

Título Trabajo Final de
Máster

Estudio de los errores ortográficos más frecuentes en estudiantes de un centro educativo de la isla de Tenerife

MODALIDAD INVESTIGACIÓN

Máster en Formación del Profesorado de
Educación Secundaria Obligatoria y
Bachillerato, Formación Profesional y
Enseñanzas de Idiomas (Español: lengua y
literatura)

Liliana Coello Rodríguez

Cotutores:

Pedro Ángel Martín Rodríguez

Imelda Chaxiraxi Díaz Cabrera

Convocatoria: Marzo

Curso: 2020-2021

«La conciencia ortográfica se manifiesta en una actitud positiva hacia el aprendizaje y uso de la ortografía y un afán de perfeccionamiento en ella, solventando las dudas y rechazando los errores» (Mesanza López, 1987, p. 61).

Agradecimientos

Una vez finalizado mi Trabajo de Fin de Máster, me gustaría mostrar mi más sincero agradecimiento a todos aquellos que han formado parte de este largo camino, ofreciéndome su ayuda, apoyo y buenos consejos.

Primeramente, a mi familia: a mi madre, mi mayor apoyo, el pilar de mi vida, ella me llena de fuerza y vitalidad suficiente para superar cada obstáculo. Gracias, mamá, por cada uno de tus consejos, por soportar mis cambios de humor y por tus ricos cafés, los cuales, me daban energía para avanzar en este trabajo. Gracias a mi padre, la mano de sustento que nunca me deja caer al abismo, soy consciente de que tu silencio dice más que mil palabras y, a mi hermana, gracias por ser el regalo que me concedió la vida, me llenas de felicidad y positividad para avanzar. Gracias a los tres, para mí es importante, mencionarles y agradecerles toda su ayuda y cariño.

Seguidamente, a mis abuelos, Eduardo y Antonia. A él porque desde niña vinculó mi gusto por la literatura: aún recuerdo cuando me leíste *Don Quijote de la Mancha* o *Mortadelo y Filemón*, entre otros tantos libros. Gracias abuelo, gracias a tu vinculación hoy soy la persona en la que me he convertido. Y, a mi abuela, deseo agradecerle cada una de las veces que ha sido mi oyente: ella me ha escuchado y me ha aconsejado cuando me he sentido confusa y perdida. También, quiero agradecer a la persona más importante de mi vida, Adrián, mi pareja, quien me ha demostrado en estos doce años de relación, toda su admiración, respeto y confianza hacía mí; gracias por ser tan comprensivo, por respetar mi trabajo y por las largas horas de tertulia.

Finalmente, a mis dos cotutores de este trabajo, I. Chaxiraxi Díaz Cabrera y Pedro A. Martín Rodríguez. Gracias, por vuestra profesionalidad, la cual, no tiene límites. Gracias por vuestros consejos, ayudas, asesoramientos... me han sido de gran utilidad en la realización de mi Trabajo Final de Máster. Gracias también, por vuestra dedicación y trato personal. Sois bellísimas personas.

A todos ellos, muchas gracias.

Índice

Resumen	6
Abstract	6
1. Introducción	8
2. Planteamiento del problema de investigación	9
2.1. La ortografía en la Educación Secundaria Obligatoria y en la Educación Postobligatoria	14
2.2. Ventajas y desventajas del uso de las nuevas tecnologías en el aula	15
3. Antecedentes	18
3.1. El tratamiento didáctico de la ortografía	19
3.2. Los errores ortográficos	21
4. Objetivos	24
5. Método y procedimiento	25
5.1. Contextualización	25
5.2. Obtención de datos	28
5.3. Plan de seguimiento	31
6. Resultados	32
6.1. Resultados de la tarea 1 y 2	32
6.1.1. Confusión de «b-v» / «v-b»	32
6.1.2. Confusión de «s-c» / «c-s»	33
6.1.3. Confusión de «s-z» / «z-s»	35
6.1.4. Confusión de «ll-y» / «y-ll»	36
6.1.5. Confusión de «j-g» / «g-j»	37
6.1.6. Confusión de «r-l» / «l-r»	38
6.1.7. Pérdida de consonantes finales «-d», «-l», «-r», «-n»	39
6.1.8. Pérdida de «s» en posición implosiva	40
6.1.9. Uso inadecuado o carencia de «h»	42
6.1.10. Confusión por asimilación	43
6.1.11. Confusión por metátesis	44
6.1.12. Uso inadecuado o carencia de acentuación	45
6.1.13. Uso inadecuado o carencia de letras mayúsculas	46
6.1.14. Uso inadecuado o carencia de signos de puntuación	48
6.2. Medias de la tarea 1 y 2	49
7. Propuesta de mejora	54
7.1. Propuesta de mejora dirigida a primero de la ESO para mejorar el aprendizaje ortográfico	57
7.1.1. Desglose de las actividades y tareas de la propuesta didáctica	61
7.2. Propuesta de mejora dirigida a segundo de Bachillerato para mejorar el aprendizaje ortográfico	64

7.2.1. Desglose de las actividades y tareas de la propuesta didáctica	68
8. Conclusiones	69
9. Bibliografía	72
9.1. Referencias Bibliográficas	72
9.2. Páginas web	75
9.3. Leyes y Decretos	76
ANEXOS	78

Resumen

La elaboración de este documento de trabajo está basada en el estudio de la Lengua Española, concretamente, en una de sus ramas, la Ortografía. Con ella se pretende mostrar los errores ortográficos más frecuentes en los alumnos¹ del IES Teobaldo Power, centro educativo perteneciente a una zona céntrica de la Provincia de Santa Cruz de Tenerife que imparte las enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. El objetivo de la investigación fue trabajar con los cursos de 1.º de la ESO de los que se obtuvo información relevante sobre los errores más comunes para compararlos con los de 2.º de Bachillerato. La finalidad fue observar si existe una semejanza y mejora entre ellos, en la medida en que el alumnado va avanzando en curso y en madurez.

Con los resultados obtenidos se elaboraron unos gráficos de barras que nos permitieron conocer, en cifras numéricas, el valor por confusión o mal uso de la ortografía. Finalmente, se ofrece una alternativa a partir de una propuesta didáctica que servirá para erradicar los errores ortográficos reiterados en los jóvenes estudiantes canarios.

Palabras clave: errores, expresión escrita, ortografía, 1.º de la ESO, 2.º de Bachillerato.

Abstract

The elaboration of this working document is based on the study of Spanish Language, specifically, in one of its branches, Spelling. With it aims to show the most frequent spelling errors in students of IES Teobaldo Power, educational center belonging to a central area of the Province of Santa Cruz de Tenerife who teaches Secondary Education and of the A Level. The objective of the research was to work with the first courses of the 1st course of Secondary Education from which relevant information was obtained on the most common mistakes to compare with those 2nd year of A level. The purpose was to observe whether there is a similarity and improvement of them, to the extent that students are advancing in progress and maturity.

¹ Todas las denominaciones que en este TFM hacen referencia a miembros de la comunidad educativa (alumnos, docentes, etc.) o sociedad, en general, se efectúan en género masculino sin intención discriminatoria, cuando no se hayan sustituido por términos genéricos.

With the results obtained, bar charts were developed that allowed us to know in numerical figures, the value by confusion or misuse of spelling. Finally, an alternative is offered from a didactic proposal that will serve to eradicate repeated spelling errors in young Canary students.

Keywords: errors, written expression, spelling, lexicon, 1st course of Secondary Education, 2nd year of A level.

1. Introducción

En los últimos años, los docentes de la especialidad de Lengua Castellana y Literatura de los centros educativos de Santa Cruz de Tenerife han observado en la forma de escritura de su alumnado un uso incorrecto de la ortografía, que aparece repleta de errores. Ante este panorama es difícil no cuestionarse si la metodología que se sigue a lo largo del proceso escolar es adecuada para lograr un mejor control del código ortográfico por parte del alumnado.

En este sentido, este Trabajo de Fin de Máster tiene como objetivo obtener información sobre los errores ortográficos más frecuentes en los/las estudiantes de un centro educativo de Santa Cruz de Tenerife para, posteriormente, realizar una propuesta didáctica, cuya base esté fomentada en una metodología preventiva siguiendo el *método viso-audio-motor-gnóstico*², con el que podremos así contribuir a que los estudiantes erradiquen los errores detectados.

En relación con la estructura de este trabajo, este documento consta de diez apartados: el primero, de carácter explicativo, plantea el problema de investigación (apartado 2). Seguidamente, en el llamado «Antecedentes» (apartado 3), se explica la importancia de la ortografía³ y el tratamiento didáctico que se le ha dado en los diferentes niveles educativos. A continuación, se exponen nuestros objetivos (apartado 4) y la metodología (apartado 5) en la que, entre otras, se aporta información del centro en que se hizo el estudio y las herramientas que nos permitieron obtener los datos para realizar la propuesta de mejora. En relación, con lo anterior se muestran, en primer lugar, los resultados (apartado 6) de los principales errores ortográficos, separados en función de la tarea planteada al alumnado; en segundo lugar, presentamos la propuesta de mejora (apartado 7) para los dos niveles

² El método *viso-audio-motor-gnóstico* (Forgione, 1926) fue creado en 1925 por un profesor argentino de nombre José D. Forgione, quien explicó en su momento, que se trataba de un método de aprendizaje aplicable a las formas de adquisición del léxico. Señaló, que en un principio fue denominado como *Visomotor*. Su función era hacer referencia a las siguientes acciones: el alumno veía, leía y luego escribía la palabra, es decir, «la copiaba». Seguidamente, fue renombrado por el término *Audio-motor*, en este caso, el alumno oía y pronunciaba una palabra para luego escribirla, el procedimiento era el «dictado». A continuación, se le asignó un nuevo nombre, correspondiendo a *Viso-audio-motor* donde el alumno veía, leía, pronunciaba y luego escribía la palabra. Finalmente, se concluyó por denominar este término bajo el nombre completo de *viso-audio-motor-gnóstico*, con el que el alumnado ve, lee, oye, pronuncia, escribe y conoce el significado de las palabras.

³ La ortografía: su historia se remonta a la aparición en el idioma español de una serie de reglas ortográficas aplicadas a partir de la fundación de la Real Academia Española (RAE) a mediados del siglo XVIII.

estudiados (primero de la ESO y segundo de Bachillerato). Finalmente, se exponen las principales conclusiones a las que se ha llegado (apartado 8), las referencias bibliográficas (apartado 9) y los anexos (apartado 10).

2. Planteamiento del problema de investigación

Desde siempre el buen uso del código ortográfico ha tenido cierto alcance en la sociedad teniendo en cuenta que lo primero que se ve al abordar un mensaje escrito son las letras, esto es la parte externa de la comunicación escrita. Así, la Academia⁴ sostiene lo siguiente sobre la ortografía:

No es un simple adorno, sino condición necesaria para el completo desarrollo de la persona, como individuo y como ser anclado en la sociedad, en la medida en que la escritura es hoy fundamental como soporte del conocimiento y como instrumento de comunicación. (RAE, 2010, p. 23)

La ortografía ocupa así para la Academia un lugar esencial en el sistema educativo, indisociable de la adquisición de las destrezas básicas de la lectura y la escritura que son indispensables en la formación elemental de todo ciudadano.

En la misma línea, la Academia señala, además, la importancia de la ortografía en la unidad de nuestro idioma:

Por último, la ortografía representa el pilar fundamental de la unidad de la lengua. Mientras los demás planos lingüísticos (fonología, morfología, sintaxis y léxico) se hallan sujetos a los parámetros de variación (geográfica, social, cultural, situacional), la ortografía es un código uniforme en el que todas las variables se diluyen. Aunque su pronunciación sea distinta, una misma representación gráfica unifica la voz literaria de Gabriel García Márquez, Carlos Fuentes, Mario Vargas Llosa o Miguel Delibes. Su unidad y su vocación de permanencia convierten a la ortografía en un factor de unidad y de contención frente a una evolución descontrolada del idioma. (RAE, 2010, p. XL)

En el ámbito escolar, autores como Cassany, Luna y Sanz (2003, p. 14) destacan que *la ortografía es la parte de la gramática que se lleva más horas escolares y, a la vista de los resultados, más horas sin ningún provecho*. Evidencia

⁴ La Real Academia Española fue fundada en 1713 por Juan Manuel Fernández Pacheco, marqués de Villena, con el propósito de «fijar las voces y vocablos de la lengua castellana en su mayor propiedad, elegancia y pureza». Su emblema es este: *Limpia, fija y da esplendor*.

así el autor la importancia que le concede la sociedad a la disciplina dentro de la escuela; pero, además, el hecho de que la metodología no deja ver buenos resultados en los estudiantes. Carratalá (1993), por su parte, señala que entre las posibles causas de las faltas de ortografía está *la aversión por la lectura de muchos escolares, que les impide el contacto directo con las palabras*. (p. 94).

Considerando todo esto, la finalidad de este trabajo es, en primer lugar, obtener información sobre los errores ortográficos más frecuentes en estudiantes de un centro educativo de zona urbana de Santa Cruz de Tenerife. La realización de este estudio de investigación se centró concretamente en dos grupos de estudiantes pertenecientes a niveles extremos de la enseñanza: por un lado, el curso de 1.º de la ESO y, por otro lado, el de 2.º de Bachillerato.

En segundo lugar, una vez obtenidos los datos de los errores más frecuentes, se diseñó como alternativa de mejora una propuesta didáctica orientada a erradicar el escaso rendimiento ortográfico de los jóvenes estudiantes canarios. Para el diseño de las tareas que han servido para tomar los datos de este estudio y la propuesta de mejora, se trabajó con tres criterios de evaluación en cada nivel, esenciales del *Currículum de Lengua Castellana y Literatura* de la Comunidad Autónoma de Canarias (DECRETO 83/2016, de 4 de julio) con el fin de que este proceso de aprendizaje fuera efectivo. Para 1.º de la ESO el primer criterio de evaluación fue el 3, perteneciente al *Bloque de Aprendizaje II: La Comunicación Escrita: Leer y escribir*, que expone lo siguiente:

Leer, comprender e interpretar textos escritos en relación con los ámbitos de uso y con la finalidad que persiguen, mediante la activación progresiva de estrategias de lectura comprensiva que le permitan realizar una lectura reflexiva, así como identificar los conectores textuales, las modalidades oracionales y las referencias internas al emisor y receptor, la coherencia del discurso y la intención comunicativa del hablante a partir de los elementos y relaciones gramaticales y léxicas, así como de su estructura, seleccionando para ello nuevos conocimientos de las bibliotecas o de cualquier otra fuente de información impresa en papel o digital, e integrándolos en un proceso de aprendizaje continuo que les permita interpretar el sentido del texto e identificar posturas de acuerdo o desacuerdo, respetando en todo momento las opiniones ajenas. (DECRETO 83/2016, de 4 de julio, p. 17936)

El segundo criterio de evaluación fue el 4, perteneciente al *Bloque de Aprendizaje II: La Comunicación Escrita: Leer y escribir*. Contiene los siguientes aspectos:

Producir textos escritos, con coherencia y corrección, a partir de modelos dados, en relación con los ámbitos de uso y con la finalidad que persiguen, reconociendo y comenzando a aplicar las técnicas y estrategias necesarias que le permitan afrontar la escritura como un proceso de (planificación, obtención de datos, organización de la información, redacción y revisión del texto), integrando la reflexión ortográfica y gramatical en la práctica y uso de la escritura, con la adecuada atención a las particularidades del español de Canarias, y reconociendo la importancia de esta como fuente de información y adquisición de los aprendizajes y como vehículo para comunicar sentimientos, experiencias, conocimientos y emociones. (DECRETO 83/2016, de 4 de julio, p. 17938)

El tercer criterio de evaluación fue el 6, pertenece al *Bloque de Aprendizaje III: Conocimiento de la Lengua*, indica lo siguiente:

Aplicar, de forma guiada, 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 algunas estrategias que permitan la mejora de la comunicación, de manera que el alumnado pueda reconocer, en contextos textuales adecuados al nivel, la estructura de las palabras y las categorías gramaticales y sus morfemas, y las relaciones sintácticas básicas 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. (DECRETO 83/2016, de 4 de julio, p. 17940)

En cuanto a 2.º de Bachillerato se consideró el criterio de evaluación 2, perteneciente al *Bloque de Aprendizaje I: La Comunicación Oral. Escuchar y hablar*.

Analizar la intención comunicativa, el tema y la estructura de textos orales y audiovisuales, periodísticos y publicitarios, procedentes de los medios y las redes de comunicación social, identificando los rasgos propios del género periodístico, así como los recursos verbales y no verbales utilizados, y valorando de forma crítica su forma y su contenido. Relacionar los aspectos formales del texto con la intención comunicativa

del emisor y con el resto de los factores de la situación comunicativa. Aplicar estos aprendizajes en la planificación, producción y evaluación de este tipo de textos. Todo ello para desarrollar su sentido crítico, consolidar su madurez personal y social y valorar la importancia de la escucha activa como un medio de adquisición de conocimientos. (DECRETO 83/2016, de 4 de julio, p. 18014)

A continuación, se consideró el criterio de evaluación 3, perteneciente al *Bloque de Aprendizaje II: La Comunicación Escrita: Leer y escribir*. Contiene los siguientes aspectos:

Producir, con el apoyo de las tecnologías de la información y comunicación, textos escritos expositivos y argumentativos en contextos formales de aprendizaje con rigor, claridad y corrección ortográfica y gramatical, con adecuada atención a las particularidades del español de Canarias, ajustando su expresión a la intención comunicativa y al resto de las condiciones de la situación comunicativa, a partir de un esquema previo que contemple la planificación, realización, revisión y mejora del texto, empleando distintas estructuras expositivas (comparación, problema-solución, enumeración, causa-consecuencia, ordenación cronológica, etc.) o defendiendo, en su caso, la opinión u opiniones que se sostienen a través de una posición crítica bien argumentada y convincente. Demostrar la comprensión de este tipo de textos a través de su análisis y de la síntesis de su contenido, discriminando la información relevante y accesoria. Todo ello con la finalidad de valorar la escritura como un medio de expresión de emociones y sentimientos, y de desarrollo del espíritu crítico. (DECRETO 83/2016, de 4 de julio, p. 18015)

Por último, se consideró el criterio de evaluación 6, perteneciente al *Bloque de Aprendizaje III: Conocimiento de la Lengua*, indica lo siguiente:

Aplicar sistemáticamente los conocimientos ortográficos, gramaticales y lingüísticos, con la debida atención a las particularidades del español de Canarias, en la realización, autoevaluación y mejora de textos orales y escritos propios del ámbito personal, académico y social, con ayuda de un uso autónomo del diccionario y otras fuentes de información digitales o impresas, y poniendo en práctica distintas estrategias que permitan la mejora de la comunicación oral y escrita, de manera que el alumnado pueda identificar y explicar, en contextos comunicativos diversos, los rasgos característicos, usos y valores de todas las categorías gramaticales en contexto, así como observar, reflexionar y explicar las distintas estructuras sintácticas de un texto, señalando las conexiones lógicas y semánticas que se establecen entre ellas, y

utilizándolas en sus propias producciones, todo ello en relación con la intención y la situación comunicativa, a fin de tomar conciencia de la importancia del conocimiento gramatical para el uso correcto de la lengua, mejorar y enriquecer su vocabulario activo y avanzar en su aprendizaje autónomo. 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. (DECRETO 83/2016, de 4 de julio, p. 18019)

De cada uno de estos criterios, se han tenido en cuenta, además, las distintas competencias que el *Currículum de Lengua Castellana y Literatura* ofrece y que deben ser adquiridas en el proceso de aprendizaje del alumnado correspondiendo a las nombradas a continuación: 1) la competencia en *Comunicación Lingüística* (CL) para centrar las finalidades de los aprendizajes de la materia; 2) la *Competencia digital* (CD) con la que integrar las formas de comunicación audiovisual y tecnológica frente a la oralidad y la escritura de la propia materia; 3) la competencia *Aprender a aprender* (AA) como proceso de desarrollo, de aprendizaje propio y de trabajo autónomo o grupal por parte del alumnado hacia los contenidos de la asignatura; 4) las *Competencias sociales y cívicas* (CSC) velan por un enfoque igualitario sin distinción geográfica en el alumnado; 5) la *Competencia en Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor* (SIEE) busca una actitud emprendedora en el alumnado cuyo resultado sea la iniciativa, la creatividad, la imaginación y la capacidad de adopción en diferentes condiciones de aprendizaje; 6) la competencia de la *Conciencia y expresión culturales* (CEC) permite la conexión y la posibilidad de conocimientos con materias y lecturas de otras culturas.

El tipo de metodología que hemos seguido para elaborar la propuesta de mejora es la aportada por Carratalá (2006, 2013), quien persigue un aprendizaje preventivo. El autor lo describe de la siguiente manera:

[...] es conveniente partir de una metodología preventiva basada en el principio pedagógico de qué más vale prevenir el error ortográfico que enmendarlo. En efecto, la psicología experimental [...] ha puesto de manifiesto que resulta más eficaz prevenir el error ortográfico en el momento del aprendizaje de los vocablos que corregir aquel una vez cometido; porque, en caso contrario, el cerebro registrará una huella equivocada de dichos vocablos y, en tanto no se borre [...]

favorecerá reiteradamente la evocación de su defectuosa ortografía. (Carratalá, 2006, p. 20)

Teniendo en cuenta estas teorías y partiendo de mi experiencia en la realización de las prácticas externas, considero preciso destacar como un planteamiento problemático en la investigación dos aspectos con los que me encontré en mis funciones como profesora de prácticas: primero, el tipo de ortografía en estos dos niveles educativos (2.1); segundo, las ventajas y desventajas que aporta el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el aula (2.2).

2.1. La ortografía en la Educación Secundaria Obligatoria y en la Educación Postobligatoria

Para la explicación de esta vivencia personal, partiré primero de una cita que describe el tipo de sociedad actual que rodea y afecta a nuestros ciudadanos más jóvenes:

Vivimos hoy en la sociedad de las comunicaciones. El proceso de globalización que amplía redes y acorta distancias es ya un hecho. La lengua escrita, antes patrimonio de una aristocracia, es ahora propiedad común, canal fundamental de comunicación y medio de transmisión de la cultura. La lengua escrita desempeña un papel fundamental en nuestro siglo. Y la ortografía cobra protagonismo en la comunicación. (Gómez Torrego, 2011, p. 3)

A pesar de la visión de Gómez Torrego, la realidad es muy diferente. Hoy en día, es muy evidente cómo el alumnado de la Enseñanza Secundaria Obligatoria de nuestra sociedad ha perdido el interés por el correcto uso de la lengua escrita. Esto ha afectado gravemente a la conciencia ortográfica de los jóvenes, que se está viendo perjudicada por las «nuevas modas tecnológicas» que aparecen e invaden el espacio personal y social de estos aprendices. Un dato que verifica este hecho es, por ejemplo, la abreviación en la expresión escrita, con el nuevo gusto de acortar o reducir las palabras. Esta tendencia genera la creación de una serie de términos totalmente incorrectos cuyo empleo da como único resultado un lenguaje empobrecido y repleto de carencias léxicas. Por ejemplo, muchas de las tareas que se revisaron contaban con este rasgo; las palabras más frecuentes eran estas: **pq> porque*, **q> que*, **x> por*, **Gb> gobierno*, etc.; e incluso en algunas actividades se observó el uso de anglicismos como, por ejemplo: **mail> correo*, **influencer> persona de influencia* o **friends> amigos*, etc. Es sorprendente cómo la

globalización y la facilidad de comunicación entre los distintos países hace que la lengua se vea afectada por rasgos que no son propiamente suyos.

Ante este problema, habría que destacar, una vez más, las palabras de Gómez Torrego:

Todos estamos de acuerdo en que la transmisión de mensajes escritos es posible sin necesidad de estrechas normas ortográficas; pero nadie puede negar que la ortografía contribuye a construir esa herramienta fundamental de comunicación que es el lenguaje y a mantener su unidad, a la vez que constituye, en ocasiones, la única forma que tenemos de presentarnos ante los demás [...]. (Gómez Torrego, 2011, p. 3)

Este problema en la escritura va ligado a la «era digital», es decir, a un uso abusivo e inadecuado de las nuevas tecnologías y los distintos medios de comunicación, los cuales están generando jóvenes incapaces de escribir correctamente un texto escrito. Sin embargo, la culpa no radica solo en los adolescentes, puesto que todos somos responsables de este problema. En una posible escala, la responsabilidad podríamos relacionarla de la siguiente manera: en primer lugar, al profesorado (a quien, por escasez de tiempo y adecuación al currículum, no se le permite aportar nuevas alternativas de motivación para este tipo de aprendizaje); en segundo lugar, a los familiares (quienes, en la mayoría de los casos, desconocen esta realidad, por falta de apoyo o participación en los estudios de sus hijos); en tercer lugar, la propia sociedad (por ser tan tolerante con este grave problema).

2.2 Ventajas y desventajas del uso de las nuevas tecnologías en el aula

Prensky expone las diferencias entre los «Nativos e Inmigrantes Digitales». Define a los primeros como aquellos que nacieron en una «cultura digital nueva», puesto que han nacido y se han formado utilizando la particular «lengua digital»:

What should we call these “new” students of today? Some refer to them as the N-[for Net]-gen or D-[for digital]-gen. But the most useful designation I have found for them is Digital Natives. Our students today are all “native speakers” of the digital language of computers, video games and the Internet. (Prensky, 2001, p. 1)

Los «Inmigrantes Digitales», en cambio, son los que vivieron la época analógica e inmigraron al mundo digital, adaptándose al progreso de alta tecnología:

So what does that make the rest of us? Those of us who were not born into the digital world but have, at some later point in our lives, become fascinated by and adopted many or most aspects of the new technology are, and always will be compared to them, Digital Immigrants. (Prensky, 2001, p. 1-2)

En relación con las palabras de Prensky, es evidente que nuestro alumnado es «Nativo Digital» frente a la gran mayoría del profesorado al que podemos señalar como «Inmigrante Digital». En este sentido, es preciso apuntar a que son muchas las teorías que, tratando las ventajas y desventajas del uso de las TIC, destacan la figura del docente, que acorde con sus creencias sigue manteniendo en vigor la enseñanza de tipo magistral, oponiéndose al uso de las nuevas tecnologías en la impartición de sus clases ¿Cuál es el motivo de rechazo a esta nueva forma de trabajo? Se cree que esta reacción de rechazo es personal, al tratarse solo de ideas que consideran estos nuevos avances un medio poco eficaz hacia la correcta adquisición del aprendizaje: este tipo de docentes defiende que estos soportes generan adicción, distracción y agresividad en el alumnado. Un ejemplo de esto lo hemos visto recientemente con el confinamiento (Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo)⁵ y la actividad a distancia impuesta a causa del COVID-19 (enfermedad causada por el SARS-CoV-2) a los educadores españoles. Muchos docentes tenían grandes necesidades de formación en el uso de la tecnología y han descubierto, como indica Cassany (2020), que existían diversos recursos desconocidos:

[...] Y hemos tenido que espabilarnos como hemos podido. Otras frases que he escuchado a menudo estas semanas son: “He aprendido cómo dar clases en la red” o “No sabía que hubiera tantos recursos” y “¡Qué bien funcionan!”. (Cassany, 2020, p. 4)

Por suerte, no todo el profesorado presenta la misma forma de pensamiento, ni tampoco contempla la realidad con la misma mirada. Entre la multitud, destacamos la presencia de otro grupo de docentes que sí muestra una actitud positiva a favor de los avances novedosos relacionados con las formas de educación. Este sector acepta cualquier tipo de cambio, implicándose al 100% en las nuevas formas de aprendizaje con las que se vela por ofrecer una calidad educativa al alumnado. Para ellos, el uso de las TIC como una nueva alternativa de enseñanza,

⁵ 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.

será considerado de uso eficaz, porque no solo enriquecerá al alumnado con nuevos conocimientos y destrezas tecnológicas, sino que también se dispondrá de distintas posibilidades o medios de trabajo en clase como, por ejemplo, la búsqueda de información rápida y fácil a través de internet y la mejora de las relaciones interpersonales al permanecer el alumnado conectado entre sí.

