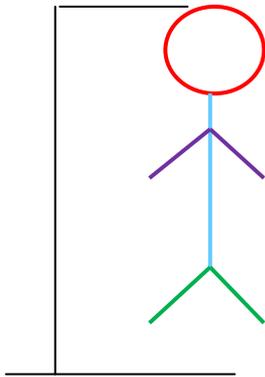
Ejemplo: ma__or, escribe mayor; casti__o, escribe castillo

vo__	ani_a	ca_ar	cón_uge
cuarti_a	cuchi_a	cu_o	e_o
ye_é	empo_ón	Monca_o	bi_ete
le_enda	_ate	bocadi_o	cuarti_a
_ugoslavo	va_e	sa_a	pepini_o
Arnedi_o	fa_a	_ate	fa_o
Vizca_a	Ga__ur	Go_a	hebi_a
msneci_a	hu_ó	a_é	antea_er
a_unamiento	ventani_a	bolsi_o	ensa_ar
bote_a	jo_a	ma_or	carti_a

ANEXO XII

Actividad 1. *El ahorcado*

Este juego es muy sencillo. El estudiante A ha de escoger una palabra de la lista adjunta, dibujar líneas que representen el número de letras que contiene la palabra que ha elegido y dar una pista sencilla al adversario. Después, el estudiante B tiene que ir diciendo letras para conseguir adivinar el grafema oculto. Cada vez que el estudiante B diga una letra que la palabra no lleva, el estudiante A tiene que ir dibujando su "ahorcado". Si adivina la palabra antes de finalizar el dibujo, gana. Si no, quedará "ahorcado" perdiendo la partida.



1. Al primer fallo se dibuja **la cabeza**
2. Al segundo fallo, **el tronco**
3. Al tercer fallo, **un brazo**
4. Al cuarto fallo, **otro brazo**
5. Al quinto fallo, **una pierna**
6. Al sexto fallo, **la otra pierna** y fin de la jugada.

Palabras para jugar

Zanahoria

Hoyo

Hamburguesa

Hoguera

Cohete

Hormiga

Alcohol

Historia

Almohada

Helado

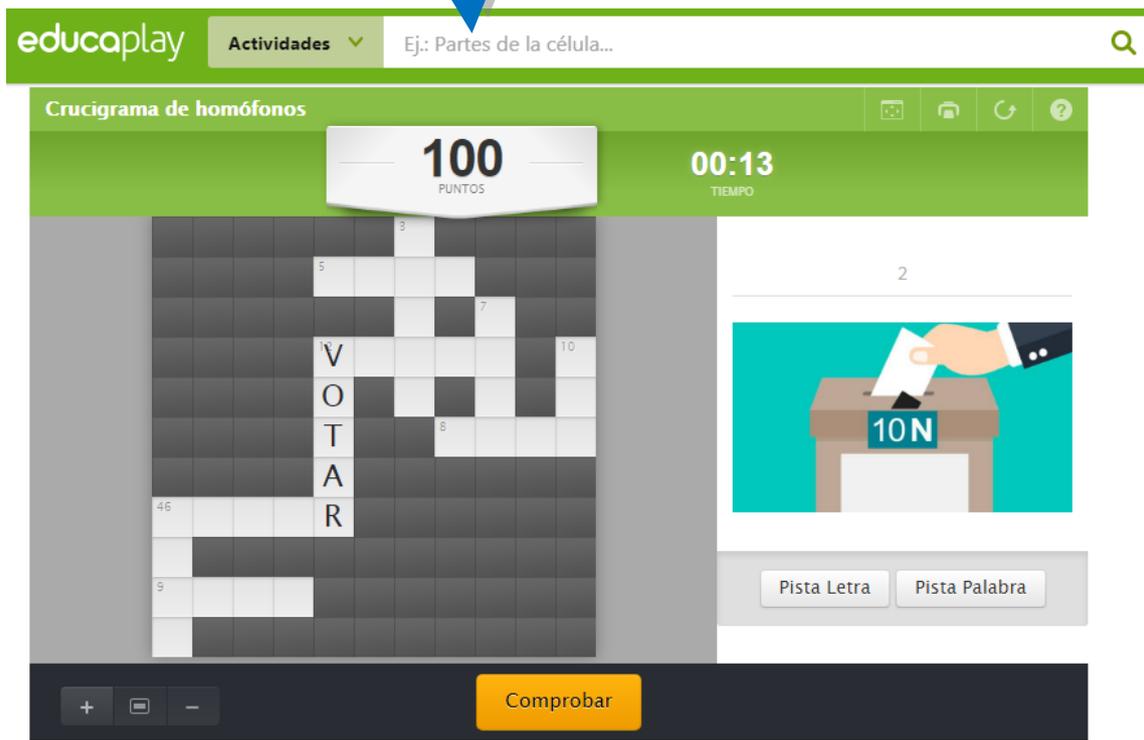
Vehículo

Hada

Hucha

ANEXO XIII

Actividades de la web



ANEXO XIV

Cuestionario final

1. Completa la palabra con la letra que corresponde:

"Me he manchado la chaqueta nue_a con café"

- a. B
- b. V



2. Completa la frase con la forma correcta:

"No puede _____ pasado tanto tiempo desde que nos vimos"

