



**Universidad**  
Zaragoza

# Trabajo Fin de Grado

## Magisterio en Educación Primaria

Metodologías innovadoras para la enseñanza  
de la ortografía en Educación Primaria:  
ortografía ideovisual

Innovative methodologies for teaching  
orthography in Primary Education:  
word-drawing association orthography

Autor

**Javier Bermejo Morato**

Director

Ricardo Duerto Riva

FACULTAD DE EDUCACIÓN  
2018

## Índice

	<b>Página</b>
<b>0. RESUMEN / ABSTRACT</b> .....	1
<b>1. INTRODUCCIÓN</b> .....	2
<b>2. JUSTIFICACIÓN</b> .....	4
<b>3. OBJETIVOS</b> .....	10
<b>4. MARCO TEÓRICO</b> .....	11
<b>4.1. Evolución de las metodologías de enseñanza de la ortografía</b>	
4.1.1. <i>Metodología tradicional</i> .....	15
4.1.2. <i>Método sensorial</i> .....	16
4.1.3. <i>Método deductivo</i> .....	17
4.1.4. <i>Método inductivo</i> .....	19
4.1.5. <i>Método analítico-sintético</i> .....	20
4.1.6. <i>Método socio-constructivista</i> .....	20
4.1.7. <i>Método psicolingüístico o programación neurolingüística</i> .....	21
<b>4.2. Enfoques didácticos</b>	
4.2.1. <i>Enfoque lúdico</i> .....	26
4.2.2. <i>Enfoque cognitivo</i> .....	28
4.2.3. <i>Enfoque comunicativo</i> .....	29
4.2.4. <i>Enfoque ideovisual</i> .....	31
4.2.4.1. <i>Importancia del componente visual</i>	
<b>4.3. Métodos de evaluación</b> .....	33
4.3.1. <i>Evaluación diagnóstica</i> .....	35
4.3.2. <i>Dictados</i> .....	36
4.3.3. <i>El método Gabarró</i> .....	41
4.3.4. <i>Marco Común Europeo de Referencia</i> .....	41
4.3.5. <i>Autoevaluación</i> .....	43
<b>5. TRABAJO DE CAMPO:</b>	
<b>EXPERIMENTACIÓN CON ORTOGRAFÍA IDEOVISUAL</b> .....	44
<b>6. CONCLUSIONES</b> .....	49
<b>7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	51
<b>ANEXOS</b> .....	56

## **0. RESUMEN**

El presente trabajo realiza un ejercicio de dignificación de la ortografía a través de un breve análisis histórico de su implementación en las aulas y la exposición de una variedad de metodologías innovadoras que rompen con la didáctica tradicional de esta rama de la lengua. También se presentan varias alternativas de evaluación de la ortografía.

El trabajo también incluye un estudio de campo en el que se ha llevado a la práctica una de las metodologías expuestas en un contexto real de Educación Primaria: la ortografía ideovisual.

### **Palabras clave**

Ortografía; didáctica; metodologías innovadoras; ortografía ideovisual.

## **ABSTRACT**

This paper tries to dignify orthography by making a short historical analysis of its implementation in class. It also exposes a wide variety of innovative methodologies which break away from the traditional teaching of this branch of language. Furthermore, there is a presentation of some alternatives tools for the assessment of orthography.

The assignment also includes a piece of fieldwork in which one of the methodologies presented in the paper, word-drawing association orthography, has been implemented in a real context in Primary Education.

### **Key words**

Orthography; didactics; innovative methodologies; word-drawing association orthography.

## INTRODUCCIÓN

El origen del término ortografía y sus correspondientes normas de escritura plasman la voluntad de unificar la escritura de los 572 millones de hispanohablantes que hay en todo el mundo (Instituto Cervantes, 2017). Ante tan elevado número de personas, en concreto el segundo idioma con más hablantes nativos del mundo tras el chino (Ethnologue, 2018) se hace necesaria la voluntad de acordar un código escrito común para evitar errores de comunicación.

Las personas tendemos a modificar y derivar el lenguaje, sobre todo en el habla oral, donde se utiliza un registro de la lengua más coloquial. En España -un país relativamente pequeño en extensión geográfica-, encontramos numerosos acentos, mismas palabras con distinto significado o con más acepciones según la región, incluso dialectos como el andaluz. Por tanto, es comprensible que en América del Sur, continente amplio y formado, en su mayoría, por países hispanoparlantes, haya una modificación de la lengua todavía mayor, tanto en significado como en pronunciación. Esa es la función de la ortografía: unificar el lenguaje escrito para evitar malentendidos causados principalmente por la homofonía, aunque no es la única causa. Según la RAE, un homófono es “una palabra que suena igual que otra, pero que tiene distinto significado y puede tener distinta grafía”, por ejemplo *tubo* y *tuvo*.

La escuela, como institución, tiene el deber de formar a la población en comprensión y expresión escrita –donde se halla la ortografía-, como así se refleja en el currículo aragonés:

La introducción progresiva de la variedad de textos, [...] destrezas socio-comunicativas que rigen unas u otras situaciones, [...] reglas de escritura que hay que respetar (separación de palabras, concordancias, usos verbales, ortografía...), distribución del texto en el espacio, usos de diferentes tipos de letra, etc. (BOA, 2016: 5)

Consecuentemente, la ortografía está presente en los contenidos del currículo de Educación Primaria desde su primero hasta su sexto curso, concretamente en el Bloque 3: comunicación escrita.

Este trabajo pone el foco en la importancia que tiene en la actualidad el lenguaje escrito -cada vez más visible en los medios audiovisuales y omnipresente en las redes sociales- así

como en la trascendencia educativa que tiene la competencia ortográfica, expresamente reflejada en la normativa vigente.

Para ello, se realiza un repaso a los variados métodos de enseñanza de la ortografía, desde los más clásicos y tradicionales hasta los más recientes e innovadores.

Además, tras esa revisión histórica, se pone el énfasis en la integración de esas distintas metodologías en las perspectivas teóricas que mejor resumen el actual estado de la cuestión.

Por supuesto, también se hace mención a la manera de evaluar la ortografía, que se ha impregnado de connotaciones negativas con el paso de los años y que trataremos de superar con la propuesta de alternativas basadas en el aprendizaje y no en la sanción.

En un ámbito como el ortográfico, que tiende a la objetivación numérica en el apartado evaluador, nos ha parecido oportuno hacer una aportación empírica para evaluar la efectividad de uno de los enfoques detallados en el presente trabajo.

Para ello, y por último, se ha realizado un trabajo de campo en un contexto real de Educación Primaria con el fin de evaluar de manera práctica la efectividad didáctica de una metodología que no por antigua debería considerarse anticuada.

La metodología escogida es la ortografía ideovisual, ideada por Manuel Sanjuán Nájera (1928-2018) en la década de los setenta. Sanjuán, catedrático de pedagogía y exdirector del departamento de Ciencias de la Educación en la Universidad de Zaragoza, desarrolló un método que requiere el uso de la memoria visual ya que consiste en la representación de las dificultades ortográficas de las palabras con un dibujo relacionado con ese mismo vocablo.

Este trabajo contribuye asimismo a enaltecer su carrera profesional ya que creemos que no ha recibido la importancia que merece al tratarse de un auténtico pionero en investigación sobre la didáctica de la ortografía en nuestro país.

## 1. JUSTIFICACIÓN

La ortografía se ha convertido en la cenicienta de las ramas de la lengua por varias razones y esto se refleja en la poca investigación que se ha hecho en torno a ella. Así lo reflejan datos extraídos de Zaguán –repositorio de trabajos académicos de la Universidad de Zaragoza– (Anexo I).

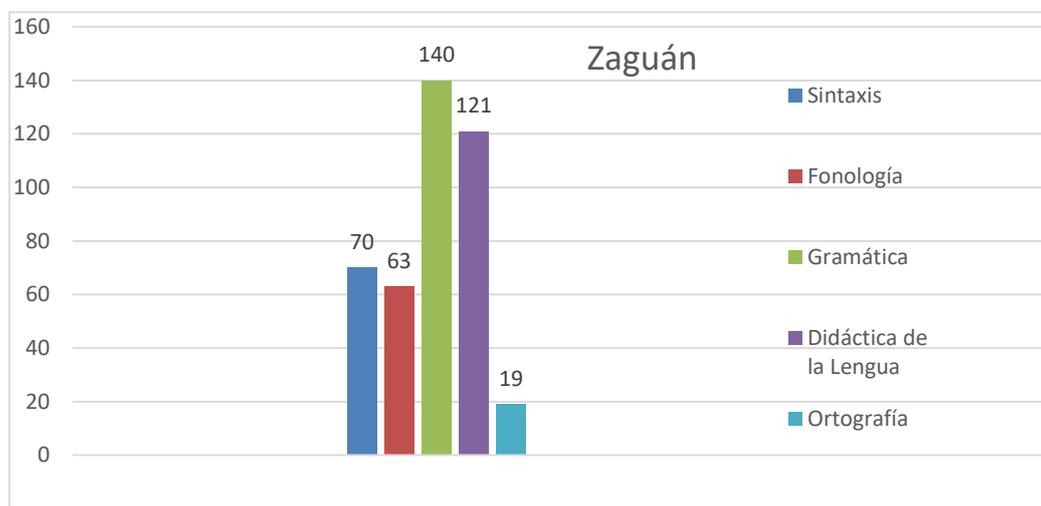


Tabla 1. Comparación de estudios teóricos sobre lengua en el repositorio Zaguán

Respecto a las causas de esta desconsideración teórica hacia la ortografía se pueden establecer varias hipótesis:

En primer lugar, puede que exista un cierto miedo a investigar en ortografía al no haber excesiva información. Al tener la señal de “terreno embarrado”, se tiende a evitarlo para no complicarse la vida. De esa manera, se crea un bucle, ya que cuanto más gente lo rechace, menos información se tendrá al respecto.

En segundo lugar, parece que siempre existen otras ramas o aspectos de la lengua que son prioritarios a la ortografía y, por lo tanto, nunca se llega a tratar en profundidad. Se suele dar prioridad a aspectos como la claridad y estructura en la redacción de textos claros y la ortografía siempre pasa a un segundo plano. Además, al haber siempre una constante queja del profesorado por la falta de tiempo, siempre recurren a la ortografía como elemento prescindible.

A modo personal, creo que la ortografía se encuentra en este estado porque no llama la atención. Al alumnado le suele resultar aburrido e, incluso, en ocasiones le puede provocar una actitud desfavorable hacia su aprendizaje por cómo se imparte. Aunque este tema será tratado más adelante, queremos adelantar que la metodología tradicional, basada en la sanción, ha creado un aura hacia la ortografía que produce un rechazo general tanto por parte de maestros y aprendices.

En conclusión, creemos que la ortografía debe adquirir la importancia que se merece. Pensamos que la ortografía no es odiada *per se*, sino por los métodos utilizados para su enseñanza. Por lo tanto, el camino para volver a dignificar la ortografía es la innovación en las metodologías, o más bien, promover el uso de metodologías relativamente nuevas que ya están probadas y cuyos resultados son positivos e integrar conscientemente la ortografía en otras competencias comunicativas y prácticas reales.

Llevando la ortografía al ámbito más personal, si he elegido este tema para realizar mi trabajo fin de grado es porque me apasiona la lengua y encontré en la ortografía una rama que me permitía poder llevar a cabo en un aula una experiencia sencilla a la par que interesante. Aunque mi rama favorita es actualmente la fonología, siempre he sido un defensor de la escritura correcta. Recuerdo empezar a escribir correctamente en redes sociales desde que era muy joven, en una época en la que todo mi entorno escribía con faltas como *ola* (hola) o *wapa* (guapa), con apócopeos consonánticos como *tbn* (también) o *mñn* (mañana) o abreviaturas como *xk* (porque) o *tkm* (te quiero mucho). De hecho, todavía soy uno de los pocos que escriben esforzándome por no olvidar ni una sola tilde, lo que sorprende, afortunadamente, cada vez menos a las personas de mi entorno.

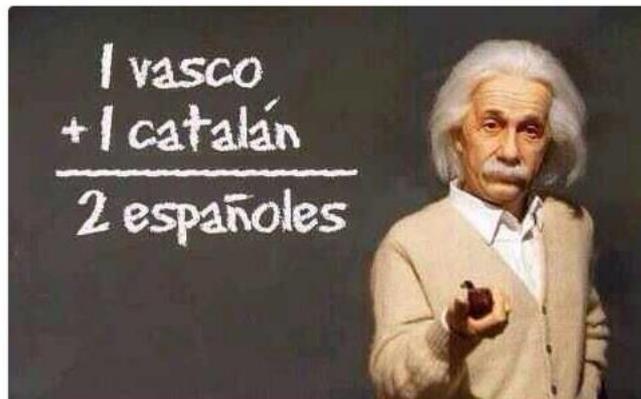
He decidido comenzar hablando de las redes sociales porque creo que juegan un papel clave en mi interés por la ortografía. Al poderme considerar “millennial” (Generación Y), he tenido acceso a las redes sociales desde la edad en la que actualmente se suele comenzar a utilizarlas (9-10 años). Esto se traduce en que he mantenido miles de conversaciones escritas con gente de mi edad en un contexto de ocio, privilegio del que las generaciones anteriores a la mía no han podido gozar, o por lo menos lo han hecho en menor medida. Innumerables diálogos informales que no son más que conversaciones orales transformadas en escritura debido al canal que disponíamos: mensajería instantánea gratuita. Por ello, convenía escribir rápido, y la que pagaba los platos rotos de este descuido era la ortografía. A modo personal,

recuerdo incluso escribir según qué palabras incorrectamente aposta simplemente porque me parecía gracioso.

En realidad, la razón de la dejadez a la hora de escribir residía en la ausencia de corrección. Estaba socialmente bien visto y sabíamos que nadie nos iba a corregir o se iba a alarmar por ver o utilizar según qué vocablos. Era un cambio radical de contexto respecto al colegio o el instituto, mucho más hostil, donde éramos sancionados por ello.

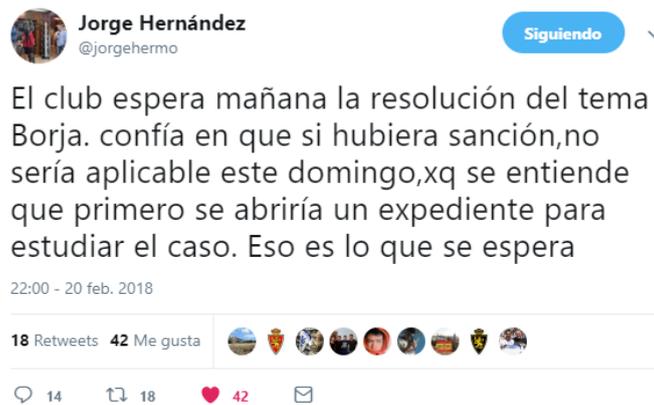
Sin embargo, el tiempo ha pasado, la sociedad ha avanzado, se han creado redes sociales que están al alcance de mucha más gente -no solo jóvenes- y la imagen de las faltas de ortografía en internet ha cambiado. No solo está mal visto escribir con faltas sino que a veces son utilizadas como argumento cuando se producen debates en línea, en foros o redes sociales como Twitter. En el artículo de *El País* titulado *La ortografía puntúa en internet* se hace alusión al recurrente argumento vertido en los foros: “Si te quedas sin argumentos, métete con su ortografía”. En el reportaje se nombra a su vez a un empresario de Internet, Charles Ducombe, que nos recordaba que “en Internet, el 99% del tiempo se usa la comunicación escrita”. Por ello, es normal ver tanta cantidad de faltas ortográfica. De hecho, se ha creado un nombre para estas personas: *hoygan*, proveniente del vocativo *oigan*. Para dejar de ser un *hoygan* hay que acudir a plataformas como Fundéu, que recoge miles de dudas populares del castellano. El filólogo y periodista Álvaro Peláez, uno de sus miembros, rechaza la idea de que internet nos haga escribir peor, sino que simplemente: “a los que antes escribían mal, ahora se les ve más”.