Centrándonos en la función de ofrecer las mejores condiciones de enseñanza a nuestro alumnado, se tomará como base, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) en la que se aboga por el uso de las TIC en la enseñanza:

[...] Las Tecnologías de la Información y la Comunicación serán la pieza fundamental para producir el cambio metodológico que lleve a conseguir el objetivo de mejora de la calidad educativa. Asimismo, el uso responsable y ordenado de estas nuevas tecnologías por parte de los alumnos y alumnas debe estar presente en todo el sistema educativo [...]. (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, p. 97865)

Esta Ley hace hincapié en la «calidad educativa» a través del uso y correcto funcionamiento de las TIC; pero ¿puede ser realmente posible? Desde la perspectiva personal que obtuve a partir de la realización de las prácticas externas de manera telemática, cuyo único medio de trabajo y comunicación fue el uso de Internet, considero que la «ciberconexión» es una nueva herramienta de trabajo que puede ofrecer facilidades al alumnado. Entre ellas encontramos la posibilidad de ayudar a mejorar la atención y despertar la motivación; o, en casos más específicos como las enfermedades, les permite seguir activos en su labor académica.

Sin embargo, dar un uso prolongado o aplicar esta herramienta como una asignatura más de aprendizaje, creo que no es del todo adecuado ni aconsejable. Ciertamente es que la sociedad pertenece a la era digital, pero el uso de estos aparatos tecnológicos puede ser tan favorable como desfavorable en el proceso de aprendizaje del alumnado. Partiendo del primer aspecto, considero como rasgos positivos aquellos factores que aportan nuevos conocimientos y destrezas, como pueden ser la facilidad y rapidez que ofrece trabajar con un ordenador, *tablet* u otro soporte de este medio. Sin embargo, desde una visión menos favorable, destacaría la pérdida de muchos otros conocimientos, pudiendo ser el más afectado la escritura si consideramos que el alumnado se acostumbra al uso de los correctores en línea: esto

ocasiona faltas de ortografías cuando la escritura es en formato papel. También, considero que la lectura está siendo afectada, debido a que estos medios ofrecen la opción de «lectura por voz», herramienta que facilita el acceso a la información del texto al redactarlo mediante un audio, lo que limita la conexión entre el lector y el texto.

3. Antecedentes

En el origen de la historia, cada lengua se desarrolló de forma diferente acorde al tipo de comunidad y a las características propias de las mismas (políticas, ideológicas, culturales, sociales, etc.). En el caso de la lengua castellana, el proceso de formación ocupó un periodo largo, hasta mediados del siglo XIII. Su uso estaba restringido únicamente al plano oral y al ámbito familiar. Los primeros escritos, fueron una prolongación ortográfica de escritura latina, es decir, se trataba de textos de tipo notarial latinos. Actualmente, podemos decir que la verdadera aparición de la escritura castellana se dio con la composición y aparición de las *Glosas Emilianenses*⁶, las cuales, abrieron el camino hacia la aparición de la ortografía (Camps, 1993, p. 11-16).

La ortografía se creó en un intento de normalizar la lengua española: primero lo intentó Alfonso X el Sabio⁷, pero no fue hasta 1713 cuando se fundó la Real Academia Española, que partió de la toma de ideas aportadas en las teorías defendidas por Antonio de Nebrija⁸, y creó tres grandes tratados, esto es: el *Diccionario de Autoridades* (1726-1739); la *Ortografía de la lengua castellana* (1738) y la *Gramática de la lengua castellana* (1771).

⁶ *Glosas Emilianenses*: primeros textos que datan del Siglo XI y que se conservan en Castellano. Se trata de anotaciones escritas en el *Códice Latino Aemilianensis 60* (Biblioteca de la Real Academia de la Historia) con la intención de resolver las dificultades de comprensión sintáctica, morfológica y léxica de los textos. (Camps, 1993, p. 11-16).

⁷ Alfonso X el Sabio (1252-1284): elevó la lengua castellana al rango de lengua oficial. En su reinado el sistema gráfico quedó establecido hasta el siglo XVI. (Camps, 1993, p. 11-16).

⁸ Elio Antonio de Nebrija (1441-1522): humanista y gramático español. Cursó sus estudios en Salamanca donde perfeccionó su formación humanística. Fue profesor en las Universidades de Salamanca y de Alcalá de Henares. También, fue arzobispo y autor de la primera gramática de lengua romance publicada bajo el título *La Gramática de la lengua castellana* (1492). En 1517, aparece su obra *Reglas de Orthographia* basada en la importancia de la pronunciación, para ello, escribió sus propias reglas estableciendo 26 signos que representarían los 26 sonidos alfabéticos del castellano. Su objetivo era fijar la lengua para que no sufriera un proceso de desgaste. (Camps, 1993, p. 11-16).

En el *Discurso proemial de la orthographía de la lengua castellana*, incluido en el primer tomo del *Diccionario de Autoridades* en 1726, la Academia destaca ya la importancia del código ortográfico:

Una de las principales calidades que no solo adornan, sino componen cualquier idioma es la ortografía, porque sin ella no se puede comprender bien lo que se escribe, ni se puede percibir con la claridad conveniente lo que se quiere dar a entender. (RAE, 2010, p. XXXVII)

Si bien la Academia había recogido en la obra anterior las primeras reglas ortográficas, no sería hasta 1741 cuando surge la primera publicación dedicada exclusivamente a las reglas ortográficas con la *Orthographía española*. La Academia define, en lengua castellana, la disciplina de la siguiente manera:

La orthographía es facultad, que enseña a escribir recta y científicamente, assi en la propiedad de las letras con que se debe expresar cada voz; como en la division y puntuacion de las cláusulas, acentuacion de las voces, notas, que indiquen el sentido, y todas las demás circuntancias, que pide la buena explicacion de los conceptos, y su clara expresion para la inteligencia de los que leen. (RAE, 1741, p. 1-2)

Por otro lado, se suele relacionar la «Ortología» con la Ortografía, o también conocida como «Ortoepía», disciplina que a diferencia de la ortografía no es fija, sino variante y, según la RAE (2001), *la rama de la fonética que establece las normas convencionales de pronunciación de una lengua.*

3.1 El tratamiento didáctico de la ortografía

La ortografía, a lo largo de la historia, ha sido considerada una de las enseñanzas más difíciles de impartir. Las primeras formas de aprendizaje seguían las teorías de métodos empíricos, basados en la «repetición». En ellas, la función de aprendizaje consistía en que el docente impartía una serie de teorías y reglas ortográficas que el alumnado debía memorizar mediante la realización de dictados, copia de palabras, de textos, etc. Los resultados de esta forma de enseñanza fueron insuficientes, debido a que el alumnado no obtenía los conocimientos necesarios y hacía usos incorrectos del léxico. Llegados a este punto, se optó por una búsqueda de mejora y como alternativa

surge «la enseñanza intuitiva», que trataba un nuevo procedimiento metodológico relacionado con la rama de la psicología que, a su vez, favoreció al diseño de un método innovador: *viso-audio-motor-gnósico*.

La ortografía tiene carácter normativo al describir y explicar los elementos fundamentales para una correcta escritura mediante el uso de normas y reglas lingüísticas. Por lo tanto, la ortografía cumple con las funciones académicas y es empleada como tratamiento didáctico en el aprendizaje de los escolares desde las etapas educativas de Primaria hasta Bachillerato. Camps, Milian, Bigas, Camps y Cabré (1993) indican que *la ortografía es una convención necesaria para todos los miembros de una comunidad lingüística; el dominio de esa técnica consolida, en los individuos, la pertenencia al grupo y, a la vez, es un signo de la cultura del entorno* (p. 9).

En relación con el tratamiento didáctico de la disciplina, Cassany, Luna y Sanz (2003, p. 411) defienden la idea de que esta está asociada a la adquisición de la lectoescritura en los primeros años de enseñanza obligatoria y, por ello, a los ejercicios de sonido-grafía con la realización de lecturas en voz alta. Esto motiva, según los autores, que la ortografía se desvincule de los demás componentes lingüísticos, llegando a ser autónoma con la consiguiente pérdida del carácter comunicativo que tiene la lengua, convirtiéndose en un conjunto de reglas normativas y memorísticas. Así, lo afirma Gómez Torrego (2011):

Sin embargo, la ortografía ha sido, a menudo, asignatura pendiente en la enseñanza de la lengua: un montón de reglas, a veces sin demasiadas explicaciones ni aplicaciones, que había que recitar pero que difícilmente lográbamos después utilizar en los textos. (Gómez Torrego, 2011, p. 4)

Carratalá (2006), destaca, por su parte, el panorama que ofrece el incorrecto uso del código ortográfico por los estudiantes de secundaria:

Con los métodos pedagógicos actuales es difícil encontrar una explicación satisfactoria para el abultado número de errores ortográficos que los escolares –particularmente los instalados en la Educación Secundaria– cometen cuando traducen gráficamente sus pensamientos; o para las continuas impropiedades de que hacen gala en el uso del léxico; o para la presencia en sus escritos de todo tipo de construcciones "aberrantes" desde un punto de vista gramatical. Esta situación, tan normal en nuestras aulas, viene

a poner de manifiesto carencias –más estructurales que coyunturales– en el proceso de enseñanza-aprendizaje del lenguaje, desde los primeros niveles de escolarización. El caos ortográfico que existe actualmente en el ámbito escolar requiere una inmediata toma de conciencia exacta de la gravedad de un problema cuya solución no es solo competencia de la autoridad educativa, pues debe atajarse –según nuestro parecer– con la decidida implicación de todos los sectores sociales: alumnos, profesores, familias, medios de comunicación, etc. (Carratalá, 2006, p. 17)

Es importante señalar que, el citado autor, rechaza el aprendizaje tradicional de tipo memorístico de las reglas ortográficas y el fomento del aprendizaje ortográfico de tipo correctivo. La alternativa que propone, como se adelantó en el apartado anterior, es ofrecer al alumnado un tipo de aprendizaje basado en una metodología preventiva. Según Carratalá (2006, p. 20), la psicología experimental –y la didáctica en ella inspirada– ha puesto de manifiesto que resulta más eficaz prevenir el error ortográfico en el momento del aprendizaje de los vocablos que corregir aquel una vez cometido; porque, en caso contrario, el cerebro registrará una huella equivocada de dichos vocablos y, en tanto no se borre –a través de un proceso tan lento como árido–, se favorecerá reiteradamente la evocación de su defectuosa ortografía.

3.2 Los errores ortográficos

Con relación a los errores ortográficos, Dido (2009, p. 30) indica que los elementos del idioma potencialmente sujetos a estos son cuatro:

1. Mayúsculas.
2. Acentuación.
3. Signos de puntuación.
4. Uso de letras.

Todo problema ortográfico se encuadra, según el autor, en una de esas cuatro categorías, cada una con sus reglas ortográficas. Muchas consisten en una norma fija y otras van acompañadas de excepciones.

En el ámbito del español de Canarias, Ortega (1996) afirma que la ortografía es un rasgo que está muy vinculado a la condición geográfica y sociocultural de los hablantes de una lengua. Este factor limitativo provoca la existencia de numerosos

errores ortográficos debido a que su ubicación territorial pertenece a la modalidad del español meridional o atlántico, lo que genera notables diferencias fónicas con los hablantes pertenecientes a la zona septentrional. Del mismo modo, sostiene que los propios usuarios de la lengua son también responsables de la existencia de determinados errores ortográficos dependiendo del área en que habiten: si pertenecen a zonas urbanas innovadoras, existirán más usos erróneos en el empleo de la lengua tanto oral como escrita; pero si habitan zonas rurales, el uso de la lengua será mucho más conservador y tradicional y, por lo tanto, apenas habrá existencia de errores.

Los errores más frecuentes, según este autor (1996, pp. 85-93), son los que se detallan a continuación:

1. Errores que carecen de biunivocidad fonológica y que se producen al margen de la variedad dialectal o sociolectal:
 - Confusión de «*b-v*»
 - Presencia o ausencia de la parásita «*h*»
 - Cambio de «*j* (e, i)» por «*g* (e, i)»
2. Faltas ortográficas propias de la modalidad lingüística insular, es decir, particularidades de esta forma de habla:
 - Seseo: confusión de /s-θ / (a favor de /s/) tanto en posición explosiva (comienzo de palabra) como en posición implosiva (final de palabra).
 - Aspiración de las «eses» implosivas, fenómeno que confluye con la aspiración de la /x-/. Sin duda, la /s/ presenta distintas soluciones, es decir, su pronunciación puede ir desde la conservación, pasando por la aspiración o hasta la pérdida absoluta. De los tres casos, el resultado final es la aspiración de /-s/. Aunque de todas las realizaciones de /-s/, la más importante en ortografía es la caída total de esta sin modificación de la consonante siguiente, por ejemplo, cuando la /-s/ va seguida de /f-/ y de /s-/ (procedente esta última de la pronunciación seseante de «c» seguida de «e, i») se producen errores: por ejemplo, en «resfriado», suele omitirse la «s» y aparece la forma *refriado. Un caso, en particular, es el que se produce en la isla del Hierro, en los hablantes pertenecientes a las generaciones mayores, quienes conservan la /s/ sibilante.

3. Problemas en la escritura a causa del yeísmo, que derivan en la confusión entre las consonantes «ll-y». Este rasgo afecta más a las zonas urbanas y se registra entre los hablantes más jóvenes.
4. Agrupaciones consonánticas. Un problema frecuente surge con la grafía «x», la cual, representa los fonemas agrupados /ks/. El resultado es la aspiración, por ejemplo, excusa—> *ehcusa. Aunque también en ciertos casos y en hablantes pertenecientes a la norma culta, el grupo /ks/ suele pronunciarse como una /k-/, por ejemplo, reflexión—> *reflección. En las zonas distinguidoras de los fonemas /s/ y /θ/, no se produce este fenómeno. Sin embargo, en Canarias, el grupo /ks/ es heterosilábico y es diferente según el estatus de los hablantes, es decir, si pertenecen al nivel culto solo lo realizarán en situaciones informales, pero si pertenecen al nivel popular se producirá en todas las circunstancias de habla o escritura, por ejemplo, taxi—> *tasi.
5. Errores ortográficos considerados como vulgarismos:
 - Confusión de la oposición «r-l» en posición implosiva (especialmente, en posición interior del significante). Este cambio cuando es a favor de «r» recibe el nombre de «rotacismo», pero si es a favor de «l», el de «lambdacismo», siendo el primero el más frecuente de ellos y afecta a las áreas urbanas más bajas.
 - Aspiración de «r» cuando va seguida de «n» o de «l», por ejemplo, carne—> *cahne o Carlos—> *Cahlos. También la «s» puede aparecer en el mismo contexto y generar un error ortográfico con la consonante «r», por ejemplo, muslo—> *murlo.
6. Simplificación de tres grupos consonánticos:
 - -rj- /-rg- por /-rh-/, por ejemplo, perjudicar—> *perhudicar o sargento—> *sarhento.
 - -lj- /-lg por /-lh-/, por ejemplo, aljibe—> *alhibe o nostalgia—> *nostalhia.
 - -nj- /-ng- por /-nh-/, por ejemplo, naranja—> *naranha o angelito—> *anhelito.
7. Otro fenómeno que se registra en Canarias y que afecta a toda la provincia oriental (Las Palmas de Gran Canaria, Fuerteventura, Lanzarote y La Graciosa) es la caída de la /-d/

intervocálica. Al igual que la pronunciación de las consonantes finales /-d/, /-l/, /-r/ y /-n/, dependiendo de factores geográficos o socioculturales, se provoca su pérdida o no.

8. Errores analógicos divididos en analogías triviales, ultracorrecciones y etimologías populares:

- Analogías triviales: el seseo es el causante de la existencia de estas analogías, por ejemplo: *besar/ bezar*.
- Ultracorrecciones: se dan por un fenómeno oral propio del hablante al emplear formas incorrectas en el uso de las palabras, por ejemplo, **semáforo* → (<*fósforo*) por *semáforo*.
- Etimologías populares: surgen también a partir de un fenómeno oral por creencia o mal uso de las palabras por parte de los hablantes, por ejemplo, **masapán* por *mazapán*. Error ortográfico producido por la creencia de que se trata de una palabra compuesta (masa+ pan).

9. Vulgarismos, divididos en asimilaciones, metátesis, sínkopas, etc. Se trata de errores orales no sistemáticos. Algunos ejemplos son **intierro* por *entierro* o **aereopuerto* por *aeropuerto*.

4. Objetivos

El objetivo principal de este trabajo de investigación es analizar los errores ortográficos más frecuentes en el inicio de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) y en el último curso de la postobligatoria, esto es, 1.º de la ESO y 2.º de Bachillerato. De este modo podremos comparar si se dan cambios relevantes entre estos dos cursos que representan el inicio de la secundaria y el término de la misma. Posteriormente, se realiza una propuesta de mejora a través del diseño de una propuesta didáctica que pueda probar la efectividad del método (*viso-audio-motor-gnóstico*) como estrategia para potenciar la ortografía en la escritura y contribuir a que los estudiantes erradiquen las faltas de ortografía utilizando un tipo de metodología preventiva.

Los objetivos específicos de la propuesta de mejora están vinculados a los siguientes aspectos de interés:

- Fomentar la importancia de la lectura y escritura en el alumnado como técnica de ayuda a la corrección de errores ortográficos.
- Basar los contenidos en las técnicas empleadas en el método (*viso-audio-motor-gnóstico*) para comprobar su efectividad y demostrar que la parte memorística combinada con actividades lúdicas, puede ser una posible solución para solventar estos tipos de errores.
- Basar los contenidos en las estrategias defendidas por Carratalá, es decir, en su *metodología preventiva* con el fin de comprobar la efectividad de este tipo de enseñanza en el alumnado y romper con las formas tradicionales de enseñanza, empleando métodos innovadores y atractivos para los aprendices.
- Diseñar una serie de actividades que sirvan de base de conocimiento, de apoyo y de repaso en el alumnado, con el fin de que adquieran el tipo de aprendizaje deseado y ayuden a solventar sus problemas ortográficos.

A modo de reflexión con lo propuesto en los objetivos, se consideran de sumo interés las palabras de Garrabó y Puigarnau (1996), puesto que queda clara la intención final de velar por la importancia de la escritura para una correcta comunicación y buscar alternativas de innovación que ayuden a erradicar los errores ortográficos.

El objetivo fundamental de la enseñanza de la ortografía es lograr que los alumnos escriban correctamente todas las palabras que utilicen y tengan vehículos de incorporación para las palabras que irán conociendo en el futuro. (Garrabó y Puigarnau, 1996, p. 30).

5. Método y procedimiento

5.1 Contextualización

El centro en el que se llevó a cabo el estudio fue el Instituto de Educación Secundaria Teobaldo Power, ubicado en pleno corazón de la ciudad de Santa Cruz de Tenerife (Canarias). Se trata de un centro público en el que se imparte la Enseñanza Obligatoria (ESO) y Bachillerato. Según el Proyecto Educativo (Instituto Teobaldo Power, 2017), el instituto está ubicado en el distrito Salud - La Salle de S/C de Tenerife, junto a otros dos centros de Enseñanza Secundaria y uno de Formación Profesional. Se

trata de una zona consolidada que si bien carece de algunas infraestructuras como las deportivas para las edades juveniles, cuenta con áreas verdes, facilidad de conexión con el transporte público (guagua, tranvía, taxis) y una biblioteca estatal.

El centro recibe alumnado de dos zonas diferenciadas: el distrito La Salud, donde reside un número importante de familias con algunas dificultades económicas y una parte pequeña de la población inmigrante, y el distrito La Salle, de familias, mayoritariamente, de clase media y media-baja.

Al igual que los centros que lo rodean, el número de alumnado extranjero, fundamentalmente hispanohablantes, es notable, aunque en los últimos años, después de la crisis del 2008, el número se ha reducido.

Según los datos recabados en este Proyecto Educativo, procedentes de los resultados de las pruebas de diagnóstico realizadas en el año 2017, el centro contaba con un total de 750 alumnos/as, que en el curso 2019-2020 ha aumentado a un total de 822 (información aportada por el director del centro). El resultado es de 38 grupos, pero si contamos con los dos grupos de PMAR (Programa de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento) y el de POSTPMAR (Atención específica en el cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria), alcanza un total de 41 grupos. Véanse las tablas 1 y 2.

Organización del alumnado: primer nivel			
Primer Nivel			
Nivel 1º ESO	Nivel 2º ESO	Nivel 3º ESO	Nivel 4º ESO
4 grupos (A, B, C, D), distribuidos de la siguiente manera: (A, B): grupos normales. (C, D): grupos AICLE (se imparte la enseñanza Bilingüe).	4 grupos (A, B, C, D) + (E) correspondiendo a 1.º de PMAR y formado por 1 grupo.	4 grupos (A, B, C, D) + (E) correspondiendo a 2.º de PMAR y formado por 1 grupo.	4 grupos (A, B, C, D) + (E) correspondiendo en este caso a POSTPMAR y formado por 1 grupo.

Tabla 1. Organización del alumnado del primer nivel en el Instituto de Educación Secundaria Teobaldo Power.

Organización del alumnado: segundo nivel			
1º Bachillerato de Ciencias Tecnológicas	2º Bachillerato de Ciencias Tecnológicas	1º Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales	2º Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales
6 grupos (A, B, C, D, E, F).	5 grupos (A, B, C, D, E).	6 grupos (A, B, C, D, E, F).	5 grupos (A, B, C, D, E).

Tabla 2. Organización del alumnado del segundo nivel en el Instituto de Educación Secundaria Teobaldo Power.

Para la realización de este estudio se consideró el primer curso de la educación obligatoria y el último de la postobligatoria: primero de la ESO y segundo de Bachillerato. El número de estudiantes fue el siguiente:

- 1.º de la ESO. Dos grupos con un total de 30 estudiantes en cada uno: alcanza la suma de 60 alumnos/as.
- 2.º de Bachillerato. Dos grupos: uno de la modalidad de Ciencias Tecnológicas con un total de 35 alumnos/as; el segundo de Humanidades y Ciencias Sociales con un total de 29 estudiantes. Alcanza la suma de 64 alumnos/as.

Dentro de este hay que distinguir diferentes tipos de alumnado según sus características específicas:

En primer lugar, los que requieren de necesidades específicas en la enseñanza, en este caso, los PMAR o POSTPMAR. El alumnado corresponde a un perfil con problemas de desarraigo familiar: pobreza, dificultades en la convivencia familiar con bajos niveles sociales y culturales. La mayoría de las veces no dan por finalizados sus estudios obligatorios, al tomar como única alternativa el absentismo o abandono escolar. Dentro de este perfil, se registra en primero de la ESO dos estudiantes con limitaciones culturales que cuentan con AC (Adaptación Curricular).

En segundo lugar, el alumnado NEAE (Necesidades Específicas de Apoyo Educativo) que requiere de características educativas especiales:

1. DEA (Dificultades Específicas de Aprendizaje). En primero de la ESO había tres estudiantes con esta característica, correspondiendo al tipo de TEA (Trastorno del Espectro del Autismo) ASPERGER (sin AC).

2. TDAH (Trastornos por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad). En primero de la ESO había un alumno con esta característica (con AC).
3. INTARSE (Incorporación Tardía al Sistema Educativo). En primero de la ESO había un alumno procedente de Uruguay.
4. ALCAIN (Altas Capacidades Intelectuales). En primero de la ESO había un alumno con esta característica, correspondiendo al tipo de SUPERDOTACIÓN (sin adaptación) y en segundo de Bachillerato se registran dos estudiantes con estas características, uno/a con el tipo de SOBREDOTACIÓN con ACE (Adaptación Curricular Especial) y otro estudiante con TALENTO ACADÉMICO (sin adaptación).

En tercer lugar, el alumnado NEE (Necesidades Educativas Específicas): en primero de la ESO había tres estudiantes (el mismo alumnado que tiene DEA) que presentaban características propias a las del nivel educativo de 2.º de Primaria, con TEA ASPERGER (sin AC).

5.2 Obtención de datos

Los errores más frecuentes se han obtenido de dos tareas de variada dificultad realizada por dos grupos de primero de la ESO y segundo de Bachillerato. A continuación, se presenta la tabla de ESO: en ella se explica la funcionalidad de las dos tareas (anexo 1 y 2) realizadas por el alumnado de ambos grupos.

	Tarea 1	Tarea 2
N.º de preguntas	3	4 (cada una de ellas aporta otros apartados de preguntas)
Formato de la tarea	Consta de tres partes: 1) Lectura de un texto periodístico y responder a unas preguntas. 2) Elaboración de una redacción crítica o de opinión personal tratando el tema del texto. 3) Elaboración de una redacción íntima y personal sobre la descripción de <i>Tu lugar favorito</i> .	Consta de tres partes: 1) Introducción explicativa a la actividad. 2) Proyección de un audio donde se narra un relato literario. 3) Dos tipos de preguntas a responder: «tipo test» y «tipo desarrollo». 4) Elaboración de una redacción o resumen sobre el argumento de un libro, un relato, una película perteneciente al género del terror.
Focalización	Se evalúa la capacidad de comprensión lectora y escrita del	Se evalúa la capacidad de comprensión auditiva, la retención

	alumnado. También, otros factores como las faltas de ortografía, los signos de puntuación, la acentuación, el léxico empleado y la madurez en la redacción de sus composiciones.	de información y la comprensión escrita del alumnado. También, otros factores como las faltas de ortografía, los signos de puntuación, la acentuación, el léxico empleado y la madurez en la redacción de sus composiciones.
Dificultad ortográfica de la tarea	Se entrega un texto en formato escrito por lo que el alumnado tiene de base un texto del que puede copiar y extraer información.	Se dispone de un texto oral en formato audio, carece de texto escrito.

Tabla 3. Descripción de las tareas de 1.º de la ESO.

Seguidamente, se presenta la tabla del nivel postobligatorio, correspondiendo a las tareas (anexo 3 y 4) realizadas por el alumnado de Bachillerato.

	Tarea 1	Tarea 2
N.º de preguntas	1 pregunta por cada texto.	2
Formato de la tarea	Consta de dos posicionamientos: 1) Tipo crítico. 2) Tipo literario. El alumnado tuvo que leer, analizar, extraer y seleccionar la información más relevante de los textos con la que poder trabajar y aportar argumentos razonables con una postura a favor o en contra al tema expuesto.	Consta de dos partes: 1) Uso de las TIC, mediante la búsqueda en diferentes páginas web, de citas de personajes célebres. 2) Elaboración de una redacción personal que explique las sensaciones o los intereses que despiertan estas citas en el alumnado.
Focalización	Se evalúa la capacidad de comprensión lectora, la retención de información y la capacidad de comprensión escrita. También otros factores como las faltas de ortografía, los signos de puntuación, la acentuación, el léxico empleado, la madurez en sus composiciones.	Se evalúa la capacidad de habilidad por parte del alumnado en el uso de las TIC. También, otros factores como la calidad de búsqueda y selección de información, las faltas de ortografía, los signos de puntuación, la acentuación, el léxico empleado y la madurez en sus composiciones.
Dificultad ortográfica de la tarea	La única dificultad posible se detectó en el tipo de vocabulario empleado en ambos textos (periodístico y literario); el alumnado tuvo que haber recurrido al uso de diccionarios.	La única dificultad posible se detectó en las faltas ortográficas que aportaban las páginas web menos fiables, creando confusión en el alumnado y cometiendo los mismos errores al copiarlas.

Tabla 4. Descripción de las tareas de 2.º de Bachillerato

Debido al COVID-19, se declaró el estado de alarma que paralizó a todo el país. Esto ocasionó algunas limitaciones en el procedimiento de enseñanza y de aprendizaje del IES Teobaldo Power. La docencia se vio afectada e interrumpida, lo que conllevó a actuar de forma precipitada y buscar medidas de intervención. El IES Teobaldo Power, su director y el equipo de docentes que lo componen tuvieron que

trabajar, conjuntamente, desde la distancia en la propuesta de diferentes alternativas de trabajo. Para ello, modificaron y adaptaron actividades a esta nueva realidad que pudieran realizarse a través de la plataforma virtual de *Google Classroom*⁹. En este sentido, hay que aclarar que las tareas fueron realizadas por el alumnado en soporte digital y no en papel.

