
This is the **published version** of the bachelor thesis:

Fadel Abakhti, Ikram el; Aguilar, Lourdes , dir. Recursos didácticos para la enseñanza de la ortografía en la Educación Secundaria Obligatoria. 2023. 38 pag. (Grau en Llengua i Literatura Espanyoles.pdf)

This version is available at <https://ddd.uab.cat/record/279224>

under the terms of the  license

**Recursos didácticos para la enseñanza
de la ortografía en la Educación Secundaria Obligatoria**

Ikram el Fadel Abakhti
Facultad de Filosofía y Letras
Grado en Lengua y Literatura Españolas
Curso 2022-2023

ÍNDICE

1.	Introducción	2
2.	Marco teórico: fundamentos de la didáctica de la lengua.....	3
	2.1. <i>La metodología tradicional de la enseñanza de la ortografía</i>	5
	2.2. <i>El papel de las TIC en el aula</i>	7
3.	Nuevas propuestas para la enseñanza de la ortografía	10
	3.1. <i>Modelos de ejercicios actuales de ortografía</i>	12
	3.2. <i>Nuevas aplicaciones didácticas</i>	15
	3.2.1. Ejercicios de pares mínimos.....	16
	3.2.2. Ejercicio de dobles pares mínimos	17
	3.2.3. Ejercicio de análisis inverso	18
	3.2.4. Ejercicio de análisis con secuencias agramaticales e incorrectas.....	18
4.	Proyecto en el aula	19
	4.1. <i>La propuesta metodológica</i>	20
	4.2. <i>Los objetivos del proyecto</i>	22
	4.3. <i>La evaluación del proyecto</i>	23
	4.4. <i>Los resultados del proyecto</i>	25
5.	Conclusiones	27
6.	Bibliografía	29
7.	Anexos	34
8.	Apéndice	34

1. INTRODUCCIÓN

“Repetitiva”, “Difícil”, “Aburrida”, “Pesada” y “Estresante” son algunos de los adjetivos que han utilizado los estudiantes¹ de tercero de la Educación Secundaria Obligatoria, del Instituto Aiguaviva, para describir la enseñanza de la ortografía (véase Apéndice I). Resulta cada vez más complicado concienciar a nuestros alumnos sobre la importancia de escribir correctamente e impulsarlos a ampliar su conocimiento en los distintos temas que forman parte de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. Vivimos en una sociedad que progresivamente normaliza algunos de los graves errores ortográficos, por tanto, la enseñanza de la ortografía es uno de los grandes retos a los que se enfrentan los profesores de secundaria. De acuerdo con la Academia, “no es un simple adorno, sino una condición necesaria para el completo desarrollo de la persona, como individuo y como ser anclado en la sociedad, en la medida en que la escritura es hoy fundamental como soporte del conocimiento y como instrumento de comunicación” (RAE, 2010, p. 23). Por ello, hay que tomar conciencia de todas las carencias que tienen los estudiantes en este ámbito y evitar su falta de interés y atención en aplicar las reglas.

De esta forma, en el siguiente trabajo analizaremos diferentes metodologías para mejorar su expresión escrita. Se pondrá el foco de atención sobre todo en las consonantes “b” y “v”, dado que son dos letras que no presentan ninguna diferencia en la pronunciación, por ello, las pueden confundir a la hora de escribir. Por este motivo, nuestros objetivos generales son investigar la didáctica de la lengua, los métodos tradicionales de la enseñanza de la ortografía y la importancia de las TIC en las clases; mientras que los objetivos específicos son estudiar los ejercicios que están hoy en día a disposición de los alumnos de tercero de la ESO y proponer otras actividades complementarias, sobre el uso de la “b” y la “v”, con el propósito de aplicarlas en un aula. Es fundamental crear nuevos recursos educativos reflexivos que complementen tanto los ejercicios tradicionales de la ortografía como los actuales. A partir de esta premisa inicial nos surgen diversas dudas, así como: ¿de qué modo podemos potenciar la reflexión metalingüística de los alumnos?, ¿solamente a través de las tecnologías de la información y la comunicación se consigue esta motivación por parte del alumnado? y ¿cuál debe ser la tarea del profesor?

¹ En el siguiente trabajo se empleará el masculino genérico para aludir a toda clase de individuos, sin diferencia de sexos.

En cuanto a la estructura, en el primer capítulo, Fundamentos de la didáctica de la lengua, analizamos los objetivos de la didáctica de la lengua y sus características, con la finalidad de observar en los siguientes subapartados, La metodología tradicional de la enseñanza de la ortografía y El papel de las TIC en el aula, si sus mecanismos de aprendizaje son impulsados por la enseñanza tradicional de la ortografía y por las TIC. Todos estos aspectos ayudan en el desglose del segundo capítulo, Nuevas propuestas para la enseñanza de la ortografía, en el que se estudian los modelos de ejercicios actuales de la ortografía y se proponen nuevas actividades. Finalmente, en el tercer capítulo, Proyecto en el aula, se impartirán algunos de los ejercicios sugeridos en una clase y se explicarán los objetivos, la evaluación y el resultado del proyecto.

2. MARCO TEÓRICO: FUNDAMENTOS DE LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA

La didáctica de la lengua “tiene como objeto el complejo proceso de enseñar y aprender lenguas con el fin de mejorar las prácticas y adecuarlas a las situaciones cambiantes en que esta actividad se desarrolla” (Camps, Guasch y Ruiz, mencionado en Ruiz et al., 2011: 13). Es una disciplina que reflexiona, examina y experimenta la educación, que avanza a lo largo de los años, con el propósito de perfeccionar su enseñanza. Por tanto, es un campo de conocimiento que debe extraer tanto el razonamiento teórico como el práctico, dado que no existe ninguna prioridad entre los dos ámbitos. Cabe destacar que estas observaciones tuvieron una gran importancia desde hace mucho tiempo, ya en el siglo XVII había un conjunto de técnicas y orientaciones sobre cómo enriquecer el estudio de cualquier materia de la lengua. Son conocidas como el enfoque tradicional, ya que consistía en que un profesor transmitía su saber a sus discípulos a través de las exposiciones orales y de los libros y los estudiantes solamente lo tenían que retener en su memoria (2011: 13 y 25). Este modelo fue renovado por Comenio en su obra titulada *Didáctica Magna* (1632). Con sus propias palabras, propugnaba que se debía:

“adquirir un conocimiento verdadero y sólido, no falso y superficial; [...]; no se limite únicamente a leer y aprender en los libros pareceres y consideraciones ajenos de las cosas, o a retenerlas en la memoria y recitarlas, sino que sea capaz de penetrar hasta la médula de las cosas y conocer de ellas su verdadera significación y empleo. En igual medida hay que atender a la solidez de costumbres y piedad” (1998 [1632]: 30).

Tuvo una influencia significativa hasta el siglo XX, cuando nacieron la psicología y la pedagogía como ciencias. Estas, también, pusieron su foco de atención en el aprendizaje del individuo. Es necesario mencionar a Édouard Claparède, pedagogo y psicólogo suizo, que decidió situar en el centro del proceso educativo al discente, porque opinaba que la pedagogía tenía que “acomodarse a los procesos de aprendizaje de este”. Se realizaban un conjunto de pruebas para ponderar el adiestramiento de cada materia. En este contexto, la didáctica de la lengua empleaba tanto los principios como las conclusiones de estos análisis pedagógicos, cuya preocupación por este control de los procedimientos de la enseñanza dejaba de lado la investigación de los contenidos que se impartían en esta época (mencionado en Ruiz et al., 2011: 15). Respecto a la psicología educativa, se relacionó con el constructivismo piagetiano que estudiaba el pensamiento lógico, asimismo, apoyaba la idea de que la cognición nacía de la interacción entre el sujeto y el objeto, que podían ser los contenidos o el mismo profesor. De esta forma, la enseñanza se establecía por etapas (Saldarriaga, Bravo, Loor, 2016: 136). A esta teoría, Vygotsky hizo una aportación, recuperada en el año 1980, y es que el desarrollo resulta ser un proceso social “que se inicia a partir del nacimiento y es asistido por adultos u otros agentes considerados más competentes en cuanto al manejo del lenguaje”. Con este interés por la adquisición de la lengua, surgió la psicolingüística, que ha tratado diferentes temas, entre ellos el vínculo que existe entre el pensamiento, el uso del lenguaje y la actuación humana, asuntos que atraen a la didáctica de la lengua (mencionado en Ruiz et al., 2011: 15).

Hasta aquí podemos observar que esta disciplina se sirvió de la lingüística para contestar las siguientes interrogaciones: ¿qué enseñar? y ¿cómo? Y dependió de las ciencias del lenguaje, de la psicología, de la sociedad y de la educación para encontrar respuesta a las preguntas que hay a continuación: ¿por qué hay que enseñar la lengua a los estudiantes?, ¿qué enseñarles?, ¿cómo? y ¿dónde? (López, 1998: 222).

En este estudio nos centraremos en *cómo* enseñar la ortografía, por ello, cabe recordar que la didáctica de la lengua, con la finalidad de desarrollar sus prácticas, tiene como punto de referencia el *sistema didáctico*. Se suele representar en forma de triángulo (véase Apéndice II) para poder visualizar la conexión que existe entre estos tres elementos: el profesor, el alumno y la lengua enseñada. Cada uno de los tres polos poseen unas funciones concretas y no es apropiado reducirlas al rol del maestro tradicional, que transmitía unos contenidos en un aula para que los jóvenes los incorporaran de manera pasiva. Más bien, se interpreta que el estudiante es una persona que construye sus conocimientos de manera activa y se apodera de unos saberes que se vinculan

con la información que adquiere en el aula, a través del profesor y los temas que trata y mediante sus compañeros. Conviene subrayar que existe una interacción entre ellos denominada *contrato didáctico*. De acuerdo con Brousseau, “se trata de una relación que determina explícitamente lo que cada participante, profesor y alumno, tiene la responsabilidad de hacer y de lo cual será responsable, de una u otra forma, ante los demás. Este sistema de obligaciones recíprocas se parece a un contrato” (mencionado en Ruiz et al., 2011: 19 y 24). Para conseguir una progresión en la enseñanza, se realiza la *planificación didáctica* que consiste en organizar la materia. Es decir, los contenidos deben ser adaptados y deben experimentar ciertas transformaciones. Este proceso, titulado *transposición didáctica*, fue divulgado por Chevallard en el año 1985 y se resume en que el saber tiene que sufrir modificaciones para que sea más accesible y coherente a los estudiantes. Existen dos niveles: la *transposición externa*; en la que forman parte los responsables oficiales y los diseñadores que establecen el currículo correspondiente a un ámbito territorial, y la *transposición interna*; impulsada por los profesores (Dolz, Gagnon & Mosquera, 2009: 123 y 124). Cabe agregar que puede haber momentos en que estos maestros suspendan su cargo, con la finalidad de que su clase sea capaz de resolver sus dudas a través de otras herramientas como un diccionario o una gramática. Esto no significa que no sepan la respuesta, sino que son estrategias, conocidas como la *devolución didáctica*, para que sus alumnos aprendan más. A lo largo de los años, ha habido diferentes metodologías que se han puesto en práctica en las aulas. En el siguiente apartado exploraremos cómo ha sido la enseñanza tradicional de la ortografía.