"@DIEGOTBL: Haber separatistas vamos aprender a contar " tan español que eres, aprende a escribir en tu idioma: A VER



23:32 - 4 feb. 2014

Pero no solo son las personas ajenas a la escritura como principal herramienta de trabajo las que cometen faltas, sino profesionales del lenguaje los que también han sido sorprendidos con escrituras mejorables. La periodista Ana Pastor, por ejemplo, fue criticada en sus comienzos en Twitter ya que escribía, inconscientemente, como en los SMS, sobre todo abusando de la letra K para acortar. Otro conocido periodista aficionado a las abreviaturas es Jorge Hernández (Aragón TV), que limitado por los 140 caracteres de esta red social, nos tiene acostumbrados a tuits como este:



Este tipo de código encuentra, sin embargo, la tolerancia de autoridades en la materia como la del actual director de la RAE, Darío Villanueva, ya que los considera “procedimientos naturales de adaptación al medio”. Villanueva piensa que esta situación tiene lugar ya que estas redes sociales nos permiten publicar un mensaje instantáneo que puede ser leído en el mundo entero y piensa que el problema de las faltas de ortografía reside en la educación y no en las nuevas tecnologías: “Quien tiene que enseñar la ortografía no es Google, es la enseñanza” (El País, 2012)

Aunque la didáctica de la ortografía sea competencia del cuerpo docente, también se puede aprender gracias a Google, como dice el propio Villanueva (La Razón, 2016):

**Darío Villanueva: «Sigo en Twitter a “la vecina rubia”. Agradezco que entienda a la RAE»**

Últimamente la ortografía se está revalorizando y, cómo no, yo soy un fiel defensor de esta corriente. Sin embargo, no soy más que un soldado raso, a nivel de usuario. A la cabeza del ejército ortográfico están *influencers* (“influyentes”) como *La vecina rubia*, a la que se hace alusión en el titular anterior. A pesar de que la cuenta no nació con ese propósito, muchos de sus tuits enarbolan la correcta escritura, hasta tal punto que su lema es “Escribir bien es de guapas”. Justamente este es el nombre de la app asociada al pseudónimo y en cuyo interior podemos encontrar desde juegos de preguntas hasta la revelación de leyendas urbanas en torno a la ortografía.



También encontramos en la actualidad un programa de radio estival cuyo propósito es el enaltecimiento del castellano: *La lengua moderna* (Cadena Ser). En este programa el humorista Héctor de Miguel promueve el buen uso de castellano, tanto oral como escrito, y sus programas siempre incluyen una competición ortográfica entre dos personas del público.

La misma RAE, comprometida con su labor, promueve esta predisposición positiva respecto a la buena ortografía. Aparte de registrar nuevos vocablos utilizados por los hispanoparlantes, la Academia trata de facilitar la escritura de los mismos simplificando la ortografía. Recientemente, por ejemplo, ha omitido la tilde a *solo* para evitar conflictos entre el adjetivo que indica soledad y el adverbio que indica restricción.

En cuanto a mi formación como futuro docente, creo que este trabajo me puede servir para formarme de una manera más profunda en esta rama de la lengua y, por lo tanto, transmitir mejor los conocimientos o estrategias correspondientes a mi alumnado gracias, también, a mi predisposición positiva respecto a la misma. Creo que podré marcar la diferencia como docente al haber realizado esta pequeña incursión en este tema, ya que, como se ha mostrado anteriormente, nunca ha sido un tema muy recurrente en investigación sobre educación. Querría resaltar esa idea porque está relacionada con un consejo que me dijo una vez un familiar cuando yo tan solo tenía doce años pero que he tenido siempre presente: “En lo que sea, pero el mejor”.

En definitiva, creo que se han dado suficientes razones sobre la importancia de la ortografía actualmente, y el objetivo cada vez más generalizado, entre jóvenes y adultos, de querer escribir bien. Sin embargo, esa adquisición de la buena ortografía se consigue con una buena educación temprana sobre ello. Y de ahí el porqué de este trabajo: aportar mi granito de arena como futuro maestro para la dignificación y mejora del aprendizaje de la ortografía en los años venideros.

## 2. OBJETIVOS

El objetivo general de este trabajo consiste en llevar a cabo una reflexión sobre las metodologías utilizadas en la didáctica de la ortografía, con el fin de valorar los puntos fuertes de cada una de ellas y de intentar revertir la percepción negativa que el alumnado acostumbra a tener sobre la enseñanza de la misma.

Los objetivos específicos son los siguientes:

- Conocer los diferentes métodos en los que se puede basar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la ortografía.
- Ofrecer al profesorado actividades concretas para enseñar la ortografía de forma más innovadora.
- Reflexionar sobre la importancia del componente visual en los diferentes enfoques didácticos para la enseñanza de la ortografía.
- Repasar las herramientas de evaluación que mejor se pueden aplicar a la ortografía.
- Evaluar la metodología basada en el enfoque ideovisual mediante un trabajo de campo aplicada en aulas de Educación Primaria.

### 3. MARCO TEÓRICO

Según la Real Academia Española, el término *ortografía* proviene del latín *orthographia*, y este, a su vez, del griego ὀρθογραφία (*orthographía*). “Ortho” significa recto o correcto y “graphía” escritura o dibujo. Por lo tanto, la ortografía se entiende como la escritura correcta de un idioma. Según la primera acepción del Diccionario de la RAE, *ortografía* es el “conjunto de normas que regulan la escritura de una lengua”. Estas normas, que se pueden encontrar en el manual *Ortografía de la lengua española*, publicado por la misma RAE y la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE), son las que rigen la manera de escribir de todos los hispanoparlantes.

Hay que distinguir el término ortografía de otras ramas de la lengua con las que está estrechamente relacionado. Como aludiremos a ellos a lo largo de este trabajo, creemos que es conveniente aportar su definición para tener en todo momento bien claro las diferencias entre estos términos<sup>1</sup>:

- Ortología:

Rama de la fonética que establece las normas convencionales de pronunciación de una lengua.

- Ortotipografía:

Conjunto de usos y convenciones particulares por las que se rige en cada lengua la escritura mediante signos tipográficos.

- Fonología:

Parte de la gramática que estudia cómo se estructuran los sonidos y los elementos suprasegmentales de una lengua para transmitir significados.

- Morfosintaxis:

Parte de la gramática que estudia la morfología y la sintaxis.

a) Morfología: Parte de la gramática que estudia la estructura de las palabras y de sus elementos constitutivos.

b) Sintaxis: Parte de la gramática que estudia el modo en que se combinan las palabras y los grupos que estas forman para expresar significados, así como las relaciones que se establecen entre todas esas unidades.

---

<sup>1</sup> Definiciones extraídas del Diccionario de la Real Academia de la Lengua

Hemos creído oportuno elegir como encargado de descorchar la botella de la ortografía a un sudamericano, natural de Aracataca (Colombia), que se expresó sobre este tema con motivo de la apertura del Congreso Internacional de la Lengua Española de Zacatecas, el 11 de abril de 1997. Gabriel García Márquez redactó un discurso que tituló *Botella al mar para el dios de las palabras*. En él, García Márquez, escritor de profesión pero, sobre todo, genio de la palabra, se posicionaba paradójicamente en contra de la tiranía de la ortografía contemporánea. Proclamó que se debía dar más libertad al lenguaje, el cual estaba más de moda que nunca a pesar de los intentos de colonización de palabras (anglicismos) o de las nuevas tecnologías, que han dotado al material audiovisual de una importancia innegociable.

El escritor citaba claramente a las dos represoras de la libertad de la palabra: la gramática y la ortografía. “Simplifiquemos la gramática antes de que la gramática termine por simplificarlos a nosotros”, reza el manifiesto. Tampoco se acobardaba el colombiano cuando sugería “jubilar” la ortografía para eliminar de nuestra lengua, por ejemplo la *b* o *v*, que tachaba de innecesarias.

Al final del manifiesto, García Márquez suavizaba esa inicial provocación calificando sus ideas como “preguntas al azar”, intentando calmar una polémica que ya se había generado, como no podía ser de otra manera por el auditorio al que se dirigía. Sin embargo, el escritor realizó otras declaraciones a posteriori en las que explicaba el porqué de ese manifiesto. El rechazo a la ortografía tenía un enfoque social.

Proclamaba que la gente que más faltas de ortografía cometía pertenecía a las clases económicamente más desfavorecidas, tradicionalmente privadas de continuidad en los estudios y, por tanto, más alejadas de la práctica de la escritura. Por lo tanto, cometer faltas de ortografía al escribir era sinónimo de exclusión social. De hecho, en América del Sur existían los llamados *escribientes*. Eran personas que se sentaban, por lo general, en una plaza de referencia en la ciudad o pueblo correspondiente y su oficio era transcribir cartas personales o administrativas. Las personas que, por su parte, pagaban por este servicio pertenecían, en su mayoría, al colectivo analfabeto aunque también acudían personas simplemente inseguras con su ortografía. De ahí surgió la idea hipotética de crear un *diccionario fonético*, en el que cada letra se correspondiera a un único sonido, lo que solucionaría el problema resaltado por García Márquez.

Sin embargo, todo se quedó en una reflexión ya que en ningún momento se tuvo la convicción de realizar aquel diccionario. Pero sí que nos puede resultar interesante para analizar la ortografía y, sobre todo, su didáctica de cara a los más pequeños.

La ortografía, a la que García Márquez aludía como “el terror de los humanos desde la tumba”, está compuesta de un entramado de reglas teóricas. Sin embargo, tiene paradójicamente un carácter eminentemente práctico. No vale de nada conocer al dedillo todas y cada una de las normas ortográficas con sus respectivas excepciones si a la hora de escribir no reparamos en ellas. El buen escritor tiene que ser eficaz a la hora de escribir, por lo que se requiere hablar del término *competencia ortográfica*, que se refiere al “dominio general de las normas que rigen la escritura de una lengua” (Linares Rivas, 2000). Aunque este término está siendo progresivamente utilizado por numerosos autores, la mayoría lo ha tratado en un plano general, sin indagar más en otras subcompetencias o competencias específicas que deben ser tenidas en cuenta (Ramos Tamayo, Sarmiento Fernández, Reyes Echavarría, & Anaya Almedia, 2015):

- Competencia ortografémica u ortografemática:  
Dominio de las normas que rigen el uso de los grafemas o letras, lo cual incluye el empleo adecuado de las mayúsculas.
  
- Competencia ortofónica:  
Dominio de las normas que rigen el uso de los acentos gráficos o tildes.
  
- Competencia octosilábica:  
Dominio de las normas de silabación de los vocablos, para dividirlos al final de un renglón o para aplicar las normas ortotónicas.
  
- Competencia ortodiastemática (compuesto de los vocablos griegos *orthós*, recto, correcto y *diastema*, intervalo, distancia): Conocimiento de cómo se separan ortográficamente las palabras unas de otras por espacios en blanco. Para ello es necesario, por una parte, saber las categorías gramaticales y los mecanismos de formación de palabras en español; por otra parte, conocer los caprichos del uso ya establecidos y aceptados por las autoridades en materia de lenguaje, como la Real Academia Española.

- Competencia ortostística (nombre para el dominio de la puntuación, de los vocablos griegos *orthós*, recto, correcto y *stíxis*, puntuación):

Dominio de las normas que rigen la puntuación, el cual, aunque se refiere ciertamente a un aspecto gráfico de la lengua, plantea también problemas sintácticos y semánticos.

Así pues, la competencia ortográfica debe ser considerada como un proceso integrador de distintas subcompetencias que, en palabras de Fidelia Martín implica:

El conjunto integrado de conocimientos, habilidades, capacidades y convicciones ortográficas que se manifiestan en el nivel de dominio de las normas y empleo óptimo y autorregulado del código escrito en cualquier contexto situacional en que la comunicación tenga lugar, lo que se revela en el saber hacer, saber aprender, saber actuar de forma activa, reflexiva y valorativa en el uso correcto de la lengua escrita. (Martín Oramas, 2007, pp. 333-334).

Desde esta ambiciosa definición, resulta más fácil poder abarcar los aspectos relacionados con la adquisición y el desarrollo de las capacidades ortográficas por parte de los estudiantes, lo que a fin de cuentas constituye el objetivo último de este trabajo.

## 4.1. Evolución de las metodologías de enseñanza de la ortografía

En este apartado se va a realizar la presentación y el análisis de diferentes metodologías de enseñanza de la ortografía, realizando, a su vez, un pequeño repaso cronológico de la historia reciente de la enseñanza de la ortografía.

### 4.1.1 Metodología tradicional

Esta metodología es la más extendida ya que ha sido utilizada desde los albores de la enseñanza. Este método, analizado por Bonilla (2010: 15-16), confía en la memorización de las reglas ortográficas proporcionadas por la *Ortografía* de la Real Academia Española como fuente principal en la que tiene lugar la adquisición de conocimiento, pese a que la escritura sea una actividad fundamentalmente práctica. Por eso mismo, su implementación y posteriores resultados han despertado enormes críticas y dudas al respecto de su éxito educativo.

Freinet (1997) proclamaba que los métodos por los que tradicionalmente se había optado mostraban unos resultados engañosos. Por ejemplo, el dominio de la competencia ortográfica variaba según el tipo de texto que se encargaba escribir al alumnado: “Tenemos niños que llegan a escribir su dictado sin faltas o con muy pocas. Si escriben un texto libre o una carta, las faltas son abundantes” (Carriquí, 2016, apud Camps, et al. 2004: 78-81). Este testimonio no hace sino rechazar el dictado tradicional, actividad favorita por excelencia de esta metodología, tal y como refleja Cassany (2004) en su obra “El dictado como tarea comunicativa”. Esto se tratará en el apartado *Métodos de evaluación*.

La otra actividad complementaria al **dictado tradicional** es la **copia**. Consiste en escribir una y otra vez palabras o frases aisladas para memorizar su escritura correcta. Normalmente estas actividades se complementan, ya que las palabras que han sido incorrectamente escritas en el dictado son mandadas copiar luego al alumnado en el cuaderno.

También es frecuente el **uso del diccionario**, que tiene como fin buscar las palabras desconocidas por el alumnado. Por ejemplo, si un niño ha escrito “linze” en un dictado, tiene que buscar la palabra en el diccionario para conocer su correcta escritura –por lo general no es

proporcionada por la figura docente en la corrección escrita- y luego copiarla un determinado número de veces en el cuaderno. Además, el diccionario es usado para buscar *palabras de la misma familia* –con el mismo lexema- y realizar una generalización a partir de un ejemplo que se ha trabajado en clase. Estos ejemplos normalmente provienen de palabras que los alumnos desconocían y que aparecían en los textos dictados o trabajados en clase y cuyas palabras de especial dificultad eran subrayadas por el alumnado.

Además, se basa en la sanción y el error (Cassany, 2004), lo que disminuye enormemente el filtro afectivo (Krashen, 1982). Es por ello que Carratalá apuesta por una metodología preventiva, en contraste con la tradicional, que es de tipo correctivo. Además de no favorecer una predisposición positiva por parte del aprendiz, esta metodología es inefectiva, ya que el cerebro registra en primera instancia el error ortográfico, el cual deberá eliminar primero para poder registrar el vocablo bien escrito: “más vale prevenir el error ortográfico que enmendarlo” (Carratalá, 2013:42).

En definitiva, es un método muy simple, empírico, nada motivador y de extrema pobreza, tanto lingüística como comunicativa. Sin embargo, también tiene aspectos positivos. Su extendido uso, que sigue perdurando aún hoy en día (Díaz, 2008) -aunque, afortunadamente, cada vez menos-, se debe a que es muy fácil de evaluar. Se realizan pruebas escritas con los objetivos fijados en el currículum y se determina rápidamente quién los cumple.

#### 4.1.2 Método sensorial

Este método está basado en la percepción sensorial, es decir, en el uso de los diferentes sentidos para el tratamiento de la ortografía de las palabras. En su obra *Ortografía intuitiva* (Forgione, 1926), este investigador argentino nos descubre el proceso viso-audo-gnósico-motor, que él calificó como ortografía intuitiva. Su objetivo es la memorización de la ortografía de las palabras que no se adscriben a ninguna regla ortográfica. La clasificación de los métodos de enseñanza de la ortografía según Forgione es la siguiente:

- **viso-motor**: el alumno ve y lee una palabra y luego la escribe. Su procedimiento más conocido es la *copia*.
- **audio-motor**: el alumno oye pronunciar una palabra y luego la escribe. Su procedimiento es el *dictado*.
- **viso-audio-motor**: el alumno ve y lee una palabra, la pronuncia en voz alta o la oye pronunciar y luego la escribe. En el acto de escribir la palabra el alumno ejercita la memoria muscular de la mano.
- **viso-audio-motor-gnósico**: el alumno ve y lee una palabra, por ejemplo: *deshacer*; la pronuncia en voz alta o la oye pronunciar; la aplica en frases cortas; la deletrea (d-e-s-h-a-c-e-r) y la silabea (des-ha-cer); explica su significado (*deshacer* es lo contrario de *hacer*) y luego la escribe lentamente. Se debe hacer muy despacio para poder trabajar la *memoria muscular o motriz*, lo que facilita la memorización de palabras sin necesidad de recordar las reglas ortográficas a las que se adscribe.