Finalmente, de las correcciones de cada una de las actividades hemos obtenido una serie de datos que, siguiendo las explicaciones de Ortega (1996) para la enseñanza de la lengua en el ámbito de Canarias, he corregido, desglosado y clasificado según el tipo de error ortográfico al que pertenecían. Posteriormente, se han contabilizado los errores más frecuentes obtenidos en la realización de dos tareas diseñadas. Véanse en la siguiente tabla los errores ortográficos.

Errores ortográficos	
Confusión de «b-v»-«v-b»	
Confusión de «s-c»-«c-s»	
Confusión de «s-z»-«z-s»	
Confusión de «ll-y»-«y-ll»	
Confusión de «j-g»-«g-j»	
Confusión «r-l» «l-r»	
Pérdida de consonantes finales: «-d», «-l», «-r», «-n»	
Pérdida de /s/ en posición implosiva > cero fonético	
Uso inadecuado de «h»	Carencia de «h»
Confusión por asimilación (un segmento adopta características de otro segmento)	Confusión por metátesis (cambio en el orden de los sonidos)
Acentuación inadecuada	Carencia de acentuación
Uso inadecuado de letras mayúsculas	Carencia de uso de letras mayúsculas
Uso inadecuado de los signos de puntuación	Carencia de uso de los signos de puntuación

Tabla 5. Errores ortográficos.

⁹ El centro y su equipo de profesionales no solo trabajaron en estas adaptaciones, sino que también junto a la Consejería de Educación, ofrecieron más de 32 *tablets* y tarjetas de memorias (en préstamo) a todo el alumnado que carecía de soportes tecnológicos para la realización de las mismas.

5.3 Plan de seguimiento

A partir de los errores detectados en el alumnado, se diseñó una propuesta de mejora que por las limitaciones del confinamiento no pudo ser realizada. Se espera plantear esta propuesta de mejora en el próximo curso escolar.

En todo caso, la propuesta didáctica está orientada a la enseñanza por competencias, que serán adquiridas con la participación e integración activa del alumnado en la realización de diversas tareas aplicadas por el/la docente. Para ello, cada nivel educativo cuenta con sus propias actividades acordes a los criterios de aprendizaje correspondientes. Considero que el aprendizaje cooperativo es esencial y, por ello, he decidido que ambos grupos y niveles, independientemente de la notable diferencia de conocimientos que los separa, trabajen en común bajo la supervisión y guía del profesorado. El plan de trabajo será proyectar una serie de actividades y ejercicios lúdicos basados en el método (*viso-audio-motor-gnóstico*) de Carratalá. La propuesta de mejora estará dividida en dos partes:

- 1) Título: «Este caso ortográfico tan problemático solo puede ser investigado actuando como Sherlock Holmes». Dirigida a 1.º de la ESO y consta de 5 actividades.
- 2) Título: «¡Pongámonos en la piel de escritores literarios!». Dirigida a 2.º de Bachillerato y consta de 2 actividades.

Los objetivos que se plantean con esta propuesta no solo serán explicar la importancia de la ortografía y el correcto uso de nuestra lengua, sino también integrar al alumnado en hábitos que favorezcan la corrección de la misma, evitando así futuros errores ortográficos. El primero de los hábitos es fomentar la lectura, porque se considera que al leer, el alumnado se enriquece de un amplio y diverso vocabulario, a la vez que lo graba en su memoria. Por esto, se considera la efectividad de la lectura como una tendencia con la que aprender léxico y composiciones gramaticales, evitando así el empleo de errores ortográficos causados por la falta de entendimiento de estos. El segundo de los hábitos será promover la escritura manuscrita que, actualmente, se encuentra casi en desuso debido a la preferencia del uso de las nuevas tecnologías por parte de los jóvenes. Sin duda «el papel y el lápiz han pasado a la historia» y el profesorado debería trabajar en busca de soluciones que subsanen este problema lo antes posible, ya que la escritura es

esencial para una correcta comunicación escrita. El tercero de los hábitos será trabajar la expresión escrita ofreciéndole pautas y destrezas lingüísticas al alumnado con las que producir correctamente el lenguaje escrito.

Cada uno de estos objetivos será trabajado en las cuatro fases defendidas por Carratalá: la fase visual (percepción visual de la palabra correcta), la fase auditiva (pronunciación correcta de la palabra), la fase motriz (comprensión del significado de la palabra) y la fase gnósica (escritura de la forma correcta de las palabras).

6. Resultados

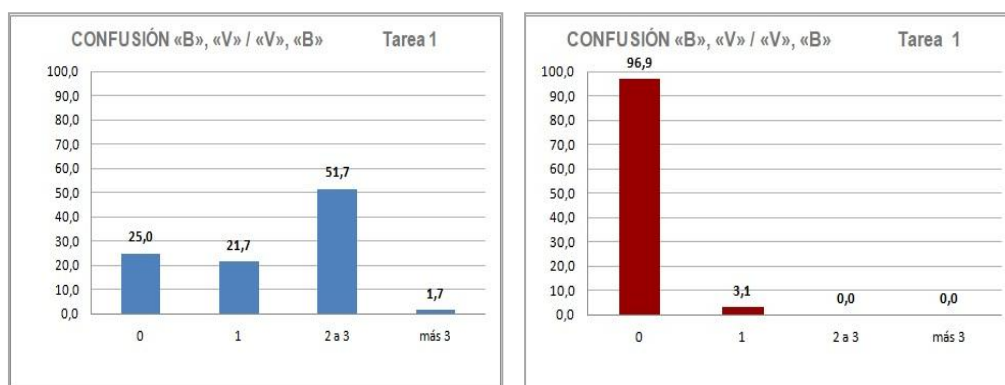
En los siguientes apartados se ofrecerán los resultados de los principales errores ortográficos de los dos niveles evaluados: la primera parte (6.1) comprende la tarea 1 y 2; la segunda parte (6.2), la media de ambas tareas.

6.1 Resultados de la tarea 1 y 2

Presentamos, en primer lugar, los resultados de los errores de ortografía hallados en las tareas 1 y 2 de la ESO y Bachillerato, agrupados en función de su incidencia: 0 fallos; 1 fallo; 2 a 3 fallos; más de 3 fallos.

6.1.1 Confusión de «b-v» / «v-b»

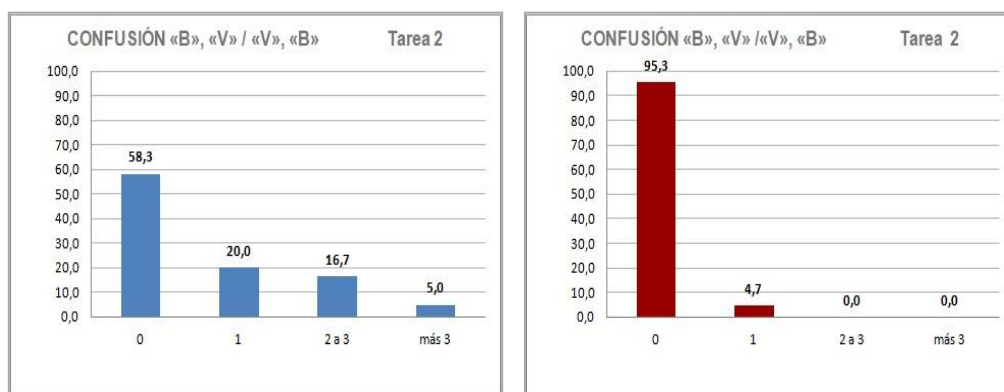
En las figuras 1-2 se pueden ver los errores que resultan de la confusión de «b-v» / o de «v-b» para la primera tarea.



Figuras 1-2. Resultados de la confusión de «B-V» / «V-B», en la ESO (izda.) y Bachillerato (dcha.).

Como puede observarse en las figuras anteriores, el mayor porcentaje de error radica en el alumnado de ESO, en el que un 51,7% comete de 2 a 3 fallos, seguido de un 21,7% que lo hace puntualmente: solo un 1,7% presenta más de 3 errores. Son ejemplo de ello, palabras como *muevles por muebles, *gabiota por gaviota, *hierva por hierba. En Bachillerato, en cambio, se observa un 96,9% del alumnado que no comete errores de este tipo, puesto que solo un 3,1% tiene un único error en, por ejemplo, *varvaridad por barbaridad o *perturvación por perturbación.

En la segunda tarea (figuras 3-4), se puede ver que los errores se reducen en la ESO (58,3% de 0 errores en la tarea 2 frente al 25% de la tarea 1, aunque, sin embargo, se siguen detectando errores puntuales, en un 20%; de 2 a 3, en un 16,7%; y los que acusan más de 3 errores ascienden a un 5%. En cambio, el alumnado de Bachillerato presenta cifras similares a la primera tarea en tanto que los errores son esporádicos en un 4,7%, esto es, ligeramente más altos que en la tarea anterior. Algunos de los ejemplos para la ESO son *lleba por lleva, *conbertirse por convertirse o *berdad por verdad; en Bachillerato, *bersátil por versátil, *obtubo por obtuvo o *renobables por renovables.



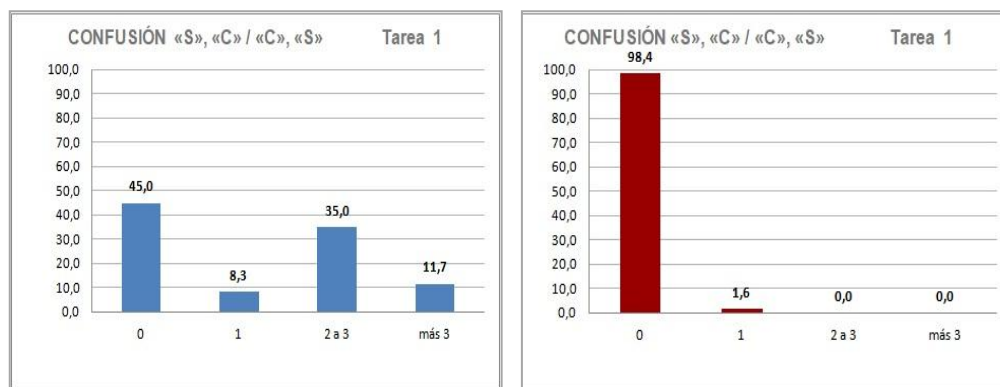
Figuras 3-4. Resultados de la confusión de «B-V» / «V-B», en la ESO (izda.) y Bachillerato (dcha.).

6.1.2 Confusión de «s-c» / «c-s»

En relación con la confusión «s-c» / «c-s», a continuación, se ilustran los resultados para la tarea 1 y 2.

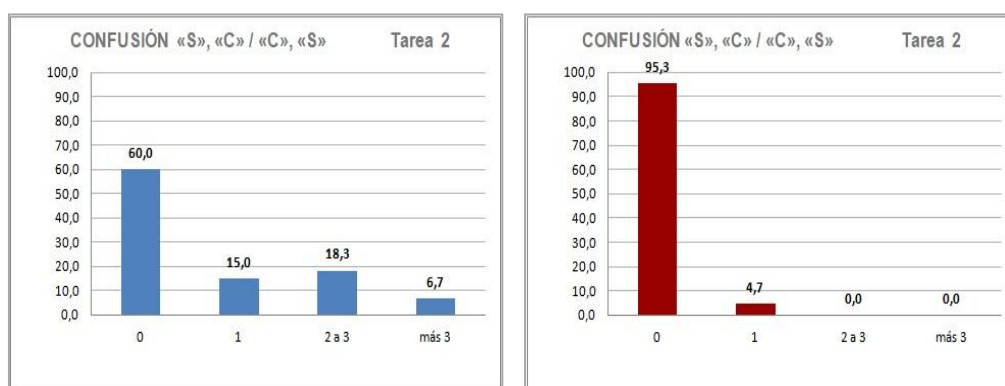
En relación con la tarea 1 (figuras 5-6), se registra un 45% de alumnado de ESO que no comete error frente a un 35% que comete frecuentemente de 2 a 3 errores: un 8,3% presenta, en cambio, solo un error de confusión, pero un 11,7% supera los 3

fallos ortográficos. Son ejemplos de este tipo de confusión *permanesía por permanecía, *vesino por vecino o *nesesarios por necesarios. En Bachillerato, el alumnado que registra este error lo hace una sola vez en un 1,6%, llegando a un 98,4% en que no comete fallos. Ejemplo de este tipo de error en Bachillerato es *abstenerce por abstenerse.



Figuras 5-6. Resultados de la confusión «S-C» / «C-S» en la ESO (izda.) y Bachillerato (dcha.).

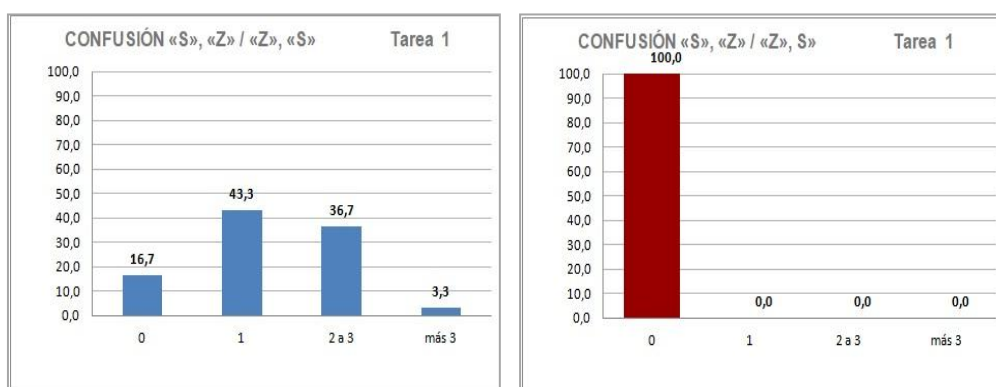
En cuanto a la tarea 2 (figuras 7-8), los porcentajes de 0 errores mejoran en la ESO (60%), pero se siguen dando entre 2 y 3 errores en un 18,3%, seguidos de los puntuales en un 15% y, aunque más raros, los que superan los 3 errores en un 6,7%. Ejemplos que se producen en la ESO son *vensedores por vencedores, *desían por decían o *cricis por crisis. En Bachillerato, solo se han registrado errores aislados, aunque más altos si los comparamos con la primera tarea: un 4,7% frente a un 1,6% de la primera tarea. Ejemplos de errores registrados en Bachillerato son *ejersisio por ejercicio, *insertidumbre por incertidumbre o *eficasia por eficacia.



Figuras 7-8. Resultados de la confusión «S-C» / «C-S» en la ESO (izda.) y Bachillerato (dcha.).

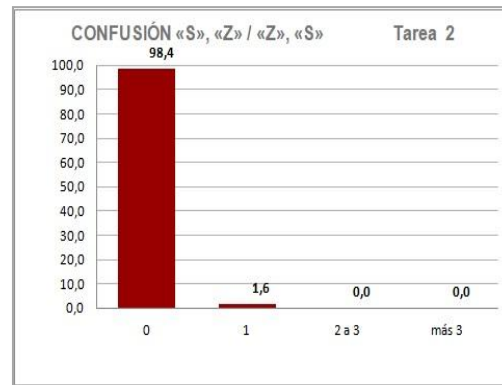
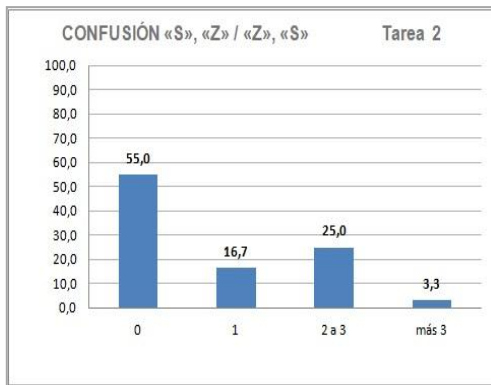
6.1.3 Confusión de «s-z» / «z-s»

En cuanto a la confusión «s-z» / «z-s», los resultados de la tarea 1 (figuras 9-10) vuelven a evidenciar más errores en la ESO frente a Bachillerato donde este tipo de errores, es inexistente. Así, en la ESO, los porcentajes que muestran fallos son altos (frente al 0 errores que cuenta con un 16,7%), alcanzando valores de un 36,7% y un 43,3% cuando se dan de 2 a 3 errores y 1 error, respectivamente; en menor medida, un 3,3%, comete más de 3 errores. Como se explicó anteriormente, este tipo de errores ortográficos están motivados por el seseo de nuestra variedad dialectal y registra en el alumnado fallos como, por ejemplo: *cada ves por cada vez, *asotea por azotea o *abrasos por abrazos.



Figuras 9-10. Resultados de la confusión «S-Z» / «Z-S» en la ESO (izda.) y Bachillerato (dcha.).

En la tarea 2 (figuras 11-12), los errores se reducen en la ESO (16% 0 errores en la primera tarea y 55% en la segunda tarea) y ascienden ligeramente en Bachillerato que en la tarea 1 no presentaba errores. Las cifras recogidas muestran que en la ESO un 16,7% comete un error, seguido de un 25% que acusa entre 2 y 3 errores y un 3,3% que presenta más de 3 errores. En Bachillerato, si bien un 1,6% presenta errores en esta tarea, estos son de tipo eventual: ejemplos que verifican estas confusiones en la ESO son *utilizar por utilizar, *razones por razones o *eriso por erizo; en Bachillerato, *economisar por economizar.

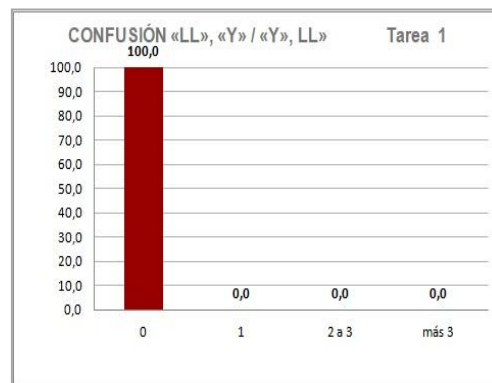
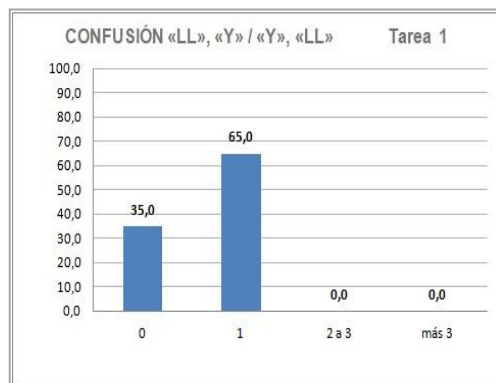


Figuras 11-12. Resultados de la confusión «S-Z» / «Z-S» en la ESO (izda.) y Bachillerato (dcha.).

6.1.4. Confusión de «ll-y» / «y-ll»

En las siguientes figuras se ilustra la confusión «ll-y» / «y- ll» en la tarea 1 (figuras 13-14) y en la tarea 2 (figuras 15-16).

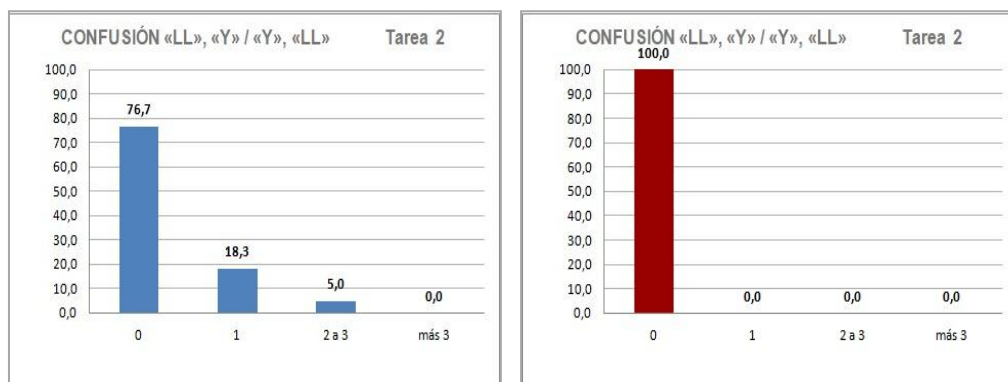
En la tarea 1, si bien en Bachillerato no se dan errores, en la ESO un 65% del alumnado confunde la «ll» con la «y» y viceversa puntualmente, ya que solo en un 35% no aparecen faltas. Algunos errores son *pesadiya por pesadilla, *plalla por playa u *olle por oye.



Figuras 13-14. Resultados de la confusión «LL-Y» / «Y-LL» en la ESO (izda.) y Bachillerato (dcha.).

En la tarea 2, observamos que en Bachillerato siguen sin detectarse errores de este tipo, pero sí en la ESO, aunque se reducen en relación con la tarea anterior (76,7% de 0 errores en la segunda tarea y 35% en la primera). Así, en la ESO se muestra que en un 18,3% se dan fallos aislados, seguido de un 5% en que se

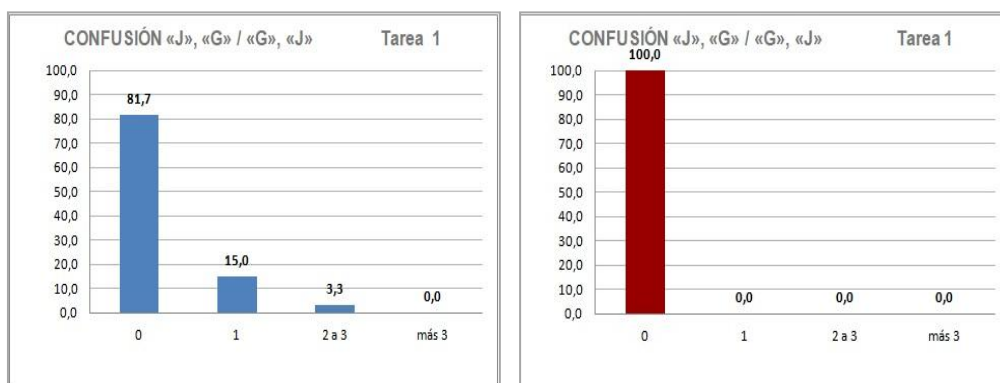
producen de 2 a 3. Algunos ejemplos de errores en la ESO son *sombriya por sombrilla, *halla por haya o *mascariya por mascarilla.



Figuras 15-16. Resultados de la confusión «LL-Y» / «Y-LL» en la ESO (izda.) y Bachillerato (dcha.).

6.1.5 Confusión de «j-g» / «g-j»

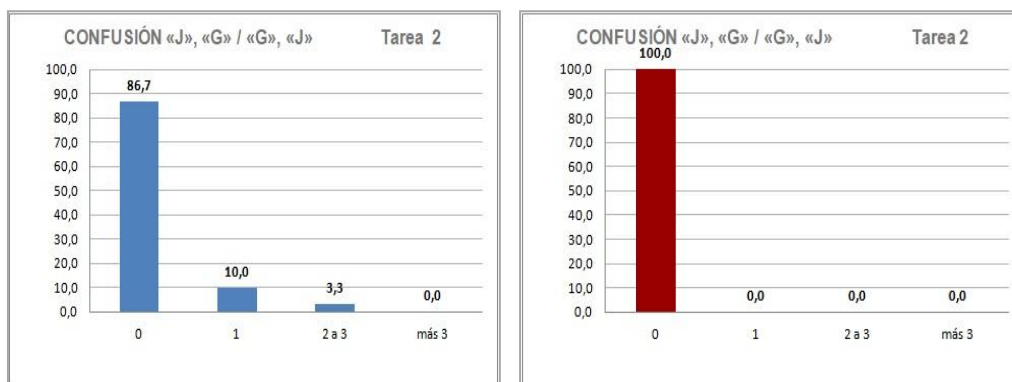
En cuanto a la confusión entre «j» / «g», en la tarea 1 (figuras 17 y 18), se detecta un 81,7% del alumnado de la ESO que no comete faltas de ortografía de este tipo, salvo un 15% que tiene un fallo y un 3,3% que tiene entre 2 y 3. Las palabras en las que se cometen errores suelen ser *legos por lejos, *digo por dijo o *jente por gente. Bachillerato, sin embargo, alcanza el valor de un 100% sin errores.



Figuras 17-18. Resultados de la confusión «J-G» / «G-J» en la ESO (izda.) y Bachillerato (dcha.).

En la tarea 2 (figuras 19-20), Bachillerato vuelve a mostrar un 100% del alumnado sin errores. En la ESO, en cambio, el alumnado que no registra errores asciende. Los errores puntuales se reducen a un 10% y, los que se sitúan entre 2 y 3,

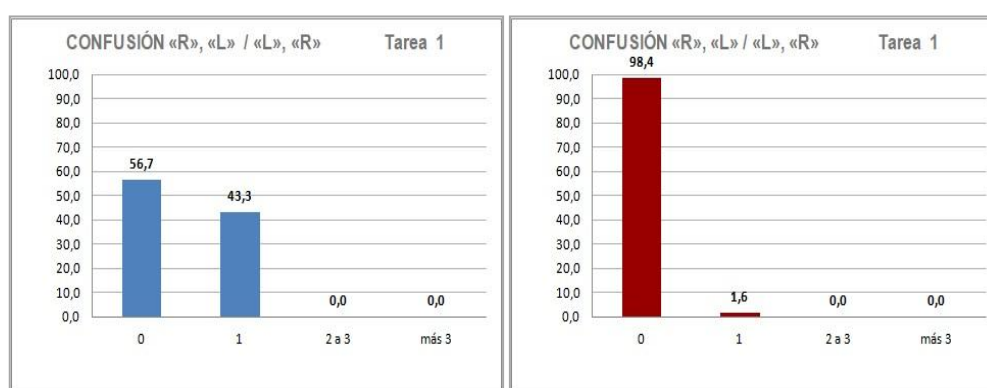
se mantienen en un 3,3%. Ejemplos que muestran este rasgo en la ESO son *jigante por gigante, *contajio por contagio o *jirar por girar.



Figuras 19-20. Resultados de la confusión «J-G» / «G- J» en la ESO (izda.) y Bachillerato (dcha.).

6.1.6 Confusión de «r-l» / «l-r»

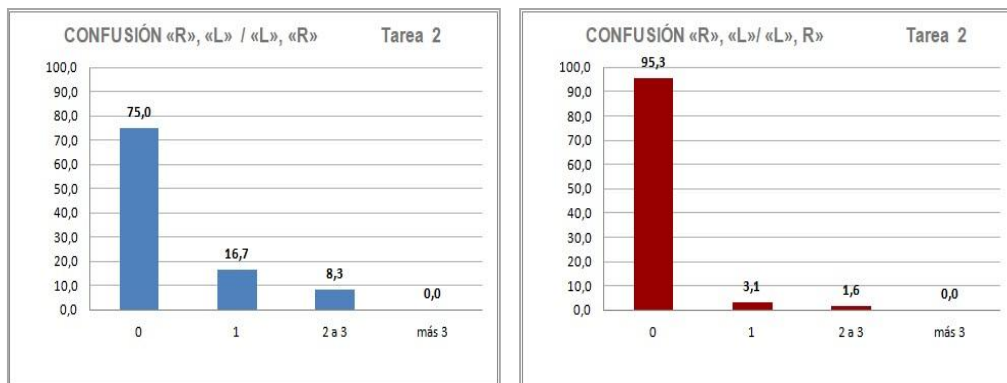
Los siguientes gráficos (figuras 21-22) muestran los valores resultantes de la confusión «r»/«l» en la tarea 1. Como puede verse, en la ESO un 56,7% de alumnado no comete errores, frente a un 43,3% que sí comete alguna falta. Ejemplo de ello son *arto por alto, *almario por armario o *arbóndiga por albóndiga. El alumnado de Bachillerato registra un 98,4 % que no comete este error, si consideramos que solo, un 1,6% lo realiza esporádicamente. Esto sucede, por ejemplo, *incorporamos por incorporamos.