2.1. LA METODOLOGÍA TRADICIONAL DE LA ENSEÑANZA DE LA ORTOGRAFÍA

Hay un conjunto de manuales que defienden el criterio tradicional de la enseñanza de la ortografía. Sirve de ejemplo la *Breve ortografía escolar* de Bustos que se basa en reunir la mayoría de las reglas ortográficas para ser enseñadas en clase y en organizar una serie de dictados por niveles (1974: 7). Este enfoque es considerado el más empleado por los profesores. No obstante, según Catalá, “la enseñanza de la ortografía de forma tradicional no consigue fijar el aprendizaje de los alumnos, [...]. Determinadas prácticas, en vez de prevenir los errores ortográficos, contribuyen a fijarlos” (mencionado en Fernández-Rufete, 2015: 10). Veamos cuáles son las ventajas y las desventajas de estos procedimientos:

En primer lugar, uno de los caminos para llegar al dominio de la ortografía era la transmisión verbal de las reglas. Para García Noriega, los errores ortográficos se asocian al

desconocimiento de las normas (2011: s.p.). Es una idea que ya defendía Mesanza en su libro titulado *Didáctica actualizada de la Ortografía* (1987). Precisamente, recomendaba que la fase inicial debía ser la realización de unos ejercicios que aludían a una norma académica homogénea, con el propósito de formular una regla *a posteriori* y memorizarla (1987: 109). El problema reside en que el alumno desconocerá gran parte de la ortografía al no tener presente ni el resto de las normas que disponen de acepciones ni aquellas palabras que no siguen ninguna regla específica. Asimismo, podrían considerar que la ortografía “es un fenómeno puramente normativo” cuando no lo es (Díaz Perea, 2008: 4). Además, se recalca que no siempre las tienen en cuenta en el momento de la producción de un texto espontáneo (Salgado, 1997: 40). Torrego explica su propia experiencia: “un montón de reglas, a veces sin demasiadas explicaciones ni aplicaciones, que había que recitar, pero que difícilmente lográbamos después utilizar en los textos” (mencionado en Coello, 2020: 20). Por este motivo, se debe huir de este tratamiento basado únicamente en el aprendizaje de las reglas ortográficas. Es más sencillo “controlar el número de errores ortográficos que cometen los discentes si se usa más de un método” (mencionado en Fernández-Rufete, 2015: 11).

En segundo lugar, otra de las metodologías más usuales fue el dictado. En la actualidad, sigue siendo una actividad frecuente, por lo cual resulta necesario observar su función y sus características. Esta técnica permite al alumno desarrollar un conjunto de cualidades, como la atención, la adaptación a un ritmo específico, la adecuación a la convención ortográfica (Díaz Perea, 2008: 16) y la interpretación de un texto. Sin embargo, puede llegar a perder su valor al controlar los errores e impulsar a los alumnos a copiarlos varias veces. Estas prácticas repetitivas, que se hacen con la intención de ayudar a retener la forma correcta, pueden contribuir a que el estudiante observe las palabras de manera aislada y no reflexione sobre la importancia de la escritura al ser una práctica básica y mecánica (2008: 4). En muchos casos, solo se trataría de “dibujar letras”. Cuando en un texto observamos que el alumno escribe un mismo término en distintas maneras, podemos determinar que “el aprendizaje no pasa por la fijación” (Salgado, 1997: 40) y esto sucede tanto en los dictados preparados como en los dictados de textos desconocidos. Villarejo señala que “el dictado apenas enseña, y si los sujetos [...] adquieren habilidad ortográfica es precisamente por el concurso de las restantes asignaturas y ejercicios” (mencionado en Mesanza, 1987: 160). Freinet añade que incluso el dictado de un escrito tratado en clase puede llegar a ser poco seguro: “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” (mencionado en Camps, Milian, Bigas, Camps, Cabré, 1990: 79). De este modo, el dictado no pretende enseñar la ortografía, sino medirla. Sin duda hay una gran preocupación en saber cómo evitar que los alumnos cometan los mismos errores después de corregir el dictado.

En tercer lugar, otro de los temas presentes en el proceso de la enseñanza tradicional de la ortografía fue la lectura y la memoria visual. Si el aprendiente es un buen lector, “lleva a cabo una captación de todos los índices ortográficos que aparecen impresos [...] y, a partir de allí, logra reconstruir el significado que subyace en el texto”. Esto le ayudaría a corregir sus propios artículos después de una revisión, ya que puede acudir a la memoria visual siempre y cuando dude de la ortografía. Cabe mencionar que los excelentes lectores pueden tener dificultades en la redacción, pues “no hay una relación directa entre el hábito lector de un individuo y su desempeño en la escritura; salvo que este individuo se enfrente a la necesidad de leer su propia producción” (Salgado, 1997: 49). Hay que transmitir a los alumnos la necesidad de leer, porque es un gran apoyo a la hora de aprender (García Noriega, 2011: s.p.).

Hasta aquí hemos visto la planificación didáctica de la ortografía y las estrategias empleadas, con la finalidad de mejorarla. En resumen, se mantenía la clase frontal; que se limitaba a la pizarra y a los cuadernos de texto, no se aplicaba la devolución didáctica y se realizaban ejercicios poco reflexivos; como la copia de los errores cometidos en un dictado numerosas veces y la memorización de un conjunto de normas para aplicarlas en un momento determinado. Es importante tener presente que en estos últimos años ha habido un gran cambio en la manera de pensar de los alumnos y en sus habilidades por la tecnología. Hoy en día viven rodeados de un ambiente multimedia donde constantemente reciben diversos estímulos, como imágenes, colores y sonidos. ¿Desde el punto de vista didáctico cómo se debe trabajar en el aula?

2.2. EL PAPEL DE LAS TIC EN EL AULA

Cabe partir de una cita de Torrego en la que argumenta nuestro presente:

“Vivimos hoy en la sociedad de las comunicaciones. El proceso de globalización que amplía redes y acorta distancias es ya un hecho. La lengua escrita, antes patrimonio de una aristocracia, es ahora propiedad común, canal fundamental de comunicación y medio de transmisión de la cultura.

La lengua escrita desempeña un papel fundamental en nuestro siglo. Y la ortografía cobra protagonismo en la comunicación” (mencionado en Coello, 2020: 14).

Se puede cuestionar su opinión, ya que un alumno de la Enseñanza Secundaria Obligatoria pierde este interés al consumir las redes sociales. El correcto uso de la lengua escrita se ha visto afectado por las “nuevas modas tecnológicas”. Esto se puede percibir en sus espacios personales donde abrevian los términos que utilizan para su expresión, con el fin de hacer llegar el mensaje con más rapidez. Los siguientes casos sirven de ejemplo: “pq” (por qué), “xfa” (por favor), “dnd” (donde) y “bn” (bien). Por ello, los profesores deben buscar alternativas para evitar que sus estudiantes normalicen estas expresiones en sus escritos, los familiares deben intentar colaborar en sus estudios y la sociedad debe prevenir normalizar este hecho. El texto podría llegar a entenderse, “pero nadie puede negar que la ortografía contribuye a construir esa herramienta fundamental de comunicación que es el lenguaje y a mantener su unidad, a la vez que constituye, en ocasiones, la única forma que tenemos de presentarnos ante los demás [...]” (2020: 15). Prensky establece el término de “Nativos Digitales” para referirse a los jóvenes que han sido educados por un entorno formado por esta tecnología y que día a día conviven entre esta “cultura digital nueva”:

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

A diferencia de estos adolescentes que dominan “the digital language” y manipulan sencillamente todas las herramientas, los “Inmigrantes Digitales” mantienen un vínculo artificial con las TIC y se han visto obligados a habituarse a este progreso: “So what does that make the rest of us? Those of us who were not born into the digital world but have, at some later point in our lives, become fascinated by and adopted many or most aspects of the new technology are, and always will be compared to them, Digital Immigrants” (2001: 1-2). Esta división tiene una repercusión en las aulas, dado que el alumnado opta por leer únicamente los breves fragmentos, acostumbra a escoger los entornos de aprendizaje más animados, prefiere observar vídeos e imágenes que redactar e interpretar textos y desea trabajar más en equipo (Feijoo & García, 2017: s.p.). Es preciso apuntar que hay profesores que muestran una actitud negativa al empleo de las TIC en la enseñanza, dado que aseguran que son soportes que “generan adicción, distracción y agresividad en el alumno”

(Coello, 2020: 16). Según Gutiérrez, estos son denominados, despectivamente, “profesaurios” por parte del otro grupo de docentes que admiten estos avances en las formas de enseñar (2021: s.p.). Para ellos, esta elección es “de uso eficaz, porque no solo enriquecerá al alumnado con nuevos conocimientos y destrezas tecnológicas, sino que también se dispondrá de distintas posibilidades o medios de trabajo en clase como, por ejemplo, la búsqueda de información rápida y fácil a través de internet” (Coello, 2020: 16 y 17). Es indiscutible que nuestra sociedad pertenece a la era digital, no obstante, su función puede ser tan conveniente como inconveniente tal y como se puede ver seguidamente.