Como conclusión, Forgiere afirmaba que el más completo de los cuatro métodos era el viso-audio-motor-gnósico porque empleaba la vista, el oído y el centro motriz, es decir, el movimiento de la mano al escribir una palabra. El cuarto momento, el llamado *gnósico* (de la palabra *gnosis*, sinónimo de conocimiento) alude a los mecanismos cognitivos implicados.

Fernando Carratalá (2013) también apostaba a favor de este método, que resumía de la siguiente manera: el alumnado necesita primeramente ver la palabra para adquirir de ella una *imagen visual*, luego escucharla y, a continuación, pronunciarla clara y pausadamente para adquirir la *imagen articuladora* y auditiva de la misma. Una vez que se tiene estas dos imágenes y se interioriza el significado, se pasa a escribir la palabra para adquirir la *imagen cinética*. Por último, debe ser incluida en una oración para precisar su significado *contextual*.

Carratalá afirma que solo tras este proceso se puede asimilar completamente una palabra, bajo su doble dimensión de *significante* y *significado* (**Anexo II**).

#### 4.1.3. Método deductivo

Este método, transferible al estudio de cualquier ciencia, parte de la ley general para comprobar que se cumple en lo particular: arranca de lo abstracto para llegar a lo concreto.

En concreto, en ortografía, esto se aplica en el aprendizaje de las reglas ortográficas (Burgos Alonso, 1978). Este método ha creado controversia entre los investigadores del tema ya que algunos como Mendoza Fillola (1989) opinan que el léxico del castellano es demasiado amplio y arbitrario para ser estudiado de esta manera. En cambio, Onieva Morales sí que apostaba por esta metodología como la más propicia al aprendizaje ortográfico:

La ortografía se aprende estudiando las reglas. El único caso que la Academia recomienda que se consulte el diccionario, en caso de duda, mejor que memorizar reglas ortográficas, es en el caso de palabras con *b* y *v* de diferente procedencia. (Onieva Morales, 1993, p.62).

Baeza y Beuchat (1983) realizan una secuenciación de las fases que se deben seguir por profesorado y alumnado para llevar a cabo esta metodología correctamente:

- **Presentación:** El docente expone la norma ortográfica.
- **Comprobación:** Se proporciona, a través de distintos ejemplos, varias palabras representativas de la regla.
- **Ejercitación:** Con el fin de aplicar la dificultad ortográfica en contextos, el profesorado dicta o escribe en la pizarra ejemplos de palabras adscritas a la regla incluidos dentro de una oración. A continuación, el alumnado redacta sus propias oraciones.
- **Búsqueda:** El profesorado ordena, en grupos o de forma individual, buscar más ejemplos de palabras adscritas a la misma regla. Poco a poco se va creando una lista con todas las palabras que cumplen la regla y, paralelamente, se crea otra en la que se incluyen las excepciones.
- **Ejercitación:** Para practicar la dificultad ortográfica, el alumnado redacta textos, ya sean narrativos o descriptivos, de temática libre pero con la condición de incluir palabras de ambas listas, la original y la ampliada.

- **Evaluación:** Se incluyen varias actividades que pueden servir para comprobar el aprendizaje de las palabras trabajadas. La primera es la realización de dictados plagados de palabras adscritas a la regla, ya trabajadas o nuevas. La segunda es la compleción de textos que contienen huecos con palabras pertenecientes a la regla o, en su defecto, excepciones.

A pesar de los detractores de este método, la gran mayoría de los investigadores, incluso los más reacios al aprendizaje memorístico de las reglas, coinciden en la memorización de, por lo menos, algunas de ellas: aquellas que abarquen más palabras y contengan menos excepciones (Gabarró, 1996). Para ello, Esteve y Jiménez (1988), incluyen en su libro once apartados básicos que deberían ser memorizados por el alumnado:

- 1) Uso de la mayúscula.
- 2) Utilización de *m* antes de *b* o *p*.
- 3) Reglas sobre acentuación.
- 4) Normas sobre la utilización de la *r*.
- 5) Terminaciones del pretérito imperfecto de indicativo de la primera conjugación.
- 6) Palabras que terminan en *-illo*, *-illa*.
- 7) Palabras que comienza por *hue-*.
- 8) Palabras terminadas en *y* no acentuada.
- 9) Las palabras terminadas en *z* hacen el plural en *-ces*.
- 10) Separación en sílabas al final de la línea.
- 11) Reglas muy generales sobre la utilización de los signos de puntuación.

#### 4.1.4. Método inductivo

El método inductivo tiene como base el estudio de los hechos particulares para establecer una norma general, es decir, parte de lo concreto hasta llegar a lo abstracto. Muchos son los que optan por este método. García Padrino y cols., (1989) recogen esta cita de Freinet:

Las adquisiciones no se consiguen como se cree a veces, mediante el uso de reglas y leyes, sino por la experiencia. Estudiar primeramente estas reglas y estas leyes, en lenguaje, en arte, en matemáticas, es colocar la carreta delante de los bueyes. (J. García Padrino y A. Medina, 1989, p. 57)

En cuanto al proceso de inducción de la regla, Baeza y Beuchat (1983) proponen el siguiente:

- **Presentación:** El profesorado dicta un conjunto de palabras sin realizar ningún tipo de comentario sobre la manera de ser escritas.
- **Determinación de la dificultad:** En esta fase, el alumnado debe analizar minuciosamente las palabras dictadas hasta reparar en la dificultad ortográfica que albergan, siempre con la ayuda del profesorado.
- **Búsqueda:** Se trata de una fase de ampliación de ejemplos de palabras que tengan elementos similares a los que se hayan tratado en la fase anterior, siempre contando con la ayuda del profesorado.
- **Agrupación:** El alumnado, en grupos, busca descubrir el punto en común que caracteriza a las palabras, y realiza una categorización de los vocablos trabajados según las características averiguadas en la fase anterior.
- **Generalización:** Se trata de la fase clave, en la que se lleva a cabo una reflexión colectiva oral hasta que el propio alumnado sea capaz de establecer la regla.
- **Ejercitación:** Se dictarán nuevas palabras que no pertenezcan a la categoría trabajada, hasta que se domine la regla ortográfica.
- **Aplicación:** En esta fase el alumnado producirá textos, ya sean narrativos o descriptivos, de temática libre, con la condición de incluir las nuevas palabras trabajadas.
- **Evaluación:** Se realizan dictados de párrafos que contengan palabras adscritas a la regla pero que no se hayan trabajado específicamente en clase. De esta manera, el maestro puede observar qué estudiantes han adquirido realmente la regla ortográfica trabajada ya que tienen que ser capaces de extrapolarla a nuevos casos, es decir, a palabras que en principio son desconocidas para ellos.

#### *4.1.5. Método analítico-sintético*

Martínez de Sousa (Barberá, 1988) plantea que si el objetivo es que el alumnado sea totalmente competente, o al menos tanto como sea posible, en expresión escrita debe dominar la lengua en su totalidad. Por lo tanto, todo el alumnado tiene que trabajar la ortografía de todas las unidades la lengua: de la letra (grafemática), de la sílaba, de la palabra (lexicología), de la frase (sintagmática) o del texto (temática). Sin embargo, una vez claras las unidades que deben ser adquiridas, surge una duda al respecto: el orden a seguir.

Si se decide seguir el orden anteriormente citado, empezando por la unidad más simple –la letra- para acabar por la unidad más compleja –el texto-, se estaría llevando a cabo el método sintético. Si por el contrario, se opta por comenzar por la unidad más compleja para terminar por la más simple, se trataría de un método analítico.

Al tratarse de un proceso de aprendizaje y no de un mero análisis de la ortografía, el método más recomendable sería el sintético ya que se trata de un aprendizaje progresivo, como el que se realiza en cualquier materia de la enseñanza primaria.

#### *4.1.6. Método socio-constructivista*

Este método está basado en el constructivismo y, por lo tanto, tiene en cuenta no solo las características individuales de cada alumno sino también sus conocimientos previos. Este método se desvía del método tradicional por la forma en la que se trata el error: “los errores se transforman en un elemento para aprender” (Fernández-Rufete, 2015). Además, el desarrollo de un trabajo específico para cada alumno tiene varias ventajas:

- Se fomenta la autonomía y la reflexión.
- Facilita la atención a la diversidad.
- Se intenta que los procesos sean comunicativos y basados en tareas (por ejemplo, la realización de un mural).

#### *4.1.7. Método psicolingüístico o programación neurolingüística (PNL)*

Por último, nos encontramos ante de la cara más fresca e innovadora de la didáctica de la ortografía. Un conjunto amplio de nuevas metodologías, muy variadas, donde el propio alumno puede tentar hasta llegar al método que mejor se adapte a sus características. Está basada en la Neurolingüística, una rama de la Psicología. El máximo exponente de este método es Daniel Gabarró, pedagogo y maestro que advertía lo siguiente: “Si continuamos aplicando los métodos que siempre hemos usado, obtendremos los resultados que siempre hemos obtenido” (Gabarró, 1996). Él apostaba por proporcionar muchas y nuevas metodologías para que el propio alumno testara cuál de ellas es la óptima para él.

Gabarró se basó en la Neurolingüística para comprender que hasta los 7-8 años las palabras se escribían a través de una guía fonética: se escribía siguiendo las pautas que proporcionaba la pronunciación de las palabras. A partir de esa edad, nuestro cerebro creaba un almacén de vocabulario cotidiano, lo que contrastaba totalmente con lo previsto por el *método deductivo*. Tras numerosos estudios y experiencias, Gabarró llegó a la conclusión de que había claramente dos tipos de alumnado: uno que memorizaba las palabras correctamente y otro que no, pese a la implementación de incontables métodos. De ahí que se interesara en los procesos cognitivos que realizaban los alumnos que acostumbraban a tener éxito. De una u otra manera, todos contestaban lo mismo: cuando se les requería escribir una palabra de cuya ortografía no estaban del todo seguros realizaban una proyección mental de la palabra escrita que les diera sensación de corrección. Por lo tanto, esto mostraba el alto componente visual de nuestra memoria ortográfica. Ante tal descubrimiento, Gabarró desarrolló un método que consta de 9 sencillos pasos:

1- Condiciones previas

Para llevar a cabo este método de enseñanza de la ortografía, el alumnado al que nos dirigimos tiene que tener unos conocimientos mínimos. El primer criterio es dominar perfectamente el idioma que estamos estudiando. Pero, además de dominarlo, tiene que tener la capacidad de leer y escribir a cierta velocidad. El alumnado que tiene dificultad en lectoescritura es porque todavía está en la fase auditiva de la ortografía y no está preparado para la fase visual, en la cual se basa el método. Gabarró añade que el alumnado debe ser consciente de lo que es la ortografía y para qué sirve.

2- Secreto de la ortografía

El “secreto” del que habla Gabarró es ser consciente del proceso mental que hay que seguir. Hay muchos niños que no entienden de qué se trata realmente y, por eso mismo, evidencian el momento en que llegan a comprenderlo.

3- Evaluación objetiva

Para poder comprobar la efectividad del método, del cual Gabarró afirma que conlleva una reducción entre el 50% y el 80% de las faltas del alumnado, es necesario llevar a cabo una evaluación objetiva. Gabarró defiende una forma de evaluación basada en una ecuación muy sencilla: el tanto por ciento de falta ortográficas. Gabarró

rechaza que las pruebas ortográficas, ya sean dictados o redacciones, sean calificadas como aprobadas o suspensas. Por el contrario, propone medir las faltas en tanto por ciento para poder ver la progresión y comparar al alumnado de manera individual.

4- Explicar memoria visual

Existe alumnado que no comprende el concepto de memoria visual al tratarse de algo abstracto. La explicación puede darse con una simple pregunta: “Imagina que entras a tu casa ahora mismo, ¿sabrías decir cuántas puertas hay en el pasillo?”. Cuando el alumnado comienza a dar explicaciones sobre esa pregunta hipotética, es el momento de comunicarles que lo que están utilizando en ese momento es su memoria visual, es decir, visualizar en tu mente cosas que ya has visto antes.

5- Fortalecer la memoria visual

Gabarró propone unos ejercicios por parejas que consisten en la memorización visual de figuras geométricas.

- a) El alumno A enseña al alumno B dos figuras geométricas y le pide que realice una foto mental.
- b) A continuación, el alumno A realiza una serie de preguntas que requieren necesariamente una imagen mental de ambas figuras. Por ejemplo: “¿Qué figura va primero? ¿Qué figura es de color rojo? ¿De qué color es el cuadrado?, etc...”
- c) Se intercambian los roles.

Cuando ambos alumnos han sido capaces de recordar dos figuras, se prueba con tres, y así sucesivamente. Gabarró afirma que con que el alumnado sea capaz de memorizar cuatro figuras geométricas a la vez es suficiente.

6- Unir la memoria visual a la ortografía

En el cuadernillo de Gabarró se encuentran otras tarjetas que incluyen palabras de dos, tres y cuatro letras, cada una pintada de un color. El proceso es similar al de las figuras geométricas: se trabaja por parejas, en las que el alumno B memoriza una palabra y el alumno A le hace preguntas similares: “¿Cuál es la primera letra? ¿De qué color es la segunda letra? etc.” Cuando el alumnado sea capaz de proyectar en su mente cuatro letras, será suficiente, como con las figuras.

#### 7- Dominar el vocabulario básico

Gabarró, basándose en la tradición anglosajona, apuesta por la memorización de un vocabulario básico que es susceptible de ser escrito incorrectamente. Si reducimos este vocabulario, que es igual de frecuente que difícil de memorizar, los resultados mejorarán enormemente. Aunque puede entenderse que no se favorece la ampliación de vocabulario, si el alumnado domina el que tiene ya adquirido porque es de uso diario, mejorará enormemente su ortografía a corto plazo. Para memorizar este vocabulario, Gabarró propone utilizar un programa informático que averigua las 250 palabras que más errores ortográficos producen en el castellano, y además, contempla una opción para añadir las propias palabras falladas por el alumnado, por lo que se confiere un carácter individualizado.

La alternativa es una colección de 25 tarjetas como las de los pasos anteriores (figuras geométricas y palabras). A cada alumno, que tiene cuatro sobres, se le pregunta cómo se escriben esas 25 palabras y las que acierta se guardan en el segundo sobre. Al día siguiente, se vuelve a repetir la operación. Las palabras del sobre 2 que vuelven a ser acertadas pasan al sobre 3, salvo que sean dichas incorrectamente, en cuyo caso permanecen en el sobre 2. El proceso termina cuando todas las palabras están en el sobre 4, es decir, cuando el alumnado ha sido capaz de sabérselas tres días consecutivos. Finalmente, en el sobre 4 nos quedarán las palabras cuya ortografía es dominada por el alumnado.

Además, una vez se haya llevado a cabo este proceso con varios lotes de 25 palabras, si el profesorado junta todos los sobres 4 de la clase, obtendrá el vocabulario básico de la clase o de la escuela, ya que puede variar significativamente de una escuela a otra, según su situación geográfica. Llegados al final de este punto 7, en teoría, el alumnado debería tener un cierto dominio de la ortografía cotidiana, es decir, del vocabulario que se ha ido trabajando en las fases anteriores, por lo que los dos últimos pasos conforman un periodo de refuerzo.

#### 8- Pasos de consolidación

El siguiente punto, por lo tanto, tiene como objetivo la consolidación de este alumnado con buena ortografía. Para ello, Gabarró propone una serie de pasos gracias a los cuales el alumnado automatizará algunas técnicas de trabajo de la memoria

visual. Se trata de adquirir el hábito de almacenar visualmente palabras que copian o que ven en carteles por la calle o en la televisión.

#### 9- Revaluación final

Para concluir, y siendo en todo momento consecuente con el proceso, se debe repetir la fase 3. Se calca la prueba objetiva realizada anteriormente a modo de diagnóstico y se comprueba la mejoría, que debería superar, como mínimo, el 50% de reducción de faltas ortográficas.