Figuras 21-22. Resultados de la confusión «R-L» / «L-R» en la ESO (izda.) y Bachillerato (dcha.).

En la segunda tarea (figura 23-24), el porcentaje de 0 errores mejora en la ESO hasta un 75%: un 16,7% presenta, en cambio, errores aislados y, un 8,3%, entre 2 y 3 errores. Ejemplos de errores de estos lambdacismos y rotacismos son *mal por mar;

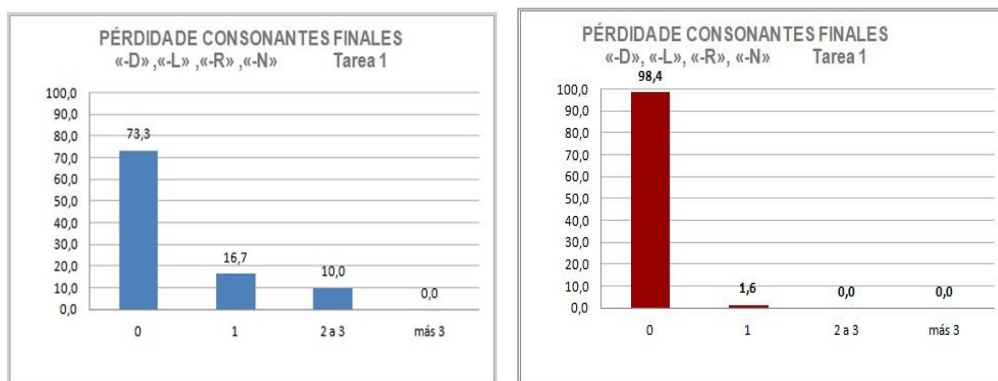
*curpables por culpables u *ordenadol por ordenador. En Bachillerato, el porcentaje de 0 errores disminuye ligeramente a un 95,3%, puesto que un 3,1% tiene un error, seguido de un 1,6% que tiene de 2 a 3 errores. Ejemplos de errores en Bachillerato son *preferibre por preferible, *arpinista por alpinista o *albitraje por arbitraje.



Figuras 23-24. Resultados de la confusión «R-L» / «L-R» en la ESO (izda.) y Bachillerato (dcha.).

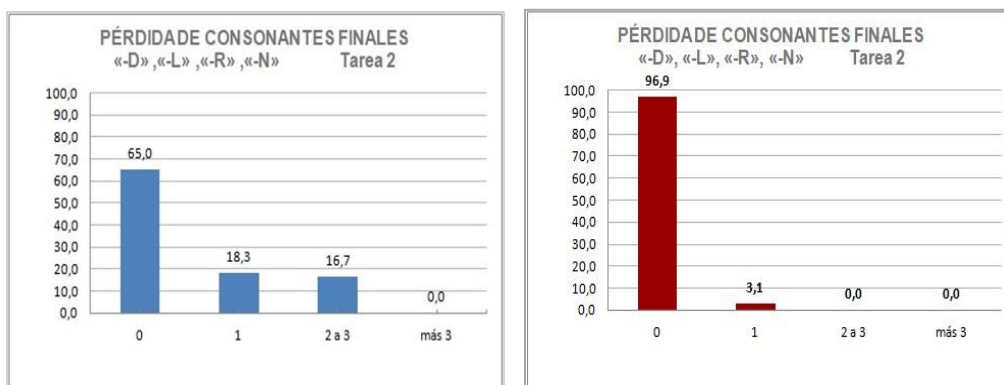
6.1.7 Pérdida de consonantes finales «-d», «-l», «-r», «-n»

Si consideramos la pérdida de consonantes finales «-d», «-l», «-r», «-n» en la tarea 1 (figuras 25-26), en ESO y Bachillerato el porcentaje más elevado se registra en 0 fallos (73,3% y 98,4%, en ESO y Bachillerato, respectivamente). En cambio, en el margen de error, sí se observa un aumento que provoca una desigualdad: en el nivel escolar más bajo se registra un 16,7% que comete un error, seguido de un 10% que tiene de 2 a 3; en el nivel escolar más elevado, solo se da un fallo ortográfico en un 1,6% del alumnado. En ejemplos para la ESO son *pare por pared, *tempora por temporal, *cambia por cambiar u *opinio por opinión; para Bachillerato: *ordenado por ordenador.



Figuras 25-26. Resultados de la pérdida de consonantes finales «-D», «-L», «-R», «-N» en la ESO (izda.) y Bachillerato (dcha.).

En la tarea 2 (figuras 27-28), los porcentajes de 0 errores disminuyen un 65% en la ESO y un 96,9% en Bachillerato. En cuanto a los errores detectados, en la ESO son puntuales en un 18,3% del alumnado, seguido de una cifra casi similar, un 16,7% que presenta entre 2 y 3 errores. Ejemplos que corroboran este fenómeno son *uste por usted, *hospita por hospital, *compra por comprar, *manifestació por manifestación. En Bachillerato, un 3,1% muestra errores aislados de esta tipología. Son ejemplo de ello, *lealta por lealtad, *integra por integral, *ejecucio por ejecución.

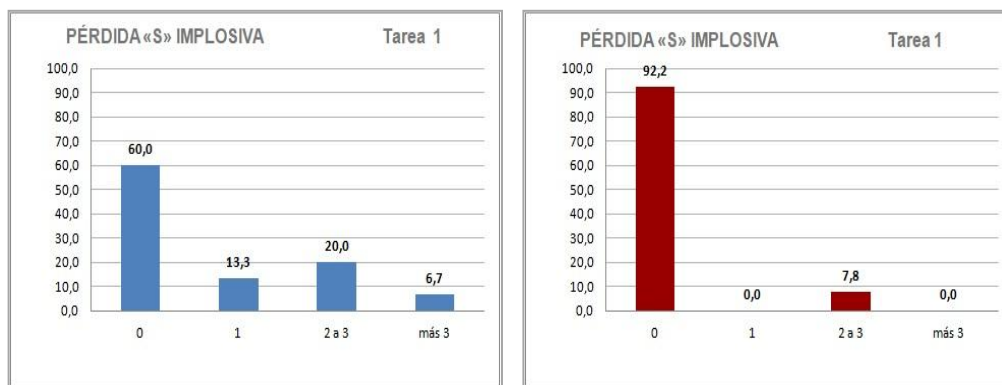


Figuras 27-28. Resultados de la pérdida de consonantes finales «-D», «-L», «-R», «-N» en la ESO (izda.) y Bachillerato (dcha.).

6.1.8. Pérdida de «s» en posición implosiva

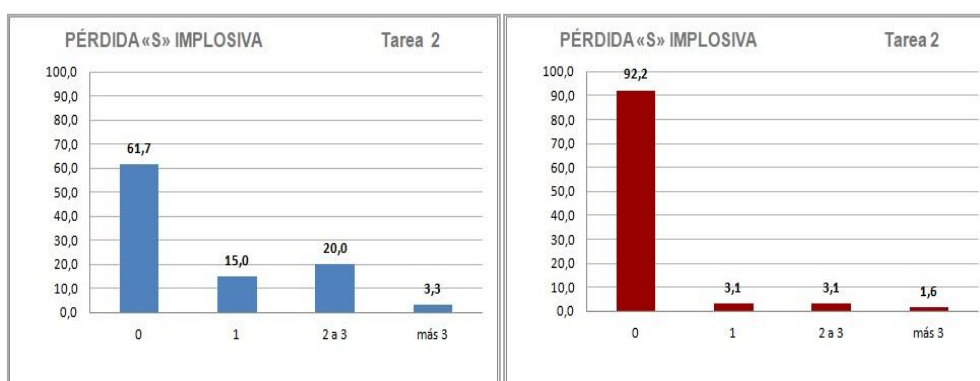
Otro tipo de elisión de consonantes que se da en posición implosiva, interior o final de palabra, es la de la «s»: en este caso, está motivado por la aspiración oral de la consonante en la variedad insular. Los porcentajes de error en las diferentes etapas escolares alcanzan valores muy distintos si atendemos a la primera tarea (figuras 29-30): en la ESO se da un 20% en el que el alumnado comete de 2 a 3 fallos, seguido de un 13,3% que solo tiene un error y un 6,7% que supera los 3 errores; en Bachillerato, por el contrario, se registra un 7,8% de alumnado que presenta de 2 a 3 fallos ortográficos de este tipo: no es un porcentaje elevado, pero llama la atención que en esta etapa superior los errores no sean aislados, sino recurrentes. Los porcentajes que evidencian 0 fallos son de un 60% en la ESO y, en Bachillerato, aumentan hasta un 92,2%. Algunos de los errores en la ESO en interior de palabra son *decifrar por descifrar o *decubrir por descubrir; en posición final de palabra se

registró *las habitacione por las habitaciones o *unas discrepancia por unas discrepancias. En Bachillerato, se registra *imprescindible por imprescindible o *las diferencia por las diferencias, en posición interior y final, respectivamente.



Figuras 29-30. Resultados de la pérdida de «S» en posición implosiva en la ESO (izda.) y Bachillerato (dcha.).

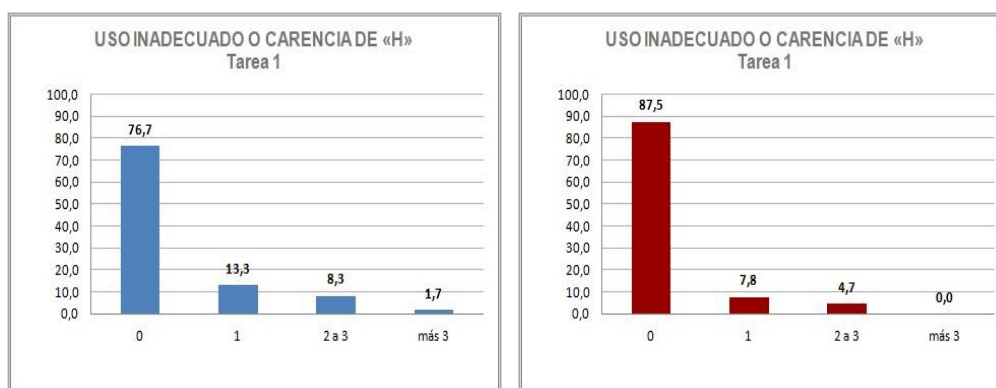
En la segunda tarea (figuras 31-32), el porcentaje de 0 errores mejora ligeramente en la ESO (61,7%) y se mantiene en Bachillerato (92,2%). Así, en la ESO, los errores aumentan hasta el 15% cuando son puntuales; se mantienen en un 20% si son de 2 a 3 errores; y disminuyen a un 3,3% si superaran los 3 fallos. En Bachillerato, el 7,8% de errores de la tarea anterior se reparte: un 3,1% comete solo un error y presenta entre 2 y 3 errores el mismo porcentaje; un 1,6% llega a acusar más de 3 errores. Algunos ejemplos tomados de la ESO, en posición interior, son *repiro por respiro, *refreco por refresco; en posición final, *los salario por los salarios o *unas vacacione por unas vacaciones. Bachillerato registra en posición interior *acendente por ascendente o *precrito por prescrito; en posición final, *lo errores por los errores.



Figuras 31-32. Resultados de la pérdida de «S» en posición implosiva en la ESO (izda.) y Bachillerato (dcha.).

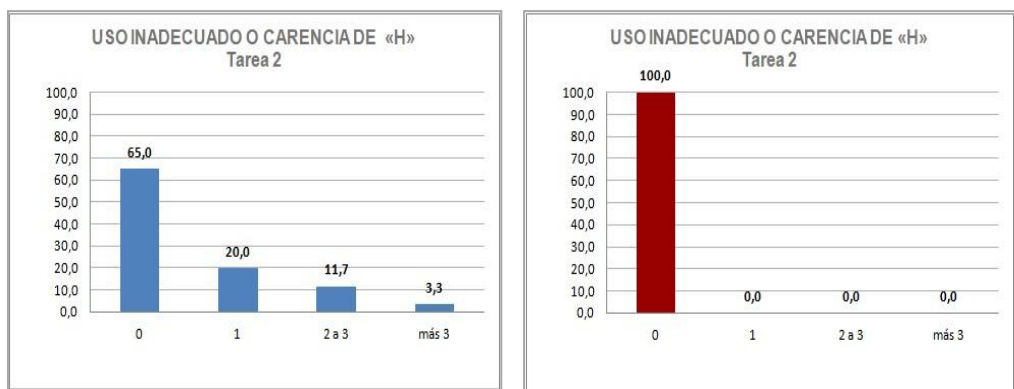
6.1.9. Uso inadecuado o carencia de «h»

En cuanto al uso inadecuado de «h» o su carencia, en la tarea 1 (figuras 33-34), los datos obtenidos indican porcentajes elevados de 0 fallos: 76,7 % y 87,5% en la ESO y Bachillerato, respectivamente. Cuando se dan errores, estos son de tipo puntual, puesto que es la cifra que cuenta con un porcentaje menos elevado, esto es, 13,3% en la ESO y 7,8% en Bachillerato. El siguiente porcentaje lo registra de 2 a 3 errores con 8,3% en la ESO y 4,7%, en Bachillerato. Por último, solo un 1,7 del alumnado comete más de 3 fallos en la ESO, ya que, en Bachillerato, este tipo de error es del 0%. A modo de ejemplo, en la ESO se registra *umo por humo, *abía por había, *aora por ahora o *desabitada por deshabitada; en Bachillerato *uérfano por huérfano, *usmear por husmear, *deshuace por desguace.



Figuras 33-34. Resultados del uso inadecuado o carencia de «H» en la ESO (izda.) y Bachillerato (dcha.).

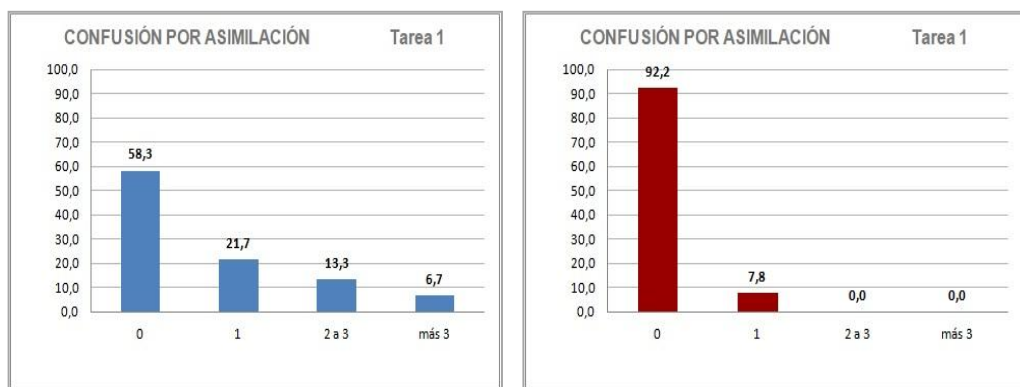
Al llegar a la segunda tarea (figuras 35-36), observamos que los porcentajes de 0 errores empeoran en la ESO, pero mejoran en Bachillerato hasta llegar al 100%. Así, los errores en la ESO más elevados son puntuales con un 20%; le sigue un 11,7% que comete entre 2 y 3 errores y un 3,3% con más de 3 errores. Ejemplos de este error son *umanidad por humanidad, *usmear por husmear u *hojear por ojear.



Figuras 35-36. Resultados del uso inadecuado o carencia de «H» en la ESO (izda.) y Bachillerato (dcha.).

6.1.10. Confusión por asimilación

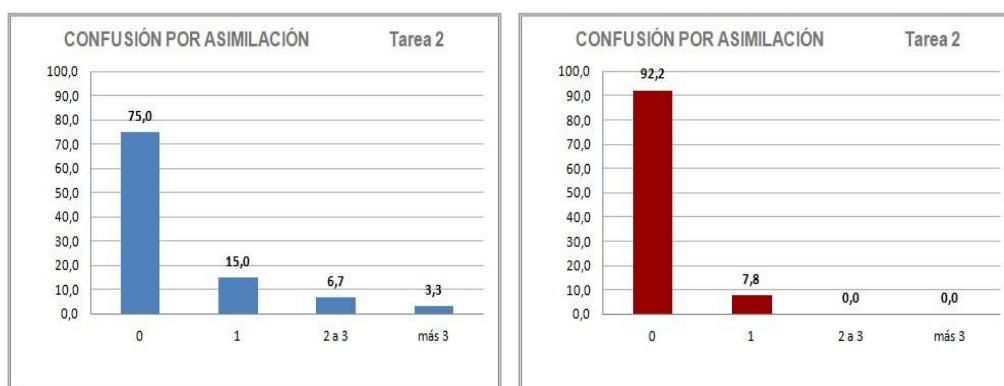
Un fenómeno del plano fónico que causa confusión en el proceso de habla y que tiene trascendencia ortográfica es el conocido bajo el nombre de «asimilación». En la primera tarea (figuras 37-38), se dan errores motivados por asimilación en los dos niveles educativos, aunque sobre todo en la ESO, que cuenta con un porcentaje de 0 errores del 58,3% frente a Bachillerato en el que este es del 92,2%. Los errores registrados son del tipo *liblo por libro, en la ESO, o *ábol por árbol, en Bachillerato. Los estudiantes de la primera etapa registran errores ocasionales con un 21,7%, seguido de 2 a 3, con un 13,3% y, más de 3, con un 6,7%. A diferencia del alumnado de la última etapa, cuyo único dato de error puntual es de un 7,8%.



Figuras 37-38. Resultados de la confusión por asimilación en la ESO (izda.) y Bachillerato (dcha.).

En la segunda tarea (figuras 39-40), si bien en Bachillerato los porcentajes anteriores se mantienen, en la ESO se mejoran, puesto que un 75% de alumnado no registra ningún tipo de error. Al considerar los errores de la ESO, un 15% comete un

error, seguido de un 6,7% con 2 y 3 errores y un 3,3% con más de 3. Son ejemplos de este tipo de error, *ábol por árbol, en la ESO, o *antonces por entonces, en Bachillerato.

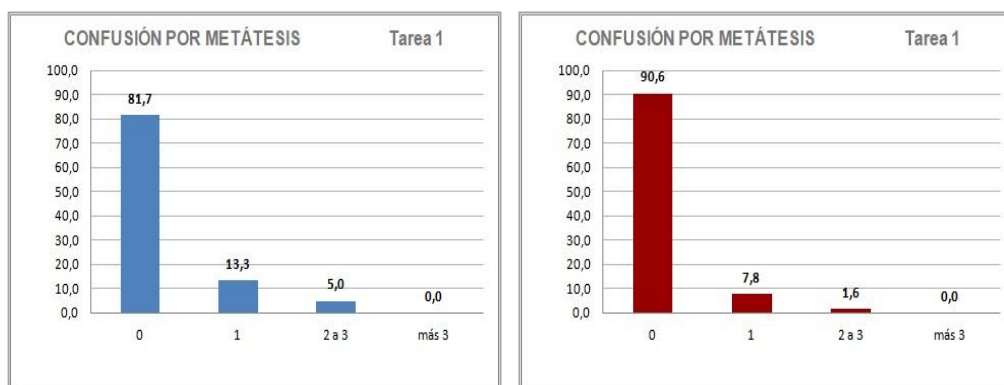


Figuras 39-40. Resultados de la confusión por asimilación en la ESO (izda.) y Bachillerato (dcha.).

6.1.11. Confusión por metátesis

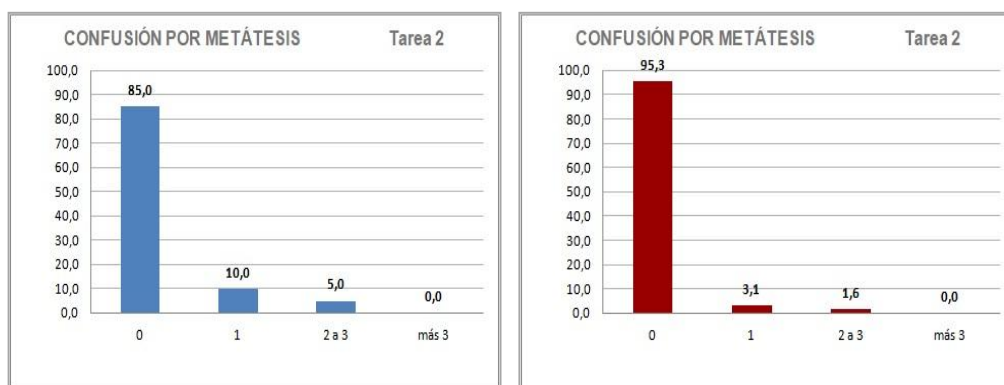
Un segundo fenómeno que al igual que en el caso anterior causa confusión es la «metátesis» aunque menos frecuente si consideramos los porcentajes de 0 errores en la primera (figuras 41-42) y segunda tarea (figuras 43-44): 81,7% y 85%, en la ESO, y 90,6% y 95,3%, en Bachillerato.

Así, en la primera tarea, la ESO presenta un 13,3 % de casos en que el alumnado comete este error una vez, seguido de un 5% con 2 o 3 errores. Bachillerato, en cambio, en un 7,8 %, comete un error y un 1,6 entre 2 y 3. Ejemplos de algunos de los casos anteriores de errores registrados para la ESO son *naide por nadie, *estogamo por estómago o *perjuicios por prejuicios. En Bachillerato, *buscro por brusco o *delen por denle.



Figuras 41-42. Resultados de la confusión por metátesis en la ESO (izda.) y Bachillerato (dcha.).

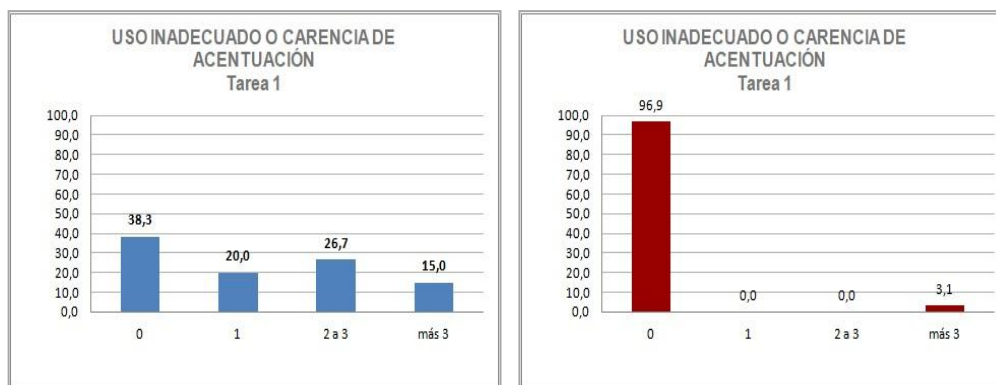
En la tarea 2, los errores puntuales se reducen en los dos niveles educativos (10% y 3,1% en la ESO y Bachillerato, respectivamente) y los de 2 a 3 errores se mantienen con el mismo porcentaje. Algunos ejemplos registrados en esta segunda tarea son *periglo por peligro, *bolígafro por bolígrafo, en la ESO, o *equilijabre por equilibraje, en Bachillerato.



Figuras 43-44. Resultados de la confusión por metátesis en la ESO (izda.) y Bachillerato (dcha.).

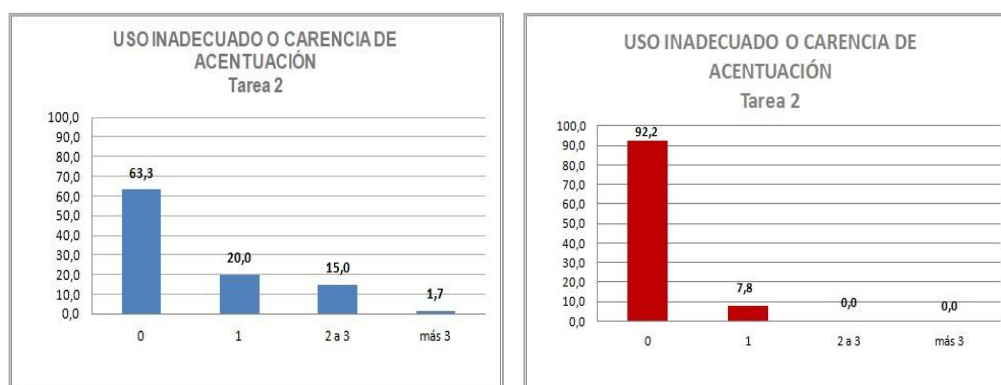
6.1.12. Uso inadecuado o carencia de acentuación

En relación con los errores registrados por la «acentuación», en la primera tarea (figuras 45-46), estos son muy elevados en la ESO si consideramos que solo un 38,3% de alumnado no comete fallos y sí un 61,8%: un 26,7% comete de 2 a 3 errores, seguido de un 20% que comete un solo error y un 15% que registra más de 3 errores. En Bachillerato, la diferencia con el nivel anterior es notable, puesto que un 96,9% no comete errores de acentuación frente al 3,1 % que tiene más de 3 faltas. Ejemplos de este error en la ESO son *lampara por lámpara, *segun por según, *cancion por canción, *atico por ático, *boticário por boticario o *bombéro por bombero. En Bachillerato, *téxto por texto, *recálca por recalca o *facil por fácil.



Figuras 45-46. Resultados del uso inadecuado o carencia de acentuación en la ESO (izda.) y Bachillerato (dcha.).

En la segunda tarea (figuras 47-48), se vuelve a poner de relieve que este error afecta a la ESO aunque el porcentaje de 0 errores mejora respecto de la tarea anterior (63,3% frente a 38,3%). De este modo, en este nivel, un 20,0% presenta un error, seguido de un 15% entre 2 y 3 errores y un 1,7% con más de 3 errores. Ejemplos registrados son *plán por plan, *aguíla por águila, *manifestacion por manifestación o *maripósa por mariposa. En Bachillerato, solo un 7,8% comete un error, frente a un 92,2% de estudiantes que no registra ningún tipo de error. Ejemplos de Bachillerato son *varíos por varios, *patriotíca por patriótica o *epoca por época.

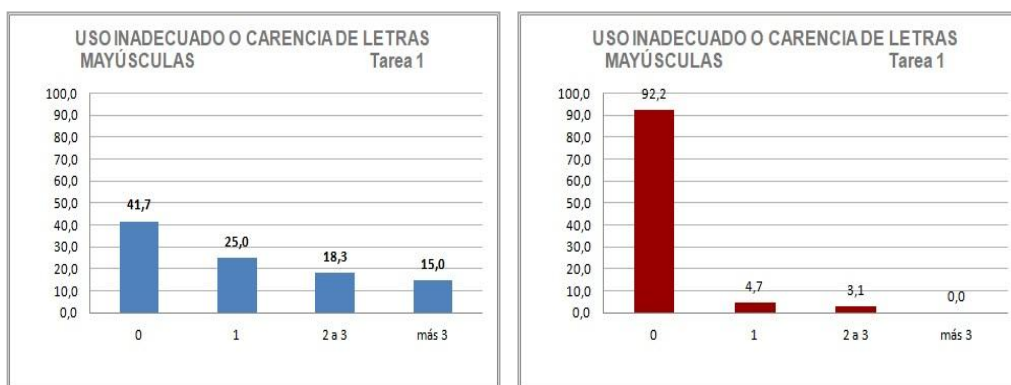


Figuras 47-48. Resultados del uso inadecuado o carencia de acentuación en la ESO (izda.) y Bachillerato (dcha.).