Aplicar esta herramienta de las TIC puede llegar a ser desfavorable a la hora de redactar, ya que el estudiante tiene la opción de activar el corrector en línea e ignorar los errores que comete, de modo que tiene la posibilidad de ocasionar las mismas faltas cuando decida escribir en papel. Además, esta nueva alternativa ofrece la elección de “lectura por voz” y proporciona la redacción de un texto a partir de un audio, “lo que limita la conexión entre el lector y el texto” (2020: 17 y 18). Paralelamente, existen múltiples aplicaciones, como el Chat GPT, que encuentran preguntas relacionadas con un tema, crean artículos, chistes y poemas, hacen descripciones sobre alguna persona o un hecho histórico y crean guiones para cualquier vídeo (Huerta, 2023: s.p.). Por consiguiente, los estudiantes acuden a ellas e imaginan tener la actividad realizada sin ningún esfuerzo ni reflexión. Deben saber lo que significa el plagio y el error de “copiar y pegar” todo tipo de información que encuentran. Es cierto que las TIC son “un cúmulo de conocimientos globales”, por eso, el sujeto debe aprender a identificar aquella información que únicamente es rigurosa. Para hacer un trabajo sobre lengua o consultar las normas, no deben recurrir a páginas genéricas como Wikipedia, rincón del vago o tareas.com, sino acceder a recursos más académicos como Google Scholar. Cabe agregar que

“Tienen dificultades para percibir que su tarea no es responder puntualmente una pregunta que solicita información, una pregunta cuya respuesta no es sólo algo mecánico; que el acceso a mayor cantidad de información implica desarrollar otros procesos cognitivos para su identificación, como la clarificación de conceptos centrales [...] y la construcción personal de las respuestas”.

Los profesores deben orientarlos, incorporar este conocimiento en el aula y trabajar estos cambios que se dan en la planificación didáctica (Díaz-Barriga, 2013: s.p.).

Las TIC son favorables cuando permiten nuevas propuestas educativas más dinámicas, así

como la indagación de un tema a partir de diferentes documentos, de un vídeo o de una conferencia grabada o transmitida a tiempo real. De esta manera, se mantiene en la clase esa conexión entre el aula y la realidad y se consigue que el aprendiz tenga sus propias fuentes de información (2013: s.p.). Asimismo, en comparación con los métodos tradicionales, las materias que son impartidas mediante los recursos tecnológicos acostumbra a ser más animadas, por las presentaciones; más atractivas, si llegan a tener sonido e imágenes; y más variadas (Pérez, 2010: 5). Otro beneficio que tiene este entorno virtual en la enseñanza es que fomenta la participación de los estudiantes y posibilita el aprendizaje cooperativo (Martín, 2020: 7). Por añadidura, mejora la instrucción, debido a que el alumno se enriquece con las nuevas destrezas tecnológicas y aprende a revisar la información, a seleccionar únicamente los datos imprescindibles, a comprenderlos, a resumirlos y a explicarlos (Coello, 2020: 17). En términos de Martín, los estudiantes cumplen “un rol central representado en el conjunto de comportamientos y normas que este debe asumir como protagonista del proceso educativo” y llevan a cabo un papel activo, dado que dejan de ser simples espectadores en las asignaturas. En su trabajo, titulado *Proyecto de Innovación: “Las Redes Sociales como recurso metodológico en el aula”*, propone las Redes Sociales como una estrategia de trabajo que pueden utilizar los profesores para mantener la motivación de sus alumnos (2020: 12).

Con las anteriores observaciones se nos plantea un conjunto de interrogaciones que responderemos a lo largo del trabajo: ¿solo a través de las TIC se consigue despertar el interés por la lengua?, ¿y la colaboración en clase? y ¿es fácil aplicar todas las actividades dinámicas y presentar todas las exposiciones preparadas por los maestros?

3. NUEVAS PROPUESTAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA ORTOGRAFÍA

Seguramente hemos escuchado alguna vez, por parte de los nativos digitales, una de las siguientes quejas en el aula: “¿para qué me sirve esto?”, “¿por qué tengo que memorizar algo que después se me olvida?” o “¿esta teoría la utilizaré en mi día a día?”. Esto es debido a que nosotros vivimos en un contexto social en el que únicamente se da importancia al beneficio personal. Por ende, en el colegio se enfoca este utilitarismo en todas las asignaturas, en especial, en la de las Humanidades. En términos de Gil, los alumnos deben aprender que la escuela es del “saber” y no del “ser” (2020:

s.p.) y los profesores han de enseñar los contenidos más sofisticados y complejos de su materia.

En Lengua Castellana y Literatura hay que demostrar que la lengua la adquirimos y es interna a los individuos, además, hay que “hacerles ver que les pertenece y, por lo tanto, conocerla mejor es conocerse mejor a sí mismos” (Bosque mencionado en Benito, 2016: s.p.). Entonces, ¿cómo les hacemos entender la importancia de un escrito correcto? A través de ejercicios que les permitan reflexionar sobre ello, como la actividad que nos ofrece Salgado que consiste en darles una nota, como la que se muestra más adelante, a cada miembro de la clase, con el propósito de que la lean y compartan entre ellos su conclusión:

“Chíkospa rama ñámaquom un fabormui es pesiá la es; tamaés traketánto lo skiérep y énsensparaké si rbelaortogra fía konben si onálkéim por tán si atién es kribírkomotó dos loasémosképa saría sica daúno es kribiér a komopron ún, si aun-rriojá no unbenesolá no unyilé [...] (1997: 45).

Con este fragmento entenderían que hay una diferencia entre escribir mal con alguna pretensión y hacer errores sin ser conscientes y meditarían sobre la transcendencia de conocer las normas y el papel de la ortografía a la hora de interpretar un texto. Desde nuestro punto de vista, también, se podrían llevar a cabo otras tareas utilizando las TIC, como:

- (1) Crea un vídeo explicando la función de los pronombres demostrativos utilizando los siguientes términos: havbilla – tubvo – aser

¿Qué sucede? ¿Tenéis alguna dificultad en entender el ejercicio? ¿Se pueden consultar estas palabras en el *Diccionario de la Real Academia*? ¿Podemos llegar a entendernos si cada uno de nosotros decidiera escribir a su gusto? ¿Por qué son importantes los signos de interrogación y las tildes? ¿Qué es “tubvo”? ¿Cómo se escribe? Partiendo de estas dudas se pueden desarrollar diferentes temas e incluso despertar esa sensibilidad lingüística, que la mayoría de las ocasiones ignoramos, y cultivarla en ellos.

Además de esta actividad, el profesor habría que examinar los ejercicios de ortografía que han hecho durante los anteriores años y ver los que están presentes en el libro de texto, ya que es uno de los instrumentos básicos para el proceso de aprendizaje de los niños. Habría que observar si se potencia alguna reflexión metalingüística en ellos. En el siguiente apartado analizaremos cuatro ejercicios.

3.1. MODELOS DE EJERCICIOS ACTUALES DE ORTOGRAFÍA

Cabe destacar que desde hace muchos años se explican en el aula todos los temas de la materia de manera independiente, sin mantener una conexión entre ellos. Por este motivo, en la Educación Secundaria Obligatoria hay un conflicto de coherencia y cohesión en la programación. En los libros, por un lado, aparecen aquellas actividades que piden a los estudiantes buscar los sinónimos y los antónimos de las palabras, mientras que, por otro lado, están los ejercicios que exigen, únicamente, un análisis sintáctico de las oraciones. De acuerdo con Brucart, el alumno tiene que observar que la materia dispone de un hilo conductor, ya que una lengua está formada tanto por una gramática como por un léxico (Canal GrOC, 2021: 30m50s). Cabe añadir que con la ortografía sucede lo mismo, desde siempre ha sido tratada de manera aislada a pesar de tener una función importante en el léxico y en la gramática. Desplacemos nuestra atención a (4a) y (4b):

- (1)
- a. *El presidente se reveló contra el maltrato de la familia Ruiz.
 - b. El presidente se rebeló contra el maltrato de la familia Ruiz.

Estamos ante dos oraciones cuyos verbos son diferentes: “revelarse” y “rebelarse”. La frase (4a) es agramatical, dado que se confunde con el verbo homófono “rebelarse”. Si consultamos el *Diccionario de la Real Academia* (2022), se puede ver que “revelarse” equivale a ‘descubrir o manifestar lo ignorado o secreto’ mientras que “rebelarse” significa ‘oponer resistencia’ o ‘sublevar(se)’. Por este motivo, este último puede introducir tanto la preposición “contra” como “ante” (“El presidente se rebeló ante el maltrato de la familia Ruiz”) o “frente a” (“El presidente se rebeló frente al maltrato de la familia Ruiz”). Es necesario comentar que si el verbo se escribe de una manera u otra, tiene repercusiones en la sintaxis, dado que si se emplea el verbo “revelar” sería en transitivo y ante ninguna preposición: “El presidente reveló el maltrato de la familia Ruiz”; y en la semántica, ya que “rebelar” es sinónimo de “protestar” y “revelar” de “desvelar”.

Resulta interesante hacer este tipo de proyectos, es una manera de conectar los distintos componentes que forman parte de la asignatura. Más aún, enlazan con el entorno real del estudiante, pues son verbos que alguna vez habrá emitido o escuchado. En palabras de la investigadora Di Tullio: “mientras que en la gramática tradicional y en la estructural el énfasis en la enseñanza de la gramática de la lengua materna se ponía en lo que el niño desconocía [...], en

la gramática actual se pone en lo que el niño ya conoce” (Canal Filosofía y Letras Zaragoza, 2020: 9m24s). Los alumnos tienen que reflexionar sobre lo que ya saben, tanto de ortografía, como de sintaxis y de semántica. Para poder conseguirlo, hay que orientar la asignatura hacia una perspectiva científica y plantearles retos y problemas que tengan que resolver. Así pues, es esencial preguntarnos cómo son los ejercicios de ortografía que encontramos tanto en la Red como en los cuadernos. ¿Tienen alguna relación con la metodología tradicional? ¿Se mantiene un vínculo con todos los contenidos de la materia?