Todo este proceso diseñado por Daniel Gabarró está plasmado en varios cuadernos, dirigidos tanto a alumnado como a profesorado, mediante los que Gabarró desarrolla un método basado en estos principios y que ha sido analizado experimentalmente por Anabel Ramos junto con Moisés Selfa: *La innovación como motor del cambio (experimento memoria visual y la PNL)* (2017). Estos dos investigadores llevaron a cabo una experiencia con el fin de comprobar la validez de métodos innovadores como la memoria visual y la PNL y promover su utilización de manera gradual en la educación formal. La experiencia constaba de siete sesiones y se dirigía un grupo de primero de ESO de un centro abierto y a cuatro alumnos de bachillerato en Balafia (Lleida, España). La metodología que se llevó a cabo fue la siguiente:

- a) En la primera sesión se realizaron los ejercicios de figuras geométricas del cuaderno del alumnado de Gabarró (2012) para trabajar la memoria visual.
- b) En la segunda sesión se trabajó con palabras cuyas letras estaban escritas cada una de un color, realizando los ejercicios de memorización correspondientes.
- c) En la tercera sesión se realizó el ejercicio de los cuatro sobres descrito anteriormente (Gabarró, 2010).
- d) En la cuarta sesión se realizaron varios dictados de memoria visual por parejas.
- e) En la quinta sesión se pidió a los alumnos que proporcionaran las palabras que les causaban problemas a la hora de escribirlas. Los estudiantes de bachillerato, que habían aplicado los métodos anteriores durante su tiempo libre entre sesiones, finalizaron el aprendizaje PNL, ya que trabajaron autónomamente.
- f) En la sexta sesión se siguieron realizando los mismos dictados con textos trabajados en el instituto, y en la séptima se hizo un repaso de todo lo que habían trabajado durante la experiencia.

Los resultados, recogidos de manera cuantitativa pero siempre en función del progreso individual de cada alumno, fueron optimistas. Los alumnos de la ESO mejoraron un 60'91% mientras que los de bachillerato lo hicieron en más de un 90%. Sin embargo, la mayor conquista fue la predisposición positiva por parte de los alumnos hacia la ortografía, ya que pudieron constatar que se podía aprender a escribir bien de una manera atractiva.

### 3.2. Enfoques didácticos

Una vez expuestas las principales metodologías que han marcado el devenir de la didáctica en el ámbito de la ortografía, englobamos en este apartado los que, a nuestro juicio, constituyen los principales enfoques o puntos de vista que sustentan buena parte de las metodologías expuestas anteriormente. Las cuatro perspectivas que conforman este apartado no son, en ningún caso, excluyentes entre sí, ya que como exponen Barberá Albalat, Collado, Morató, Pellicer y Rizo (2001), y al igual que con las metodologías del apartado anterior, no solo son perfectamente complementarias sino que, en la práctica, tienden a solaparse.

#### 4.2.1 Enfoque lúdico

Este enfoque pretende romper con el concepto tedioso y aburrido que se tiene de la ortografía, añadiéndole un carácter más ameno y divertido: “Si uno de los principios básicos de la enseñanza en general y de la ortografía en particular es la motivación, esta se consigue a menudo a través del juego.” (Barberá, Collado, Morató, Pellicer, & Rizo, 2001)

Dos de las grandes contribuyentes a este enfoque son Badia y Vilà, con su libro *Juegos de expresión oral y escrita* (1997), en el que incluyen numerosos juegos para trabajar no solo la ortografía, sino otras ramas de la lengua como la fonología o la morfosintaxis. Algunos de estos juegos se plantean bajo creativos nombres como *cóctel de letras*, el *juego de los paquetes* o *acordeones*.

	<b>cóctel de letras</b>
Habilidades: Expresión oral y escrita. Contenidos: Ortografía y léxico. Duración: ± 15 minutos. Técnica didáctica: Actividad individual, por parejas o en pequeños grupos.	

Se trata de combinar las letras de una palabra en el orden que se quiera, de forma que aparezcan otros vocablos nuevos.

La palabra que ha sido elegida se escribe en la pizarra (si se cree conveniente se puede escoger una palabra con dificultades ortográficas para de esta forma ejercitar la memoria visual).

- Ejemplo: *almacenar*

Combinaciones: *alma, cena, mar, rana, rama, cama, crema, ala, lema, lanera.*

Extraído de *Juegos de expresión oral y escrita* (Badia y Vilà, 1997, p. 14)

Barberá et al. (2001) citan a otros autores que han participado en este enfoque, como Giménez y Velilla (1988) o Muñoz (1989), aunque ninguno de estos últimos trata los problemas ortográficos en su totalidad. Sin embargo, la presencia de este tipo de tareas en las aulas está cada vez más extendida, también debido a que muchos de estos juegos han surgido de la práctica docente. Por ejemplo, el simple hecho de tratar textos que sean del interés del alumnado puede ayudar enormemente en su implicación, algo extrapolable a cualquier método.

En este enfoque se podría realizar un subgrupo llamado *enfoque musical*. Este enfoque es partidario del método deductivo y plantea que, puestos a memorizar las reglas ortográficas, mejor realizarlo de un modo más ameno y facilitador. Una de las creaciones artísticas ortográficas es el *Swing del ca, que, qui, co, cu* (<https://www.youtube.com/watch?v=9-B3C9tUzQ0>) o del *za, ce, ci, zo, zu* (<https://www.youtube.com/watch?v=rbTXlbpUw>).

Además, encontramos otra canción que hace referencia a la ortografía en un método paradójicamente innovador ya que trabaja contenidos de la normativa de Educación Primaria a través de algo tan tradicional como el folklore. La canción, que es una jota, está recogida en un audiolibro educativo realizado por Grupo D'Aragón. La maestra y jotera Olga Aquilué lleva varios años utilizándola en las aulas del CEIP La Estrella, del barrio zaragozano de La Jota, y esta es su letra:

*“Ce ci se escriben con c  
za zo zu con zeta van  
que qui se escriben con q (bis)  
ca co cu con la c van.*

*Gue gui con la g y la u  
ga go gu con la g van  
ja jo ju van con la j (bis)  
y je (ge) ji (gi) es otro cantar.*

*Diéresis en la u  
en güe güi colocarás  
antes de la b y la p  
escribe la m  
la n nunca pondrás.*

*Si es lío la ortografía  
fácil la hago yo al cantar  
con mayúsculas los propios  
después de un punto  
y en un texto al comenzar.”*

Otro subgrupo lúdico estaría más relacionado con la literatura. Se trata de enseñar ortografía a través de cuentos literarios con un toque de humor. Entre ellos tenemos *Cuentos ortográficos*, realizados por los alumnos de 4ºB del CEIP José Antonio Labordeta de Zaragoza o *Me como esa coma*, un cuento que repite cada una de sus frases trasladando la coma de sitio. Gracias a este cambio casi imperceptible a primera vista, tienen lugar variaciones en el significado que resultan divertidas al alumnado, haciéndoles conscientes de la importancia de la ortografía, a través del uso de la coma (ver **Anexo III**)

#### 4.2.2. Enfoque cognitivo

Manso Luengo y cols. (1996) desarrollan un aprendizaje de la ortografía a partir del estudio de la psicología cognitiva: “Advertimos que el análisis que hacemos lo realizamos desde un enfoque cognitivo”. Para ello, estudian los procesos cognitivos realizados por el alumnado a la hora de escribir, como por ejemplo: la percepción, la memoria o la atención. A su vez, tratan las distintas variables que pueden afectar a estos procesos como la percepción y codificación fonológica, la percepción cinestésica, la memoria, los factores viso-espaciales y el razonamiento (Barberá et al., 2001).

Los tres pilares del método ofrecido por Manso Luengo y cols. (1996) son tres:

- 1) La relación fonema-grafía: Prestan atención a los aspectos fonológicos hasta que son perfectamente adquiridos por el alumnado, liberándole, de esta manera, de la tarea memorística para centrarse en los aspectos semánticos y comunicativos.
- 2) Estudio de las reglas: Como se ha nombrado anteriormente, en el *método deductivo* se apuesta por la memorización de las reglas con más palabras y menos excepciones a través de un razonamiento de las generalizaciones ortográficas.
- 3) Asimilación y dominio de un vocabulario ortográfico: Se apuesta firmemente por el método visual ya que se ha podido demostrar en experiencias con alumnado infantil que estos son capaces de memorizar la escritura de palabras cuyas reglas desconocían.

#### 4.2.3. Enfoque comunicativo

Autores como Cassany siempre han apostado por un aprendizaje contextualizado de la ortografía: “insertar la ortografía en el contexto más general del desarrollo del lenguaje y en concreto de la comprensión y expresión escrita” (Cassany y cols. 1994). Para ello, realizan la siguiente propuesta didáctica:

- **Sentar unas bases** lingüísticas mínimas en los primeros niveles de primaria focalizando la pronunciación y la ortografía. Una focalización en pronunciación, articulación y memoria visual favorecería enormemente el aprendizaje ortográfico. De esta manera, se evitaría el habitual descuido en discursos orales públicos que se puede observar por parte de políticos, locutores y concursantes de radio y televisión, lo que dio origen a su investigación.
- **Motivar** también en los primeros niveles de primaria las capacidades de expresión oral y escrita aunque sin abandonar en ningún momento la corrección de errores, y así evitar la adquisición de hábitos perjudiciales en un futuro.
- **Adecuación de los contenidos** al alumnado y atención individualizada del progreso ortográfico, lo que también implica una observación por parte del docente de la causa de los errores cometidos por cada uno de los discentes.
- **Estudio dosificado de la normativa** –reglas ortográficas- ya que se tiene en cuenta la limitada capacidad de generalización del alumnado que puede ser incluso más exitoso construyendo sus propias reglas.

#### 4.2.4. Enfoque ideovisual

Se trata del método ideado por Manuel Sanjuán que denominó “ortografía ideovisual”. Sanjuán desarrolló un método basado en el uso de la memoria visual o gráfica, ya que consiste en proporcionar al alumnado palabras cuya *dificultad ortográfica* está representada con un dibujo. Es decir, las letras que pueden presentar dudas ortográficas al alumnado son sustituidas por una imagen relacionada con el significado de la palabra y que a su vez contiene la forma de estas letras. Como se ha optado por una metodología que trabaja la inteligencia visual, que formaría parte de las siete inteligencias múltiples como *inteligencia visual-espacial* (Armstrong, 2015), la mejor opción para comprenderla es con un ejemplo gráfico:



**vino:** Bebida alcohólica procedente de las uvas.  
*El vino en porrón se saborea más.*  
P.F.: Vinagre, vinatero, viticultor, vínicola.

Como se puede observar, en la palabra *vino* la dificultad ortográfica se halla en la letra *v*. Por lo tanto, esta letra se representa con un porrón de vino que adopta la forma de la letra *v*. Además, el contexto de la imagen incluye una definición del término, una oración complementaria al dibujo ortográfico que ayuda a la memorización, y otros ejemplos de palabras que comienzan con la letra *v*.

La ortografía ideovisual es un método innovador y atractivo desde el punto de vista editorial. De hecho, numerosas editoriales españolas como Santillana y sudamericanas como la colombiana Hispanoamérica han incluido este enfoque en sus manuales, aunque el planteamiento metodológico no ha sido llevado a cabo en su plenitud en ninguna de esas tentativas.

En la colección de libros creados por Sanjuán se pone en práctica este enfoque de manera sistemática, clara e imaginativa. Los manuales llevan incorporados unas solapas a modo de marcapáginas, las cuales contienen todas las reglas ortográficas y de puntuación que se trabajan a lo largo del manual, de manera que pueden quedar permanentemente a la vista del aprendiz. De hecho, las mismas actividades “citan” en cada ejercicio los números correspondientes a las reglas que se necesitan para poder realizarlo. Por lo tanto, se trata de un aprendizaje paralelo de teoría y práctica, por lo que estaría ubicado a mitad de camino de los métodos inductivo y deductivo. Los ejercicios del manual se caracterizan por su sencillez y hacen énfasis en los apoyos visuales que contienen.

Además de estos cuadernillos graduales, Sanjuán ha desarrollado más material para complementar el aprendizaje, que presentaría un enfoque lúdico además de ideovisual. Como recoge el diario *El País* en una entrevista realizada en Bilbao en 1999, Sanjuán ideó una baraja

y un dominó. Todo este material puede ser encontrado en la página web de la editorial *Yalde*, empresa familiar con sede en Zaragoza (<http://www.editorialyalde.com/categoria.php?id=3>).

Esta entrevista nos deja otros datos interesantes como el comienzo de la colaboración con el autor de los dibujos, Fernando Gómez-Trabadela, veterinario y caricaturista de playa, al que conoció por casualidad, de la misma manera que surgió el método. Fue después de que una de sus hijas escribiera *baso* en vez de *vaso* cuando Sanjuán tuvo la ocurrencia de realizar una corrección visual, ya que escribió la palabra dibujando un líquido contenido por las dos rectas que forman la letra *v*. Inconscientemente, este fue el primer granito de arena de un majestuoso castillo ortográfico del que gozamos en la actualidad.



#### 4.2.4.1. *Importancia del componente visual*

Una vez que se ha expuesto un amplio abanico de diferentes y muy variadas metodologías, argumentando ventajas e inconvenientes y sin excluir la complementariedad entre ellas, queda evidenciada la importancia del componente visual, al que se suman otros parámetros según el enfoque conceptual.

A modo de recapitulación, nos centraremos en tres de las metodologías que más enfatizan el componente visual. El primer método a tener en cuenta es el **sensorial**, que analiza el aprendizaje de la ortografía a través de los sentidos, empezando por la fase viso-motora que recoge Forgione en *Ortografía intuitiva* (1926). Colateralmente, Forgione defiende la importancia del componente visual ya que lo incluye en el más básico de sus métodos de aprendizaje.

No se puede hablar del componente visual sin nombrar a **Gabarró**. El catalán basa su exitoso método enteramente en el componente visual realizando una distinción entre el alumnado en fase auditiva y en fase visual. De hecho, su método consiste en dotar al alumnado de una habilidad que se adquiere a medida que se superan las nueve fases que propone y cuyo objetivo es que el alumnado pase de tener una ortografía auditiva a una visual.

Por último, encontramos un método cuyo componente visual está presente desde su nombre: **ortografía ideovisual**. El método, que salió a la luz hace más de 30 años, se basa en la memoria visual para trabajar la ortografía pero con un dibujo y una frase que facilita precisamente el proceso de memorización.

En definitiva, creo que no nos equivocarnos al afirmar que el futuro de la enseñanza de la ortografía tiene como columna vertebral y elemento insoslayable el componente visual y es deber del profesorado ser consciente y aplicarlo de una u otra manera en sus clases y actividades de aprendizaje de primeras y segundas lenguas. Esto implica exprimir al máximo los soportes visuales con los que se suele trabajar en primaria: decoración de las aulas y pasillos y, por supuesto, las pantallas digitales. Nos encontramos actualmente en la era de lo audiovisual y, cómo no, esto también tiene que aplicarse en el ámbito educativo.

### **3.3.Métodos de evaluación**

#### *3.3.1. Evaluación diagnóstica*

Como en todos los ámbitos académicos, en la ortografía también resulta muy útil realizar una evaluación diagnóstica del alumnado antes de aplicar cualquiera de las metodologías nombradas anteriormente. Además, puede que en ortografía nos sirva de especial utilidad, ya que los errores ortográficos pueden variar según cada individuo, y se hace conveniente acomodar las técnicas atendiendo a esa diversidad.

Galve y cols. (2008) nos proponen dos maneras de realizar la evaluación diagnóstica:

- a) La primera no es del todo objetiva pero puede servir para formarnos una pequeña idea del alumnado. Se trata de la revisión de cuadernillos terminados, o, al menos, empezados, del alumnado. De esta manera se puede analizar la ortografía de una manera más espontánea.
- b) La segunda opción, es, obviamente, preparar algún tipo de material del que servirse para evaluar. De esta manera, la prueba será más precisa y objetiva. También se puede utilizar una prueba estandarizada del nivel correspondiente.

Según Galve y cols. (2008), las pruebas más habituales en la evaluación de la ortografía son:

- Completamiento de letras.
- Completamiento de sílabas.
- Completamiento de palabras (con o sin opciones).
- Dictado de palabras.
- Dictado de frases u oraciones.
- Dictado de texto.
- Escritura de palabras a partir de imágenes.