6.1.13. Uso inadecuado o carencia de letras mayúsculas

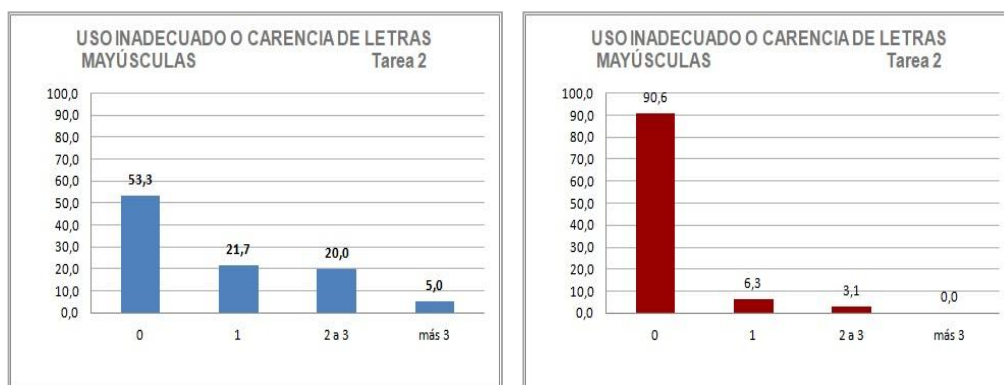
En cuanto a las faltas de ortografía cometidas por el uso inadecuado de las letras mayúsculas o su carencia se ha observado que la confusión más frecuente en ambas tareas se produce al omitir la mayúscula tanto en el inicio de un texto como después de los signos de puntuación. En la tarea 1 (figuras 49-50) de la ESO, un 25%

del alumnado acusa cometer un error, seguido de un 18,3% de 2 a 3 errores y un 15% con más de 3 errores; un 41,7% de alumnado, en cambio, no registra ningún error. Al comparar los datos con los de Bachillerato, se puede notar que hay grandes diferencias puesto que el 92,2% de los estudiantes del último curso no comete faltas por mayúsculas: no obstante, un 4,7% comete un solo error y un 3,1% presenta entre de 2 a 3 errores.



Figuras 49-50. Resultados del uso inadecuado o carencia de letras mayúsculas en la ESO (izda.) y Bachillerato (dcha.).

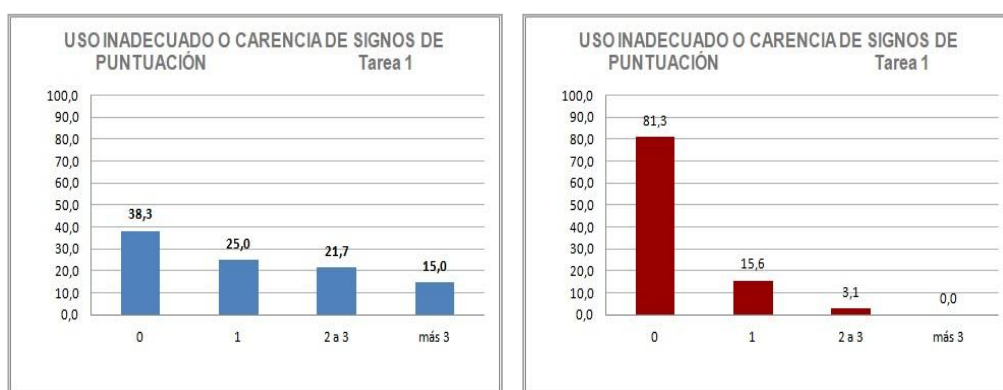
Los datos recogidos para la segunda tarea (figuras 51-52) muestran que en la ESO un 21,7% comete un error, seguido de un 20% con 2 o 3 errores y un 5% con más de 3, frente a un 53,3% de alumnado que no presenta ningún tipo de error. En Bachillerato, un 6,3% registra un error, seguido de un 3,1% con 2 o 3 errores; en cambio, un 90,6% no acusa errores de ningún tipo, esto es, un porcentaje ligeramente más bajo que en la tarea anterior.



Figuras 51-52. Resultados del uso inadecuado o carencia de letras mayúsculas en la ESO (izda.) y Bachillerato (dcha.).

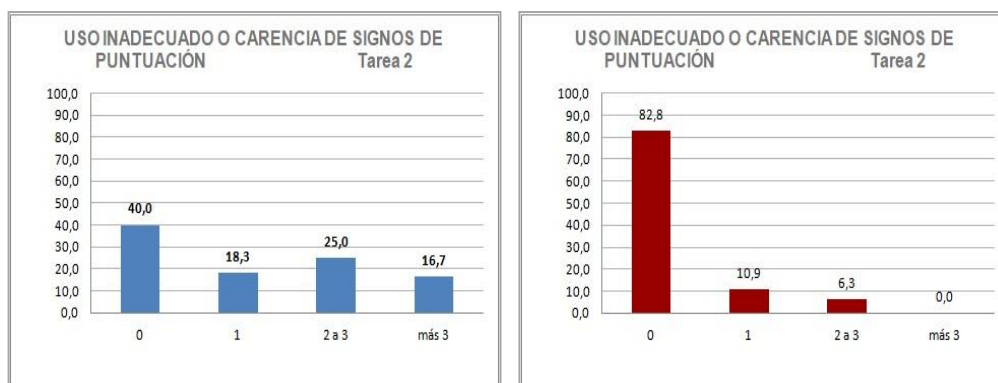
6.1.14. Uso inadecuado o carencia de signos de puntuación

En último lugar, errores por el uso inadecuado de los signos de puntuación o su carencia. Se registran dos tipos frecuentes: 1) formulación de preguntas interrogativas y exclamativas que carecen de uno o de los dos signos; 2) carencia de los puntos finales. Los datos recogidos en la tarea 1 (figuras 53-54) muestran que en la ESO solo el 38,3% del alumnado utiliza correctamente los signos de puntuación; un 25% comete un error, seguido de un 21,7% que acusa de 2 a 3 errores y un 15% que registra más de 3 errores. En Bachillerato, un 81,3% hace un uso correcto de la puntuación, pero un 15,6% comete un error y un 3,1% presenta entre 2 y 3 fallos en la puntuación.



Figuras 53-54. Resultados del uso inadecuado o carencia de signos de puntuación en la ESO (izda.) y Bachillerato (dcha.).

En la segunda tarea (figuras 55-56), los porcentajes de 0 errores vuelven a ser similares a los de la tarea anterior: 40% y 82,8%, en la ESO y Bachillerato, respectivamente. En cuanto a los errores, se reducen los puntuales a un 18,3% en la ESO y un 10,9% en Bachillerato; aumentan ligeramente los de 2 a 3 errores a un 25% y un 6,3% en la ESO y Bachillerato, respectivamente, y los superiores a 3 fallos en el nivel más elemental.



Figuras 55-56. Resultados del uso inadecuado o carencia de signos de puntuación en la ESO (izda.) y Bachillerato (dcha.).

6.2. Medias de la tarea 1 y 2

En la siguiente tabla presentamos los datos medios (redondeados) de la tarea 1 y 2 en la ESO y Bachillerato.

	Errores ortográficos medios de tareas 1 y 2				
	NIVEL	0	1	2-3	Más 3
Confusión de «b-v» / «v-b»	ESO	42%	21%	34%	3%
	BACHILLERATO	96%	4%	0%	0%
Confusión de «s-c» / «c-s»	ESO	53%	12%	27%	9%
	BACHILLERATO	97%	3%	0%	0%
Confusión de «s-z» / «z-s»	ESO	36%	30%	31%	3%
	BACHILLERATO	99%	1%	0%	0%
Confusión de «ll-y» / «y-ll»	ESO	56%	42%	3%	0%
	BACHILLERATO	100%	0%	0%	0%
Confusión de «j-g» / «g-j»	ESO	84%	13%	3%	0%
	BACHILLERATO	100%	0%	0%	0%
Confusión de «r-l» / «l-r»	ESO	66%	30%	4%	0%
	BACHILLERATO	97%	2%	1%	0%
Pérdida de consonantes finales «-d», «-l», «-r», «-n»	ESO	69%	18%	13%	0%
	BACHILLERATO	98%	5%	0%	0%
Pérdida de «s» en posición implosiva	ESO	61%	14%	20%	5%
	BACHILLERATO	92%	2%	5%	1%
Uso inadecuado o carencia de «h»	ESO	71 %	17%	10%	3%
	BACHILLERATO	94%	4%	2%	0%
Confusión por asimilación	ESO	67%	18%	10%	5%
	BACHILLERATO	92%	8%	0%	0%
Confusión por metátesis	ESO	83%	12%	5%	0%
	BACHILLERATO	93%	5%	2%	0%
Uso inadecuado o carencia de acentuación	ESO	51%	20%	21%	8%
	BACHILLERATO	95%	4%	0%	2%
Uso inadecuado o carencia de letras mayúsculas	ESO	48%	23%	19%	10%
	BACHILLERATO	91%	6%	3%	0%
Uso inadecuado o carencia de signos de puntuación	ESO	39%	22%	23%	16%
	BACHILLERATO	82%	13%	5%	0%

Tabla 6. Resultados medios de la tarea 1 y 2 en la ESO y Bachillerato.

Como puede verse, el porcentaje medio de alumnos/as de segundo de Bachillerato que comete 0 errores se sitúa, generalmente, por encima del 91%, salvo en la «puntuación» que lo hace en un 82%. El mejor resultado, con un 100%, lo obtiene la confusión de «ll-y/y-ll» y de «j-g/g-j», tal como puede observarse en la siguiente tabla en la que se han ordenado los diferentes ítems de mayor a menor porcentaje.

Bachillerato	
Confusión de «ll-y» / «y-ll»	100%
Confusión de «j-g» / «g- j»	
Confusión de «s-z» / «z-s»	99%
Pérdida de consonantes finales «-d», «-l», «-r», «-n»	98%
Confusión de «s-c» / «c-s»	97%
Confusión de «r-l» / «l-r»	
Uso inadecuado o carencia de acentuación	95%
Confusión de «b-v» / «v-b»	96%
Uso inadecuado o carencia de «h»	94%
Confusión por metátesis	92%
Confusión por asimilación	
Pérdida de «s» en posición implosiva	
Uso inadecuado o carencia de letras mayúsculas	91%
Uso inadecuado o carencia de signos de puntuación	82%

Tabla 7. Porcentaje de 0 errores ordenado de mayor a menor en Bachillerato.

Cuando cometen errores, son frecuentemente ocasionales (tabla 8) y las cifras no superan el 8% del alumnado: solo en la «puntuación» los fallos se sitúan en un 13%. Si cometen de 2 a 3 errores (tabla 9), este no supera el 5% del alumnado y los fallos superiores (más de 3, tabla 10) solo se dan, esporádicamente, en la «acentuación» (2%) y la pérdida de «s» implosiva (1%).

Bachillerato	
Confusión de «ll-y» / «y-ll»	0%
Confusión de «j-g» / «g- j»	
Confusión de «s-z» / «z-s»	1%
Pérdida de «s» en posición implosiva	2%
Confusión de «r-l» / «l-r»	
Confusión de «s-c» / «c-s»	3%
Confusión de «b-v» / «v-b»	4%
Uso inadecuado o carencia de «h»	
Uso inadecuado o carencia de acentuación	
Pérdida de consonantes finales «-d», «-l», «-r», «-n»	5%
Confusión por metátesis	
Uso inadecuado o carencia de letras mayúsculas	6%
Confusión por asimilación	8%
Uso inadecuado o carencia de signos de puntuación	13%

Tabla 8. Porcentaje de un error ordenado de menor a mayor en Bachillerato.

Bachillerato	
Confusión de «b-v» / «v-b»	0%
Confusión de «s-c» / «c-s»	
Confusión de «s-z» / «z-s»	
Confusión de «ll-y» / «y-ll»	
Confusión de «j-g» / «g-j»	
Confusión de «r-l» / «l-r»	
Pérdida de consonantes finales «-d», «-l», «-r», «-n»	
Confusión por asimilación	
Uso inadecuado o carencia de acentuación	
Confusión de «r-l» / «l-r»	1%
Confusión por metátesis	2%
Uso inadecuado o carencia de «h»	
Uso inadecuado o carencia de letras mayúsculas	3%
Uso inadecuado o carencia de signos de puntuación	5%
Pérdida de «s» en posición implosiva	

Tabla 9. Porcentaje de 2-3 errores ordenado de menor a mayor en Bachillerato.

Bachillerato		
Confusión de «b-v» / «v-b»	0%	
Confusión de «s-c» / «c-s»		
Confusión de «s-z» / «z-s»		
Confusión de «ll-y» / «y-ll»		
Confusión de «j-g» / «g-j»		
Confusión de «r-l» / «l-r»		
Pérdida de consonantes finales «-d», «-l», «-r», «-n»		
Uso inadecuado o carencia de «h»		
Confusión por asimilación		
Confusión por metátesis		
Uso inadecuado o carencia de letras mayúsculas		
Uso inadecuado o carencia de signos de puntuación		
Pérdida de «s» en posición implosiva		1%
Uso inadecuado o carencia de acentuación		2%

Tabla 10. Porcentaje de más de 3 errores ordenado de menor a mayor en Bachillerato.

Recordemos que como se dijo en el apartado metodología, Bachillerato presenta dos alumnos ALCAIN: uno con características de SOBREDOTACIÓN; otro con TALENTO ACADÉMICO. En este caso, al compararlos con el resto del alumnado, se aprecian ciertas diferencias como, por ejemplo, la no existencia de errores ortográficos, conocimientos sobre léxico culto, expresión escrita muy avanzada repleta de madurez y de saberes actuales, etc.

En primero de la ESO, el porcentaje de estudiantes que comete 0 errores (tabla 11) se sitúa, de manera general, en un rango de 36% al 84%. Los mejores resultados se presentan en la confusión de «j-g/g-j», con un 84%, y «metátesis», con un 83%.

ESO	
Confusión de «j-g» / «g-j»	84%
Confusión por metátesis	83%
Uso inadecuado o carencia de «h»	71%
Pérdida de consonantes finales «-d», «-l», «-r», «-n»	69%
Confusión por asimilación	67%
Confusión de «r-l» / «l-r»	66%
Pérdida de «s» en posición implosiva	61%
Confusión de «ll-y» / «y-ll»	56%
Confusión de «s-c» / «c-s»	53%
Uso inadecuado o carencia de acentuación	51%
Uso inadecuado o carencia de letras mayúsculas	48%
Confusión de «b-v» / «v-b»	42%
Uso inadecuado o carencia de signos de puntuación	39%
Confusión de «s-z» / «z-s»	36%

Tabla 11. Porcentaje de 0 errores ordenado de mayor a menor en ESO.

En cuanto a los errores, estos son abundantes, sobre todo los ocasionales (tabla 12) que van del 12% al 42%. Destaca la confusión «ll-y/y-ll», seguido de la de «r-l/l-r» y «s-z/z-s». Le sigue de 2 a 3 errores (tabla 13) con un porcentaje de 3% al 34%, este último de la confusión de «b-v/v-b», seguido de la de «s-z/z-s» y «s-c/c-s». En último lugar, tienen más de 3 errores (tabla 14) de 0 al 16% de estudiantes: este máximo se da cuando se trata de faltas por «puntuación»; le siguen, el uso inadecuado o carencia de letras mayúsculas, la confusión de «s-c/c-s» y el uso inadecuado o carencia de la «acentuación».

ESO	
Confusión de «s-c» / «c-s»	12%
Confusión por metátesis	
Confusión de «j-g» / «g-j»	14%
Uso inadecuado o carencia de «h»	17%
Pérdida de consonantes finales «-d», «-l», «-r», «-n»	18%
Confusión por asimilación	
Uso inadecuado o carencia de acentuación	20%
Confusión de «b-v» / «v-b»	21%
Uso inadecuado o carencia de signos de puntuación	22%
Uso inadecuado o carencia de letras mayúsculas	23%
Confusión de «s-z» / «z-s»	30%
Confusión de «r-l» / «l-r»	
Confusión de «ll-y» / «y-ll»	42%

Tabla 12. Porcentaje de 1 error ordenado de menor a mayor en ESO.

ESO	
Confusión de «ll-y» / «y-ll»	3%
Confusión de «j-g» / «g- j»	
Confusión de «r-l» / «l-r»	4%
Confusión por metátesis	5%
Confusión por asimilación	10%
Uso inadecuado o carencia de «h»	
Pérdida de consonantes finales «-d», «-l», «-r», «-n»	13%
Uso inadecuado o carencia de letras mayúsculas	19%
Pérdida de «s» en posición implosiva	20%
Uso inadecuado o carencia de acentuación	21%
Uso inadecuado o carencia de signos de puntuación	23%
Confusión de «s-c» / «c-s»	27%
Confusión de «s-z» / «z-s»	31%
Confusión de «b-v» / «v-b»	34%

Tabla 13. Porcentaje de 2-3 errores ordenado de menor a mayor en ESO.

ESO	
Confusión de «ll-y» / «y-ll»	0%
Confusión de «j-g» / «g- j»	
Confusión de «r-l» / «l-r»	
Pérdida de consonantes finales «-d», «-l», «-r», «-n»	
Confusión por metátesis	
Uso inadecuado o carencia de «h»	3%
Confusión de «b-v» / «v-b»	
Confusión de «s-z» / «z-s»	
Confusión por asimilación	5%
Pérdida de «s» en posición implosiva	
Uso inadecuado o carencia de acentuación	8%
Confusión de «s-c» / «c-s»	9%
Uso inadecuado o carencia de letras mayúsculas	10%
Uso inadecuado o carencia de signos de puntuación	16%

Tabla 14. Porcentaje de más de 3 errores ordenado de menor a mayor en ESO.

Otro aspecto importante que se debe destacar, dentro del apartado de tipo de alumnado, es la existencia de personas con NEAE en el IES Teobaldo Power: en primero de la ESO existen tres alumnos. También, dentro de este curso, se debe mencionar la existencia de un alumno ALCAIN con característica de SUPERDOTACIÓN. Estas particularidades, han sido muy útiles, porque al comparar datos, se ha apreciado que los resultados varían, es decir, los alumnos con DEA y con TDAH presentan un mayor número de errores, casi todos, corresponden a la escala de más de 3. En cambio, el alumno ALCAIN no comete ningún error y muestra madurez en la realización de las tareas.

7. Propuesta de mejora

En este apartado, se presentará una propuesta didáctica, diseñada para el alumnado de primero de la ESO y segundo de Bachillerato. Con ella se pretende intentar erradicar los errores ortográficos descritos en el apartado anterior. Trataremos de paliar la falta de conocimiento a través de la impartición de una serie de contenidos específicos, distribuidos de forma alterna (teórica-práctica). Es preciso aclarar que debido a las circunstancias producidas por la pandemia (COVID-19), la propuesta no se pudo llevar a la práctica y se ha determinado presentarla en el próximo curso académico.

Para la elaboración de la misma, se partió de los errores ortográficos más comunes registrados en el alumnado de ambos cursos en el apartado anterior. A partir de ellos, se diseñaron actividades que sirvieran tanto de ayuda como de medida de refuerzo a estos problemas para, finalmente, con la participación activa del alumnado poner solución a esta situación. Con este trabajo se pretende, por tanto, fomentar el gusto por aprender potenciando la necesidad de desarrollar cualidades como la autonomía, la interacción social, el trabajo cooperativo, etc. Al finalizar las actividades, se propone un cuestionario de autoevaluación de la propuesta didáctica (anexo 13) que puede realizar tanto el profesorado como el alumnado de ambos niveles educativos.

En relación con el contenido, la propuesta está enfocada a fomentar el hábito lector y escritor. Primeramente, se ha partido, como introducción, de la creación de una historia ficticia que aún no ha sido finalizada y que deberá ser completada por el alumnado de 2.º de Bachillerato que, como protagonista de su propio aprendizaje, asumirá el rol de redactor de cada uno de los capítulos hasta llegar a su fin. Seguidamente, una vez finalizada la composición, será entregada al alumnado de 1.º de la ESO con el objetivo de enriquecerles tanto de léxico nuevo como disponible. Considero que esta alternativa de trabajo ayudará a fomentar sus gustos y hábitos hacia la lectura.

La propuesta didáctica está compuesta de dos partes¹⁰:

La primera parte (tabla 15) está destinada al primer nivel educativo y formada por cinco actividades, cada una con sus tareas correspondientes. En este primer curso, el objetivo es trabajar la parte lectora, ya que se considera que es el elemento

¹⁰ En el anexo 5, se ofrecerá una tabla que representa la distribución por curso de los días de clase y las sesiones de trabajo de estas actividades.

básico para adquirir léxico y la aversión a la lectura por parte de los/las escolares es una de las posibles causas de las faltas de ortografía (Carratalá, 2000).

Actividades de la propuesta didáctica 1.º de Educación Secundaria Obligatoria	
Tipos de Actividades	Contenido de las actividades
Actividad 1: <i>¡Vente y échale un ojo a esta historia!</i> (Anexo 6).	Lectura y debate. Tarea 1. Selección de léxico y búsqueda del mismo en diccionarios. Tarea 2. Realización de un glosario.
Actividad 2: <i>¡Todos! Manos al bolígrafo y al papel.</i> Error entre «B», «V» / «V», «B» / «S», «C» / «C», «S» / «S», «Z» / «Z», «C» / «LL», «Y» / «Y», «LL» / «J», «G» / «G», «J» / «R», «L» / «L», «R». Cada semana se trabajará un error. (Anexo 7).	Escritura. Tarea 1: Rellena huecos incorporando palabras que lleven estas consonantes. Tarea 2: Relaciona las familias de palabras para formar campos semánticos. Tarea 3: Sopa de letras, Pasapalabra, Tetrix de palabras, el Ahorcado y Anagramas.
Actividad 3: <i>Cuando dudas... ¡Acude a tu recuerdo!</i> (Anexo 8).	Memorización. Tarea 1. Observar una serie de palabras y memorizarlas en la mayor brevedad de tiempo.
Actividad 4: <i>¡Combo de actividades!</i> (Anexo 9).	Mix de actividades físicas y mentales. Tarea 1. Música y mímica. Tarea 2. Artes plásticas y <i>Collages</i> . Tarea 3. Educación Física y ejercicios. Tarea 4. Informática y uso de aplicaciones educativas.
Actividad 5: <i>De estudiante a reportero/a.</i> (Anexo 10).	Escritura. Tarea 1. Redacción escrita manual. Tarea 2. Redacción escrita a ordenador.

Tabla 15. Actividades de la propuesta didáctica de la ESO.

La segunda parte (tabla 16) está orientada a fomentar la escritura en Bachillerato y cuenta con dos actividades. Las creaciones propias y composiciones de textos ayudan a adquirir léxico nuevo, ya que el/la redactor/a debe mejorar la carencia del léxico de la que dispone y, además, es un método de corrección de las faltas de ortografía.

Actividades de la propuesta didáctica 2.º de Bachillerato	
Tipos de Actividades	Contenido de las actividades
Actividad 1: <i>¡Busca la verdadera inspiración en tu interior!</i> (Anexo 11).	Escritura. Tarea 1: realización y composición escrita de capítulos de lectura.
Actividad 2: <i>La memoria es el camino más fácil hacia el recuerdo.</i> (Anexo 12).	Memorización. Tarea 1: visualización, memorización y escritura de las palabras. Tarea 2: visualización, selección y memorización.

Tabla 16. Actividades de la propuesta didáctica de Bachillerato.

Para el proceso de elaboración de esta propuesta didáctica, se ha partido de las bases de trabajo y organización del centro educativo y se ha optado por aplicar un tipo de metodología basada en una enseñanza que vele por la motivación e integración del alumnado en su propio aprendizaje. Todo ello combinado con elementos innovadores como el uso de las TIC —que hacen más atractivo el gusto por aprender—, sin olvidar las formas tradicionales de enseñanza. Del mismo modo, para hacer la propuesta más didáctica, se ha pedido la ayuda y participación de otros profesionales del centro como los responsables de las asignaturas de Informática (para el uso de las TIC); de Música (para trabajar aspectos sensoriales); de Plástica (para desarrollar el gusto por la belleza, la cultura y la creación artística y emocional); y Educación Física (para fomentar el gusto por una vida sana y trabajar la mente a través del movimiento corporal). Además, las actividades han sido diseñadas siguiendo el método denominado *Viso-audio-motor-gnóstico* seguido por Carratalá (2006), es decir, con una metodología preventiva propia de ese método de enseñanza.

Finalmente, esta propuesta de mejora centra sus intereses en ofrecer nuevas formas de aprendizaje: parte de una base tradicional (impartición de temario), pero incorpora elementos innovadores (actividades lúdicas y atractivas) y adaptados a cada tipo de alumnado; está diseñada no solo para fomentar el trabajo cooperativo, sino también para convertir a los/las aprendices en seres con autonomía y seguridad que puedan avanzar hacia un futuro de emprendeduría.

7.1 Propuesta de mejora dirigida a primero de la ESO para mejorar el aprendizaje ortográfico

Título: «Este caso ortográfico tan problemático solo puede ser investigado actuando como Sherlock Holmes»

DATOS TÉCNICOS DE LA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE

Tipo de situación de aprendizaje: tareas	Estudio: 1.º ESO (LOMCE).	Área/Materia: Lengua Castellana y Literatura (LCL).
<p>Sinopsis: pensando en el diferente tipo de alumnado, se decidió otorgarles el derecho de libertad a imaginar, el proyectar y recrear sus propias técnicas y pautas de trabajo. Se le atribuye así el poder de convertirse en responsables de su propio aprendizaje, supervisado siempre, por el profesorado. Para ello, se ha tomado como referencia la figura de Sherlock Holmes y se ha diseñado una propuesta didáctica cuyo tema de trabajo es un procedimiento de investigación, en el que se ofrecerán varias pistas que deberán ser resueltas por el alumnado. Esto ayudara a entrenar la mente para solventar los errores ortográficos mencionados.</p> <p>La propuesta partirá de la base de la lectura como elemento de enriquecimiento del léxico. Está formada por un total de cinco actividades, cada una de ellas, con sus tareas correspondientes. Con esta propuesta didáctica no solo se tratará de mejorar los catorce errores ortográficos con una metodología preventiva (<i>método viso-audio-motor-gnósico</i>), sino que también fomentará la comprensión lectora y escrita.</p>		
<p>Justificación: la forma de enseñanza en las aulas y el excesivo abuso de los/las jóvenes con las nuevas tecnologías son factores que sirven de base para el diseño de esta propuesta didáctica que tiene como objetivo mejorar la enseñanza de la ortografía, desde un punto de vista lúdico y divertido. Con la realización de las tareas o actividades, se pretende enriquecer los conocimientos, habilidades y destrezas del alumnado y ofrecerles la oportunidad de trabajar en equipo. Estos rasgos favorecerán las relaciones interpersonales del alumnado y servirán para ganar confianza y autoestima.</p>		

FUNDAMENTACIÓN CURRICULAR

Criterio/os de evaluación	
Código: SLCL01C03.	Descripción: Leer, comprender e interpretar textos escritos en relación con los ámbitos de uso y con la finalidad que persiguen, mediante la activación progresiva de estrategias de lectura comprensiva que le permitan realizar una lectura reflexiva, así como identificar los conectores textuales, las modalidades oracionales y las referencias internas al emisor y receptor, la coherencia del

discurso y la intención comunicativa del hablante a partir de los elementos y relaciones gramaticales y léxicas, así como de su estructura, seleccionando para ello nuevos conocimientos de las bibliotecas o de cualquier otra fuente de información impresa en papel o digital, e integrándolos en un proceso de aprendizaje continuo que les permita interpretar el sentido del texto e identificar posturas de acuerdo o desacuerdo, respetando en todo momento las opiniones ajenas.