En relación con la Red, hay diferentes páginas, como Proyecto Aula (2020) o Blogs del IES Oretania (s.f.), en los que comparten diferentes actividades, entre ellos cabe recalcar estos tres:

<p>Ejercicios B/V 1: Rellena los siguientes espacios: Sa_er, Ha_famos, Ca_emos</p> <p>Ejercicios B/V 2: Deduce las reglas a partir de los ejemplos: Ambulancia – enviar – convoy – embudo – cambio – invierno. <i>Se escribe ___ detrás de ___ y ___ detrás de ___</i></p> <p style="text-align: right;">(Proyecto Aula)</p>
--

<p>Ejercicio 3: Clasifica las palabras del recuadro: advenedizo, subvencionar, advertir, subversivo, subvención, adverbio, adversario, adviento:</p> <p>Palabras que empiezan por adv- Palabras que empiezan por subv-</p> <p style="text-align: right;">(Blogs del IES Oretania)</p>

Estos se caracterizan por ser más mecánicos. Los alumnos deben rellenar los espacios en blanco y deben elegir una opción entre las dos que se ofrecen. En este caso, no hay ningún grado de dificultad, ya que los estudiantes son conscientes de que no deben razonar su respuesta y que las dos soluciones están presentes, dado que es una u otra. Podemos apreciar que en el tercer ejercicio únicamente se requiere observar, igual que en el segundo, que forma parte de uno de los ejercicios tradicionales de la ortografía. Este consiste solo en extraer una regla a partir de un conjunto de palabras, no obstante, no se insiste en detectar la norma sin ningún apoyo ni en sugerir frases con estos términos. Por lo que corresponde al primer ejercicio, es una tarea que se reduce a aplicar solo las normas que ya conocen.

En cuanto a los libros de texto, he aquí algunos ejemplos, extraídos de dos editoriales, Octaedro (Calero & Quiñonero, 2017) y Sansy (Ricós, 2008), pendiente de revisión:

<p>06: Relaciona cada término con su definición: vocal, boca, vello, cabello, hojear, hueso, ósea</p> <ul style="list-style-type: none"> · Abertura por la que se introducen los alimentos · Una clase de fonemas que se pueden pronunciarse solos · Pelo que nace en la cabeza del ser humano. <p style="text-align: right;">(Editorial Octaedro, 3º ESO, pág. 5)</p> <p>02: Prepárate para el dictado. Escribe. 03: Corrígelo. Pasa tu portafolio a un/a compañero/a de clase para realizar la corrección. 04: Reflexiona. Una vez corregido, anota: Faltas que he cometido porque me he despistado, pero conozco las reglas. Faltas que he cometido porque no conozco la palabra. ¿Qué regla he de recordar?</p> <p style="text-align: right;">(Editorial Sansy, 3º ESO, pág. 12 y 13)</p>
--

En la primera actividad, se debe relacionar cada palabra con las definiciones que ya nos presentan, por ello, este conocimiento lo adquieren de manera pasiva. Hubiera sido interesante que ellos mismos hicieran la búsqueda con la ayuda del *Diccionario de la lengua española* y así tener la oportunidad de familiarizarse con las secciones principales de cada artículo, como el lema de cada entrada, las acepciones y la información complementaria. También, para potenciar el papel creativo de ellos, se podría sugerir que cada uno intentara definir cada término y ponerlo en común con toda la clase.

Acercas del segundo ejercicio, es uno de los métodos más usuales tradicionalmente y podría ser de un texto desconocido o preparado. Conviene destacar que existe una reflexión tras esta actividad, ya que el estudiante debe analizar su propio escrito y reparar en aquellas palabras que ha escrito mal por no prestar atención y en las que ha cometido un error por desconocer la norma. De esta manera, él pone el foco de atención en sus faltas de ortografía y decide buscar una solución. Hay que mencionar que para tener más conciencia de lo que ha redactado, es productivo que cada alumno encarne el rol del profesor y haga el esfuerzo de corregir el dictado de su compañero, dado que es útil que otra persona lea el texto y lo señale. Más tarde, todos deben poner en práctica la forma correcta de sus errores. Pero ¿cómo?, ¿a través de la copia reiterada de la misma palabra? No, dado que no es lo recomendable. Tal y como vimos anteriormente: es poco motivante, no colabora en aumentar su conocimiento y puede llegar a ser para ellos un entretenimiento en el que solo “dibujan letras”. En general, deben desarrollar problemas en los que tengan que aplicar todo

lo que han aprendido. Por ejemplo, pueden realizar un ejercicio cuya fuente sea un caso real, como las redes sociales o las noticias. Es decir, si un alumno tiene alguna dificultad con las palabras homófonas, “cómo” y “como”; y la “b” y la “v”, podría analizar un tuit, igual que el del Anexo I y II, en el que pueda identificar los errores y argumentarlos: ¿Cuál sería la forma correcta? ¿Cómo aparece en el diccionario? ¿Ha habido alguna confusión con otra palabra? ¿En qué contexto la utilizarías? Es cierto que el papel del profesor es fundamental, ya que habría que revisar todos los dictados, ver todas las correcciones y, luego, adaptar cada ejercicio a cada alumno, además, de intentar que el conocimiento sea más accesible y coherente para ellos. De esto se trata la planificación didáctica, ya mencionada antes.

Deseamos enfatizar que la mayoría de los ejercicios que hemos encontrado en la Red y en los libros de texto, excepto el dictado, se pueden etiquetar, en palabras de Bosque y Gallego, como “ejercicios de respuesta rápida”, dado que solamente “se pide al alumno que marque una afirmación como verdadera o falsa, que rellene los espacios en blanco de un texto, que elija una opción entre varias o que asigne etiquetas (a menudo categorías o funciones) a las palabras o secuencias de palabras que aparecen en un fragmento” (2016: 71). Por consiguiente, consideramos necesario que estas actividades vayan acompañadas de otras más reflexivas. En el siguiente apartado mostraremos algunos ejemplos.

3.2. NUEVAS APLICACIONES DIDÁCTICAS

Cabe señalar que estas actividades se han realizado siguiendo la tipología de ejercicios que ofrece, por un lado, Bosque en una conferencia titulada “Ejercicios de análisis sintáctico. Sus clases y su aprovechamiento” (2015) (mencionada en Gallego, 2016) y, por otro lado, los que proponen Bosque y Gallego en su artículo conocido como “La aplicación de la gramática en el aula. Recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la gramática” (2016). Ambos estudios se enfocan en la sintaxis, con el fin de que “el alumno tome conciencia de su lengua y desarrolle una actitud activa en relación con ella” (2016: 80). Todos son ejercicios competenciales que están:

“concebidos, en efecto, para que el estudiante aprenda a experimentar; a argumentar y a valorar argumentos e hipótesis; a generalizar y a valorar las generalizaciones de los demás; a detectar redundancias, contradicciones e insuficiencias; a percibir la forma en que las palabras se apoyan

unas a otras y crean estructuras complejas construidas a partir de otras más simples; a advertir que los significados no se construyen en la gramática independientemente de la forma, sino más bien a partir de ésta” (2016: 81).

Este esfuerzo que harán en redactar, valorar sus interpretaciones y comprenderlas, también, lo podrán a hacer con la ortografía. Ellos pueden jugar a ser correctores y marcar la palabra incorrecta, sugerir una solución y reemplazarla.

A continuación, se introducirán los ejercicios que ellos mismos propugnan y se mostrará posibles maneras de introducir la ortografía, especialmente el uso de la “b” y la “v”, en estos. De esta manera, el alumno podrá poner en práctica todos sus conocimientos de la materia.

Es necesario mencionar que ellos utilizan el término de *agramaticalidad* y nosotros añadiremos el de *incorrección*, puesto que un fenómeno anómalo es agramatical cuando no se identifica ni entre los hablantes que tienen el español como lengua materna ni entre los extranjeros que la aprenden como segunda lengua, pero no es incorrecto, porque este concepto es establecido solo por las normas académicas (Gómez, 1998: 44). Esto es fundamental en la ortografía, debido a su carácter convencional.

3.2.1. EJERCICIOS DE PARES MÍNIMOS

Los pares mínimos se clasifican en dos tipos: por una parte, pueden ser dos frases gramaticales o correctas con una modificación que da lugar a un cambio de interpretación que el alumno debe analizar y, por otra parte, pueden ser dos secuencias en la que una de ellas es agramatical o incorrecta, con el propósito de identificar el error y explicarlo (Bosque mencionado en Gallego & Bosque, 2016: 77). El objetivo es desarrollar su capacidad de observación, conocer la terminología sintáctica, acudir al *Diccionario de la lengua española*, aplicar su conocimiento semántico y ampliar su vocabulario.

Respecto al segundo caso, podría ser útil que resolvieran el siguiente enunciado:

ENUNCIADO: Después de la lectura de estas oraciones, identifica cuál de estas dos es incorrecta y justifica tu respuesta. A continuación, sugiere una posible definición del adjetivo que acompaña el sintagma preposicional “de dinero” y plantee un sinónimo. Puedes consultar el *Diccionario de la lengua española*.

- 1) a) Cristiano Ronaldo le dio a su mujer una cantidad exhorvitante de dinero.
- b) Cristiano Ronaldo le dio a su mujer una cantidad exorbitante de dinero.

[SOLUCIÓN: La oración (1a) es incorrecta, dado que *exorbitante* es un adjetivo que entronca etimológicamente con la palabra “órbita”, por tanto, va sin “h” y con “b”. En cuanto a la definición, alude a ‘algo enorme o desmesurado’, por esto, un posible sinónimo sería “excesivo” que aplicado a la frase quedaría de la siguiente manera: “Cristiano Ronaldo le dio a su mujer una cantidad excesiva de dinero”].

En cuanto al contraste interpretativo, se podría poner en práctica el siguiente par mínimo. Es recomendable que ellos mismos sepan identificar qué consonante podría ocupar los espacios en blanco.

ENUNCIADO: Rellena el espacio en blanco con la letra “b” o “v” y explica por qué estas dos oraciones, que aparentemente son similares y gramaticales, tienen sentidos diferentes.