### 3.3.2. Dictados

Si se trata de hablar de evaluación en ortografía existen numerosos investigadores que se han pronunciado al respecto, pero, en cualquier caso, es imposible omitir a Cassany. Su obra *El dictado como tarea educativa* (2014) está enteramente dedicada al estudio del tema, desde la perspectiva de la tarea más utilizada a lo largo de la historia de la educación: el dictado.

Esta herramienta tradicional de evaluación se caracteriza por “su escasa productividad didáctica y su naturaleza sancionadora” (Sánchez, 2009: 10). Este método de trabajo basado en el error suele crear cierta reacción de malestar y de rechazo por parte de los niños hacia la ortografía. Se trabaja la ortografía partiendo del error y no desde el acierto, lo que crea una gran desmotivación en el alumno.

Además, como el trabajo comienza a raíz del error, la primera imagen visual que retiene el alumno es la de la palabra mal escrita. Y, a la hora de memorizarla, produce interferencias con la correcta ortografía de la palabra. La otra crítica que realiza Sánchez al dictado tradicional es la inadaptación al aprendizaje del alumno. Normalmente se escogen extractos de obras literarias al azar, sin valorar precisamente la dificultad y utilidad del pasaje. Para ello, el texto debería ser creado expresamente por el profesor, incluyendo las reglas ortográficas trabajadas recientemente, o un vocabulario más cercano al alumno. También añade que copiar palabra por palabra lo que dicta otra persona no es una actividad que se lleve a cabo fuera del ámbito escolar.

Sin embargo, el dictado tradicional no es la única manera de trabajar la ortografía. De hecho, existen numerosas variantes que enriquecen bastante la tarea. Daniel Cassany, en su artículo *El dictado como tarea comunicativa* incluye numerosas variantes:

#### - Dictado por parejas

Se trata de un dictado complementario, ya que ambos (alumno A y alumno B) tienen dos textos distintos, que conforman a su vez un texto completo. De esta manera, la tarea es más comunicativa, ya que cada alumno tiene una necesidad real de comprender el texto que es dictado para poder completar la tarea común. Además de la ortografía, el alumno trabaja la expresión oral, ya que tiene que dar el ritmo y las pausas pertinentes para ser comprendido por su compañero. Es una manera mucho más significativa de realizar el dictado porque

son los mismos alumnos los que se corrigen también (ver **Anexo IV**)

- Dictado de secretaría

Esta forma de realizar el dictado rompe bastante con la metodología de dictar palabra por palabra. El profesor lee el texto a velocidad normal y los alumnos deben apuntar las palabras clave del mismo. Luego, se distribuye la clase por grupos de 4-5 personas y la tarea que deben realizar es la reconstrucción total, en la medida de lo posible, del texto leído. Por lo tanto, hay una primera fase individual de toma de notas, una fase grupal de compartición de notas y, por último, otra fase grupal de redacción del texto. Se trata de un aprendizaje cooperativo ya que los distintos alumnos tienen que realizar una tarea para alcanzar un objetivo común.

- Dictado colectivo

Se trata de una mezcla entre una redacción libre y un dictado. El ejercicio consiste en construir un dictado entre toda la clase, escribiéndolo entre todos frase a frase. Cassany ofrecía esta secuenciación de la actividad:

1- Se presenta a los alumnos un personaje imaginario (persona, animal, marciano) a partir de un estímulo visual: un esquema, una foto, un póster... Se le tiene que poner un nombre y presentarlo al alumnado.

2- Se van haciendo y contestando preguntas sobre él como por ejemplo: ¿quién es?, ¿dónde vive?, ¿qué hace? ¿qué hará el fin de semana?, ¿qué le gusta?, ¿dónde ha pasado las vacaciones?... El profesor va apuntando la información relevante en la pizarra y a continuación los alumnos deben escribir individualmente cinco oraciones acerca del personaje del que se acaba de hablar.

3- Una vez que se tiene la información necesaria, se da comienzo al dictado en sí mismo: uno a uno, van dictando una de las frases que han escrito hasta que se tiene un mínimo de contenido, entre 10 y 12 intervenciones. Cada alumno simplemente tiene que dictar una frase literal de las que ha escrito y el profesor es el encargado de reformular la sintaxis, la morfología o el léxico utilizado.

4- Por parejas, el alumnado debe ordenar y cohesionar las frases dictadas hasta conseguir un texto coherente. Se puede utilizar frases escritas que no hayan sido dictadas, o frases nuevas, pero nunca dejar de incluir las dictadas al grupo. Se deja tiempo para redactar y titular el dictado.

5- Por último, se lee el dictado en voz alta (dos o tres voluntarios) y se pide al alumnado que se fijen si el dictado contiene todas las oraciones. La corrección final puede ser por grupos o por parejas.

En definitiva, este dictado se caracteriza por su creatividad y libertad, ya que prácticamente se acerca más a un ejercicio de redacción. Camps et al. (1989) proponen otro dictado colectivo en el que se va creando una historia común que consta de una frase dicha por el alumno, ligada a la frase anterior.

- Dictado en grupo

Este dictado se caracteriza por proponer al alumnado un contexto muy concreto: una situación imaginaria como: “¿qué pasaría si no existieran los coches?”.

1- A partir de esta hipotética situación se escriben individualmente varias oraciones al respecto.

2- A continuación, en grupo, se dictan entre los miembros las oraciones escritas mientras el profesor ronda por los grupos resolviendo dudas.

3- Al final, cada grupo corrige las frases con diccionarios o gramáticas con el seguimiento del docente.

El ejercicio puede ser ampliado pidiendo a los alumnos que escriban individualmente una redacción a partir de las frases del dictado.

- Medio dictado

Davis y Rinvolucrí (1988) proponen esta variante de dictado, que también se combina con una redacción guiada, a partir de una historia tradicional. El ejercicio consiste en dictar una acción narrativa breve y el alumnado debe, además de escribirla correctamente, completarla con oraciones descriptivas complementarias. Véase el siguiente ejemplo:

*“Había una vez un ratoncito muy divertido que se llamaba Petrus. Estaba muy cansado de vivir en el pueblo y decidió irse a descubrir mundo. **Escribe dos frases explicando cómo era físicamente este ratoncito.***

*Cogió el camino del norte y empezó a caminar decidido. Poco después oyó llorar a alguien detrás de unos arbustos. Se acercó y vio a un gato pequeño. **Escribe dos frases explicando cómo era físicamente el gato.***

*El gato le explicó que estaba solo y que no tenía a nadie en el mundo. El ratoncito le dijo que él mismo le haría compañía. Y se fueron los dos caminando. Poco después oyó a alguien llorar detrás de un árbol. **Explica quién había y lo que pasó; termina la historia.***”

Cassany recomienda utilizar historias clásicas ya que acaban teniendo unos resultados muy divertidos gracias a la imaginación del alumnado en sus versiones y parodias.

- Dictado gramatical

Se trata de un dictado que posee un propósito muy concreto: mejorar la gramática del alumnado. No consiste en un dictado de texto al uso sino en la anotación de frases simples que deben ser transformadas por el alumnado variando el número, el género, el tiempo verbal o el orden. Para que la actividad sea lo más productiva posible, es conveniente preparar las dificultades gramaticales que se quieren trabajar. Además, también se pueden realizar otras transformaciones a frases sinónimas, exageraciones o contrarias a la original.

- Dictado telegráfico

Este tipo de dictado también es conocido como *dictado indio* ya que el docente dicta un texto en el que las formas verbales están siempre en infinitivo. Aparte de conjugarlas en los respectivos tiempos verbales, el alumnado debe completarlas con artículos, preposiciones, morfemas gramaticales...

- Dictado trampolín

Cassany bautizó este dictado de esta manera ya que se trata de un dictado tradicional pero que da lugar a otros ejercicios mucho más enriquecedores trabajados a partir del texto del dictado. Por ejemplo, si dictamos una presentación de un cantante, el alumnado deberá adaptar esa presentación a la de cantantes de otros estilos u otros artistas de similares biografías, como un actor o un cómico.

- Dictado de pared

David y Rinvolucrí (1988) pero también Ridge (1991) presentan este dictado, que goza de una naturaleza comunicativa que lo hace muy interesante. La actividad se realiza por parejas, cuyos roles son, respectivamente, el de mensajero y el de escriba. El texto que forma el dictado se sitúa colgado en una de las paredes del aula

y el escriba debe estar situado en el lado opuesto. Para realizarlo, el mensajero debe ir al mural, memorizar un extracto del dictado e ir hasta el lugar del escriba para dictárselo. El mensajero tiene derecho a realizar todos los viajes que le sean necesarios. Cada cierto tiempo –en torno a la mitad del ejercicio- se recomienda intercambiar los roles.

El dictado, además, contiene una vertiente competitiva que no debe ser tratada como algo negativo, ya que es una fuente de motivación. Sin embargo, es necesario recalcar que no es el objetivo del dictado y que se debe hacer con más precisión que velocidad. Además, esta actividad se distingue de las anteriores porque es un dictado silencioso, ya que el docente en ningún momento lee el texto en voz alta, por lo que se parecería más a un ejercicio de copia.

- Dictado de dibujos

Se trata de una práctica habitual en la enseñanza de lenguas extranjeras para trabajar la competencia de comprensión oral. El docente describe una imagen que los niños deben replicar en sus cuadernos. Por ejemplo:

- 1. Dibuja una persona esquemática, haciendo el cuerpo, los brazos y las piernas con cuatro líneas rectas.*
- 2. Haz un círculo pequeño para la cabeza, que sea suficientemente grande para dibujar también los ojos y la boca.*
- 3. Dibújale una pelusa bien grande, con rizo encima de la cabeza.*
- 4. Ponle un sombrero grande en forma de copa y unas plumas encima.*
- 5. En la mano derecha lleva una maleta cuadrada, pesada y llena de etiquetas.*
- 6. Y en la mano izquierda lleva un pomo de claveles. Ha perdido dos flores, que yacen en el suelo.*

Este dictado también resulta muy divertido aunque no se trabaje explícitamente la ortografía, pero sí la expresión oral, que es una competencia básica para la correcta escritura. Los resultados son diferentes siempre y se puede realizar una tarea de expresión oral comentando las similitudes, diferencias o ausencias en los dibujos realizados.

A modo de resumen, y una vez expuestos toda esta variedad de dictados, podemos llegar a la conclusión de que el dictado puede ser una tarea mucho más útil de lo que se suele pensar, y que, en todo caso, admite muchas más facetas y modalidades más versátiles que las tres que quedaban apuntadas al principio de este apartado. Si nos conformamos con estaremos utilizándolo fundamentalmente como una herramienta de evaluación. Sin embargo, el dictado puede ser una herramienta de aprendizaje si lo completamos o relacionamos con otras tareas. Ante todo, la ortografía puede llegar a evaluarse con textos o aportaciones personales del alumnado, por lo que sería deseable potenciar la frecuencia de realización de estas actividades de redacción guiada. El dictado se vuelve más comunicativo y, por tanto, más útil para el alumnado cuando lo dotamos de contexto, receptor y propósito (David Nunan, 1996).

### 3.3.3. *El método Gabarró*

El *método Gabarró*, citado anteriormente en el apartado de programación neurolingüística, opta por una herramienta de evaluación objetiva en la que se confía plenamente (errores en forma de tanto por cierto). Ya fueran dictados o redacciones, él medía el progreso ortográfico de su alumnado con la división entre los errores ortográficos entre el total de las palabras del texto, lo cual se situaría en un polo diametralmente opuesto a los métodos que propicia Cassany.

$$\frac{\text{n}^\circ \text{ de errores} \times 100}{\text{n}^\circ \text{ de palabras}}$$

(*Dominar la ortografía -Cuaderno maestro-*, 2012, p. 88)

### 3.3.4. *Marco Común Europeo de Referencia*

En una línea intermedia entre ambos, aunque mucho más cercana al análisis cuantitativo que defiende Gabarró, César Luis Díez Plaza, profesor del Instituto Cervantes de Marrakech, nos deja una reflexión un poco más pormenorizada sobre la evaluación de ortografía. Para ello, se apoya en un artículo de Patricia Fernández Martín (2009), el cual incluye una diferenciación de tres términos muy relacionados: escritura, sistema de escritura y ortografía.

Sutil distinción en la que creemos que se está confundiendo **escritura** (el hecho en sí mismo de escribir, por un lado; y la carga cultural e ideológica que conlleva, por otro) con **sistema de escritura** (el conjunto de grafemas de que constan las lenguas y las reglas que los combinan) y con **ortografía**, constituida por las reglas concretas del sistema de escritura de una lengua determinada (Fernández Martín 2009: 86).

El alumnado con dificultades en expresión escrita puede ser tratado de muy distinta manera según de dónde provengan sus lagunas de conocimiento: si pertenecen al primer tipo (escritura), se trata de niños que están comenzando a escribir y aún tienen dudas en el proceso de codificación de la lengua oral. Se suele dar en los primeros cursos de primaria. Si pertenecen al segundo tipo (sistema de escritura), se podría tratar de alumnado de origen extranjero y cuya lengua materna fuera el árabe o el chino, cuyos símbolos son distintos al de la lengua española. Finalmente, si son del tercer tipo (propia ortografía), estaríamos ante el resto de la población, es decir, cualquier escritor que domine la escritura pero al que le surjan dudas en palabras concretas.

Desde su condición de profesor de español para extranjeros, Díez propone una clasificación del nivel ortográfico del alumnado siguiendo los parámetros del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas. Se trata de tomar en consideración los descriptores de los DELE (Diplomas de Español como Lengua Extranjera) que marcan desde el nivel más alto (C2) al más bajo (A1). Además, cada nivel está subdividido en tres niveles de adquisición de ortografía, por lo que el nivel más alto de todos es un C2-3, en el que no hay errores ortográficos de ningún tipo y el más bajo es el A1, en el que no se realiza ninguna corrección ortográfica (ver **Anexo V**).

Otra clasificación paralela a la anterior, también tomando en cuenta el MCRE, es la realizada por el *Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006)*. Esta herramienta de evaluación realiza un exhaustivo análisis de toda la escritura con una división de sus elementos desglosados en la tabla incluida en el **Anexo VI**. Los tres grandes bloques que trabaja son: letras y palabras, acentuación gráfica y puntuación.

### 3.3.5. Autoevaluación

Prosiguiendo con el apartado de herramientas de evaluación, y ya para concluirlo, nos ha parecido interesante esta rúbrica desarrollada por el departamento de Audición y Lenguaje del CEIP Pedro Avelarde (Muriedas, Cantabria). La razón que nos ha llevado a incluirla es su enorme utilidad, ya que se trata de una rúbrica de autoevaluación. El alumnado puede calificar su actuación ortográfica con esta rúbrica gracias a su sencillo sistema progresivo:

**RÚBRICA PARA LA AUTOEVALUACIÓN DE  
LA ORTOGRAFÍA, LA ACENTUACIÓN Y LOS SIGNOS DE  
PUNTUACIÓN**

NOMBRE:

CURSO:    FECHA:

INDICADORES	PUNTUACIÓN	PUNTOS OBTENIDOS
Todas las palabras están escritas correctamente; los acentos y los signos de puntuación son los correctos.	5	
La mayoría de las palabras están escritas correctamente; los acentos y los signos de puntuación son los correctos en su mayoría.	3	
La escritura de las palabras, los acentos y los signos de puntuación son, a veces, los correctos.	1	
Debo mejorar la escritura de palabras, debo escribir los acentos y debo utilizar los signos de puntuación de manera correcta.	0	

Tras haber expuesto una serie de métodos de evaluación para la ortografía en el aula, vamos a pasar a un método de evaluación de un rango mayor, ya que su finalidad es más ambiciosa que la de analizar el proceso de aprendizaje del alumnado: comprobar la efectividad de esta metodología llevándola a la práctica y observando sus resultados. Se trata de un trabajo de campo, en el que se pretende evaluar la eficacia de la metodología conocida por ortografía *ideovisual*.

#### 4. TRABAJO DE CAMPO: EXPERIMENTACIÓN CON ORTOGRAFÍA IDEOVISUAL

Para sustentar la argumentación teórica del presente trabajo se ha realizado un trabajo de campo con la aplicación de una metodología que, si bien no es innovadora en cuanto a la enseñanza de la ortografía, creemos que no ha recibido ni la merecida atención ni el debido respaldo didáctico. Se trata del método ideado por Manuel Sanjuán que él mismo denominó *ortografía ideovisual*.