- a. A ver
- b. Haber

3. Completa la frase con la forma correcta:

"Mi abuela _____ galletas de jengibre"

- a. A echo
- b. A hecho
- c. ha hecho
- d. Ha echo

4. Completa la palabra con la letra que corresponde:

"Hoy me pondré la corbata roja, quiero dar buena ima_en en la entrevista"

- a. G
- b. J

5. Completa la palabra con la letra que corresponde:

"Necesito apo_o en matemáticas, no se me dan bien los números"

- a. Ll
- b. Y

6. Completa la frase con la forma correcta:

"¿_____ no vamos al cine? Se ha estrenado una película nueva"

- a. Porque
- b. Por que
- c. Por qué
- d. Porqué

7. Completa la frase con la forma correcta:

"No sabes lo mucho que te ____ de menos"

- a. Echo
- b. Echó
- c. Hecho
- d. Hechó

8. Completa la frase con la palabra correcta:

"El bombero que rescató al gatito ____ que trepar hasta la copa del árbol"

- a. Tuvo
- b. Tubo

9. Completa la palabra con la letra que corresponde:

"El hermano de Inma es dos años ma_or que ella"

- a. Y
- b. Ll

10. Completa la frase con la forma correcta:

"No hice los deberes ____ olvidé los libros en clase"

- a. Porque
- b. Porqué
- c. Por qué
- d. Por que

11. Completa la frase con las palabras correctas:

"Espero que no ____ a saltar esa ____, es peligroso"

- a. vaya/ valla
- b. valla/ valla
- c. valla/ vaya
- d. vaya/ vaya

12. Completa la frase con la palabra correctamente escrita:

"Te invitaré a cenar cuando ____ cobrado mi primer sueldo"

- a. Allá
- b. Halla
- c. Haya

13. Completa la palabra con la letra que corresponde::

"¿Me prestas el lápiz, por fa_or?"

- a. B
- b. V

14. Completa la palabra con la letra que corresponde::

"Este año me quedo sin vacaciones, tengo que sustituir a mi _efe"

- a. G
- b. J

15. Completa la palabra con la letra que corresponde:

"Cuando tenga oportunidad _iajaré a La Palma, dicen que es una isla preciosa"

- a. B
- b. V

ANEXO XV

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL PROYECTO POR PARTE DEL ESTUDIANTE



A continuación, vas a elaborar un cuestionario individual y anónimo. Es por eso por lo que se pide que seas lo más sincero posible en tus respuestas, pues nos ayudará mucho a valorar si el proyecto en el que has participado ha sido o no efectivo.

Marca con una **X** la casilla que corresponda según tu grado de satisfacción frente a las cuestiones planteadas.

Sobre mi trabajo...	Nada	Poco	Mucho	Bastante
He participado de las actividades propuestas				
He visualizado los vídeos en casa como ha indicado el docente				
He comprendido los contenidos afianzados en clase				
He tomado notas y apuntes de las cosas importantes que se mencionan en os vídeos				
He visitado la página web de forma autónoma				
He trabajado en grupo de forma participativa cuando se ha propuesto formas equipos				
He trabajado de forma autónoma para cumplir con los objetivos				
Me he esforzado en mejorar los resultados obtenidos en las actividades y tareas				
He mejorado mi ortografía y he ampliado mi vocabulario tras participar de esta propuesta				

Sobre el proyecto...	Nada	Poco	Mucho	Bastante
Las actividades me han parecido dinámicas y motivadoras				
Me ha gustado participar de este proyecto educativo				
El docente ha mostrado una actitud motivadora a la hora de plantear los ejercicios				
Los vídeos son claros y entendibles				
Las explicaciones en el aula han aumentado mi interés por aprender y mejorar mi ortografía				
Considero que la página web está ordenada y completa				
Me ha gustado trabajar desde casa de forma autónoma				
Me han gustado los juegos interactivos propuestos en la web				

Lo que más me ha llamado la atención y me ha gustado ha sido...
Lo que menos me ha llamado la atención y, por tanto, no me ha gustado ha sido...



Gracias por tu colaboración

ANEXO XVI

Hoja de cálculo/ Inventario cacográfico

Nombre

Grupo

SESIÓN	TEMA	ACTIVIDADES Y TAREAS	RESULTADOS	PALABRAS A REFORZAR
I	I	Serie de palabras		
		(fecha)		
		Recuerdo Visual		
		(fecha)		
		Test de stroop		
		(fecha)		
		Actividades web:		
		(Act. y fecha)		

SESIÓN	TEMA	ACTIVIDADES Y TAREAS	RESULTADOS	PALABRAS A REFORZAR
II	II y III	Dónde escribo qué		
		(fecha)		
		Actividades web:		
		(Act. y fecha)		

SESIÓN	TEMA	ACTIVIDADES Y TAREAS	RESULTADOS	PALABRAS A REFORZAR
III	IV y V	Creador de palabras		
		(fecha)		
		Actividades web:		
		(Act. y fecha)		

SESIÓN	TEMA	ACTIVIDADES Y TAREAS	RESULTADOS	PALABRAS A REFORZAR
III	VI y VII	Ahorcado		
		(fecha)		
		Actividades web:		
		(Act. y fecha)		

OBSERVACIONES