- 2) a) La hija de mi amiga terminó con su estética, desgraciadamente, debido a su aumento de ___ ello.
 b) La hija ___ ella de mi amiga terminó desgraciadamente con su estética, debido a su aumento de ___ ello.

[SOLUCIÓN: “vello” / “bella” / “vello”. La diferencia reside en el adverbio *desgraciadamente*, porque entre comas afecta a toda la oración y su significado hace referencia al dolor que se siente al terminar su relación. En cambio, en el (2a) este adverbio altera solamente al verbo de la frase que es *terminar*, por eso, se enfatiza que su amistad acabó mal].

3.2.2. EJERCICIO DE DOBLES PARES MÍNIMOS

Es la “versión más compleja del análisis de pares mínimos”, ya que son cuatro oraciones que mantienen un vínculo entre ellas. El objetivo es que en una de ellas se muestre un proceso gramatical que no se puede aplicar en la otra (Gallego, 2016: 152). En este caso, se ha focalizado el ejercicio en el tiempo de los verbos irregulares que contienen la “b”, con el propósito de que reflexionen sobre la forma correcta y la consonante.

ENUNCIADO: Explica por qué es agramatical el verbo *cabier* en el segundo caso, en comparación con el verbo *entrar*.

- 3) a) Todas mis herramientas entran en la caja.
 b) Todas mis herramientas caben en la caja.
 3) a’) Todas entraron.

b') *Todas caberon.

[SOLUCIÓN: Respecto al primer par mínimo encontramos dos verbos en presente del indicativo que se diferencian únicamente por su significado; mientras que en el segundo par mínimo ambos aparecen en pretérito perfecto simple, sin embargo, *caberon* es agramatical, ya que sigue la norma de los verbos regulares a pesar de no formar parte de ellos. Su forma propia sería: “Todas cupieron”].

3.2.3. EJERCICIO DE ANÁLISIS INVERSO

Bosque expone la metodología que se debe seguir para crear este tipo de ejercicio que consiste en escoger tres o cuatro propiedades que puedan utilizar los alumnos a la hora de construir una secuencia (mencionado en Gallego, 2016: 152). Se debe agregar que, para practicar la ortografía, también, se podría seleccionar tres o cuatro palabras, que hayan aprendido o tratado durante el temario, y plantearles redactar un texto donde aparezcan. De esta forma, desarrollarían su capacidad de abstracción y su imaginación. Es recomendable dictarlas para que ellos mismos las escriban.

Con la finalidad de emplear la estrategia de la devolución didáctica, mencionada anteriormente, el profesor podría traer la gramática o un diccionario para que ellos mismos sepan solucionar sus dudas en clase. Es necesario recalcar que se mostrará una posible aplicación de este enfoque en el cuarto apartado.

3.2.4. EJERCICIO DE ANÁLISIS CON SECUENCIAS AGRAMATICALES E INCORRECTAS

En esta actividad los alumnos deben ponerse en el papel del corrector e identificar si existe alguna confusión con otra palabra y si hay algún error ortográfico. Cabe comentar que, si el profesor decide aumentar la complejidad de esta actividad, podría insertar alguna estructura morfológica o sintáctica anómala para que ellos formulen “un principio que se aplique a la secuencia dada (y otras similares)” (Gallego & Bosque, 2016: 77). En cuanto al objetivo, se pretende que experimenten las diferentes posibilidades que existen, que se cuestionen lo que ya saben y sobre todo que aprendan a razonar y dar evidencia de lo que han comprendido.

ENUNCIADO: **Indica si la siguiente oración es posible en español y justifica tu respuesta.**

4) a) ¡La gente no bitorearon al futbolista Vinícius Júnior!

[SOLUCIÓN: En primer lugar, el verbo alude a aplaudir a alguien por alguna victoria, por ello, se escribe con “v” y no con “b”: “vitorearon”. En segundo lugar, no hay una concordancia entre el sujeto y el verbo, dado que “gente” es un nombre colectivo no contable. Por tanto, no es una oración posible en español].

Otro ejemplo sería presentar un conjunto de secuencias que aludan a una norma ortográfica, que no tenga ninguna excepción, para que ellos comenten si en nuestra lengua sería correcto escribirlas así o no:

- 5) a) ¡No ignores la advertencia de tu padre!
- b) Su adversario lo descalificaron del juego.
- c) Este suceso adventicio le sorprendió.

Podrían a partir de estas frases generalizar una regla, como esta: “se escribe la *v* detrás de la *d*”. En comparación con el ejercicio que aparece en Proyecto Aula, las palabras se muestran dentro de una frase y no se proporciona ninguna pista para que realicen el análisis. Conviene decir que todas estas reflexiones, e incluso la búsqueda en el diccionario que hayan hecho en las otras tareas, serán de suma importancia en cualquier indagación que quieran realizar en un futuro.

4. PROYECTO EN EL AULA

Tras realizar una investigación sobre la mayoría de los ejercicios que recurren los alumnos a la hora de mejorar su ortografía y después de proponer algunas actividades competenciales que pueden complementar su enseñanza, hemos decidido llevar a cabo una de nuestras propuestas con los alumnos que cursan el tercer grado de Educación Secundaria Obligatoria.

El instituto en el que se ha desarrollado esta iniciativa es un centro público de la ciudad de Mollet del Vallés, conocido como Instituto Aguaviva. Precisamente, en un aula ordinaria de veintiocho estudiantes divididos en dos grupos, sin la presencia de cuatro adolescentes debido a su Dificultad Específica de Aprendizaje, heterogéneos.

Cabe destacar su estudio de la ortografía, dado que realizan diferentes actividades para mejorarla. Por un lado, acostumbran a resolver ejercicios similares a los de respuesta rápida,

expuestos en el apartado 3.1. y, por otro lado, suelen hacer dictados y copiar de manera reiterada la misma palabra que han escrito mal.

4.1. LA PROPUESTA METODOLÓGICA

Hemos utilizado una presentación para poder exponer todos los ejercicios que queremos practicar en clase. Estas actividades creadas han sido tres en total y a continuación se explicarán cada una de ellas.

En primer lugar, hemos considerado necesario que reflexionaran sobre la importancia de la ortografía, por ello, hemos creado ocho frases inventadas que aluden a nuestra realidad, como el sistema solar, la prueba de la selectividad, el uso de la mascarilla y la creación de las vacunas en tiempos de COVID-19 (véase Apéndice III). La función es que ellos intenten descifrarla y compartan con toda la clase sus interpretaciones y las dificultades que han tenido al conocer el significado que hay detrás de cada mensaje. Son oraciones muy breves, por este motivo, el tiempo previsto para su realización es el de cinco minutos.

En segundo lugar, hemos llevado a cabo el ejercicio de análisis inverso. Para poder desarrollarlo hemos formado una lista de palabras para que las utilicen en sus redacciones. Por un lado, para trabajar las interferencias de la “b” y la “v” que se producen en la escritura de algunos vocablos del castellano por influencia del catalán, hemos escogido estas voces: *abortar, grabar, cambio, aburrir, móvil, cobarde, calvo, varón y reventar*. Por otro lado, con la finalidad de conocer su dominio en el uso de estas dos consonantes, hemos recogido aquellos términos en los que aparecen las dos letras, como *observar, inservible, visibilizar y obtuvo*. Acto seguido, hemos pensado en conectar este ejercicio con el entorno real del estudiante, es decir, encontrar algún concepto con el que se sienta identificado y con el que le motive tanto a escribir como a leer. Así pues, hemos examinado diferentes titulares polémicos y cómicos de la prensa digital para mostrarlos en clase. Entonces, la idea principal ha sido impulsarlos a creer que son periodistas cuya función es la de desarrollar la introducción de una noticia en la que deben aparecer unas palabras concretas que vamos a dictar.

El primer titular que ha sido el siguiente: “Así descubrió Shakira la infidelidad de Piqué... y no fue por el bote vacío de mermelada” (véase Apéndice IV), hemos decidido pronunciar las palabras

abortar, móvil y cobarde y pedir el uso del pretérito perfecto simple del indicativo del verbo *observar* y *visibilizar*.

El segundo titular que hemos encontrado curioso ha sido: “Graban a un hombre chupando el portero automático de una casa durante tres horas” (véase Apéndice V). De la misma manera, lo hemos relacionado con estos vocablos: *aburrir, calvo, varón* y con el pretérito perfecto simple del indicativo del verbo *obtener*.

El tercer titular considerado divertido ha sido: “Comió 15 platos en un buffet libre, pidió ocho más y lo echaron” (véase Apéndice VI) y lo hemos vinculado con las expresiones *cambio, inservible, reventar* y con el pretérito perfecto simple del verbo *grabar*.

Tal y como se puede ver, los conocimientos básicos de los tiempos verbales deben ser necesarios para concluir esta tarea. Se han explorado tres titulares, no obstante, la intención es que todos ellos escojan una y la completen. Respecto a la cronología, el propósito ha sido dedicarle quince minutos en elaborarlo y diez minutos en corregir el de su compañero.

Por último, para el tercer ejercicio, hemos realizado un vídeo donde se citan algunas medidas que se han de cumplir en las empresas para la prevención de contagios del COVID-19, para que ellos las copien en sus respectivas libretas, como periodistas, y construyan un texto con una introducción y una conclusión, para informar a las compañías de las condiciones de seguridad y salud implantadas por el Gobierno. Esta actividad la hemos llamado *dictavideo*, dado que es un dictado que se pronuncia a través de un video. En este caso, el nuestro dura dos minutos y veinte segundos y contiene un conjunto de vocablos que tienen la consonante “v” y la “b”:

Hola maravillosos periodistas, me gustaría que me ayudarais a redactar las normas que deben seguirse en todas las oficinas después de la pandemia, con la finalidad de enviarlas a todas las empresas. Es obligatorio escribir todas las pautas, ya que son las mencionadas por los expertos de salud mundial: En primer lugar, hay que reconocer los síntomas del COVID-19, dado que **debe** **abstenerse** de acudir si da **positivo** en **coronavirus**. En segundo lugar, al entrar en el **establecimiento**, todos los **trabajadores** **deberán** medirse la temperatura. En tercer lugar, hay que usar la mascarilla y **cubrirse** la **boca** con el **antebrazo** al estornudar o toser. Por último, hay que **lavarse** las manos durante **veinte** segundos para **prevenir** la expansión del **virus** y **sobre** todo **mantener** la distancia de seguridad con todos los empleados (véase Apéndice VII).