En los mismos manuales de Sanjuán, en la contraportada interna, se encuentra explicada una experiencia que se realizó en Psikolan, una asociación de psicólogos en Bilbao (Vizcaya) el 18 de noviembre de 2000. Se trata de la realización de un dictado de 10 palabras “a 7 chicos procedentes de diversos centros y con edades de 8 a 17 años”. Se les dictaron las siguientes palabras: *vasallo, extranjero, extravagante, vajilla, hereje, berenjena, vendaval, vagabundo, fugitivo, excavar* (ver **Anexo VII**). Una vez acabado el dictado, se pasó a la corrección del mismo, mostrando las palabras con el dibujo de apoyo para cada palabra y explicando el significado de las mismas en el caso de que algún alumno lo desconociera. Esa misma tarde, se volvió a realizar el dictado obteniendo unos resultados abrumadoramente mejores. El grupo pasó de un 42’16% de error en la prueba inicial a un 4’94% en la final, es decir, “se elimina el 90,53 de los errores cometidos en la prueba inicial”, según consta en las conclusiones que figuran en la contraportada de su colección *Ortografía ideovisual*.

Sin embargo, estos porcentajes tan contundentes pueden resultar engañosos. Esta experiencia, con la que Sanjuán justificaba el éxito de su método, carece de un elemento básico en un diseño experimental de este tipo: el llamado grupo control. Es decir, realizar la misma experiencia en dos grupos, introduciendo en solo uno de ellos la variable que se quiere evaluar. En el primero se aplica la metodología que se quiere verificar y en el segundo se siguen los mismos pasos pero omitiendo esta metodología. Al comparar los resultados de ambos grupos se puede comprobar si el progreso ortográfico del alumnado es debido o no a la metodología.

Con el fin de refrendar la validez del método, se ha llevado a cabo este mismo proceso aplicándolo a cuatro grupos diferentes, de dos niveles distintos. Se trataba de replicar el dictado de palabras testado por Sanjuán y, al mismo tiempo, de realizar un dictado de texto a partir del material creado por el mismo autor. Para ello, se ha recurrido al CEIP Parque Goya de

Zaragoza, centro en el que realicé mis Prácticas escolares III y de Mención. Este colegio público está situado en el corazón del barrio zaragozano de Parque Goya I, que se caracteriza por una población mayoritariamente compuesta de familias jóvenes españolas. También encontramos, aunque en menor medida, alumnado de padres inmigrantes que mayoritariamente ha nacido ya en España. Además, hay una presencia significativa de alumnado de etnia gitana, probablemente superior al de alumnado extranjero.

En cuanto a las clases en concreto, no se siguió ningún criterio de índole académica para su elección. Se habló con el profesorado con el que había afinidad y este aceptó amablemente a participar. Para el dictado de texto tenía claro que el curso debía ser 4º de primaria ya que los sujetos sometidos al experimento debían dominar la lectoescritura holgadamente pero no tanto la ortografía. Para el dictado por palabras opté por un curso menor (3º) ya que era más breve y sencillo de realizar.

La muestra analizada es de 31 sujetos para 4º y de 41 para 3º. Hay que tener en cuenta que el colegio tiene cuatro vías en 4º de primaria y, por tanto, la media de alumnado por clase es inferior a la de 3º, donde solo hay tres vías. Además, hubo varios niños cuyos datos no se han tenido en cuenta ya que faltaron a clase uno de los dos días. Es por esto que el número analizado de alumnado de 4º sea únicamente de 14 y 17 en 4º A y 4ª D respectivamente.

Los días 4 y 7 de junio se replicó la experiencia anteriormente descrita por Sanjuán, es decir, se pasó el dictado al alumnado y se incluyó apoyo visual en la corrección de las palabras en el aula de 3ºB. En cambio, en 3ºA la corrección se hizo en la pantalla digital de la clase, escribiendo las palabras pertinentes marcando la dificultad ortográfica en color rojo. De esta manera se dotaba a los alumnos de la misma información que al grupo control salvo el documento visual. Los resultados obtenidos quedan recogidos en el **Anexo VIII**.

Anteriormente, en los días 30 de mayo y 4 de junio, se realizó también otra prueba distinta (repetición de un dictado de texto) en el curso de 4º de primaria. Esta prueba constaba de un dictado de un texto adaptado, extraído del manual de nivel 4 de *Ortografía ideovisual*. El texto fue adaptado del original (**Anexo IX**) titulado “El gato y el ratón”, e incluía 8 vocablos con dibujo ortográfico: *cubo, iba, allí, había, vino, cueva, borracho* y *ahogados* (ver **Anexo X**). El dictado, cuyos resultados quedan recogidos en el **Anexo XI** de manera individualizada, fue realizado tras tres escuchas previamente planificadas:

- 1) La primera de ellas a velocidad normal, en la que el alumnado tan solo tenía que escuchar y realizar un ejercicio de comprensión oral.
- 2) La segunda a velocidad muy lenta, dejando largas pausas e intentando no aislar palabras, sino que todas estuvieran dentro de su unidad sintáctica. Durante esta segunda audición, los alumnos debían copiar el texto.
- 3) La última a una velocidad lenta, con menos pausas que la anterior y dictando oraciones enteras. Durante esta escucha los alumnos completaban las palabras del texto que les faltaba o, en su defecto, repasaban la escritura de todo el dictado. Estos tres audios pueden ser escuchados en el siguiente enlace: <https://soundcloud.com/javier-bermejo-morato>.

Las instrucciones que se dieron en ambas clases fueron estrictamente las mismas y están reflejadas en el documento del **Anexo XII**.

El análisis completo y comparado de los resultados de ambos experimentos quedan recogidos en la siguiente tabla, en donde aparecen los datos de cada uno de los grupos, siendo las celdas que aparecen sombreadas las que se corresponden con los dos grupos experimentales, en los que se aplicó el método de *ortografía ideovisual* (OI):

	Número de aciertos			Nota media (sobre 10)		
	Dictado 1º	Dictado 2º	Ganancia (en número de aciertos)	Dictado 1º	Dictado 2º	Ganancia (en porcentaje)
<b>Palabras</b>						
<b>3ºA</b>	48	79	+31	2,66	4,39	17,3 %
<b>3ºB (OI)</b>	79	120	+41	3,5	5,45	19,5 %
<b>Texto</b>						
<b>4ºA</b>	87	95	+8	7,76	8,47	7,1 %
<b>4ºD (OI)</b>	91	116	+25	6,68	8,52	18,4 %

Tabla 2: *recopilación de resultados del trabajo de campo (versión esquematizada)*

La experiencia buscaba evidenciar una diferencia significativa entre los resultados de las dos pruebas según el método utilizado: ortografía tradicional (en los grupos control -3° A y 4°A-) u ortografía ideovisual (en los grupos experimentales -3° B y 4°D-). Para ello se han contado los aciertos, es decir, número de palabras correctamente escritas por cada alumno en ambas pruebas.

En la prueba de **dictado por palabras**, que intentaba emular el estudio de Sanjuán, se puede apreciar que la diferencia no es significativa. El grupo control (3°A) mejoró sus resultados un 17,22% mientras que el grupo experimental (3°B) superó la mejoría tan solo un 1'44% (18,63%). En general, los resultados de la primera prueba fueron muy bajos (2,66 y 3,5 de media sobre 10). Esto es debido a la falta de dominio de la ortografía al tratarse de niños de 8 y 9 años y a la gran dificultad de las palabras que componían la prueba. Además de contener numerosas dificultades ortográficas como por ejemplo *vajilla* (siete letras, tres dificultades ortográficas), muchas de las palabras eran desconocidas por el alumnado. De hecho, algunas como *vasallo* o *hereje*, están prácticamente en desuso en el castellano moderno.

En definitiva, los resultados arrojaron una diferencia significativa entre los resultados de la primera y la segunda prueba pero sin apenas diferencias intergrupales. El grupo control mejoró 1,73 de media, por 1,95 del grupo experimental, lo que hace una diferencia de mejora entre ambos grupos de tan solo 22 décimas, a favor del grupo experimental (ideovisual).

En cambio, en el **dictado de texto** los resultados fueron radicalmente distintos. El grupo control obtuvo una buena nota media (7,76) en la primera prueba, mejorando levemente en la segunda, hasta un 8,47, teniendo una mejoría del 7,1%. En cuanto al grupo experimental, tuvo una media significativamente más baja en la primera prueba, 6,68 frente al 7,76 del grupo control. Sin embargo, en la segunda protagonizó una enorme mejoría (18,4%) llegando a superar incluso la nota media del grupo control (8,52). Es decir, el grupo experimental mejoró un 11,3% más que el control y obtuvo una mejora en la nota media de casi el triple que la del grupo control (1,84 frente a 0,71).

Como conclusión, podemos afirmar que el método escogido ha tenido el éxito que se esperaba, por lo menos en la nueva prueba diseñada. Se ha podido comprobar que surte más efecto memorizar las palabras con ayuda de un dibujo que con el método tradicional pero, sobre todo, que el valor de un contexto significativo se presenta como clave en el aprendizaje.

Siendo conscientes de las limitaciones de un trabajo de estas características, y aplicando la necesaria cautela que debe regir este tipo de análisis, no debemos caer en el error de la generalización, ni siquiera para validar o invalidar la hipótesis de partida. Lo cierto es que estudios de este tipo son muy útiles para reflexionar sobre las distintas variables que concurren en el aprendizaje de la ortografía y dan pie a plantear nuevas hipótesis de trabajo. Por ejemplo, la manera de realizar los dictados. Puede ser que las palabras del dictado de texto, aparte de que sean más asequibles para el alumnado por formar parte del vocabulario cotidiano del mismo, gocen de un contexto que haya facilitado su correcta escritura.

El experimento de Sanjuán también partía de una muestra considerablemente reducida, tan solo 7 niños y de diversas edades y centros. Esta réplica se ha realizado a dos clases enteras de un mismo colegio, es decir, dos grupos de alumnado, en teoría, homogéneo. Esta homogeneidad no se suele corresponder con la realidad educativa, ya que en una misma clase encontramos alumnado con diferentes ritmos de aprendizaje e incluso necesidades educativas específicas. Precisamente, creo que este método puede ser muy útil para ese alumnado menos aventajado, de un perfil o con unas necesidades educativas especiales, ya que son los que han presentado mejores más significativas (por ejemplo, alumno 6 de 4ºD). Creo que esta es la clave de la experiencia.

La investigación educativa tiene como fin mejorar la educación y formación del alumnado actual. Sin embargo, creo que el acento debe ser puesto sobre ese alumnado con ritmo más lento de aprendizaje, que es el que necesita de más recursos para alcanzar la adquisición de los mismos conocimientos. Probablemente, los alumnos aventajados puedan acabar escribiendo con corrección sin ninguna ayuda complementaria, y estos recursos deben ser utilizados tanto para motivar al alumnado respecto a la ortografía como para ayudar a disminuir las diferencias académicas entre el alumnado.

En definitiva, creemos que se deberían realizar más trabajos de campo como el que se ha realizado para este trabajo. No requieren de excesiva preparación y nos sirven para validar la eficacia de un método y tomar conciencia de la importancia de la autoevaluación en nuestra profesión. Desde nuestra perspectiva, creemos que la financiación, potenciación y normalización de estos trabajos pueden incrementar enormemente el avance educativo, ya no en ortografía sino en otras ramas científicas.

## 5. CONCLUSIONES

Una vez concluido este trabajo, podemos llevar a cabo varias reflexiones sobre todo lo aprendido en el proceso de estos meses. He recibido una amplia formación en metodologías de enseñanza de la ortografía, algunas incluso extrapolables a otras ramas de la ciencia. He de reconocer que me he visto sorprendido por la cantidad y diversidad de las mismas, a pesar de no ser un tema muy recurrente en investigación.

Además, he podido incluir varias actividades concretas de enseñanza de la ortografía como el método Gabarró o el realizado por Carratalá, lo cual puede resultar la parte más interesante del trabajo, por su vertiente práctica, a ojos de un docente en activo. Sin olvidar el descubrimiento de numerosas herramientas de evaluación, las cuales no solo eran muy variadas sino que todas se alejaban de la metodología basada en la sanción, que tanto ha martirizado a los estudiantes de generaciones pasadas. De hecho, en este apartado se pueden observar innumerables variaciones de la actividad ortográfica por excelencia: el dictado.

Tras haber analizado de primera mano todo este conocimiento didáctico, llama la atención el componente visual de varias de las técnicas más recientes. Esta es una de las razones por las cuales se ha realizado un trabajo de campo, para evaluar la puesta en práctica de una de ellas: la ortografía ideovisual. Los resultados del mismo nos llevan a pensar que sí que alberga una capacidad alta de éxito, aplicada al alumnado de Educación Primaria. Cabe recalcar, por supuesto, que este trabajo de campo es una modesta aportación a la investigación didáctica, que requeriría de una muestra mayor de alumnado para así completar su proceso de validación.

En última instancia, he tenido la oportunidad de profundizar en un tema que forma parte de mis intereses y esto me ha dotado de, por ejemplo, conocimiento puramente ortográfico ya que he añadido nuevas palabras a mi vocabulario ortográfico.

También he recibido una gran formación en la realización de trabajos de investigación. Conforme avanzaba en el trabajo he ido mejorando mi productividad sin perder interés. En el comienzo, por ejemplo, me paraba a leer y recopilar toda la información que veía sobre la ortografía. Sin embargo, poco a poco fui viendo que debía ser más conciso y realizar un filtro que me llevara a la información que de verdad me iba a ser útil: la didáctica de la ortografía.

Además, me ha proporcionado una visión muy amplia de la ortografía al haber estudiado su evolución histórica reciente, lo que creo que me permitirá no solo aplicar los métodos o actividades que sean idóneos para mi clase, sino comprender y apoyar las próximas innovaciones que se realicen sobre la ortografía en un futuro.

Esto me lleva a reflexionar sobre la parte de carácter más práctico de este estudio: el trabajo de campo. Cabía la posibilidad de haber realizado una unidad didáctica sobre ortografía, lo que rechacé por una principal razón:

El Trabajo Fin de Grado es el trabajo más exigente de este grado, pero a la vez es el más libre en cuanto a elección de tema. Rechacé la opción de realizar una unidad didáctica porque es lo que acostumbramos a hacer en prácticamente todas las asignaturas del grado y, por lo tanto, tenía ganas de probar una actividad más ambiciosa como un trabajo de campo.

En un segundo momento, tras haber realizado esta actividad, me he dado cuenta de que escogí el camino correcto. Mi experiencia me ha hecho ver que para poder llevar a cabo una unidad didáctica, primero hay que comprobar que las metodologías en las que se basa esta unidad didáctica son fiables. Es decir, debemos reflexionar con apoyos empíricos sobre la práctica docente antes de diseñar un proyecto didáctico a medio o largo plazo.

Por último, si realizáramos un ejercicio de imaginación en el que yo fuera a ser tutor de un grupo-clase de Educación Primaria para el próximo curso, nunca impartiría una clásica unidad didáctica de ortografía ya que, en mi opinión, la ortografía debe tener un carácter transversal y debe ser aprendida progresivamente en todas las materias. Sin embargo, en las horas de Lengua Castellana y Literatura sí que realizaría ejercicios innovadores como los del método Gabarró y, por supuesto, decoraría el aula con vocabulario escrito con ortografía ideovisual.

Para terminar, me gustaría subrayar la idea de la innovación ya que creo que es nuestro deber como docentes no solo no ignorar, sino apoyar las investigaciones que se vayan realizando en el futuro. La docencia se basa en el alumnado, y sus intereses varían enormemente de una generación a otra a una velocidad vertiginosa y progresiva. En mi opinión, el buen profesorado debería estar en continua formación hasta su jubilación.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anaya Almeida, M. A., y Alba Martínez, D. (abril de 2014). «Métodos y procedimientos para el aprendizaje de la ortografía» [en línea]. EFDeportes.com, Revista Digital, nº 191, abril, <<http://www.efdeportes.com/efd191/metodos-para-el-aprendizaje-de-la-ortografia.htm>> [consultado: 08-06-2018].

Arenillas Cabrera, Z., Calderón Soto, R., y Sánchez Pérez, M. (2015). Lengua Castellana. Guía didáctica. Madrid: Santillana.

Armstrong, T. (2009). Multiple intelligences in the classroom. 3ª edición. Alexandria: ASCD.

Badía, D., y Vilà, M. (1992). Juegos de expresión oral y escrita. Barcelona: Graó.