El alumnado podrá alcanzar este criterio si lee, comprende e interpreta, individualmente o en grupo, en diferentes fases del proceso lector (antes, durante y después de la lectura), textos escritos en diferentes soportes, propios del ámbito personal (cartas, diarios, notas, chats...), académico (resúmenes, esquemas, instrucciones sencillas...) y social, cercanos a la realidad del alumnado (noticias, textos publicitarios, entrevistas...); así como textos narrativos, descriptivos, instructivos, expositivos y dialogados, identificando la tipología textual, la estructura y el formato utilizado. Para ello, se constatará que comienza a seleccionar y aplicar diferentes estrategias de lectura, en función del objetivo y del tipo de texto, que le permitan reconocer y expresar el tema y la intención comunicativa; deducir las ideas principales y las secundarias, comprendiendo las relaciones que se establecen entre ellas; identificar información explícita e implícita, relacionándola entre sí y con el contexto; e incorporar nuevas palabras a su repertorio léxico. Además, se constatará que reconoce los conectores textuales (de adición, contraste y explicación) y los principales mecanismos de referencia interna, gramaticales (sustituciones pronominales) y léxicos (elipsis y sustituciones mediante sinónimos), explicando y valorando su contribución a la organización del contenido del texto, a la coherencia y a la cohesión. Deberá también mostrar que reconoce la expresión de la objetividad y la subjetividad, identificando las diversas modalidades oracionales según la actitud del emisor, y las referencias lingüísticas al propio emisor, al receptor y a la audiencia. Se evaluará, asimismo que emite una opinión personal sobre los textos, evaluando su proceso de comprensión lectora a través del uso de fichas sencillas de autoevaluación, respetando las opiniones ajenas. De igual forma se valorará la utilización progresiva y autónoma de diversas fuentes de información (diccionarios impresos o digitales, bibliotecas escolares, locales o digitales, y las TIC), para integrar los conocimientos adquiridos en la producción y mejora de sus propios textos.

Competencias de aprendizaje del

Competencia lingüística (CL); Competencia digital (CD); Aprender a aprender (AA) y Competencias sociales y cívicas (CSC).

critério SLCL01C03.	
Código: SLCL01C04.	<p>Descripción: Producir textos escritos, con coherencia y corrección, a partir de modelos dados, en relación con los ámbitos de uso y con la finalidad que persiguen, reconociendo y comenzando a aplicar las técnicas y estrategias necesarias que le permitan afrontar la escritura como un proceso de (planificación, obtención de datos, organización de la información, redacción y revisión del texto), integrando la reflexión ortográfica y gramatical en la práctica y uso de la escritura, con la adecuada atención a las particularidades del español de Canarias, y reconociendo la importancia de esta como fuente de información y adquisición de los aprendizajes y como vehículo para comunicar sentimientos, experiencias, conocimientos y emociones.</p> <p>Con este criterio podremos constatar que el alumnado redacta, en diferentes soportes y usando el registro apropiado, textos escritos propios del ámbito personal (diarios, felicitaciones, cartas, chats...), escolar (resúmenes, esquemas, mapas conceptuales...) y social cercano a la realidad del alumnado (solicitudes, impresos, reglamentos...), así como textos narrativos, descriptivos, instructivos y dialogados, siguiendo modelos dados y utilizando tecnologías de la información y la comunicación. Se comprobará que presenta ideas con coherencia y corrección, que se adecua a los rasgos propios de la tipología textual seleccionada, que respeta las normas gramaticales y ortográficas, y que utiliza palabras propias del registro formal. Se evaluará que, para ello, redacta borradores de escritura, revisando el texto en varias fases para aclarar problemas con el contenido o la forma, y que evalúa, mediante guías, su propia producción escrita y la de sus compañeros y compañeras, de manera que reescribe textos propios y ajenos hasta llegar al producto final. Asimismo, se pretende comprobar que el alumnado es capaz de entender la escritura como una herramienta con la que construir su propio aprendizaje y como medio para la expresión de sentimientos, experiencias, conocimientos y emociones, reconociendo la importancia de enriquecer su vocabulario para expresarse con exactitud, precisión y creatividad.</p>
Competencias de aprendizaje del criterio SLCL01C04.	<i>Competencia lingüística (CL); Competencia digital (CD); Aprender a aprender (AA) y Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor (SIEE).</i>

<p>Código: SLCL01C06.</p>	<p>Descripción: Aplicar de forma guiada, 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 algunas estrategias que permitan la mejora de la comunicación, de manera que el alumnado pueda reconocer, en contextos textuales adecuados al nivel, la estructura de las palabras y las categorías gramaticales y sus morfemas, y las relaciones sintácticas básicas 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.</p> <p>Este criterio pretende comprobar si el alumnado aplica, en la comprensión, composición y revisión de textos orales y escritos propios del ámbito personal o escolar, conocimientos y normas de uso de la lengua para mejorar la coherencia semántica y la cohesión sintáctica, atendiendo a la palabra y a la oración como unidades dentro del contexto comunicativo, y utilizando la terminología gramatical necesaria, con la ayuda del uso de diccionarios y otras fuentes de consulta, en formato papel o digital, para la obtención de información gramatical. Para ello, se verificará si, en los procesos de comprensión y elaboración de textos, el alumnado es capaz de reconocer los elementos constitutivos de las palabras y los principales procedimientos de formación de estas (composición y derivación), aplicando estos conocimientos en el proceso de enriquecimiento de su vocabulario activo; y la estructura y uso de las categorías gramaticales, tanto flexivas como no flexivas, corrigiendo errores de concordancia cuando sea preciso. Todo ello contemplando de forma consciente en la expresión lingüística el respeto a la diversidad de las personas. Se constatará también que utiliza adecuadamente las formas verbales y que reconoce su funcionamiento sintáctico en el marco de la oración simple, explicando la función sintáctica que cumplen el sujeto y el predicado con respecto al tipo de información que aportan al sentido de los enunciados, e identificando distintas modalidades oracionales. Asimismo, se tratará de evidenciar si son capaces de transformar y construir enunciados con un dominio sintáctico adecuado al nivel para el enriquecimiento de su propia expresión.</p>
<p>Competencias de aprendizaje del criterio SLCL01C06.</p>	<p><i>Competencia lingüística (CL); Aprender a aprender (AA) y Competencias Sociales y Cívicas (CSC).</i></p>

FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA/CONCRECIÓN

Modelos de enseñanza: Enseñanza Directiva.

Fundamentos metodológicos: basada en la realización de tareas o actividades con las que se pretende que el alumnado sea un elemento activo en su proceso de aprendizaje, mientras que el docente asume el rol de guía en este proceso educativo, mostrándose en todo momento, dispuesto a ayudarlo y apoyarlo en su proceso adquisitivo, sin sobrepasar los límites, ya que el alumnado será el único responsable de su enseñanza y de construir su propio aprendizaje.

La propuesta didáctica está formada por cinco actividades, cada una de ellas, con sus tareas respectivas y distribuidas de mayor a menor complejidad. Las tareas han sido diseñadas pensando en el trabajo de tres aspectos: 1) las estrategias primordiales y esenciales de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, especialmente, el apartado de ortografía, seguido de la lectura y la escritura; 2) los sentidos (la vista, el tacto y lo auditivo); 3) actividad del movimiento (lo corporal). La finalidad es que el alumnado avance progresivamente en su proceso de aprendizaje, adquiriendo nuevos y enriquecidos conocimientos tan necesarios para su base formativa, académica y personal.

Tabla 17. Datos de la propuesta didáctica de ESO (tabla adaptada de ProIDEAC).

7.1.1. Desglose de las actividades y tareas de la propuesta didáctica

Las tablas 18-22 contienen las actividades desarrolladas, adaptadas para el alumnado NEAE con la ayuda y supervisión del orientador del Centro.

Actividad 1 de la propuesta didáctica 1.º de Educación Secundaria Obligatoria	
Semana	1
Sesión	1
Título de la actividad 1	<i>¡Vente y échale un ojo a esta historia!</i>
Descripción	Lectura semanal, debates y realización de dos tareas.
Código de criterio de Evaluación	SLCL01C03
Productos/ Instrumentos de Evaluación	Lectura, debates, actitud personal, participación activa y positiva.
Agrupamientos	Mixtos (individuales y grupos heterogéneos) según requiera el tipo de actividad.
Sesiones	1-2 (según el tiempo de evolución de la actividad).
Recursos	Temarios, fotocopias, diccionarios, material escolar (bolígrafos, papel, etc.).
Espacios/Contextos	Aula.

Observaciones	Se tendrá en cuenta al alumnado NEAE.
Fuentes	Varios tipos de diccionarios.

Tabla 18. Actividades de 1.º Educación Secundaria Obligatoria.

Actividad 2 de la propuesta didáctica 1.º de Educación Secundaria Obligatoria	
Semana	2
Sesión	1
Título de la actividad 2	<i>¡Todos! Manos al bolígrafo y al papel.</i>
Descripción	Siguiendo este modelo de actividad, se trabajarán todos los errores mencionados.
Código de criterio de Evaluación	SLCL01C04/ SLCL01C06.
Productos/ Instrumentos de Evaluación	Escritura, participación y actitud activa y positiva, calidad del trabajo.
Agrupamientos	Individuales.
Sesiones	1-2 (según el tiempo de evolución de la actividad).
Recursos	Temarios, fotocopias, diccionarios, material escolar (bolígrafos, papel, etc.).
Espacios/Contextos	Aula.
Observaciones	Se tendrá en cuenta al alumnado NEAE.
Fuentes	Juegos de mesa.

Tabla 19. Actividades de 1.º Educación Secundaria Obligatoria.

Actividad 3 de la propuesta didáctica 1.º de Educación Secundaria Obligatoria	
Semana	3
Sesión	1
Título de la actividad 3	<i>Cuando dudas... ¡Acude a tu recuerdo!</i>
Descripción	Visualización, memorización y escritura.
Código de criterio de Evaluación	SLCL01C06.
Productos/ Instrumentos de Evaluación	Escritura, calidad de trabajo, participación y actitud activa y positiva.
Agrupamientos	Individuales.
Sesiones	1-2 (según el tiempo de evolución de la actividad).
Recursos	Uso de pizarra (normal o digital), fotocopias y material escolar (bolígrafos, papel, etc.).

Espacios/Contextos	Aula.
Observaciones	Se tendrá en cuenta al alumnado NEAE.
Fuentes	De creación propia (original del docente). Diccionario RAE.

Tabla 20. Actividades de 1.º Educación Secundaria Obligatoria.

Actividad 4 de la propuesta didáctica 1.º de Educación Secundaria Obligatoria	
Semana	4
Sesión	1
Título de la actividad 4	<i>¡Combo de actividades!</i>
Descripción	Realización de diferentes ejercicios y actividades combinadas en distintas asignaturas (música, arte, educación física e informática).
Código de criterio de Evaluación	SLCL01C03 / SLCL01C04 / SLCL01C06.
Productos/ Instrumentos de Evaluación	Participación y actitud personal activa y positiva, integración, diversidad y respeto mutuo con los demás.
Agrupamientos	Mixtos (individuales y grupos heterogéneos) según el tipo de actividad.
Sesiones	1-2 (según el tiempo de evolución de la actividad).
Recursos	Uso de pizarra (normal o digital), temario, fotocopias, material escolar y deportivo, ordenadores.
Espacios/Contextos	Varias aulas y canchas deportivas.
Observaciones	Se tendrá en cuenta al alumnado NEAE.
Fuentes	Varias.

Tabla 21. Actividades de 1.º Educación Secundaria Obligatoria.

Actividad 5 de la propuesta didáctica 1.º de Educación Secundaria Obligatoria	
Semana	5
Sesión	1
Título de la actividad 5	<i>De estudiante a reportero/a.</i>
Descripción	Escritura mixta (redacción de un texto combinando dos formatos (el manual y la escritura digital).
Código de criterio de Evaluación	SLCL01C04 / SLCL01C06.

Productos/ Instrumentos de Evaluación	Participación y actitud personal activa y positiva y calidad de trabajo.
Agrupamientos	Mixtos (individuales y grupos heterogéneos) según el tipo de actividad.
Sesiones	1-2 (según el tiempo de evolución de la actividad).
Recursos	Uso de pizarra (normal o digital), temario, fotocopias, material escolar y ordenadores.
Espacios/Contextos	Varias aulas (Biblioteca e Informática).
Observaciones	Se tendrá en cuenta al alumnado NEAE.
Fuentes	Creación propia (original del docente). Realización de dictados.

Tabla 22. Actividades de 1.º Educación Secundaria Obligatoria.

7.2. Propuesta de mejora dirigida a segundo de Bachillerato para mejorar el aprendizaje ortográfico

Título: « ¡Pongámonos en la piel de escritores literarios!»

DATOS TÉCNICOS DE LA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE		
Tipo de situación de aprendizaje: tareas.	Estudio: 2.º de Bachillerato (LOMCE).	Área/Materia: Lengua Castellana y Literatura (LCL).
<p>Sinopsis: haciendo hincapié en que nos encontramos ante el último nivel y que el alumnado ha adquirido una serie de conocimientos básicos y esenciales para su formación académica a lo largo de cuatro años de Educación Secundaria Obligatoria y dos años de Bachillerato, partiremos de la idea de que la única forma fiable con la que dar refuerzo a las faltas de ortografía es a través de la lectura y la escritura. Para este nivel, considero que lo más conveniente será fomentar la escritura que no solo servirá como repaso y posible ayuda para erradicar el problema, sino que también fomentará otras capacidades como reflexionar, seleccionar y redactar información. Del mismo modo, esta técnica de trabajo, servirá como ejercicio de refuerzo para la preparación de la EBAU (Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad). Por estas razones, la propuesta de mejora, orientada a este grupo, consistirá en la creación de un breve relato literario que, como ya hemos dicho, será entregado cada semana al alumnado de 1.º de la ESO. A pesar de las diferencias entre los dos niveles, considero que, para la mejora del aprendizaje, esta propuesta tiene que estar orientada al trabajo cooperativo y colaborativo en el que cada grupo trabajará con sus compañeros/as y, además, aportará ayuda a los niveles inferiores.</p>		

Justificación: la forma de enseñanza en las aulas y el excesivo abuso de los/las jóvenes con las nuevas tecnologías son los factores que me han servido de base para adentrarme en el mundo de la ortografía. Por tanto, diseño esta propuesta didáctica con la que pretendo informar al alumnado de la deficiente situación en la que se encuentra, con el objeto de impartir conceptos que sean de utilidad para la adquisición de un aprendizaje efectivo que permita erradicar estos problemas.

En resumen, mis intenciones con esta propuesta didáctica son mejorar las bases de enseñanza de la ortografía, desde un punto de vista, lúdico y divertido, que llame la atención y recree el gusto por esta rama en el alumnado. Del mismo modo, con la realización de las tareas o actividades, se pretende enriquecer sus conocimientos, habilidades y destrezas, pero también ofrecerle al alumnado tanto la oportunidad de trabajar en equipo como ser autónomo de su propio trabajo. Estos rasgos favorecerán sus relaciones interpersonales y le servirán para ganar confianza y autoestima.

FUNDAMENTACIÓN CURRICULAR

Criterios de evaluación

Código: SLCL2C03.

Descripción: Producir, con el apoyo de las tecnologías de la información y comunicación, textos escritos expositivos y argumentativos en contextos formales de aprendizaje con rigor, claridad y corrección ortográfica y gramatical, con adecuada atención a las particularidades del español de Canarias, ajustando su expresión a la intención comunicativa y al resto de las condiciones de la situación comunicativa, a partir de un esquema previo que contemple la planificación, realización, revisión y mejora del texto, empleando distintas estructuras expositivas (comparación, problema-solución, enumeración, causa-consecuencia, ordenación cronológica...) o defendiendo, en su caso, la opinión u opiniones que se sostienen a través de una posición crítica bien argumentada y convincente. Demostrar la comprensión de este tipo de textos a través de su análisis y de la síntesis de su contenido, discriminando la información relevante y accesoria. Todo ello con la finalidad de valorar la escritura como un medio de expresión de emociones y sentimientos, y de desarrollo del espíritu crítico.

Este criterio permitirá evaluar si el alumnado planifica y produce textos escritos sobre un tema especializado con rigor, claridad y corrección ortográfica y gramatical, empleando un léxico preciso y especializado, aplicando los conocimientos gramaticales y pragmáticos para mejorar la expresión escrita, ajustando su expresión a las condiciones de la situación

	<p>comunicativa (tema, ámbito discursivo, tipo de destinatario, género textual...), empleando los recursos expresivos propios del registro formal y evitando el uso de coloquialismos. Se valorará igualmente la coherencia y cohesión en la presentación de los contenidos o la relevancia de los argumentos seleccionados en función de la tesis desarrollada, cuando proceda. Se comprobará asimismo si el alumnado es capaz de evaluar sus propias producciones escritas y las de sus compañeros y compañeras, reconociendo las dificultades estructurales y expresivas, recurriendo a obras de consulta tanto impresas como digitales para su corrección y diseñando estrategias para mejorar su redacción y avanzar en el aprendizaje autónomo. Por último se evaluará si el alumnado es capaz de comprender y de analizar textos escritos de carácter expositivo y argumentativo de tema especializado, propios del ámbito académico o de divulgación científica y cultural, identificando el tema y la estructura, distinguiendo las ideas principales y secundarias, analizando los recursos verbales y no verbales presentes y valorándolos en función de los elementos de la situación comunicativa (intención comunicativa del autor, tema y género textual).</p>
<p>Competencias de aprendizaje del criterio SLCL2C03</p>	<p><i>Competencia Lingüística (CL), Competencia Digital (CD), Aprender a aprender (AA).</i></p>
<p>Código: SLCL2C06.</p>	<p>Descripción: Aplicar sistemáticamente los conocimientos ortográficos, gramaticales y lingüísticos, con la debida atención a las particularidades del español de Canarias, en la realización, autoevaluación y mejora de textos orales y escritos propios del ámbito personal, académico y social, con ayuda de un uso autónomo del diccionario y otras fuentes de información digitales o impresas, y poniendo en práctica distintas estrategias que permitan la mejora de la comunicación oral y escrita, de manera que el alumnado pueda identificar y explicar, en contextos comunicativos diversos, los rasgos característicos, usos y valores de todas las categorías gramaticales en contexto, así como observar, reflexionar y explicar las distintas estructuras sintácticas de un texto, señalando las conexiones lógicas y semánticas que se establecen entre ellas, y utilizándolas en sus propias producciones, todo ello en relación con la intención y la situación comunicativa, a fin de tomar conciencia de la importancia del conocimiento gramatical para el uso correcto de la lengua, mejorar y enriquecer su</p>

	<p>vocabulario activo y avanzar en su aprendizaje autónomo. 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.</p> <p>Este criterio pretende comprobar si el alumnado aplica, en la realización, autoevaluación y mejora de textos orales y escritos propios del ámbito personal, académico o social, ayudándose de un uso adecuado de diccionarios y fuentes de información en formato papel o digital, y empleando la terminología gramatical adecuada, conocimientos y normas de uso de la lengua para mejorar la adecuación, coherencia y cohesión de las producciones propias y ajenas, siempre en relación con la intención comunicativa del emisor, la tipología textual, y otros componentes de la situación comunicativa. Para ello, se comprobará que identifica y explica los usos y valores en la comunicación en todas las categorías gramaticales en un texto (incluidos adverbios, conjunciones, preposiciones e interjecciones), que reconoce e incorpora en sus propias producciones variadas estructuras sintácticas (simples y complejas), explicando la relación funcional y de significado que establecen con el verbo de la oración principal y con otros elementos del texto, y valorando la importancia del conocimiento y la corrección gramatical (con la adecuada atención a los aspectos relacionados con la expresión de las diferencias de género y el fomento de un lenguaje coeducativo) para la mejora en el uso de la lengua y su competencia en comunicación lingüística.</p>
<p>Competencias de aprendizaje del criterio SLCL2C06</p>	<p><i>Competencia Lingüística (CL), Aprender a aprender (AA), Competencias sociales y cívicas (CSC).</i></p>

FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA/CONCRECIÓN

Modelos de enseñanza: Enseñanza Directiva.

Fundamentos metodológicos: basada en la creación de un breve relato literario con el que se pretende que el alumnado sea un elemento activo en su proceso de aprendizaje, mientras que el docente asume el rol de guía en este proceso educativo, mostrándose en todo momento, dispuesto a ayudarlo y apoyarlo en su proceso adquisitivo, sin sobrepasar los límites, ya que el alumnado debe ser el único responsable de su enseñanza para así construir su propio aprendizaje. Esta propuesta didáctica está formada por dos actividades, una más compleja que la otra. A

través de ellas, se trabajarán tres aspectos: 1) las estrategias primordiales y esenciales de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, especialmente, el apartado de ortografía; 2) fomentar la escritura; 3) despertar la autonomía y la creatividad en el trabajo cooperativo. La finalidad es que el alumnado avance progresivamente en su proceso de aprendizaje, adquiriendo nuevos y enriquecidos conocimientos, necesarios en su avance formativo, académico y personal, todo ello, impartido desde una forma de enseñanza atractiva y diferente.

Tabla 23. Datos de la propuesta didáctica de Bachillerato (tabla adaptada de ProIDEAC).

7.2.1. Desglose de las actividades y tareas de la propuesta didáctica

A continuación, pueden consultarse las dos actividades con detalle.

Actividad 1 de la propuesta didáctica 2º. de Bachillerato	
Semana	1
Sesión	1
Título de la actividad 1	<i>¡Busca la verdadera inspiración en tu interior!</i>
Descripción	Realización de escritura creativa (componer y redactar varios capítulos para la creación de una historia ficticia).
Código de criterio de Evaluación	SLCL01C03 / SLCL01C06.
Productos/ Instrumentos de Evaluación	Participación y actitud personal activa y positiva, calidad de trabajo.
Agrupamientos	Grupos heterogéneos (cada estudiante tendrá un rol de trabajo determinado que deberá emprender de forma adecuada).
Sesiones	1-2 (según el tiempo de evolución de la actividad).
Recursos	Uso de pizarra (normal o digital), temario, fotocopias, material escolar y ordenadores.
Espacios/Contextos	Varias aulas (Biblioteca e Informática).
Observaciones	Se tendrá en cuenta al alumnado NEAE.
Fuentes	Libre elección: uso de páginas web y bibliografía complementaria (seleccionada por el propio alumnado).

Tabla 24. Actividades de 2º. de Bachillerato.

Actividad 2 de la propuesta didáctica 2.º de Bachillerato	
Semana	2
Sesión	1
Título de la actividad 2	<i>La memoria es el camino más fácil hacia el recuerdo.</i>
Descripción	Visualización, memorización y escritura creativa.
Código de criterio de Evaluación	SLCL01C06.
Productos/ Instrumentos de Evaluación	Participación y actitud personal activa y positiva, calidad de trabajo, diversidad, integración y respeto mutuo con los demás.
Agrupamientos	Mixtos (individuales y grupos heterogéneos) según el tipo de actividad.
Sesiones	1-2 (según el tiempo de evolución de la actividad).
Recursos	Uso de pizarra (normal o digital), temario, fotocopias, material escolar y ordenadores.
Espacios/Contextos	Aula.
Observaciones	Se tendrá en cuenta al alumnado NEAE.
Fuentes	Creación propia (original del profesorado). Diccionario de la RAE.

Tabla 25. Actividades de 2.º de Bachillerato.

8. Conclusiones

Este trabajo de investigación ha tenido como objetivo analizar los fallos de ortografía más frecuentes en la población canaria (Ortega Ojeda, 1996) en el alumnado de 1.º de la ESO (60) y 2.º de Bachillerato (64) de un centro público ubicado en el centro de Santa Cruz de Tenerife (Instituto de Educación Secundaria Teobaldo Power). El análisis detallado de los errores nos ha permitido compararlos en dos tareas realizadas en estos dos cursos que representan el inicio de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) y el último curso de la postobligatoria para ver si se dan cambios relevantes. Una vez estudiados los datos, concluimos lo siguiente:

1. Porcentaje de 0 errores ortográficos:

- a. Bachillerato tiene un porcentaje medio en las dos tareas muy elevado, por encima del 91%: no obstante, cuando el porcentaje de error nulo se reduce (82%) se debe a problemas con la puntuación de los textos. La confusión en las

grafías «ll-y/y-ll» por yeísmo o de «j-g/g-j» no registra en ningún caso, puesto que se obtiene cero errores en un 100%. Los resultados obtenidos permiten, por tanto, concluir que el alumnado de este nivel hace un buen uso de las reglas ortográficas vigentes.

- b. En la ESO, el porcentaje medio se sitúa, generalmente, entre el 36% y 84%: los mejores resultados se presentan en la confusión de «j-g/g-j» y la «metátesis», con un 84% y 83%, respectivamente. En todo caso, si atendemos a los ítems que reducen el porcentaje de cero errores por debajo de 60%, podemos hacer dos grupos: por un lado, aquellos en que el aumento de faltas ortográficas (y el descenso del porcentaje 0) está motivado por los rasgos fónicos que caracterizan la modalidad lingüística insular como, por ejemplo, la confusión de las grafías «ll-y/y-ll» (56%) por el yeísmo o la de «s-c/c-s» (53%) o «s-z/z-s» (36%) por el seseo; por otro lado, faltas que puede registrar cualquier usuario de español por no controlar las reglas de acentuación (51%), las del uso adecuado de las mayúsculas (48%) y las de los signos de puntuación (39%) o que tienen en su base la falta de univocidad con lo fonológico como sucede con la confusión de los grafemas «b-v/v-b» (42%).
- c. Los resultados medios obtenidos a partir de la corrección de dos tareas en cada curso ponen de manifiesto que se dan diferencias marcadas entre los dos niveles: el alumnado de la ESO se caracteriza por tener un rango muy amplio (36-84%) y con valores bajos en los porcentajes de cero errores: de ello se desprende que escriben con una mala ortografía; el alumnado de Bachillerato, en cambio, que se mantiene en un rango más estrecho (82-100%) y con valores elevados, evidencia que sí escribe acorde con las reglas ortográficas actuales.

2. Cantidad de errores ortográficos:

- a. **Realización puntual (1 error):** en Bachillerato, si se cometen fallos, estos son puntuales, puesto que no alcanza, generalmente, al 8% del alumnado: solo se superará esta cifra (13%) al considerar la «puntuación»; en la ESO, los errores de este tipo son más altos y llegan a alcanzar el 42% del alumnado en la confusión de «ll-y/ y-ll».
- b. **Realización frecuente (2-3 errores):** en Bachillerato, las equivocaciones recurrentes no superan el 5% del alumnado con la pérdida de «s» en posición implosiva o las reglas de puntuación; en la

ESO, el porcentaje llega al 34% del alumnado con la confusión de «b-v/v-b».

- c. **Realización alta (más de 3 errores):** en Bachillerato, si se dan no supera el 2% de estudiantes, en concreto por uso inadecuado o carencia de acentuación; en la ESO, un 16% de los estudiantes alcanza este máximo por errores en la puntuación.

Estos errores, fueron de gran utilidad en el análisis de las tareas rutinarias realizadas por dicho alumnado, cuyos resultados (favorables en Bachillerato y desfavorables en la ESO) sirvieron para la creación de una propuesta de mejora, compuesta de dos partes (acordes a cada nivel) y con diversas actividades de repaso.

Desde el punto de vista metodológico, esta propuesta fue formulada para intentar dar fin a las estrategias más tradicionales y que, como indican Cassany, Luna y Sanz (2003, p. 14), es una metodología que *no deja ver buenos resultados en los estudiantes*. Teniendo en cuenta esto, para llevar esta propuesta a cabo, se optó por tomar como ejemplo la metodología seguida por Carratalá (2006), quien persigue un aprendizaje preventivo con el método *viso-audio-motor-gnóstico* y rechaza el aprendizaje tradicional de tipo memorístico de las reglas ortográficas o el fomento del aprendizaje ortográfico de tipo correctivo.