El tiempo previsto para esta actividad es el de quince minutos. Se utilizarán diferentes fuentes digitales y herramientas en internet, entre ellas la Fundación del Español Urgente (FundéuRAE), para conocer si la palabra *COVID-19* se escribe en mayúscula o minúscula; el Corpus Diacrónico del Español (CORDE), para investigar si es un término nuevo en nuestra lengua; y el Martes Neológico (difundido por el Observatorio Neológico y el Instituto Cervantes), para cuestionarnos si *positivo* ha sufrido alguna conversión categorial.

4.2. LOS OBJETIVOS DEL PROYECTO

Los objetivos generales de estas propuestas son crear ejercicios competenciales que se basen en resolver problemas y en superar un reto a partir de un proyecto, ya que de esta manera los alumnos podrán adquirir mejor todos los conocimientos necesarios. Mientras que los objetivos específicos de cada tarea son los siguientes:

En cuanto al primero:

- a. se pretende llegar a una reflexión sobre la importancia de la ortografía en nuestra sociedad, precisamente: el papel que tiene esta a la hora de comunicarnos por escrito, de organizar nuestro discurso y de expresarnos de manera clara.

Acerca del segundo y el tercero:

- a. ser unos correctores capaces de resolver todos los problemas y los retos que se plantean en los enunciados.
- b. poner en práctica sus conocimientos de la ortografía, sobre todo de la “b” y la “v”; de la sintaxis, de la morfología y la semántica.
- c. desarrollar su capacidad de observación, concentración y argumentación.
- d. observar si distinguen los distintos registros de nuestra lengua y ver cuál escogen para una noticia.
- e. experimentar, diseñar y poner en marcha su imaginación y su creatividad en el momento de describir un fragmento de una noticia con unas palabras determinadas y de redactar una introducción y una conclusión de un fragmento que alude a las medidas urgentes de prevención del COVID-19.
- f. reflexionar sobre la propia lengua, con el propósito de mejorar de forma general su competencia lingüística.
- g. incorporar nuevas palabras a su vocabulario.

- h. usar de manera adecuada las humanidades digitales, como el *Diccionario de la Lengua Española*, La Fundación del Español Urgente, El Corpus Diacrónico del Español y el Martes Neológico.
- i. trabajar en grupo en el momento de corregir los textos del compañero y compartir entre ellos diferentes conocimientos.

4.3. LA EVALUACIÓN DEL PROYECTO

Es necesario recalcar que la dinámica y la interacción han sido diferentes en los dos grupos divididos.

En la primera mitad, tuvimos una incidencia con el funcionamiento del proyector del aula. Por ello, intentamos comunicarnos con dos profesores de informática, con el fin de investigar la causa y solucionarlo. Tras quince minutos, iniciamos la clase. Empezamos con intentar realizar grupos de dos personas al azar, a pesar de que ellos no estaban de acuerdo, para evitar un posible alboroto. En la primera actividad les dejamos tres minutos para realizarlo. Inesperadamente, lo resolvieron sin ninguna dificultad. Por este motivo, resultó difícil llegar a una reflexión igual a la que teníamos prevista. Les hicimos una serie de preguntas, como: ¿podemos poner la letra que nos apetezca en cualquier palabra? y ¿dificultaría nuestra comunicación por escrito? Nadie se atrevió a intervenir, únicamente se limitaban a hacer gestos para afirmarlo o negarlo. A continuación, les presenté el primer titular de la noticia, “Así descubrió Shakira la infidelidad de Piqué... y no fue por el bote vacío de mermelada”, lo leímos juntos y no hubo ninguna reacción por parte de ellos. Había, también, una falta de atención, les recordamos que para realizar el ejercicio necesitaban utilizar su imaginación, ser creativos, prestar atención en las palabras dictadas, pensar en cómo unir las en el texto y sobre todo redactarlo en una hoja, dado que había quien decidió escribirlo en un pòsit. Con el objetivo de conocerlos más individualmente, interactuábamos con ellos, uno por uno, para informarnos sobre lo que querían escribir, observar cómo lo estaban desarrollando y si habían cometido algún error ortográfico. Les resultó difícil iniciar, probablemente por el cansancio, debido a que era la última clase del día. Cabe subrayar que respondíamos todas las dudas ortográficas que tenían a través del uso de las humanidades digitales, teníamos el ordenador del aula y proyectábamos todas las búsquedas que hacíamos para que el resto de la clase, también, conociera las respuestas. Las preguntas más frecuentes eran si el término “móvil” se escribía con

“b” o “v”, si las palabras monosílabas llevaban tilde y cuál era el pretérito perfecto simple del indicativo, a pesar de haberlo tratado los años anteriores y tener esquemas al respecto, lo buscamos en el *Diccionario de la lengua española*. Para finalizar esta actividad, cada alumno le dio su redacción a su compañero para corregírselo con un bolígrafo verde. Había alumnos que solamente identificaban los errores ortográficos, por ello, les recordamos poner el foco de atención, del mismo modo, en los errores sintácticos y semánticos y así lo hicieron. Lamentablemente, no pudimos realizar nuestra última propuesta didáctica, dado que las clases duraban solo cuarenta y cinco minutos.

Por otro lado, la segunda mitad mostraba más interés respecto a las tareas. De la misma manera, hicimos el ejercicio de reflexión, no obstante, cambiamos algunas letras y reducimos la duración de la actividad para que les resultara más difícil. Manifestaban una gran curiosidad en conocer lo que ponía en cada frase asignada junto con su compañero. Nos pidieron que proyectáramos de nuevo la diapositiva, dado que necesitaban más tiempo. A pesar de darles una segunda oportunidad, no supieron interpretar las frases. Esto les condujo a participar activamente en el momento de pensar en la importancia de la ortografía, se hicieron preguntas interesantes, como: “¿son oraciones del español antiguo?” y afirmaron la relevancia de los signos de puntuación y del significado de cada palabra con diferentes ejemplos. Posteriormente, les sorprendió la idea de ser periodistas y todos los titulares de las noticias les llamaron la atención. Así pues, se cuestionaban si se podía insertar algunos insultos en las redacciones, dónde podían encontrar la noticia completa del hombre que tocaba el timbre de una casa, en qué lugar había sucedido y cuál era el bufé en el que echaron al señor. Les incitamos a leer estas noticias para tener más información y, sobre todo, los animamos a reflexionar sobre cómo eran los textos periodísticos, objetivos y/o subjetivos, y la diferencia que había entre estos y un ensayo personal. Por esta razón, consideramos más conveniente centrarnos solo en este ejercicio de análisis inverso y no introducir el *dictavideo*. A diferencia del otro grupo, este pudo redactar tres textos de cada noticia y las dudas que más tenían eran sobre los acentos, se cuestionaban en cada palabra que utilizaban si llevaba tilde o no; sobre cómo se escribía “varón” y sobre las palabras homófonas. Se siguió la misma metodología anterior, mientras realizaban la tarea íbamos viendo los errores más frecuentes. Existía un grave problema con la acentuación, dado que la mayoría no ponían las tildes a pesar de saberse las reglas. Ellos mismos utilizaban el portátil de la clase, con nuestra ayuda, para consultar cualquier palabra.

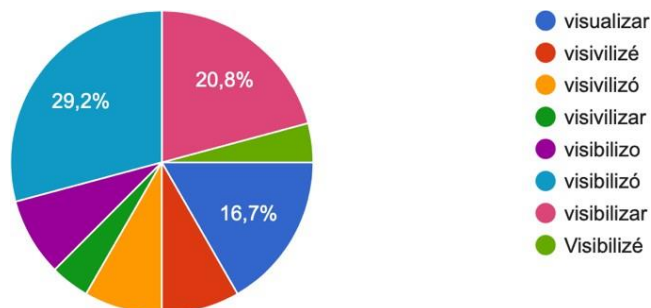
Por último, en cuanto a la corrección, fue de gran utilidad para cada estudiante, dado que ellos, por falta de atención, no observaban el error hasta que el compañero se lo advertía. Por tanto, esto hizo que cada uno perfeccionara su escrito a partir de una segunda revisión.

4.4. LOS RESULTADOS DEL PROYECTO

Acercas de las resoluciones finales, cabe recalcar que examinaremos, para empezar, los escritos del primer titular, dado que lo han podido llevar a cabo los dos grupos. Recordemos que en sus textos deben aparecer las palabras *abortar*, *móvil*, *cobarde* y el pretérito perfecto simple del indicativo del verbo *visibilizar* y *observar*.

En el ejemplo de *abortar*, la mayoría de los alumnos, veintiuno en total, ha escrito correctamente este verbo, no obstante, el 12,5 % ha sustituido el infinitivo por el sustantivo *aborto* (véase Apéndice VIII). Esto nos lleva a considerar la falta de atención de los estudiantes a los enunciados de cada ejercicio. Lo mismo sucede con el pretérito perfecto simple del indicativo de *observar*, a pesar de haber revisado los modelos de conjugación verbal, el 8,3 % ha decidido escribirlo en infinitivo y el 8,3% lo ha escrito sin el acento que le corresponde (véase Apéndice IX). Las reglas de acentuación son uno de los errores que más han cometido en sus redacciones. Para los profesores es un problema serio, dado que desconocen los motivos. Ellos dominan las reglas, pero no están acostumbrados a aplicarlas en todas las palabras. Desde nuestro punto de vista, podría ser a causa del corrector que activan en sus dispositivos móviles, ya que automáticamente acentúa todos los vocablos sin que ellos reflexionen sobre ello.