Baeza, P., y Beuchat, C. (1988). La enseñanza de la ortografía en la Educación Básica. Santiago de Chile: Andrés Bello.

Balmaseda Neyra, O. (2001). Enseñar y aprender ortografía. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Barberá Albalat, V., Collado, J. C., Morató, J., Pellicer, C., y Rizo, M. (2001). Didáctica de la ortografía. Estrategias para su aplicación práctica. Barcelona: Grupo Planeta.

Barberá, V. (1988). Cómo enseñar la ortografía (a partir del vocabulario básico). Barcelona: CEAC.

Boletín Oficial de Aragón (2016), Resolución de 12 de abril de 2016, orientaciones sobre los perfiles competenciales de las áreas de conocimiento y los perfiles de las competencias clave por cursos [en línea]. Anexo II, Lengua castellana y literatura, <[http://www.educaragon.org/HTML/carga\\_html.asp?id\\_submenu=52](http://www.educaragon.org/HTML/carga_html.asp?id_submenu=52)> [consultado: 06-08-2018].

Bonilla, M. V. (2010). Aplicación de técnicas para el uso correcto de las reglas ortográficas en educación básica, Trabajo Fin de Máster, Universidad Tecnológica Equinoccial (Ecuador), <<http://repositorio.ute.edu.ec/>> [consultado: 25-06-2018].

Burgos Alonso, V. M. (1978). Nueva didáctica de la ortografía. Madrid: Escuela Española.

Buruz, G. (2014). La innovación en la enseñanza de la ortografía. «Innovar para educar. Educar para innovar», Congreso LinguaNova 2014, <<http://innovacionenlaortografia.blogspot.com.es>> [consultado: 28-06-2018].

Camps, A., Milian, M., Bigas, M., Camps, M., y Cabré, P. (2006). La enseñanza de la ortografía. Cuarta edición. Barcelona: Ed. Graó.

Carratalá, F. (2013). Taller de ortografía avanzada. Barcelona: Octaedro.

Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (1994). Enseñar lengua. Barcelona: Graó.

Cassany, D. (2004). «El dictado como tarea comunicativa» [en línea]. Tabula rasa: revista de Humanidades de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, 2, pp. 229-250, <<http://hdl.handle.net/10230/21268>> [consultado: 20-02-2018].

CEIP Pedro Velarde. (2015). «Rúbrica para la autoevaluación de la ortografía, la acentuación y los signos de puntuación» [en línea], SlideShare, <<https://es.slideshare.net/almaestra/rubrica-para-la-autoevaluacion-de-la-ortografa-la-acentuacin-y-los-signos-de-puntuacin>> [consultado: 12-08-2018].

Davis, P., y Rinvoluti, M. (1988). Dictation: new methods, new possibilities. Cambridge: Cambridge University Press.

Díaz Perea, M. d. (2008). «Preocupaciones docentes y enfoque didáctico de la enseñanza de la ortografía. Docencia e investigación» [en línea], Docencia e Investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo, 33(18), pp. 49-78, <<http://hdl.handle.net/10578/8138>> [consultado: 13-08-2018].

Díez Plaza, César Luis (2017): «La evaluación de la ortografía en ELE » [en línea]. En Actas del III Congreso Internacional SICELE. Investigación e innovación en ELE. Evaluación y variedad lingüística del español. Madrid, Instituto Cervantes, <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/sicele/009\\_diez.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/sicele/009_diez.htm)> [consultado: 28/07/2018].

Esteve, M. J., y Jiménez, J. M. (1988). La disortografía en el aula. Alicante: Disgrafos.

Fernández Martín, P. (2009). «La competencia ortoépica en el MCER» [en línea]. Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras, 11, pp. 85-98, <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2786776>>, [consultado: 25-07-2018].

Fernández-Rufete Navarro, A. (2015): «Enseñanza de la ortografía, tratamiento didáctico y consideraciones de los docentes de Educación Primaria de la provincia de Almería» [en línea], Investigaciones Sobre Lectura, 4, 7-24, <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5155197>> [consultado: 13-08-2018].

Forgione, J. D. (1926). Ortografía intuitiva. Método viso-audo-motor-gnósico. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.

Freinet, C. (1997). El diario escolar. Barcelona: Laia.

Gabarró Berbegal, D., y Puigarnau Gracia, C. (1996). Nuevas estrategias de enseñanza de la ortografía. Archidona (España): Aljibe.

Gabarró, D. (2011). Dominar la ortografía. Cuaderno del alumnado. Didáctica. Barcelona: Boira Editorial.

Gabarró, D. (2011). Dominar la ortografía. Libro teórico. Barcelona: Boira Editorial.

Gabarró, D. (2012). *Dominar la ortografía. Guía didáctica*. Barcelona: Boira Editorial.

Galve Manzano, J. L., Trallero Sanz, M., y Dioses Chocano, A. (2008). *Fundamentos para la intervención en el aprendizaje de la ortografía*. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.

García Márquez, G. (1997), «Botella al mar para el dios de las palabras» [en línea]. Discurso pronunciado durante el I Congreso Internacional de la Lengua Española en Zacatecas (México), Centro Virtual Cervantes, <[http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/zacatecas/inauguracion/garcia\\_marquez.htm](http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/zacatecas/inauguracion/garcia_marquez.htm)>, [consultado: 20-02-2018].

Giménez Martín, M. C., y Velilla Barquero, R. (1988). *Cuaderno de ejercicios gramaticales*. Barcelona: Edunsa.

Grupo D'Aragón (2016). *Folklorela*. Zaragoza: Ed. Copiando que es gerundio. Versión inédita (pendiente de publicación en 2018).

Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Amsterdam: Elsevier.

Manso Luengo, A. J., Del Campo Adrián, M. E., y Rejas Jiménez, P. (1996). *Dificultades de aprendizaje (Escritura, ortografía y cálculo)*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.

Martínez, J. (2004). *Ortografía y ortotipografía del español actual*. Madrid: TREA.

Mendoza Fillola, Antonio (1988): «La enseñanza de la ortografía», en J. García Padrino y A. Medina (dirs.), *Didáctica de la lengua y la literatura*, Madrid: Anaya, pp. 418-441.

Miranda Podadera, L. (1977). *Ortografía práctica de la lengua española*. Madrid: Editorial Hernando.

Onieva Morales, J. L. (1993). *La gramática de la Real Academia Española: resumida y aclarada*. Madrid: Playor.

Ramos Pla, A., y Selfa Sastre, M. (2017). «La innovación como motor del cambio: aprendizaje de la ortografía mediante la memoria visual y la PNL», *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 78, pp. 56-61.

Ramos Tamayo, L., Sarmiento Fernández, E., Reyes Echavarría, Y., y Anaya Almeida, M. A. (2015). «Un acercamiento a la competencia ortográfica» [en línea], *EFDeportes.com, Revista Digital*, 202, marzo, <<http://www.efdeportes.com/efd202/acercamiento-a-la-competencia-ortografica.htm>>, [consultado: 12-08-2018].

Real Academia Española (2018), *Diccionario de la lengua española. Edición del Tricentenario. Actualización 2017* [en línea], s.v. «Ortografía», <<http://dle.rae.es/?id=RG9EvWw>>, [consultado: 20-02-2018].

Rodríguez-Ortega, D. (2015). «Un bien necesario para la escritura: la competencia

ortográfica», *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 13, pp. 85-98.

Roméu Escobar, A. (1987). *Metodología de la enseñanza de la lengua*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Sánchez, D. (2009). «Una aproximación a la didáctica de la ortografía en la clase de ELE» [en línea], *MarcoELE. Revista de Didáctica Español como Lengua Extranjera*, 9, <[http://marcoele.com/descargas/9/sanchez\\_ortografia.pdf](http://marcoele.com/descargas/9/sanchez_ortografia.pdf)> [consultado: 24-03-2018].

Sanjuán Nájera, M., y Sanjuán Álvarez, C. (2009). *Dictados ortográficos ideovisuales*. Zaragoza: Yalde.

Sanjuán Nájera, M., y Sanjuán Álvarez, C. (2017). *Ortografía ideovisual. Nivel 4º. Cuarta edición*. Zaragoza: Yalde.

Sanz, L. F. (2012). «La ortografía puntúa en Internet» [en línea]. *El País*, edición digital, 2 de enero, <[https://elpais.com/diario/2012/01/02/sociedad/1325458801\\_850215.html](https://elpais.com/diario/2012/01/02/sociedad/1325458801_850215.html)>, [consultado: 18-05-2018].

# **ANEXOS**

## Anexo I

 **Universidad Zaragoza** **ZAGUAN**  
Repositorio Institucional de Documentos

Enviar Personalizar Ayuda EN / ES

[Página principal](#) > Resultados de la búsqueda: ortografía

Buscar:

ortografía cualquier campo

[Consejos para la búsqueda](#) :: [Búsqueda avanzada](#)

Buscar colecciones:

\*\*\* cualquier colección pública \*\*\*

Ordenar por: Mostrar resultados: Formato de visualización:

el último primero desc. - o ordenar por - 10 resultados reagrupar por colección HTML brief

**Resultados globales:** 19 registros encontrados en 0.05 segundos.  
Materiales académicos, Encontrados 15 registros  
Trabajos académicos Universidad de Zaragoza, Encontrados 3 registros  
Tesis, Encontrados 1 registros

 **Universidad Zaragoza** **ZAGUAN**  
Repositorio Institucional de Documentos

Enviar Personalizar Ayuda EN / ES

[Página principal](#) > Resultados de la búsqueda: fonología

Buscar:

fonología cualquier campo

[Consejos para la búsqueda](#) :: [Búsqueda avanzada](#)

Buscar colecciones:

\*\*\* cualquier colección pública \*\*\*

Ordenar por: Mostrar resultados: Formato de visualización:

el último primero desc. - o ordenar por - 10 resultados reagrupar por colección HTML brief

**Resultados globales:** 63 registros encontrados en 0.05 segundos.  
Materiales académicos, Encontrados 58 registros  
Preprints, Encontrados 1 registros  
Trabajos académicos Universidad de Zaragoza, Encontrados 3 registros  
Tesis, Encontrados 1 registros

[Página principal](#) > Resultados de la búsqueda: sintáxis

Buscar:

   Consejos para la búsqueda :: [Búsqueda avanzada](#)

Buscar colecciones:

Ordenar por:

Mostrar resultados:

Formato de visualización:

     **Resultados globales: 70 registros encontrados en 0.05 segundos.**Materiales académicos, Encontrados 57 registros  
Artículos, Encontrados 1 registros  
Trabajos académicos Universidad de Zaragoza, Encontrados 11 registros  
Tesis, Encontrados 1 registros[Página principal](#) > Resultados de la búsqueda: gramática

Buscar:

   Consejos para la búsqueda :: [Búsqueda avanzada](#)

Buscar colecciones:

Ordenar por:

Mostrar resultados:

Formato de visualización:

     **Resultados globales: 140 registros encontrados en 0.05 segundos.**Materiales académicos, Encontrados 117 registros  
Artículos, Encontrados 2 registros  
Trabajos académicos Universidad de Zaragoza, Encontrados 16 registros  
Fondo histórico, Encontrados 4 registros  
Tesis, Encontrados 1 registros[Página principal](#) > Resultados de la búsqueda: didáctica de la lengua

Buscar:

   Consejos para la búsqueda :: [Búsqueda avanzada](#)

Buscar colecciones:

Ordenar por:

Mostrar resultados:

Formato de visualización:

     Looking for a particular collection? Try: [Didáctica de la Lengua y la Literatura](#), [Teoría e Historia de la Educación](#), [Teoría de la Señal y Comunicaciones](#), [Teoría de la Literatura y Literatura Comparada](#)  
[More suggestions](#)**Resultados globales: 121 registros encontrados en 0.06 segundos.**Materiales académicos, Encontrados 27 registros  
Artículos, Encontrados 5 registros  
Trabajos académicos Universidad de Zaragoza, Encontrados 83 registros  
Tesis, Encontrados 6 registros

## ACTIVIDADES DE REFUERZO Y PREVENCIÓN DE ERRORES

- 1** El verbo **embeber**, en la acepción 'inspirarse o informarse', exige la construcción sintáctica con suplemento: *embeberse de/en algo*; y cuando se emplea como pronominal, en la acepción 'instruirse con rigor y profundidad en una doctrina, teoría, etc.', necesita, igualmente, la construcción sintáctica con suplemento: *embeberse en/con*.

✓ Incluir dicho verbo, en las acepciones reseñadas, en otras tantas oraciones.
- 2** La locución verbal *no haber en sí* ('tener mucha vanidad o alegría') debe emplearse con el pronombre personal tónico, en función de complemento, que corresponde el sujeto de la oración; por ejemplo: «(Yo) no quepo **en mí** de satisfacción» (y resulta incorrecta, por tanto, la oración \*«No quepo en sí de satisfacción»).

✓ Reescribir la siguiente oración colocando el sujeto en segunda persona del singular y reajustando, por tanto, las diferentes concordancias morfosintácticas: «No cabe en sí de gozo».
- 3** Completar las siguientes oraciones con la correspondiente forma verbal.

  - *El autobús no \_\_\_\_\_ [verbo **caber**: tercera persona del singular del presente de indicativo] por esa calle, porque es muy estrecha.*
  - *No creo que hoy \_\_\_\_\_ [verbo **cavar**: tercera persona del singular del presente de subjuntivo] los bancales, porque parece que va a llover.*
  - *A duras penas \_\_\_\_\_ [verbo **caber**: primera persona del singular del pretérito perfecto simple] en el autobús.*
  - *La pasada semana \_\_\_\_\_ [verbo **cavar**: primera persona del singular del pretérito perfecto simple] una parte de la huerta para sembrar patatas.*
- 4** No hay que confundir, como si fueran sinónimos, los nombres **deber** y **derecho**, que tienen diferente significado. Aquel significa 'aquello a que están obligadas las personas por las leyes naturales o positivas, o por las normas sociales', y este, 'facultad de hacer o exigir todo aquello que la ley o la autoridad establece en nuestro favor'.

✓ Incluir las palabras **deber** y **derecho** en otras tantas oraciones en las que se ponga de manifiesto su diferencia semántica.
- 5** Cuando el verbo **haber** se usa como **impersonal**, solo dispone de una persona para cada tiempo: la **tercera del singular** (persona que, en el presente de indicativo, es **hay** –y no **ha**–). En tal caso, el nombre que se sitúa después del verbo –y dado el carácter unipersonal de este– no es su sujeto, sino su comple-

Anexo III



¡Sal gorda! ¡llevo pimienta, canela y azúcar!



"Perdón imposible, que cumpla su condena"



¡Sal, gorda! ¡llevo pimienta, canela y azúcar!



"Perdón, imposible que cumpla su condena"

**Alumno A**  
 Niños más felices si se les abraza después del parto  
*Plymouth.* Los bebés abrazados por sus madres en la media hora que sigue al parto lloran menos, comen más y duermen mejor que los otros, según una investigación del psiquiatra inglés Wet Vorster. Vorster  
 .....  
 .....  
 Según Vorster, si la madre no puede abrazar al niño, conviene que lo haga el padre, algún familiar o la enfermera  
 .....  
 .....  
 Peleas de calidad, matrimonio feliz  
*Seattle.* La felicidad de un matrimonio depende de la calidad de sus peleas, según un estudio de dos psicólogos norteamericanos  
 .....  
 .....  
 Estos psicólogos entrevistaron a parejas que habían tenido problemas matrimoniales tres años antes y concluyeron que las peleas más fructíferas son aquellas .....  
 .....  
 .....  
*Diari de Barcelona, 26/2/89*

**Alumno B**  
 Niños más felices si se les abraza después del parto  
*Plymouth.* .....  
 .....  
 ..... Wet Vorster. Vorster ha hecho el estudio con unas seiscientas madres y sus bebés y ha encontrado que los primeros treinta minutos después del parto son especialmente importantes  
 .....  
 .....  
 Vorster, .....  
 .....  
 ..... También critica la práctica de llevarse el hijo después del parto para que la madre descanse, pero reconoce que no todo se pierde si no hay contacto físico en la primera media hora.  
 Peleas de calidad, matrimonio feliz  
*Seattle.* .....  
 .....  
 ..... En cambio, resolver los conflictos de una forma suave y pretender que los desacuerdos profundos no existan tiende a estropear la relación .....  
 .....  
 ..... en que las dos personas se sientan libres de enfadarse, dejen las cosas claras el uno al otro y, finalmente, lleguen a una solución con un cierto grado de compromiso.  
*Diari de Barcelona, 26/2/89*

## Anexo V

A1		Sin indicaciones sobre "ortografía" o "errores ortográficos".
A2	3	Puede producirse algún error en la ortografía de las palabras (tildes en el vocabulario frecuente, abreviaturas...) pero que no interfiere en la transmisión de la idea principal del texto.
	1	Comete abundantes errores gramaticales y ortográficos (concordancias, error en la elección de la persona del verbo), que dificultan la comprensión del mensaje y que hacen que el texto sea incomprensible.
B1	3	<b>La ortografía es razonablemente correcta aunque puede cometer algún error por influencia de la lengua materna en el léxico menos frecuente.</b>
	2	Puede cometer algún error en la ortografía de las palabras, pero que no interfiere en la transmisión de la idea principal del texto.
	1	Comete errores ortográficos sistemáticos que en algunos casos dificultan la comprensión del mensaje.
	0	Comete abundantes errores gramaticales y ortográficos (concordancias, error en la elección de la persona del verbo), que dificultan la comprensión del mensaje y obligan a la relectura continua.