9. Bibliografía

9.1. Referencias Bibliográficas

- Alarcos Llorach, E. (1994). *Gramática de la lengua española* (Colección Nebrija y Bello). Madrid: Espasa Calpe.
- Blanco Valdés, J. L. (2003). Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito, de Daniel Cassany. *Eduga: Revista Galega Do Ensino*, (39), 215-220.
- Camps, A., Milian, M., Bigas, M., Camps, M., y Cabré, P. (1993). *La enseñanza de la ortografía*. Barcelona: Graó.
- Carratalá Teruel, F. (1993). La ortografía y su didáctica en la Educación Primaria. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, (18), 93-100.
- Carratalá Teruel, F. (1997). *Manual de ortografía española: Acentuación, léxico*. Madrid: Castalia.
- Carratalá Teruel, F. (2002). Las faltas de ortografía I, II, III. Diagnóstico de sus causas y razones para mantener el sistema ortográfico actual. El tratamiento didáctico de las reglas de ortografía. *Revista Digital A pie de Aula*.
- Carratalá, F. (2006). La enseñanza integrada de la ortografía y el vocabulario en la Educación Secundaria. *Diagnóstico, enseñanza y recuperación*. Madrid: Biblioteca Virtual, Consejería de Educación, Comunidad de Madrid.
- Carratalá Teruel, F. (2006). *Manual de vocabulario español: Enseñanza y aprendizaje*. Madrid: Castalia.
- Carratalá Teruel, F. (2014). *Tratado de didáctica de la ortografía de la lengua española*. Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.
- Cassany, D. (1993). *Reparar la escritura: Didáctica de la corrección de lo escrito* (1st ed., Biblioteca de aula; 1). Barcelona: Graó.
- Cassany, D., Luna, Marta, y Sanz, Gloria. (2003). *Enseñar lengua* (10ª ed., El lápiz; 9). Barcelona: Graó.

- Cassany, D. (2004). El dictado como tarea comunicativa. *Tabula Rasa*, (2), 229-250. Recuperado a partir de: <https://revistas.unicolmayor.edu.co/index.php/tabularasa/article/view/1668>
- Cassany, D. (2020). Enseñar en época de la COVID-19. *Revista el educador. Un punto de encuentro*, julio 2020, 4-11. Recuperado a partir de: <https://co.edicionesnorma.com/catalogos/eleducador/2020-07/4/>
- Dido, J.C. (2009). Clínica de ortografía. *Una búsqueda abierta a nuevos recursos*. Madrid: CEP.
- Durán, D. (2014). Aprender a enseñar. *Evidencias e implicaciones educativas de aprender enseñando*. Madrid: Narcea, S.A. De Ediciones.
- Enrique-Arias, A. (2017). La maravillosa historia del español by Moreno Fernández, Francisco (review). *Hispania*, 100 (1), 154-155.
- Fernández-Batanero, J.M. (2020). Tareas de orientación y aprendizajes transversales. *Innovación Educativa*, (30), 7-20. Recuperado a partir de: <https://doi.org/10.15304/ie.30.7062>
- Forgione, J. (1992). *Ortografía intuitiva: Método viso-audio-motor-gnósico* (24ª ed., primera edición 1926) (Colección Práctica Pedagógica). Buenos Aires: Kapelusz.
- Gabarró Berbegal, D., y Puigarnau Gracia, C. (1996). *Nuevas estrategias para la enseñanza de la ortografía en el marco de la programación neurolingüística*. Málaga: Aljibe.
- Gómez Torrego, L. (2011). *Ortografía de uso del español actual* (5ª ed. rev. y act.. ed.). Madrid: SM.
- Luceño Campos, J. (1988). *Didáctica de la lengua española: Lengua oral, vocabulario, lecto-escritura, ortografía, composición y gramática* (Serie pedagógica. Temas básicos; 11). Alcoy: Marfil.
- Machado, A. (2014). A un olmo seco. Poema signado. *Campos de Castilla (1907-1917)*. Edición digital a partir de la edición de Oreste Macrí, Poesía y Prosa. Volumen II: Poesías Completas, Madrid, Espasa-Calpe; Fundación Antonio

- Machado, 1989, (pp. 541-542). Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado de: http://www.cervantesvirtual.com/portales/literatura/683150_olmo_seco/
- Mesanza López, J. (1987). *Didáctica actualizada de la ortografía* (Aula XXI;36). Madrid: Santillana.
- Nebrija, A. (1992). *Gramática de la lengua castellana*. Valencia: Librerías Paris-Valencia, Servicio de reproducción de libros.
- Ortega Ojeda, G. (1996). *La enseñanza de la lengua española en Canarias: Algunas perspectivas* (Monografías; 55). La Laguna: Instituto de Estudios Canarios.
- Paredes García, F., Álvaro García, S., Núñez Bayo, Z., y Paredes Zurdo, L. (2012). *El libro del español correcto: Claves para hablar y escribir bien en español* (10ª ed.). Madrid: Instituto Cervantes, Espasa.
- Paredes García, F., Álvaro García, S., y Paredes Sordo, L. (2019). *Las cien dudas más frecuentes del español*. Madrid: Instituto Cervantes, Espasa.
- Pujolás I Maset, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes: Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*. 9(5), 1-6. Recuperado de: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- RAE. (1741). *Ortographía española*, p. 1-2, 1741 reproducido en 2014. https://www.rae.es/sites/default/files/Ortografia_RAE_1741_reducida.pdf
- RAE. (2001). Ortología. *En Diccionario de la lengua española* (23.a ed. versión 23.4 en línea). <https://dle.rae.es/ortolog%C3%ADa>
- RAE. (2001). Brega. *En Diccionario de la lengua española* (23.a ed. versión 23.4 en línea). <https://dle.rae.es/brega>
- Stine, L.R. (1992-1999). *Pesadillas*. Madrid: Editorial Hidra, S.L.

Teobaldo Power. (2017). Proyecto Educativo (PE). Recuperado de:
<http://teobaldopower.org/ies/wp-content/uploads/2018/07/PROYECTO-EDUCATIVO-IES-TEOBALDO-POWER.pdf>

Teobaldo Power. (2020- 2021). Gobierno de Canarias: Datos del centro. Recuperado de:
https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/centros/centros_educativos/buscador-centros/resultados/detalle?codigo=38006162

Teobaldo Power. (2020- 2021). Gobierno de Canarias: IES TEOBALDO POWER.
Recuperado de <http://ies.teobaldopower.org/>

Trujillo Saéz, F., y Ariza Pérez, M. A. (2006). *Experiencias educativas en el aprendizaje cooperativo*. Madrid: Geu.

9.2 Páginas web

ACRBIO (8 de marzo de 2016). Juegos tradicionales para el patio del cole (27)
Recuperado de: <https://www.imageneseducativas.com/nuevos-divertidos-juegos-tradicionales-patio-del-cole-pinta-patio-jugar/juegos-tradicionales-para-el-patio-del-cole-27/>

Audiolibros Albalearning. (2019): *En el camino de Brighton*. Recuperado de:
<https://albalearning.com/audiolibros/middleton/enelcamino.html>

Basterra, F. G. (20 de abril de 2020) EL PAÍS: *Infectados de desigualdad*. Recuperado de: https://elpais.com/elpais/2020/04/19/opinion/1587310770_449222.html

Escuela de periodismo UAM-EL PAÍS (3 de julio de 2015). Recuperado de:
https://elpais.com/elpais/2015/06/24/masterdeperiodismo/1435159121_214029.html

Fuentes, A. (2 de marzo de 2019). Escuela en la nube. Lectoescritura infantil. Letra V.
Recuperado de: <https://www.escuelaenlanube.com/lectoescritura-letra-v/>

Google, Classroom. (2020). Disponible en:
https://edu.google.com/products/classroom/modal_active=none#2fready-to-go

- Kahoot. (2020-2021). Ortografía: Letras b/v, Letras c/s/z, Letras h acento tónico. Creado por rperez5343. Recuperado de: <https://embed.kahoot.it/bd887ae9-0c5e-4a01-8c0e-f8c055216d12>
- Lee, J. (20 de septiembre de 2020) Ji Lee: Palabras convertidas en logos. Castellano Actual. Recuperado de: <http://blog.iconografics.es/caligramas/>
- Montaño Cambil, E. (31 de enero de 2012). Una sopa de letras. Recuperado de <https://maestroenriquemontano.blogspot.com/2012/01/una-sopa-de-letras.html>
- Olivares Mauricio, L. N. (23 de octubre de 2017) ¿Existe la sinonimia? Recuperado de: <http://blogs.peru21.pe/castellanoactual/2017/10/existe-la-sinonimia.html>
- Socrative (2020-2021). Repaso general de Lengua Castellana. Recuperado de: <https://www.socrative.com/>
- Stine, L.R. *Pesadillas*. (17 de mayo de 2016). (Película dirigida por Rob Letterman). Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=oFzOBV03axU>
- Teacherkit (2020-2021). Repaso general de Lengua Castellana. Recuperado de: <https://www.teacherkit.net/>
- Tu cuento Favorito (14 de agosto de 2020). *El lego sabio. Cuentos para adolescentes sobre el ingenio*. Recuperado de: <https://tucuentofavorito.com/el-lego-sabio-cuento-para-adolescentes-sobre-el-ingenio>
- Twinkl. Escribe y encuentra la letra B. Sopa de letras: palabras que contienen la B. Recuperado de: <https://www.twinkl.es/resource/es2-sl-62-sopa-de-letras-palabras-que-contienen-la-letra-b>

9.3 Leyes y Decretos

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Boletín Oficial del Estado, 295, Madrid, 10 de diciembre de 2013, pp. 97858 - 97921. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2013-12886>
- Ley 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, 67, Madrid, 14 de marzo de 2020, pp. 25390- 25400.

Recuperado de: <https://boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2020-3692>

Nº 2395 DECRETO 83/2016, de 4 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias. Boletín Oficial de Canarias. Canarias, 136, 15 de julio de 2016, pp. 17046- 19333. Recuperado de: <http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2016/136/001.html>

ANEXOS

Anexos

Este apartado, dedicado a los anexos, nos servirá de guía y visualización de las actividades realizadas. Está dividido en dos partes y tiene la siguiente distribución:

Parte A)

Compuesta por las actividades realizadas por los grupos de alumnado de 1.º ESO y 2.º de Bachillerato del IES Teobaldo Power. Estas actividades han sido tomadas como ejemplo para realizar el apartado 6 de este trabajo de investigación sobre las faltas de ortografía, mediante la revisión y corrección de las mismas. Se han obtenido una serie de resultados que han servido para el análisis comparativo de dichos niveles educativos.

Parte B)

Compuesta por las actividades diseñadas para la propuesta de mejora presentada en el apartado 7 de este trabajo.

PARTE A

Actividades realizadas por el alumnado de los grupos de 1.º de la ESO y 2.º Bachillerato a través de la aplicación *Classroom*.

Anexo 1: Tarea 1 del alumnado de 1.º de la ESO

Explicación de la tarea: el alumnado lee, en primer lugar, un texto procedente de una noticia periodística; en segundo lugar, realiza dos actividades relacionadas con el texto.

Texto de la tarea 1

El 21% de los jóvenes están en riesgo de ser adicto a las nuevas tecnologías.

Un 1,5% sufre ya dependencia patológica de móviles y tabletas

ESCUELA DE PERIODISMO UAM - EL PAÍS

Madrid 3 JUL 2015 - 10:21 CEST

Los jóvenes viven pegados al móvil. Es una extensión de sus manos, les conecta con el mundo y les hace sentirse integrados. Están enganchados al teléfono y, en algunos casos, esa dependencia ha derivado en adicción. Según un estudio sobre conductas patológicas en Internet, realizado por la ONG Protégeles, que colabora en programas de la Comisión Europea, el 21,3% de los jóvenes está en riesgo de convertirse en adicto a las nuevas tecnologías. Y el 1,5% ya lo es. No controlan su conducta, lo que afecta al trabajo y a las relaciones personales.

Es el caso de Beatriz Valera, de 19 años y tecnoadicta. Los primeros síntomas de su adicción aparecieron a los 16: pasaba el día sin compañía, sola con el ordenador y el móvil. Empezó a suspender asignaturas y a descuidar a los amigos y la familia. Sus padres se preocuparon al darse cuenta de que nunca salía y solo hablaba de gente a la que conocía a través de la Red. “A mí no me parecía tan raro, es una forma como otra cualquiera de hacer amigos”, cuenta ella.

No es algo extraño: el 30% de los menores tiene contactos virtuales con personas a las que no conoce, según explica José María Selva, catedrático de Psicología. Inmersos en la Red, se conectan a lugares lejanos mientras se distancian de su

entorno más cercano. Es un primer paso hacia la adicción a las nuevas tecnologías. “El porcentaje de adictos es muy bajo porque para diagnosticar esta patología tiene que haber un trastorno del comportamiento muy extremo”, explica Selva.

El miedo a perderse algo es una de las nuevas patologías de los jóvenes.

Los tecnoadictos no entienden su vida sin estar al tanto de todo lo que ocurre en su entorno social, lo que puede llevarles a sufrir fomo (las siglas en inglés de 'miedo a perderse algo'). A través de las redes, están siempre pendientes de lo que hacen sus conocidos y eso les genera ansiedad porque creen que ellos están disfrutando más de la vida. La necesidad de sentirse parte de un grupo es lo que les engancha a estar conectados a la Red, según cuenta Ricardo Rodríguez, psicólogo clínico experto en adicciones.

La dependencia patológica de Beatriz Valera se tradujo en cambios de humor, aislamiento y una mala relación con sus padres. Sus progenitores intentaron alejarla de las redes y empezaron a castigarla sin utilizar pantallas (móvil, tablet u ordenador). Estos castigos agravaron la adicción de Beatriz, que al final derivó en una depresión y en problemas graves de ansiedad por no poder conectarse a Internet. La visita al psicólogo fue el siguiente paso.

ESPAÑA, A LA CABEZA DE EUROPA

España es el país con mayor número de smartphones en la Unión Europea. Hay 23 millones de estos dispositivos. El 87% de la población española lo tiene a mano las 24 horas del día y el 80% admite que lo primero que hace por la mañana es coger su teléfono inteligente, según el informe La sociedad de la información en España 2014 de Telefónica.

El auge de las nuevas tecnologías ha modificado las conductas de comunicación. Según este mismo informe, el 35% de los españoles prefiere comunicarse mediante mensajes, mientras que el 33,5% se decanta por las llamadas telefónicas. Lo que ha pasado de moda es la comunicación en persona: solo el 24% de los españoles prefiere hablar cara a cara.

Para tratar a los tecnoadictos, lo primero es enseñarles el uso controlado del ordenador y el móvil, según Mariano Chóliz, profesor de Psicología especializado en adicciones tecnológicas. Más adelante se aplican tratamientos muy parecidos a los que se administran a drogodependientes, como separar a la persona del entorno

en el que suele consumir. “Esto es muy difícil porque a veces necesitan el ordenador o el móvil para trabajar, y además hay conexión a Internet en cualquier sitio”, afirma José María Selva.

Los adictos que reciben tratamiento suelen tener entre 14 y 30 años, según los psicólogos clínicos consultados. Se trata de miembros de la generación millennial, los nacidos en la era digital. Las chicas tienden a estar más enganchadas que los chicos. Beatriz Valera se siente identificada con este perfil. Lleva casi un año en tratamiento y ahora siente que ha empezado a recuperar el control de su vida. “Lo más difícil para mí fue darme cuenta de que era una adicción”, reconoce. Hace poco tiempo que estrenó un nuevo móvil, pero, acorde con la terapia que está siguiendo, solo le dejan conectarse a Internet dos horas al día. “Ahora creo que muchos de mis amigos también están enganchados, aunque no lo saben”, añade.

Esta dependencia por las nuevas tecnologías es algo que no preocupa a los jóvenes porque la consideran propia del tiempo en el que viven. Hasta el 85% son dependientes del móvil, las redes sociales y la mensajería instantánea, según un estudio de la Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD).

Los expertos no saben si estas tecnoadicciones desaparecerán con la edad porque son “demasiado nuevas y poco previsibles”. El Ministerio de Sanidad aún no las incluye en su último estudio, aunque avisa: un 10% de los jóvenes “abusa de Internet, el móvil y las redes sociales”. Lo que está claro, según Selva, es que no es posible separar a esta generación de la tecnología.

Fuente: ESCUELA DE PERIODISMO UAM-EL PAÍS (3 de julio de 2015).

Tarea 1

Tarea evaluable.

Tipo: comprensión lectora y escrita.

Explicación de la tarea: la tarea está compuesta por dos partes. En la primera parte, el alumnado tuvo que responder a una serie de preguntas relacionadas con el texto periodístico anterior (retención de información); en la segunda parte, realizaba una breve redacción.

Parte I.

1. Después de haber leído el texto contesta a estas preguntas:

- ¿Qué tipo de texto es?
- ¿Quién es su autor?
- ¿Dónde aparece publicado?
- ¿Con qué fecha?
- ¿En cuántas partes puede ser dividido?
- ¿Qué tema trata el texto?

2. ¿Qué entiendes por *tecnoadictos*? Según lo que has leído en el texto, explica con tus palabras el significado que consideres.

3. Busca en el texto las citas que aportan los participantes en esta historia y explica, según tu opinión personal, lo que nos quieren decir.

4. Responde a estas preguntas personales:

- ¿Qué opinas de los aspectos defendidos en el texto? ¿Estás de acuerdo o en desacuerdo?
- ¿Cuántas horas sueles invertir en el uso de aparatos tecnológicos?

Parte II.

Ahora deberás hacer una redacción sobre *Tu lugar favorito*, es decir, debes describir un lugar al que te gusta acudir cada vez que necesitas desconectar de la realidad cotidiana. Este lugar deberá estar relacionado con la naturaleza y queda prohibido el uso de aparatos tecnológicos y las nuevas tecnologías. Una vez finalizado, responde:

¿Te ha gustado la experiencia?, ¿es posible divertirse en un lugar así?

Anexo 2: Tarea 2 del alumnado de 1.º de la ESO

Explicación de la tarea: para la realización de la misma, el alumnado tuvo que escuchar un audio con un texto literario. Con esta actividad se trabajó la comprensión auditiva (a través de la reproducción de un audio), la retención de información (al carecer de un texto en formato papel o digital) y la expresión escrita (mediante la realización de una pequeña redacción). Posteriormente, tuvo que realizar tres actividades relacionadas con la historia narrada.

Tarea 2

Tarea evaluable.

Tipo: comprensión lectora.

Relatos de fantasmas: *En el camino de Brighton*, Richard Middleton.

Parte I.

Introducción a la tarea.

Se acerca el verano y con él los días de sol, pero la situación de confinamiento que estamos viviendo nos limita a realizar ciertas actividades al aire libre, por eso, para esta tarea les propongo que cerremos los ojos y nos imaginemos la siguiente escena:

Nos encontramos de excursión, de acampada en un monte. Es de noche. Todos/as estamos sentados en el suelo, junto al fuego, haciendo un enorme círculo y, mientras nos tomamos un delicioso chocolate caliente decorado con unas nubes por encima, se nos ocurre la idea de contar historias de terror: ¿te apuntas a la aventura?

Si es así, dale al «Play» del audio adjunto y presta atención a la historia que la profesora relata.

Texto oral de la tarea 2 (grabación realizada por la autora de este TFM)

En el camino de Brighton, Richard Middleton.

El sol había ascendido lentamente sobre las blancas colinas hasta que apareció con algo del misterioso ritual del amanecer sobre un mundo brillante de nieve. Una fuerte helada había caído por la noche, y los pájaros, que saltaban de un lado a otro con escasa tolerancia de la vida, no dejaban huellas de su paso en los plateados caminos. En algunos lugares, las abrigadas cavernas de los setos mitigaban la monotonía de la

blancura que había caído sobre la coloreada tierra, y arriba el naranja del cielo se fundía en un azul oscuro y del azul oscuro cambiaba a un azul tan pálido como si más que un espacio ilimitado fuera una tenue pantalla de papel. Un viento frío y silencioso soplabá los campos, arrancando a los árboles un fino polvillo de nieve, pero sin alcanzar a mover los pesados setos. Una vez superado el horizonte, el sol pareció ascender con más rapidez, y a medida que se elevaba, su calor luchaba con la gelidez del viento.

Quizá haya sido esta extraña alternancia de calor y frío lo que arrancó al vagabundo de sus sueños; lo cierto es que forcejeó un instante con la nieve que lo cubría, como un hombre que se revuelve incómodo entre las sábanas, y después se sentó con los ojos abiertos e interrogantes.

-¡Cielos! Pensé que estaba en la cama -dijo para sus adentros, observando el desnudo paisaje-, y en realidad no me he movido de aquí. Estiró sus extremidades, y levantándose cuidadosamente se sacudió la nieve que le cubría el cuerpo. El viento lo hizo tiritar, y comprendió entonces que su lecho había sido tibio.

"Vamos, me siento bastante bien -pensó-. Supongo que es una suerte haber despertado. O una desgracia... no es demasiado agradable volver al mundo." Alzó la vista y vio las colinas que resplandecían contra lo azul como los Alpes en una tarjeta postal. "Esto significa, si no me equivoco – prosiguió lúgubrementes- que aún debo marchar unas cuarenta millas. Sabe Dios lo que anduve ayer. Caminé hasta sentirme exhausto, y sin embargo no me habré alejado más de doce millas de Brighton. ¡Maldita sea la nieve, maldito Brighton, maldito todo el mundo!" El sol subía cada vez más y más, y él comenzó a andar pacientemente a lo largo del camino, dando la espalda a las colinas.

"¿Me causa alegría o tristeza saber que fue solo el sueño quien se apoderó de mí, alegría o tristeza, alegría o tristeza?" Sus pensamientos parecían ordenarse en un acompañamiento métrico al ritmo constante de sus pasos, y no se esforzó por hallar una respuesta a su pregunta. Era suficiente con caminar.

Ya había dejado atrás tres mojones en el camino cuando alcanzó a un muchacho que se agachaba para encender un cigarrillo. Iba sin abrigo y en aquel contorno de nieve parecía indeciblemente frágil. - ¿Va usted por este camino, señor? –preguntó hoscamente el muchacho.

-Sí -respondió el vagabundo.

Ah, entonces lo acompañaré un trecho, si no va usted demasiado rápido. Uno se siente solo a esta hora del día. El caminante asintió y el muchacho comenzó a andar, cojeando, a su lado.

-Tengo dieciocho años -dijo, como por azar-. Seguramente usted me habrá creído más joven.

-Quince, habría dicho yo.

-Habría sido perdedor. Dieciocho años el pasado agosto, y he estado en el camino seis años. Me escapé de casa cinco veces cuando era pequeño, y otras tantas me prendió la policía y me llevó de vuelta. La policía ha sido muy buena conmigo. Ahora no tengo casa de dónde escapar.

-Yo tampoco -dijo tranquilamente el vagabundo.

-Oh, sé lo que es usted -exclamó el muchacho, jadeante-. Usted es un caballero venido a menos. Para usted es más difícil que para mí. El vagabundo miró de soslayo la débil figura del joven que renqueaba a su lado, y aminoró el paso.

-No he caminado tanto como tú -admitió.

-No, se adivina por el modo cómo camina. Aún no se ha fatigado. ¿Quizá espera llegar a alguna parte?

El caminante reflexionó. -No sé -dijo amargamente. Siempre espero cosas.

-Ya perderá la costumbre -comentó el muchacho-. En Londres hace más calor, pero es más difícil hallar comida. En realidad, rara vez se encuentra algo.

-Pero siempre existe la posibilidad de encontrar allí alguien que comprenda...

-La gente del campo es mejor -comentó el muchacho-. Anoche arrendé por nada un granero y dormí con las vacas, y esta mañana el granjero me sacó de allí, pero me dio té y tocino porque me vio pequeño. Por supuesto, ésa es una ventaja; pero en Londres, sopa en el Embankment por la noche, y el resto del tiempo los policías lo echan a uno, de todas partes.

-Yo me dejé caer anoche a la vera del camino y me quedé dormido. Es un milagro que no me haya muerto, dijo el vagabundo. El muchacho le lanzó una dura mirada.

- ¿Cómo sabe que no se ha muerto? -dijo.

-No me parece- respondió el caminante después de una pausa.

-Pues yo le digo -exclamó el muchacho- que gente como nosotros no puede escapar de este tipo de cosas, aunque queramos. Siempre hambrientos y sedientos, cansados como perros, caminando todo el tiempo. Sin embargo, si alguien me ofrece trabajo y un hogar tranquilo, mi estómago se enferma. ¿Acaso parezco fuerte? Sé que soy pequeño para mí edad, pero he estado deambulando así seis años, ¿y cree usted que no estoy muerto? Me ahogué mientras me bañaba en Margate, y un gitano me mató con una lanza; me atravesó la cabeza, y dos veces me helé como usted anoche, y en este mismo camino me destrozó un automóvil; sin embargo, aquí me ve, caminando, caminando en dirección a Londres, para irme de Londres de nuevo caminando, porque no lo puedo evitar. ¡Muerto! Le digo que no podemos escapar, aunque queramos.

El niño se interrumpió en un acceso de tos, y el vagabundo se detuvo a esperar que se recobrará.

– Será mejor que te preste mi abrigo por un tiempo, Tommy -dijo: Tienes una tos muy fea.

- ¡Váyase al diablo! -le gritó fieramente, chupando su cigarrillo-. Estoy perfectamente. Le estaba hablando del camino. Usted aún no lo sabe, pero lo descubrirá. Estamos todos muertos, todos los que vamos por el camino, y estamos todos cansados, pero por alguna razón no podemos dejarlo. En verano está el aire perfumado, el polvo y el heno y el viento le golpean a uno en la cara en los días cálidos; y es hermoso despertarse en la hierba húmeda en una límpida mañana. No sé, no sé... Súbitamente cayó hacia adelante, y el vagabundo lo tomó en sus brazos.

-Estoy enfermo -susurró el muchacho-, enfermo...

El vagabundo miró a un lado y a otro del camino, pero no vio casas ni señal alguna de vida. Sin embargo, cuando aún sostenía vacilante al muchacho en mitad del camino, un automóvil apareció de pronto en la distancia y se acercó suavemente sobre la nieve.

- ¿Qué ocurre? -dijo el conductor, deteniendo el automóvil-. Soy médico. Miró atentamente al muchacho y oyó su pesada respiración.

-Pulmonía -comentó-. Lo llevaré al hospital, y a usted también, si quiere.

El vagabundo pensó en el asilo para los pobres y meneó la cabeza. -Prefiero ir a pie -dijo.

El muchacho le hizo un guiño apenas perceptible mientras lo subían al automóvil.

-Nos encontraremos más allá de Reigate – murmuró-. Ya verá. Y el automóvil se desvaneció por la blanca carretera.

Toda la mañana anduvo el vagabundo chapoteando sobre la nieve fundida, pero al mediodía pidió un mendrugo en una choza y entró en un solitario granero para comerlo. Allí hacía calor, y después de comer se quedó dormido entre el heno. Estaba todo oscuro cuando despertó y empezó a andar una vez más por los anegados caminos.

Dos millas más allá de Reigate, una figura, una frágil figura, salió de la oscuridad a su encuentro.

- ¿Va por este camino, señor? -dijo una voz ronca-. Entonces lo acompañaré un trecho, si no anda usted demasiado rápido. Uno se siente solo caminando a esta hora del día.

- ¡Pero, la pulmonía...! -exclamó el vagabundo, aterrado.

- Morí en Crawley esta mañana -dijo el muchacho.

Fuente: Middleton, 2000.

Parte II.

Una vez escuchado el relato, vamos a hacer un juego cuyo nombre es «La caja registradora». Este juego consiste en responder a las siguientes preguntas en el menor tiempo posible (por ejemplo, menos de 5 min.), valiéndose de las siguientes opciones: VERDADERO (V), FALSO (F) O NO SÉ NO CONTESTO (NSC).

1. La historia narrada sucede de noche.
2. La estación del año es invierno porque hace frío y nieve.
3. El protagonista de la escena es un hombre.
4. Al hombre lo despiertan el ruido de unos pájaros que vuelan en bandadas por encima de su cabeza.
5. El hombre se despierta confuso durmiendo en el suelo.
6. En la carretera hay un vagabundo y un joven.
7. Ambos personajes son familia, pero no lo saben.
8. El joven es alto y de comprensión fuerte, porque es jugador de Rugby.
9. El hombre es un simple vagabundo.