Hasta aquí hemos visto que todos los alumnos han sabido distinguir en estas dos palabras la “b” y la “v”, sin embargo, en las tres últimas que presentaremos, no. Hemos encontrado que hay diecinueve personas que han escrito *móvil* con “v”, mientras que cinco estudiantes con “b”. Cabe destacar que dentro de los primeros hay un 20,8% que han prescindido del acento (véase Apéndice X). Por su parte, en la palabra *cobarde*, el 83,3%, más de la mitad de la clase, lo ha escrito correctamente, a diferencia del 16,7% que ha optado por la “v” (véase Apéndice XI). Es curioso ver que en las correcciones entre los compañeros estos hayan percibido que “móvil” era una palabra errónea, en cambio, “covarde”, no. Esto, también, sucede con el verbo *visibilizar* y en este caso es preciso ilustrar el diagrama de sectores:



Solamente siete estudiantes, un 29,2%, han escrito este verbo correctamente y en el tiempo verbal que tocaba, dado que el resto han escogido bien la consonante, sin embargo, no han puesto el acento, lo han mantenido en infinitivo y el 4,2% ha mezclado las reglas ortográficas de la “c” y la “z”. Los nueve alumnos que lo han escrito con “v”, algunos de ellos, también, se han equivocado con las reglas de la “z” y la “c” y lo han escrito en infinitivo. Mientras que hay cuatro estudiantes que han escogido otra consonante que es la “u”.

Estas diferentes opciones han surgido de una confusión que han tenido entre el verbo *ver*, *visibilizar* y *visualizar*. En los siguientes ejemplos podemos observar algunos de los contextos en los que lo han utilizado: “los de sálvame le tomaron unas fotos con su móvil [...] ella visualizó las fotos mil veces” o “visibilizó en su móvil un mensaje de Clara Chía”. Tal y como se aprecia, utilizan este verbo con el sentido de percibir algo mediante la vista y no con el significado de ‘hacer visible’ o ‘sacar a la luz’. Así pues, no son frases adecuadas (FundéuRAE, 2005: s.p.) y estas correcciones semánticas no han sido identificadas por los alumnos.

Ahora veamos los dos últimos textos que solo el segundo grupo ha podido desarrollar. En el titular “Graban a un hombre chupando el portero automático de una casa durante tres horas”, han escrito todos los términos correctamente, excepto *obtuvo*, ya que hay tres casos donde han sustituido la “b” por la “p”, es decir, han realizado un ensordecimiento del fonema bilabial /b/. En cuanto al último, no han cometido ningún error ortográfico en relación con las palabras dictadas, sin embargo, sí que podemos apreciar algunas reglas que deberían repasar para sus próximos escritos, como la diferencia entre el verbo *hechar* y *echar*, los signos de puntuación y acentuación. Es recomendable que estudien distintos conectores y enriquezcan su vocabulario, con el fin de evitar la repetición de la misma palabra varias veces.

Esta actividad ha sido útil para conocer el nivel de la clase. Para mejorar y profundizar su conocimiento, se podría seleccionar de cada redacción una frase agramatical o incorrecta para analizarla con todos los alumnos, como

- 1) **“El varón optuvo una noche en comisaría”*
- 2) **“Obtuvo una orden de alejamiento de parte del portero, cuyo resultó ser calvo”*
- 3) **“Tubieron que abortar porque visibilizo y observo su cobarde”*

Se puede mejorar sus competencias lingüísticas a partir de una reflexión de sus propios escritos. Es necesario hacerles una recapitulación de algunos temas ortográficos, sintácticos, morfológicos y semánticos y comprobar si los entienden. Es posible que no cometan estos errores en las actividades de los libros de texto, no obstante, en sus composiciones sí que los realizan. Por eso, es importante plantearles actividades vinculadas con la observación, la reflexión, la imaginación y la creación.

Conviene subrayar que es recomendable hacer este ejercicio en el aula, dado que el profesor puede hacer su propio seguimiento y garantizar que ningún estudiante haya copiado de algún compañero o haya recibido algún apoyo por parte de sus familiares. Gracias a estas tareas ellos mismos pueden llevar a cabo un proceso de revisión y ver si aplican todos sus saberes para mejorar su competencia comunicativa.

5. CONCLUSIONES

Como hemos podido comprobar, es fundamental crear nuevos recursos educativos reflexivos que complementen tanto los ejercicios tradicionales de la ortografía como los actuales. Por un lado, la metodología tradicional no tiene presente ni el sistema didáctico ni el contrato didáctico, ya que se basa en la lectura, en memorizar un conjunto de reglas y en realizar unos dictados, con el propósito de observar los errores y copiarlos de manera reiterada. Asimismo, se mantiene la clase frontal donde los alumnos únicamente adquieren el papel pasivo. Por otro lado, las actividades que encontramos hoy en día en la Red y en los libros de texto son de respuesta rápida, solo consisten en clasificar palabras en función de si empiezan por la “b” o la “v”, en rellenar espacios en blanco y en relacionar cada palabra con su respectiva definición. Entonces en este contexto, ¿cuál debe ser la tarea del profesor? En primer lugar, hay que tener presente que la sociedad está cambiando continuamente y que en las clases encontramos mayoritariamente a los nativos digitales que están acostumbrados a leer textos muy breves, a optar por los entornos de aprendizaje más animados, como los juegos o los vídeos; y a buscar siempre un utilitarismo en todas las asignaturas. Por tanto, es necesario realizar ejercicios que les permitan reflexionar sobre la importancia de la lengua, dado que la han adquirido y es interna a ellos y “conocerla mejor es conocerse mejor a sí mismos”

(Bosque mencionado en Benito, 2016: s.p.). En segundo lugar, hay que realizar nuevas actividades que complementen las que encuentran en los libros de texto, estas las pueden realizar después de cada tema, dado que podrían poner en práctica todos sus conocimientos. De esta manera, el alumno verá que en la asignatura hay una coherencia y cohesión con todos los componentes y que la ortografía, la sintaxis o la morfología son importantes tanto en los ejercicios como en nuestros discursos orales o escritos. Tal y como hemos visto, hay diferentes tipos: ejercicios de pares mínimos, ejercicios de dobles pares mínimos, ejercicios de análisis inverso y ejercicios de análisis con secuencias agramaticales. Todos ellos se caracterizan por plantear retos y problemas que hay que resolver y por ser reflexivos, dado que implican la observación, la concentración y la argumentación. Cabe destacar que para unirlos con la realidad hemos utilizado las TIC, específicamente, hemos investigado distintos titulares de prensa para escoger los más interesantes y relacionarlos con las propuestas que hemos aplicado con los estudiantes de tercero de la ESO. Estas, también, son una herramienta de suma importancia para ayudar a los estudiantes a perfeccionar su dominio en las humanidades digitales, como a aprender a hacer búsquedas en el *Diccionario de la Lengua Española*, en la Fundación del Español Urgente, en el Corpus Diacrónico del Español y en el Martes Neológico. Hasta aquí quedaría resuelta la segunda pregunta: ¿de qué modo podemos potenciar la reflexión metalingüística de los alumnos? Finalmente, ¿solamente a través de las TIC se consigue esta motivación por parte del alumnado? Como se muestra en el cuarto capítulo, Evaluación del proyecto, es la metodología junto con las TIC las que despiertan la atención de los alumnos e incluso la colaboración. Sin embargo, no siempre es igual en todas las clases. Por este motivo, hay que adaptar o buscar otras actividades dinámicas que sean útiles y que funcionen en ese momento.

6. BIBLIOGRAFÍA

BENITO GALDEANDO, Rut (2016), “L’ensenyament de la sintaxi català i castellà a l’Educació Secundària Obligatòria: el cas de les funcions sintàctiques” (Trabajo de Fin de Grado).

Universidad Pompeu Fabra. Recuperado de https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/28018/Benito_2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y

BLOGS DEL IES ORETANIA (s.f.), “3º ESO Ortografía”. Recuperado de https://blogs.iesoretania.es/biblioteca/files/2013/11/ortografia_3_eso.pdf

BOSQUE, Ignacio & GALLEGO, Ángel (2016), “La aplicación de la gramática en el aula. Recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la gramática”, en *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, vol. 54, n.º 2, p. 63-83. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/pdf/rla/v54n2/art_04.pdf

BUSTOS SOUSA, Manuel (1974), *Breve ortografía escolar*. Córdoba, Tipografía Católica.

CAMPS, Anna; MILIAN, Marta; BIGAS, Montserrat; CAMPS, Montserrat; CABRÉ, Pilar (1990), *La Enseñanza de la Ortografía*. Barcelona, Graó.

CALERO HERAS, José; QUIÑONERO HERNÁNDEZ, José (2017), *Lengua viva - 3ºESO. Lengua Castellana y Literatura*. Barcelona, Editorial Octaedro.

Canal GROC VÍDEOS (2021), *La enseñanza de la gramática: relaciones entre Secundaria y Universidad* [Archivo de Vídeo]. YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=55RJddhFBJA&t=8276s>

Canal FILOSOFÍA Y LETRAS ZARAGOZA (2020), *José María Brucart Marraco: LAS ORACIONES DE RELATIVO* [Archivo de Vídeo]. YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=Zbr9cfYGxDM&t=557s>

COMENIO, Juan Amós (1998 [1632]), *Didáctica Magna* (octava edición). México, Porrúa.