B2	3	<b>La ortografía es correcta aunque puede producirse algún error puntual y de poca importancia.</b>
	2	La ortografía es razonablemente correcta aunque puede aparecer algún error que no impide la comprensión.
	1	La ortografía presenta vacilaciones y se producen algunos errores que obligan a la relectura.
	0	Comete errores ortográficos sistemáticos que, en algunos casos, dificultan la comprensión del mensaje.
C1	3	<b>La escritura no presenta errores ortográficos.</b>
	2	La ortografía es correcta, aunque puede producirse algún error puntual.
	1	La ortografía es razonablemente correcta, pero <b>puede mostrar influencia de la lengua materna.</b>
	0	Muestra un control insuficiente de estructuras gramaticales y una influencia evidente de su lengua materna que le lleva a cometer continuos errores en la gramática, la puntuación y <b>la ortografía</b> , aunque quede claro lo que quiere expresar.

C2	3	<b>La escritura no presenta errores ortográficos de ningún tipo.</b>
	2	La escritura presenta errores ortográficos esporádicos que en ningún caso dificultan la lectura y comprensión del texto.
	1	La escritura presenta errores ortográficos que dificultan la comprensión del texto, llevando a la relectura de determinados fragmentos.
	0	La ortografía es incorrecta.

## Anexo VI

		A1	A2	B1	B2	C1	C2	
<b>1. LETRAS Y PALABRAS</b>								
<b>1.</b>	<b>Abecedario</b>							
1.1	Nombres de las letras	✓						
1.2.	Vocales	✓		✓	✓	✓		
<b>1.3.</b>	<b>Consonantes</b>							
1.3.1.	Letras b, v, w	✓	✓	✓	✓	✓	✓	◀
1.3.2.	Letras c, k, q, z, dígrafo ch	✓	✓	✓	✓	✓		
1.3.3.	Letras g, j	✓	✓	✓	✓	✓	✓	◀
1.3.4.	Letra h	✓	✓	✓	✓	✓	✓	◀
1.3.5.	Letra y, dígrafo ll	✓	✓	✓	✓	✓	✓	◀
1.3.6.	Letras m, n, ñ	✓	✓	✓		✓	✓	
1.3.7.	Letra p	✓					✓	
1.3.8.	Letra r, dígrafo rr	✓					✓	
1.3.9.	Letras s, x	✓	✓	✓	✓	✓	✓	◀
1.3.10.	Letras t, d			✓	✓			
<b>1.4.</b>	<b>Letras mayúsculas</b>							
1.4.1.	Usos generales	✓						

1.4.2.	Mayúsculas en palabras	✓	✓	✓		✓	✓	
1.4.3.	Mayúsculas iniciales	✓	✓	✓	✓	✓	✓	◀
<b>1.5.</b>	<b>Letras minúsculas iniciales</b>	✓	✓	✓	✓	✓	✓	◀
<b>1.6.</b>	<b>Tipos de letra</b>	✓	✓	✓	✓	✓	✓	◀
<b>1.7.</b>	<b>Ortografía de las palabras</b>							
1.7.1.	Usos generales	✓	✓	✓				
1.7.2	Voces de otras lenguas			✓			✓	
1.7.3	Palabras de doble escritura	✓			✓	✓	✓	
1.7.4	Expresión de cifras y números	✓	✓	✓	✓	✓		
<b>2. ACENTUACIÓN GRÁFICA</b>								
2.1	Reglas generales de acentuación	✓	✓	✓	✓	✓	✓	◀
2.2	Tilde diacrítica	✓	✓	✓	✓	✓	✓	◀
2.3.	Voces de otras lenguas				✓			

<b>3. PUNTUACIÓN</b>								
3.1.	Punto	✓	✓	✓	✓		✓	
3.2.	Coma	✓	✓	✓	✓	✓	✓	◀
3.3.	Dos puntos	✓	✓	✓	✓		✓	
3.4.	Punto y coma				✓		✓	
3.5	Puntos suspensivos		✓	✓	✓			
3.6.	Signos: de interrogación y exclamación	✓	✓	✓	✓			
3.7.	Paréntesis	✓	✓	✓	✓	✓		
3.8.	Corchetes				✓	✓	✓	
3.9.	Comillas	✓	✓	✓	✓	✓	✓	◀
3.10.	Guión	✓	✓	✓	✓	✓	✓	◀
3.11.	Raya	✓	✓		✓		✓	
3.12.	Barra	✓	✓		✓	✓		
3.13.	Asterisco		✓			✓		
3.14.	Diéresis			✓		✓		
3.15.	Apóstrofo					✓	✓	
3.16.	Llaves					✓		



**berenjenas:** Plantas hortenses de fruto comestible y color morado. Las dos primeras *berenjenas* forman una *b* y la última una *j*.  
P.F.: Berenjenal.



**extranjerios:** Naturales de otros países. Esa pareja de *extranjerios* viajan con mochila y bastón.  
P.F.: Extranjería, extranjerizante, de extranjiis.



**fugitivos:** Que huyen. Los *fugitivos* saltan la tapia de la cárcel.



**vagabundos:** Personas que andan de una parte a otra sin rumbo fijo. El primer *vagabundo* forma la *v* y el segundo forma la *b* con su bastón.  
P.F.: Vagar, vagabundear, vago, vagancia.



**vasallos:** Que están sometidos y sirven a un señor. Esos tres *vasallos* defienden a su rey con escudo y lanzas.  
P.F.: Vasallaje, avasallar.



**excava:** Cava por debajo de algo. Ha dejado a un lado dos picos y ahora *excava* con la pala.  
P.F.: Excavar, excavación, cavar, socavar, socavón, cava.  
No confundir con «escavar»: Remover superficialmente la tierra.



**extravagantes:** Raros, estafalarios, que se salen de lo habitual. Los tipos *extravagantes* se adornan con las cosas más raras.  
P.F.: Extravagancia.



**hereje:** Persona que sostiene creencias opuestas a las de una religión establecida. A ese *hereje* lo van a quemar atado a un poste.  
P.F.: Herejía, herético.



**vajilla:** Conjunto de instrumentos para guisar y comer. La *vajilla* está formada por cucharas, tenedores, cuchillos y cazos.  
P.F.: Vajillero.



**vendaval:** Huracán, viento muy fuerte. El *vendaval* les ha vuelto del revés los paraguas.  
P.F.: Ventolera, viento, ventilar, ventilador.

**Anexo VIII**

<b>Alumnos 3ºB</b>	<b>Aciertos Dictado 1</b>	<b>Aciertos Dictado 2</b>	<b>Mejora nº y %</b>
1-L. A.	3	7	4 / 40%
2-I. V.	5	5	0
3-L. S.	3	4	1 / 10%
4-N. P	2	5	3 / 30%
5-T.	2	6	4 / 40%
6-S.	6	9	3 / 30%
7-H. V.	2	6	4 / 40%
8-N. T.	1	5	4 / 40%
9-S. G.	3	5	2 / 20%
10-L. S.	2	5	3 / 30%
11-S. S.	3	3	0
12-A. G.	4	4	0
13-P. S.	2	3	1 / 10%
14-A. R.	6	3	-3 / -30%
15-M. C.	4	7	3 / 30%
16-N. M.	2	1	-1 / -10%
17-B.M.	2	4	2 / 20%
18-A. L.	6	8	2 / 20%
19-I. S.	3	7	4 / 40%
20- E.E.	3	6	3 / 30%
21- M. G.	5	6	1 / 10%
22-A. M.	6	7	1 / 10%
23-S. B.	4	4	0
<b>I.</b>	<b>-</b>	<b>6</b>	<b>-</b>
	<b>79</b>	<b>120</b>	<b>41/18'63%</b>

<b>Alumnos 3ºA</b>	<b>Aciertos Dictado 1</b>	<b>Aciertos Dictado 2</b>	<b>Mejora nº y %</b>
1-R. A.	4	5	1 / 10%
2-A. G.	4	6	2 / 20%
3-L. L.	3	2	-1 / -10%
4-S. B.	6	5	-1 / -10%
5-A. A	3	4	1 / 10%
6-B. A.	4	9	5 / 50%
7-H. Y.	1	4	3 / 30%
8-S. G.	1	2	1 / 10%
9-R. A.	2	4	2 / 20%
10-D.K.	2	5	3 / 30%
11-Á.V.	3	4	1 / 10%
12-R. C.	0	1	1 / 10%
13-F.M.	3	6	3 / 30%
14-G. L.	3	2	-1 / -10%
15-L. M.	4	4	0
16-M. A.	1	6	5/ 50%
17-M. A.	1	2	1 / 10%
18-Ó. R.	3	8	5 / 50%
<b>E.</b>	<b>2</b>	<b>-</b>	<b>-</b>
<b>N.</b>	<b>-</b>	<b>5</b>	<b>-</b>
<b>S.</b>	<b>0</b>	<b>-</b>	<b>-</b>
<b>M. H.</b>	<b>2</b>	<b>-</b>	<b>-</b>
<b>R. B.</b>	<b>3</b>	<b>-</b>	<b>-</b>
<b>Total</b>	<b>48</b>	<b>79</b>	<b>31 / 17'22%</b>

**EL GATO Y EL RATÓN**

¿Sabe usted que una vez un ratón cayó en un cubo grande de vino? Había por allí un gato, y

como veía que el ratoncito se iba a ahogar, le dijo:

-¡Sácame, que me ahogo! ¡Aunque luego me comas!

Y fue el gato y lo sacó. Luego, le dijo el ratoncito:

-¡Déjame que me seque un poco, y luego me comes!

Entonces, en un descuido del gato, el ratón se escapó y se metió corriendo en su cueva. Y

entonces le dijo el gato:

-¡Dijiste que te iba a comer!

El ratoncito, desde la cueva, le contestó:

-Pues si lo dije, ¡estaría borracho!

Aurelio M. Espinosa (hijo)  
(España, s. XX)  
Cuentos populares de Castilla (adaptación)



**cubo:** Recipiente redondo con asa.  
*El cubo está tumbado junto a la escuela.*  
 P.F.: Cu**ba**, cubero, cubeta.



**vino:** Bebida alcohólica procedente de las uvas.  
*El vino en porrón se saborea más.*  
 P.F.: Vinagre, v**in**atero, v**it**icultor, v**in**ícola.

44



**había:** Pretérito imperfecto del verbo haber.  
*Donde antes había un bosque sólo quedan ya unos pocos árboles.*  
 P.F.: Hab**er**, hay, haya, habr**ía**, hub**o**, hub**iera**.



**allí:** En aquel lugar (Más lejos que «ahí».)  
*Ahí cerca hay un árbol y allí lejos hay dos.*



**ahogados:** Muertos por asfixia (En este caso por inmersión en el agua).  
*El mar ha arrojado a la playa dos ahogados.*  
 P.F.: Ahogarse, ahog**o**, desahogarse, desahog**o**, ahogadilla.



**cuevas:** Cavidad excavada en la tierra.  
*Las escaleras de esas cuevas forman una v.*  
 P.F.: Covacha, covachuela.



**iba:** Pretérito imperfecto del verbo ir.  
*Se ha caído porque iba a velocidad excesiva.*  
 P.F.: Ibas, íb**am**os, íb**ai**s, íb**an**.



**borracho:** Ebrio. Que bebe con exceso habitualmente.  
*Ese borracho se ha bebido ya dos botellas de licor.*  
 P.F.: Borrachera, emborracharse, borrachuzo, borrachín.

45

## Anexo XI

Alumnos 4ºA	Aciertos dictado 1	Aciertos dictado 2	Mejora nº / %
1-E. S.	7	6	-1 / -12'5%
2-D. M.	4	7	3 / 37'5%
3-C. C.	7	7	0
M.R.	-	4	-
4-M. E.	6	8	2 / 25%
E. T.	-	8	-
5-O. S.	6	8	2 / 25%
6-S. B.	7	7	0
7-S. M.	6	5	-1 / -12'5%
8-M. G.	7	7	0
9-R. G.	4	4	0
10-S. R.	5	8	3 / 37'5%
11-M. A.	8	8	0
12-I. H.	8	8	0
13-J. S.	8	8	0
14-C. L.	4	4	0
A. G.	4	-	-
K. A.	8	-	-
R. D.	7	-	-
	<b>87</b>	<b>95</b>	<b>8/7'14%</b>

Alumnos 4ºD	Aciertos dictado 1	Aciertos dictado 2	Mejora: nº y %
1-D. G.	6	7	1 / 12'5%
2-Y. R.	4	7	3 / 37'5%
3-Á. V.	7	8	1 / 12'5%
4-D. E.	4	7	3 / 37'5%
5-M. H.	8	8	0
6-P. P.	1	5	4 / 50%
7-S. Y.	4	5	1 / 12'5%
8-I. R.	8	8	0
9-S. M.	6	7	1 / 12'5%
10-R. G.	6	8	2 / 25%
11-L. G.	6	8	2 / 25%
12-E. G.	7	8	1 / 12'5%
13-N. P.	6	6	2 / 25%
14-Y. E.	4	6	2 / 25%
15-S. U.	3	5	2 / 25%
16-G.C.	5	5	0
17-M. L.	6	8	2 / 25%
P. S.	-	5	-
H. A.	-	7	-
G.G.	-	5	-
<b>Total</b>	<b>91</b>	<b>116</b>	<b>25 / 16'91%</b>

**INSTRUCCIONES ESTUDIO DE CAMPO:**

- ¡Hola, chicos! Vamos a realizar un dictado de texto individual. Después, lo corregiremos juntos y tendréis que mucha prestar atención en los errores porque mañana volveremos a hacer el mismo dictado. Ahora os voy a repartir una hoja a cada uno. Tenéis que escribir donde se os indica: el nombre y apellidos, la fecha y la clase a la que pertenecéis.

- Se reproduce el archivo de audio que contiene la lectura del dictado. Se escucha dos veces parando 10 segundos cada 10 segundos. Se escucha una tercera vez sin pausas.

- Se deja un minuto más para acabar de escribir y se empieza a recoger.

- Se proyecta el dictado corregido en la pizarra con las dificultades ortográficas en rojo. Se recuerda que los alumnos van a volver a ser evaluados del mismo dictado. Se explican una a una las palabras trabajadas con ortografía ideovisual de la siguiente manera (ver ejemplo).\*

a) *Vamos a ver la primera palabra con dificultad: ahí. Es un adverbio demostrativo de lugar. Significa en ese lugar. ¿Me podéis dar un ejemplo de una frase que lleve ahí?*

Si no hay respuesta, se les proporciona una: *Por ejemplo, Ahí hay un árbol.*

b) - *¿Qué letra difícil tiene ahí?*

- *La hache.*

c) - *¿Cómo se ha representado en el dibujo?*

- *Con un árbol como la línea vertical.*

a) *La siguiente palabra es allí, que es otro adverbio de lugar. ¿Alguien sabe en qué se diferencia de ahí? ¿Puedes darme un ejemplo con una frase?*

Si no contestan, se les proporciona un ejemplo: *Por ejemplo, Allí hay dos árboles.*

b) - *¿Qué letra difícil tiene allí?*

- *Las dos eles.*

c) - *¿Cómo se ha representado en el dibujo?*

- *Con dos árboles.*

*Vamos a recordar la frase: Ahí hay un árbol (la hache) y allí hay dos árboles (las dos eles). Repetidla, por favor.*

\*En el grupo control solamente se explicarán los apartados a) y b)