10. El joven le cuenta al vagabundo la historia de su familia: un suceso de varias muertes.
11. Los protagonistas de esta historia son: una muchacha de trece años, el abuelo Ricardo, la madre Amparo y el pequeño Sebastián.
12. Oculto entre los montes hay un hombre lobo que los observa.
13. El joven sufre un ataque de tos.
14. Hay una fuente en el camino y el vagabundo le ofrece un vaso de agua.
15. El joven se desmaya porque esa mañana no desayunó leche con gofio.
16. El vagabundo le ofrece un plátano de canarias.
17. Por la carretera viene un coche, es un 4x4 de color rojo.
18. El conductor del coche es médico.
19. El vagabundo como no tiene casa ni suficiente ropa, enferma y el médico lo lleva al hospital.
20. El joven sufre pulmonía.
21. El vagabundo y el joven no dejan de caminar por la carretera.
22. El vagabundo y el joven están presos en la carretera.

Parte III.

Responde de forma personal a estas preguntas.

1. ¿Cuántos protagonistas crees que tiene la historia?
2. ¿Los protagonistas están vivos o muertos? ¿Son fantasmas? Justifica tu respuesta.
3. ¿Qué papel tiene el médico?, ¿estabilizador o desestabilizador de la situación?
4. Esta expresión que quiere decir: «La gente como nosotros pertenecemos a la carretera. No podemos librarnos de ella. Ni siquiera al morir». Justifica tu respuesta.

Parte IV.

Ahora te toca a ti: debes seleccionar una historia de un libro, leyenda, un cuento, un cortometraje, una película, etc., del género del terror o misterio y compartirlo conmigo mediante la redacción de un resumen de su argumento.

Importante: puede ser real o ficticia, pero debes aportar el título (recuerda que según la *Ortografía de la Lengua Española*, los títulos de libros o películas deben ser iniciados con mayúscula y en letra cursiva) de la opción que elijas. Por otro lado, también debe contener el nombre del autor de ese libro o director de la película seleccionada.

Para esta parte de la actividad voy a proponer la colección completa de los diferentes libros, pertenecientes a la literatura juvenil con título: *Pesadillas*, R.L. STINE. También recomendaré las películas basadas en estos libros, las cuales, llevan el mismo título: *Pesadillas*, director Rob Letterman.

Anexo 3: Tarea 2 del alumnado de 2.º de Bachillerato.

Explicación de la tarea: está compuesta por dos partes. En la primera parte, el alumnado realiza un posicionamiento de tipo crítico a partir de un texto periodístico (tarea 1 a); en la segunda parte, un posicionamiento literario a partir de un poema (tarea 1 b).

Texto de la tarea 1 a

Infectados de desigualdad

No es lo mismo contagiarse en Europa que hacerlo en África o Latino-América, con sistemas de salud muy frágiles y formas de vida al límite.

FRANCISCO G. BASTERRA

20 ABR 2020 - 00:03 CEST

Cuando la pandemia pase, lo hará, porque la Tierra continuará girando sobre su eje- y no es un bulo-, tomaremos conciencia de que nos tocó sufrir un cataclismo histórico inimaginable que nos pilló desprevenidos y marcó nuestras vidas. Lo contaremos a nuestros nietos como si se tratara de un cuento fantástico. Érase una vez... Querrán saber cómo fue posible que un microscópico virus confinó en sus casas a media humanidad, desafió por un tiempo a la medicina y dislocó la vida económica y social. Cómo un mundo tan tecnológica y científicamente avanzado, con ingentes recursos económicos, corrió el peligro increíble de su laminación.

El Museo de Historia Americana de Washington recolectará diarios escritos, historias orales, vídeos, fotos del año de la plaga, que permitirán recordar a las futuras generaciones cómo se trastocó la vida en la tierra la primavera de 2020. Lo extraordinario es que cuando seguimos en el túnel ya queremos saber cómo será el mundo pospandemia. El virus de la impaciencia nos infecta en paralelo al del SARS-CoV-2.

El espejo de la pandemia nos devuelve una imagen de desigualdad insostenible que define nuestro orden económico y social, que sobrevuela nuestro modo de vida y afecta a su sostenibilidad. Pero no es lo mismo infectarse en Europa que hacerlo en África o Latinoamérica, con sistemas de salud muy frágiles y formas de vida al límite. Su impacto es desproporcionado entre los pobres. En Nueva York, mueren dos veces más los afroamericanos y los hispanos del Bronx que los blancos de

Manhattan; el nivel de ingresos y de educación, el no tener que ir a trabajar en metro, o el vivir hacinados, discrimina. También en Madrid la enfermedad no se ceba lo mismo en Leganés, o Puente de Vallecas, que en el barrio de Salamanca. El coronavirus actuaría como un acelerador de la injusticia social. La infección de desigualdad ya la habíamos contraído previamente. Tras la derrota del virus, será primordial establecer un nuevo contrato social que palíe, al menos, la brecha mundial de desigualdad.

Cerrar por decreto la vida corriente y la economía ha sido fácil, abrirla no va a serlo tanto.

Quedan más que semanas, incluso meses, viviremos el verano de la pandemia, y también su otoño. Hasta 2021 no habrá una vacuna. Ni un momento preciso cuando todo esté bajo control y la vieja vida que conocíamos puede reanudarse. La pandemia acelerará la historia, pero no la redefinirá (Richard Haas, ForeignAffairs). Será una estación en el camino que el mundo ha estado transitado durante las últimas décadas. Ante el declive del liderazgo de Estados Unidos, China aprovechará el vacío resultante. Puede estar agotado el viejo orden internacional, puede que el orden liberal capitalista y con él nuestro estilo de vida, necesiten un reinicio. Pero el capitalismo de Estado de China y su control orwelliano de la población no son, el modelo alternativo a seguir. China no está ganando como quiere hacer creer su eficiente propaganda mundial.

Fuente: Basterra (20 de abril de 2020).

Tarea 1 a

Tarea evaluable.

Tipo: comprensión escrita. Posicionamiento crítico.

Realiza un comentario en el que expliques un argumento de analogía, un argumento de autoridad y un argumento de antítesis, basados en la siguiente pregunta: ¿qué relación comparte el texto con la situación real que está viviendo la sociedad?

Texto de la tarea 1 b

*Al olmo viejo, hendido por el rayo
y en su mitad podrido,
con las lluvias de abril y el sol de mayo
algunas hojas verdes le han salido.*

*¡El olmo centenario en la colina
que lame el Duero! Un musgo amarillento
le mancha la corteza blanquecina
al tronco carcomido y polvoriento.*

*No será, cual los álamos cantores
que guardan el camino y la ribera,
habitado de pardos ruiseñores.*

*Ejército de hormigas en hilera
va trepando por él, y en sus entrañas
urden sus telas grises las arañas.*

*Antes que te derribe, olmo del Duero,
con su hacha el leñador, y el carpintero
te convierta en melena de campana,
lanza de carro o yugo de carreta;
antes que rojo en el hogar, mañana,
ardas de alguna mísera caseta,
al borde de un camino;
antes que te descuaje un torbellino
y tronche el soplo de las sierras blancas;
antes que el río hasta la mar te empuje
por valles y barrancas,
olmo, quiero anotar en mi cartera
la gracia de tu rama verdecida.*

Mi corazón espera

*también, hacia la luz y hacia la vida,
otro milagro de la primavera.*

Antonio Machado.

Fuente: Machado, 2014.

Tarea 1 b

Tarea evaluable.

Tipo: comprensión escrita. Posicionamiento literario.

Realiza un comentario en el que expliques dos argumentos de autoridad basados en la siguiente pregunta: ¿qué relación comparte el texto con la situación real que está viviendo la sociedad?

Anexo 4: Tarea 2 del alumnado de 2.º de Bachillerato.

Explicación de la tarea: esta tarea está orientada en el uso de las TIC.

Tarea 2

Deberás buscar cuatro citas de personajes célebres: dos de ellas que representen a hombres y, otras dos, a mujeres. Una vez seleccionadas, deberás copiarlas, hacer una breve introducción sobre la biografía de dicho personaje y redactar una opinión personal sobre qué fue lo que te gustó o lo que te transmitió dicha cita.

Anexo 5: Horario Semanal: Departamento de Lengua.

A continuación, se ofrecerá una tabla que representa la distribución por curso de los días de clase y las sesiones de trabajo de estas actividades. Para su mejor entendimiento, se optó por diferenciar los cursos y grupos en distintos colores correspondiendo a los primeros niveles: 1.º ESO B (azul) y 1.º ESO C (amarillo) y los niveles superiores: 2.º Bachillerato A- Ciencias Tecnológicas (verde) y 2.º Bachillerato D- Humanidades y Ciencias Sociales (naranja). Recordamos que el centro donde se desea presentar esta propuesta de mejora es en el IES Teobaldo Power, Santa Cruz de Tenerife.

Horario Semanal: Departamento de Lengua

	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
08:00/ 08:45	LCL ESO 1 B Sesión-1 (Lectura)	LNG BAC 2 A Sesión-1 (Memorización)	LNG BAC 2 D Sesión-2 (Memorización)		LCL ESO 1 C Sesión- 4 (Actividades con otros docentes y materias)
09:00/ 09:45		LCL ESO 1 C Sesión- 1 (Lectura)		LNG BAC 2 A Sesión-3 (Redacción)	
10:00/ 10:45				LCL ESO 1 B Sesión-4 (Memorización)	LNG BAC 2 D Sesión-3 (Redacción)
11:00/ 11:15	R	E	CR	E	O
11:15/ 11:45	Actividades Complementarias	Actividades Complementarias	Actividades Complementarias	Actividades Complementarias LCL ESO 1 C Sesión-3 (Memorización)	Actividades Complementarias LCL ESO 1 B Sesión- 4 (Actividades con otros docentes y materias)
12:00/ 12:45	LNG BAC 2 A Sesión-1 (Redacción)	LCL ESO 1 B Sesión-2 (Actividades- Fichas)	LCL ESO 1 C Sesión-2 (Actividades- Fichas)		
13:00/ 13:45	LNG BAC 2 D Sesión-1 (Redacción)		LCL ESO 1 B Sesión-3 (Escritura- Redacción/Dictado)		
	Materias			Alumnos/as	
	Lengua Castellana y Literatura (LCL)			ESO 1 B	
	Lengua Castellana y Literatura (LCL)			ESO 1 C	
	Lengua Castellana y Literatura II (LNG)			BAC 2 A	
	Lengua Castellana y Literatura II (LNG)			BAC 2 B	
	Otras actividades complementarias semanales (OC)			Todos	

Tabla 26. Representación del Horario semanal del Departamento de Lengua.

Parte B

Actividades de la propuesta de mejora.

Anexo 6: Actividad 1 de 1.º de la ESO.

Breve texto de introducción a una historia inventada para la propuesta.

Explicación de la actividad: como muchos autores consideran que la lectura es esencial para la corrección de las faltas de ortografía, cada semana se le dará importancia a este aspecto a través de la creación de una historia inventada, que será repartida al alumnado de 1.º de la ESO para que lean de manera oral en clase varios de los capítulos creados por el alumnado de 2.º de Bachillerato.

Ejemplo del primer fragmento del texto:

Felipe, un joven estudiante de 2.º de Bachillerato del IES Teobaldo Power, se dirige como cada mañana a las 07:30 horas a la parada del tranvía. Es lunes, pero no un lunes cualquiera, algo diferente le va a suceder, algo que él ignora completamente. El tranvía llega a la parada y él se sube, se dirige a su asiento por excelencia y al lado de este encuentra lo que parece ser un cuadernillo. Es pequeño, de cuero marrón y está cerrado por una lazada que lo atraviesa dando vueltas a través de su cubierta. Felipe mira a ambos lados y al frente, pero no encuentra a nadie, por lo que decide abrirlo en busca de información. Al hacerlo, lo primero que le llama la atención es la pésima caligrafía, pero según va avanzando en la lectura, se da cuenta de que aquel pequeño cuaderno es un diario donde se describen, por días, una serie de rutinas diarias. Felipe vuelve a caer en el asombro cuando aprecia la cantidad de errores ortográficos que comete el autor. En busca de una solución, acude a la ayuda de la profesora de Lengua Castellana y Literatura del centro, juntos deciden trabajar y poner en marcha un Proyecto de Investigación enfocado a la mejora ortográfica y dirigido al alumnado del IES Teobaldo Power.

Fuente: creación propia.

DATO: faltaría completar los capítulos, que corresponden al trabajo de la primera actividad del alumnado de 2.º de Bachillerato.

Anexo 7: Actividad 2 de 1.º de la ESO. Ejemplos de tareas.

Ejemplo de tarea 1

Explicación de la tarea: el alumnado de 1.º de ESO debe leer las siguientes frases y seleccionar una palabra (paréntesis) que, según el contexto, le dé sentido a las mismas. Este tipo de ejercicio está basado en los propuestos por Cassany, Luna y Sanz (2003, p. 113-128: *Algunos ejercicios: Ejercicios de Comprensión*) y en el que se ofrecen las palabras escritas de forma correcta para que el alumnado las memorice y del mismo modo adquiera conocimientos de las mismas.

Lee atentamente estas frases y manteniendo el mismo sentido, añade una palabra de las que se presentan entre paréntesis.

(vacaciones, abogado, verano, bomberos, Barcelona, Venecia, vestido, botijo, bolso, viven, virutas, abuelos).

- El _____ pasado toda la familia nos fuimos de _____ a _____.
- Los _____ llegaron a tiempo de parar el incendio.
- El _____ resolvió el caso antes de lo esperado.
- En Italia existe una ciudad llamada _____ cubierta de agua.
- Mi madre se compró en las _____ un _____ y un _____ por una ganga.
- En la heladería del pueblo _____ donde _____ mis _____.
Decoran los helados con _____ de colores.

Fuente: creación propia.

Ejemplo de tarea 2

Explicación de la tarea: mediante una selección de términos, se le ofrecerá al alumnado de 1.º de la ESO una serie de familias de palabras, que deberán relacionar con el campo semántico al que pertenecen y aportar, siguiendo el mismo método, otras series de ellas. Este tipo de ejercicio está basado en los propuestos por Cassany, Luna y Sanz (2003, p. 113-128: *Algunos Ejercicios: Ejercicios de comprensión*; p. 154: *Tipología de ejercicios de expresión oral: Llenar espacios en blanco*) con el que se

ofrecen las palabras escritas de forma correcta para que el alumnado las memorice y del mismo modo adquiera conocimientos de las mismas.

Relaciona las familias de palabras para formar campos semánticos acordes a las mismas.

FAMILIA DE PALABRAS: soleado, casero, marino, florero, solecito, caballero, caseta, florecer, marea, solana, marinero, casita, caballete, etc.

PALABRAS: sol, mar, pan, casa, flor, ala, caballo.

Fuente: creación propia.

Ejemplo de tarea 3

Explicación de la tarea: el alumnado deberá realizar varias actividades en una, mediante la realización de una serie de juegos (sopa de letras, cambios del orden de las letras, dibujar la palabra, pasapalabra, tetrax de palabras, el ahorcado, anagramas, etc.). Se trabajará cada una de las consonantes que generan problemas ortográficos. Este tipo de ejercicio está basado en los propuestos por Cassany, Luna y Sanz (2003, p. 113-128: *Algunos ejercicios: Ejercicios de comprensión*; p. 158-161: *Juegos lingüísticos*). Con este tipo de ejercicios lúdicos se pretende estimular al alumnado, despertando su interés.

Realiza la siguiente sopa de letras.

9 Palabras con la letra "b"

G	H	O	D	X	O	L	D	B	U	R	R	O	H	F	K	O	X	R	M
U	Z	J	C	D	H	B	Q	E	M	P	Z	H	U	U	J	L	K	O	Q
C	S	D	T	Z	K	C	L	J	M	C	X	B	L	P	R	L	P	G	Y
X	K	A	V	M	O	S	B	O	L	í	G	R	A	F	O	Y	M	E	V
R	A	K	D	E	B	A	R	C	A	Z	A	D	L	W	J	X	C	K	G
G	G	Z	A	N	B	I	B	L	I	O	G	R	A	F	í	A	O	Y	S
A	W	K	G	X	A	U	D	N	Y	B	R	Y	B	U	P	I	N	I	N
O	S	I	Y	I	B	F	E	O	Q	X	T	E	A	Z	R	A	H	H	G
Z	N	M	B	H	B	H	U	M	Q	F	Y	J	S	T	K	O	S	U	Z
J	D	C	U	Y	K	X	L	B	O	T	B	V	T	B	Z	O	L	G	F
G	P	J	Z	J	O	K	X	A	B	A	R	B	A	R	I	D	A	D	F
R	K	K	O	F	W	H	T	K	X	A	E	L	N	W	X	U	X	H	Y
X	O	X	N	R	B	A	L	O	N	E	Q	B	T	P	I	V	Y	M	F
B	R	T	O	N	Z	B	V	K	Z	I	N	B	E	E	T	I	D	N	J
B	V	C	W	M	T	K	C	V	J	X	X	Y	V	X	O	P	S	H	P

Fuente: Montaña, 31 enero de 2020.

Anexo 8: Actividad 3 de 1.º de la ESO. Ejemplos de tareas.

Ejemplo de tarea 1

Explicación de la tarea: leer cada una de estas palabras y memorizarlas en el menor tiempo posible. En las tablas en blanco, escribir las palabras con B y V que recuerdes.

- a. Lee cada una de estas palabras y memorízalas en el menor tiempo posible.

Barco	Avión	Buque
Abatido	Vestidor	Voltereta
Brazo	Bastidor	Vestido
Violeta	Violín	Violetero
Vista	Bizcocho	Bollo
Butaca	Vieja	Boquerón
Velatorio	Ventana	Bautizo
Bodega	Banquete	Berenjena

Fuente: creación propia.

- b. Escribe en estas tablas en blanco las palabras con B y V que recuerdes.

Anexo 9: Actividad 4 de 1.º de la ESO. Ejemplos de tareas.

Recordamos que la actividad 4 corresponde a un «Mix o Combo de actividades» en las que participan, además, cuatro asignaturas: Música, Artes plásticas, Educación Física e Informática.

Tarea 1. Tarea de la asignatura de Música

Música y mímica

Explicación de la tarea: mediante la selección y repartición de una serie de palabras, el alumnado deberá explicar a su grupo de trabajo el significado de las mismas, mediante el uso de la mímica o de un sonido musical. Con esta actividad se pretende trabajar todas las semanas las consonantes que generan más problemas ortográficos.

Palabras: barco, bola, voltereta, bolera, butaca, botín, burro, vaca, vuelta, velero, buscar, vomitar, bombero, butano, volcán, etc.

Tarea 2. Tarea de la asignatura de Artes Plásticas

Artes plásticas y Collages

Explicación de la tarea: a) hacer un caligrama que contenga palabras con las consonantes B/V. b) hacer un collage que contenga palabras con las consonantes B/V.

- a. Hazme un caligrama como el siguiente que contenga B/V.



Fuente: Iconografics, 20 de setiembre de 2017.

- a. Hazme un *collage* como el siguiente que contenga B/V.



Fuente: Olivares Mauricio, 23 de octubre de 2017.

Tarea 3. Tarea de la asignatura de Educación Física

Educación Física y ejercicios

Explicación de la tarea: en este apartado se trabajarán actividades motoras correspondientes a la asignatura de Educación Física. Estas actividades serán diversas, partiendo desde la búsqueda del «Tesoro de las letras» en la que el alumnado deberá desplazarse por distintas partes del colegio asumiendo el rol de investigadores, descifrando enigmas y mapas en busca de estas letras con las que seguidamente deberán formar un acertijo. Otra de las actividades será realizada en las canchas o gimnasios deportivos. Para ello, el alumnado será dividido por parejas: uno de ellos asumirá el rol de encestador, mientras que el otro hará la función de cesta. El objetivo de dicha actividad es encestar el mayor número de pelotas con las que formar palabras.

Tarea 4. Tarea de la asignatura de Informática

Informática y uso de aplicaciones educativas

Explicación de la tarea: se trata de actividades lúdicas que servirán de ayuda como repaso semanal de la ortografía con las que se le dará uso a las TIC. En estas actividades, se realizaron diversos juegos con aplicaciones como Kahoot, TeacherKit, Socrative, etc.: no solo se explicarán los contenidos de la semana, sino que también se les harán test, cuestionarios, preguntas o juegos con los mismos.

Anexo 10: Actividad 5 de 1.º de la ESO. Ejemplos de tareas.

Explicación de la actividad: está compuesta por dos tareas con las que se trabajará la escritura con el propósito de potenciar su gusto y uso diario tanto en formato digital como manuscrito.

Ejemplo de tarea 1

Lee el siguiente cuento, cuyas palabras subrayadas están alternadas. Una vez leído, deberás colocarlas en el orden correcto para formar la verdadera palabra. A continuación completa el texto aportando nueva información inventada (redacción a escritura manual).

El lego sabio. Cuento para adolescentes sobre el ingenio.

Cuentan que hace mucho tiempo, el Padre Guardián de un ~~venenoto~~, ofreció durante una eucaristía un sermón en el que llamó al rey de aquel lugar “ladrón”. El monarca, al enterarse, se sintió ~~adoviagra~~ e insultado. Lleno de cólera, le mandó llamar inmediatamente. Y el Padre Guardián, claro, entendió el porqué. Una ~~zev~~ en presencia del rey este le dijo:

¿Cómo osas a mí llamarme ladrón? ¿Acaso tienes ~~eprubas~~ para insultarme delante de la gente de esa forma? El monje taesba atemorizado [...].

Fuente: Texto extraído y modificado de Tu Cuento Favorito, 14 de agosto de 2020.

Ejemplo de tarea 2

Vamos a realizar un dictado escrito en soporte digital, a través del uso de *tablets* u ordenadores.

Texto del dictado de la tarea 2:

La familia Velázquez sobresale de lo natural. Beltrán, el abuelo, un viejo butanero, quien se enamoró de la muchacha más bella del pueblo, Berta «la ventera». Tuvieron un hijo, Valerio, gran amante de los perros, tanto le gustaban los animales, que estudió y se convirtió en veterinario. Este contrajo matrimonio con Valentina, una rubia atractiva, y apasionada de la lectura, dueña de la única librería en todo Ventrisca. Ambos tuvieron dos hijos mellizos, Valentín y Beatriz, muy parecidos físicamente pero

muy diferentes entre sí. El chico es aventurero y travieso, mientras que su hermana es bondadosa y relajada. Valentín, sueña con tener un barco para navegar los mares, junto a su abuelo, en busca de la isla de San Borondón. Beatriz, en cambio, se conforma y es feliz, ayudando a su abuela a plantar y recolectar la cosecha de los campos, llevar dichas verduras a la ventita para el disfrute y degustación de los vecinos. En una cosa sí coinciden estos hermanos, todas las tardes buscan la compañía de sus abuelos. A las cinco, se reúnen en la heladería «A la rica bola», Valentín toma un helado de vainilla y Beatriz un batido de frambuesa y piña. Cuando cae la noche, sobre las nueve, caminando en dirección a la plaza de los bancos, Beltrán, el abuelo, les invita a cenar, los chicos contentos aceptan, y es aquí donde coinciden una vez más. Ambos se deciden por ir al mini restaurante-caravana «Del plato a la boca». Valentín elige una hamburguesa de carne con extra de queso y papas fritas, pero Beatriz que es vegana, decide que tomará una hamburguesa de bubango y berenjena con extra de queso curado de oveja y batatas fritas.

Fuente: creación propia.

Anexo 11: Actividad 1 de 2.º de Bachillerato. Ejemplos de tareas.

Ejemplo de tarea 1

Explicación de la tarea: el alumnado deberá leer esta breve introducción sobre una historia ficticia y, tomándola como guía, deberá crear capítulos con los que darle un final a dicha historia.

Lee esta breve introducción sobre una historia ficticia, partiendo de ella, deberás crear capítulos hasta darle un final.

Felipe, un joven estudiante de 2.º de Bachillerato del IES Teobaldo Power, se dirige como cada mañana a las 07:30 horas a la parada del tranvía. Es lunes, pero no un lunes cualquiera, algo diferente le va a suceder, algo que él ignora completamente. El tranvía llega a la parada y él se sube, se dirige a su asiento por excelencia y al lado de este encuentra lo que parece ser un cuadernillo. Es pequeño, de cuero marrón y está cerrado por una lazada que lo atraviesa dando vueltas a través de su cubierta. Felipe mira a ambos lados y al frente, pero no encuentra a nadie, por lo que decide abrirlo en busca de información. Al hacerlo, lo primero que le llama la atención es la pésima caligrafía, pero según va avanzando en la lectura, se da cuenta que aquel pequeño cuaderno es un diario donde se describen, por días, una serie de rutinas diarias. Felipe vuelve a caer en el asombro cuando aprecia la cantidad de errores ortográficos que comete el autor. En busca de una solución, acude a la ayuda de la profesora de Lengua Castellana y Literatura del centro, juntos deciden trabajar y poner en marcha un Proyecto de Investigación enfocado a la mejora ortográfica y dirigido al alumnado del IES Teobaldo Power.

Fuente: creación propia.

Anexo 12: Actividad 2 de 2.º de Bachillerato. Ejemplos de tareas.

Ejemplo de tarea 1

Explicación de la tarea: leer cada una de estas palabras y memorizarlas en el menor tiempo posible. En las tablas en blanco, escribir las palabras con B y V que recuerdes.

a. Lee cada una de estas palabras y memorízalas en el menor tiempo posible.

adversario	arbitraje	Abanico	Voltaje
verde	aniversario	Verdura	Vendaje
voltio	voltereta	Vomitivo	Oveja
abeja	aborto	Adversativo	Boticario
viento	niebla	Nuboso	Novedad
velero	briago	Botón	Vela
brial	cadáver	Vieira	Vaina
bosque	buzón	Abrazo	Buceo
vainilla	beso	Besugo	Banquero
ventero	verdugo	Invierno	Viento

Fuente: creación propia.

b. Escribe en estas tablas en blanco las palabras con B y V que recuerdes.

Ejemplo de tarea 2

Explicación de la actividad: el alumnado deberá leer estas definiciones propuestas por el diccionario de la RAE y acorde con la explicación, deberá elegir la palabra correcta.

Lee estas definiciones propuestas por el diccionario de la RAE. Acorde con la explicación, elige la palabra correcta.

Brega

1. f. Acción y efecto de bregar.
2. f. Riña o pendencia.
3. f. Chasco, zumba, burla.

A continuación, lee la oración y elige la entrada correcta acorde con la definición.

- Mi hermano ayer se llevó una *brega*, Pedro, su amigo le dio plantón durante tres horas.
- La madre *bregó* a su hija pequeña, estaba llorando, sin motivo aparente en el supermercado.
- Mi abuelo, en tiempos difíciles, *bregó* en contra del hambre.

Anexo 13: Cuestionario de autoevaluación para todo el alumnado de 1.º de la ESO y de 2.º de Bachillerato.

Para realizar un balance sobre la efectividad o no de esta propuesta de mejora, el profesorado puede realizar un cuestionario en el que se valore tanto el trabajo aportado por él mismo como la labor del alumnado.

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN					
Responde de forma personal al siguiente cuestionario.					
Nombre					
Apellidos					
Curso					
Grupo					
Centro					
1: Mejorable; 2: Buena; 3: Muy buena; 4: Excelente		1	2	3	4
1.	Valora si te han gustado las actividades.				
2.	Valora si las actividades han sido de utilidad.				
3.	Valora si te ha gustado trabajar de forma individual.				
4.	Valora si te ha gustado (el) trabajo en grupos heterogéneos.				
5.	Valora los temas, conceptos y formas de enseñanza empleados.				
6.	Valora las actividades de carácter visual.				
7.	Valora las actividades de carácter auditivo.				
8.	Valora las actividades de tacto y manipulación.				
9.	Valora las actividades de movimiento corporal.				
10.	Valora la posibilidad de combinar diferentes materias con la propia asignatura de Lengua Castellana y Literatura.				
11.	Valora los juegos didácticos.				
12.	Valora el uso de las TIC.				
13.	Valora la fomentación de la lectura y escritura.				
14.	Para mejorar esta propuesta didáctica, es importante que aportes algunas sugerencias o ideas.				

Fuente: creación propia.