COELLO RODRÍGUEZ, Liliana (2020), “Estudio de los errores más frecuentes en estudiantes de un centro educativo de la isla de Tenerife” (Trabajo Final de Máster). Universidad de La Laguna. Recuperado de

<https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/22782/Estudio%20de%20los%20errores%20ortograficos%20mas%20frecuentes%20en%20estudiantes%20de%20un%20centro%20educativo%20de%20la%20isla%20de%20Tenerife.pdf?sequence=1>

DÍAZ PEREA, María del Rosario (2008), “Preocupaciones docentes y enfoque didáctico de la enseñanza de la ortografía”, en *Docencia e investigación: Año XXXIII*, n.º 18. Recuperado de <https://ruidera.uclm.es/xmlui/handle/10578/8138>

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; MOSQUERA, Santiago (2009), “La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción”, en *Didáctica. Lengua y literatura*, vol. 21, pp. 117-141. Recuperado de

<https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0909110117A>

DÍAZ-BARRIGA, Ángel (2013), “TIC en el trabajo del aula. Impacto en la planeación didáctica”, en *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. 4, n.º 10. Recuperado de <https://www.elsevier.es/es-revista-revista-iberoamericana-educacion-superior-88-articulo-tic-el-trabajo-del-aula--S2007287213719218>

FEIJOO FERNÁNDEZ, Beatriz; GARCÍA GONZÁLEZ, Aurora (2017), “El entorno del niño en la cultura digital desde la perspectiva intergeneracional”, en *Revista de Ciencias Sociales*, n.º 72, pp. 9-27. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/4959/495953509001/html/>

FERNÁNDEZ-RUFETE NAVARRO, Ana (2015), “Enseñanza de la ortografía, tratamiento didáctico y consideraciones de los docentes de Educación Primaria de la provincia de Almería”, en *Investigaciones Sobre Lectura*, n.º 4, pp. 7-24. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5155197>

- GIL GUTIÉRREZ, Pascual (2020), “Lo que emerge en tiempos de crisis”. El Diario de la Educación. <23/05/2023>. Recuperado de <https://eldiariodelaeducacion.com/2020/04/23/lo-que-emerge-en-tiempos-de-crisis/>
- GUTIÉRREZ DE ÁLAMO, Pablo (2021), “Pascual Gil: «Hay que vaciar las facultades de Educación de pseudociencias”. El Diario de la Educación. <23/05/2023>. Recuperado de <https://eldiariodelaeducacion.com/2021/11/18/pascual-gil-hay-que-vaciar-las-facultades-de-educacion-de-pseudociencias/>
- GALLEGO, Ángel (2016), “Sobre los ejercicios de «reflexión gramatical»: Ventajas metodológicas y aplicaciones didácticas”, en *Revista española de Lingüística*, vol. 46, n.º 1, pp. 145-158. Recuperado de <http://revista.sel.edu.es/index.php/revista/article/view/146/144>
- GARCÍA NORIEGA, Cristina (2011), “Escribir correcto: La importancia de la ortografía”, en la *Revista Extremeña sobre Formación y Educación*, vol. 2, n.º 1. Recuperado de <http://revista.academiamaestre.es/2011/01/escribir-correcto-la-importancia-de-la-ortografia/>
- GÓMEZ TORREGO, Leonardo (1998), “Lo normativo en la gramática”, en *La enseñanza de la gramática en el aula de ELE*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/43/43_043.pdf
- HUERTA, Alfredo (2023), “¿Qué es ChatGPT y cómo podéis utilizar la IA en tu negocio?”. Blog del E-commerce. Recuperado de <https://www.tiendanube.com/blog/que-es-chatgpt/> [17/05/2023]
- LÓPEZ VALERO, Amando (1998), “Hacia una conformación histórica de la Didáctica de la Lengua y la Literatura”, en *Didáctica*, vol. 10, pp. 215-231. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9898110215A>
- MESANZA LÓPEZ, Jesús (1987), *Didáctica actualizada de la Ortografía*. Madrid, Santillana.

MARTÍN IZQUIERDO, Elizabeth (2020), “Proyecto de Innovación: «Las Redes Sociales como recurso metodológico en el aula»” (Trabajo de Fin de Grado). Universidad de La Laguna. Recuperado de <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/24840/Las%20redes%20sociales%20como%20recurso%20metodologico%20en%20el%20aula..pdf?sequence=1&isAllowed=y>

OBSERVATORIO NEOLÓGICO; INSTITUTO CERVANTES (2015). Martes Neológico. Cada dos martes, una palabra nueva que podría estar en el diccionario. Recuperado de <https://blogscvc.cervantes.es/martes-neologico/>

PÉREZ ALARCÓN, Sara (2010), “La importancia de las TICS en la escuela”, en *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, n.º 7, pp. 1-7. Recuperado de <https://www.feandalucia.ccoo.es/andalucia/docu/p5sd7083.pdf>

PROYECTO AULA. LENGUA Y LITERATURA EN INTERNET (2020). Recuperado de <https://lenguayliteratura.org/proyectoaula/>

PRENSKY, Marc (2001), “Digital Natives, Digital Immigrants”, en *On the Horizon*, vol. 9, n.º 5. Recuperado de <https://cosc-480-ucd-f16.github.io/COSC-480-UCD/files/Prensky2001-DigitalNativesDigitalImmigrants.pdf>

RUIZ BIKANDI, Uri (coord.); DOLORES ABASCAL VICENTE, María; CAMPS, Anna; LARRINGAN ARANZÁBAL, Luis María; MARGALLO GONZÁLEZ, Ana María; MATEOS SANZ, Mar; MILLAN BUBERN, Marta; RIBAS I SEIX, Teresa; RODRÍGUEZ GONZALO, Carmen; ZAYAS HERNANDO, Felipe (2011), *Didáctica de la Lengua Castellana y la Literatura*, vol. 102. Barcelona, Graó.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (s.f.), *Corpus Diacrónico del Español (CORDE)*. Recuperado de <https://www.rae.es/banco-de-datos/corde>

_____ & LA AGENCIA EFE (2005). La Fundación del Español Urgente (FundéuRAE).

Recuperado de <https://www.fundeu.es>

_____ & LA AGENCIA EFE (2005), “Ver, visualizar, visibilizar, y visionar, usos”. La Fundación del Español Urgente (FundéuRAE). Recuperado de

<https://www.fundeu.es/recomendacion/verbos-de-vista-ver-visualizar-visibilizar-visionar/>

_____ (2010). *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.

_____ (s.f.). *Diccionario de la lengua española*. Recuperado de <https://dle.rae.es>

RICÓS VIDAL, Amparo (coord.); SÁNCHEZ PINILLA, Francisca; MILLÓN VILLENA, Juan Antonio; PÉREZ MUÑOZ, Vanesa; GARGALLO BEREJA, Olga; RICÓS VIDAL, Amparo; PAREJA OLCINA, María (2008), *Lengua Castellana y Literatura. Proyecto Argos, 3ºESO*. Editorial Sansy.

SALDARRIAGA ZAMBRANO Pedro; BRAVO CEDEÑO, Guadalupe del R.; LOOR RIVADENEIRA,

Marlene R. (2016), “La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea”, en *Dominio de las Ciencias*, vol. 2, n.º 3, pp. 127-137.

Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5802932>

SALGADO, Hugo (1997), *El aprendizaje ortográfico en la didáctica de la escritura*. Buenos Aires, Aique.

7. ANEXOS

Anexo I: Muestra del resultado de la búsqueda en Twitter:



Anexo II: Muestra del resultado de la búsqueda en Twitter:

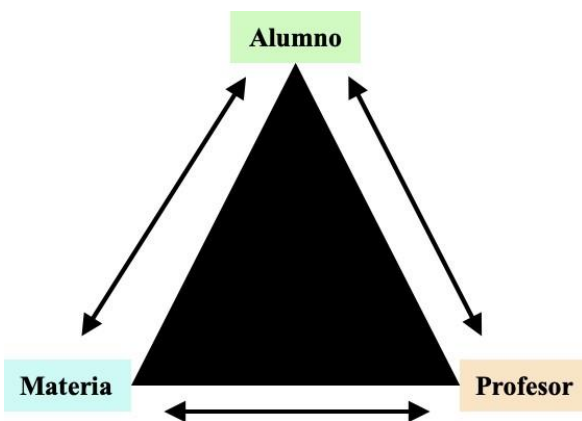


8. APÉNDICE

Apéndice I: Muestra del resultado de la encuesta:



Apéndice II: Muestra del sistema didáctico:



Apéndice III: Muestra del primer ejercicio reflexivo:



Apéndice IV: Muestra del titular “Así descubrió Shakira la infidelidad de Piqué... y no fue por el bote vacío de mermelada”:



Apéndice V: Muestra del titular “Graban a un hombre chupando el portero automático de una casa durante tres horas”:

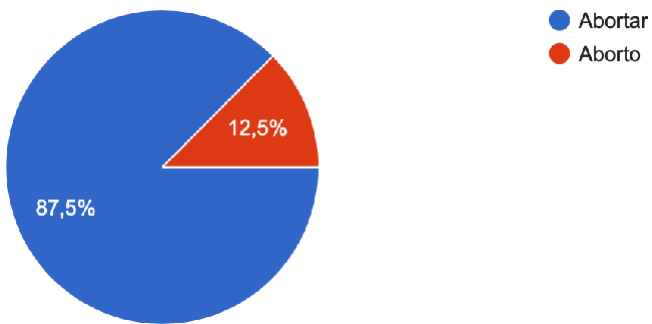


Apéndice VI: Muestra del titular “Comió 15 platos en un buffet libre, pidió ocho más y lo echaron”:

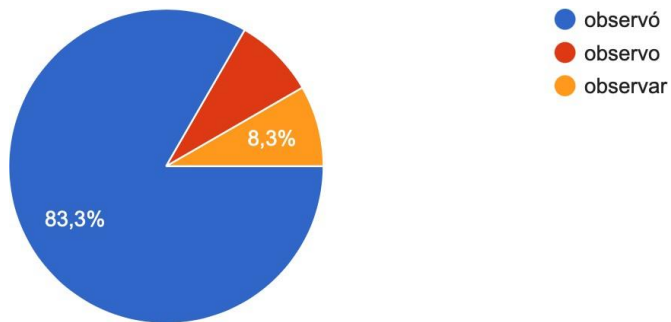


Apéndice VII: Muestra del dictavideo: <https://youtu.be/-5iG7iIIYQU>

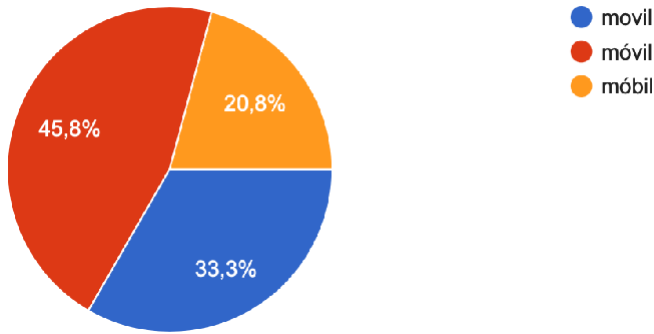
Apéndice VIII: Muestra de los resultados del verbo *abortar*:



Apéndice IX: Muestra de los resultados del verbo *observar*:



Apéndice X: Muestra de los resultados del sustantivo *móvil*:



Apéndice XI: Muestra de los resultados del adjetivo *cobarde*:

