

Hakima Janou El Gouy

**LA MEMORIA VISUAL Y OTROS
RECURSOS PARA LA ENSEÑANZA
DE LA ORTOGRAFÍA EN 2.º DE LA
ESO**

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

Dirigido por la Dra. Marta Tena Subirats

**Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria
Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza
de Idiomas:
Especialización en Lengua Castellana y Literatura**



UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

Tarragona

2022

RESUMEN

El presente trabajo parte de la necesidad de implementar nuevos recursos innovadores referentes a cuestiones ortográficas, en concreto, sobre la confusión que se produce con las letras *b/v* y *g/j* en español. Todo ello con el fin de mejorar las prácticas y los resultados académicos del alumnado, así como también apreciar si repercute en su motivación.

De estas herramientas innovadoras se destaca, sobre todo, la memoria visual: un recurso novedoso y recomendado por varios especialistas del ámbito y por el propio Departament d'Educació.

Mediante una investigación de diseño cuasi-experimental, se ha comparado el rendimiento de dos clases de 2.º de la ESO (en una de ellas se ha implementado una metodología tradicional mientras que en la otra se han incorporado estos nuevos recursos), durante seis sesiones, con el fin de valorar la efectividad de esta propuesta de innovación.

Los resultados de esta intervención en concreto mostraron que la implementación mediante estos recursos innovadores, en comparación con la metodología tradicional, presenta mejores resultados académicos e incide positivamente en la motivación, factor que convierte estos recursos en herramientas que hay que tener en consideración a la hora de trabajar con la ortografía con el objetivo de mejorar la confusión generada por letras como *b/v*, *g/j*, *s/z*...

Palabras clave: educación secundaria, memoria visual, ortografía, expresión escrita, lengua castellana

ABSTRACT

The present work is based on the need to implement new innovative resources related to orthographic issues, specifically, on the confusion that occurs with the letters *b/v* and *g/j* in Spanish. All this in order to improve the practices and academic results of students, as well as to assess whether it affects their motivation.

Of these innovative tools, visual memory is the one that stands the most, being a novel resource recommended by several specialists in the field and by the Department d'Educació itself.

Through a quasi-experimental design research, we compared the performance of two classes of 2nd year of ESO (in one we've implemented a traditional methodology while in the other we've incorporated these new resources), for six sessions, with the aim of demonstrate the effectiveness of this innovation proposal.

The results of this specific intervention showed that the implementation through these innovative resources, compared to the traditional methodology, presents better academic results and positively affects motivation, a factor that turns these resources into tools that must be taken into consideration in order to improve the confusion generated by letters such as *b/v, g/j, s/z...*

Keywords: secondary education, visual memory, orthography, writing, Spanish language

ÍNDICE

ÍNDICE DE TABLAS	5
ÍNDICE DE GRÁFICOS	6
1. INTRODUCCIÓN	7
2. ESTADO DE LA CUESTIÓN	11
2.1. La relevancia de la ortografía	11
2.2. La enseñanza de la ortografía en las aulas y su problemática.....	12
2.3. Propuestas metodológicas para la mejora de la enseñanza de la ortografía	15
2.3.1. La memoria visual.....	18
2.4. Los errores ortográficos más frecuentes	18
2.4.1. La problemática de la b/v y g/j.....	20
3. PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN.....	22
3.1. Pregunta de investigación	22
3.2. Hipótesis.....	22
3.3. Objetivos	23
3.4. Diseño de investigación	23
4. INTERVENCIÓN EDUCATIVA.....	25
5. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN.....	26
5.1. Participantes.....	26
5.2. Variables.....	27
5.3. Instrumentos de recogida de datos	28
5.4. Procedimiento.....	29
5.5. Análisis de los datos	30
6. RESULTADOS.....	32
6.1 Resultados académicos.....	32
6.1.1. Estadísticas descriptivas.....	32
6.1.2. Muestras independientes.....	34
6.1.3. Muestras relacionadas	35
6.2. Motivación.....	37
6.2.1. Parrilla de evaluación del profesor	37
6.2.2. Cuestionario de satisfacción.....	38
7. DISCUSIÓN	42
8. CONCLUSIONES	44
BIBLIOGRAFÍA.....	47

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Frecuencias de la variable grupo	33
Tabla 2. Medias aritméticas y desviaciones típicas.....	33
Tabla 3. Prueba de Levene.....	34
Tabla 4. Muestra independiente.....	35
Tabla 5. Pretest versus postest en el grupo experimental.....	36
Tabla 6. Medias aritméticas del grupo experimental.....	36
Tabla 7. Pretest versus postest en el grupo control.....	36
Tabla 8. Medias aritméticas del grupo control.....	37

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Cuestión 1. Grupo control.....	39
Gráfico 2. Cuestión 1. Grupo experimental.....	39
Gráfico 3. Cuestión 2. Grupo control.....	39
Gráfico 4. Cuestión 2. Grupo experimental.....	39
Gráfico 5. Cuestión 3. Grupo control.....	39
Gráfico 6. Cuestión 3. Grupo experimental.....	39
Gráfico 7. Cuestión 4. Grupo control	40
Gráfico 8. Cuestión 4. Grupo experimental.....	40
Gráfico 9. Cuestión 5. Grupo control.....	40
Gráfico 10. Cuestión 5. Grupo experimental.....	40
Gráfico 11. Cuestión 6. Grupo control.....	41
Gráfico 12. Cuestión 6. Grupo experimental.....	41

1. INTRODUCCIÓN

La ortografía es un asunto relevante que no repercute solamente a la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, puesto que la lengua, especialmente la escrita, debería cuidarse independientemente del contexto en el que se lleve a cabo, ya que juega un papel importante a la hora de asegurar una comunicación eficiente. En otras palabras, la utilidad de la ortografía va más allá de la asignatura de Castellano y del ámbito educativo, y su buen uso asegurará al alumno (y en general a cualquier persona) comunicar sus mensajes de manera eficaz a sus destinatarios, con la finalidad de garantizar la correcta transmisión e interpretación de sus escritos (Palma, 2013, p. 36).

Que la cuestión ortográfica represente un problema no supone ninguna novedad, pues es un hecho evidente que su enseñanza y su aprendizaje resultan difíciles (Martínez de Sousa, 2003, p. 7), principalmente debido a la complejidad de sus contenidos y a la manera en la que estos se imparten, abusando de la memorización de las normas ortográficas (Cánovas Cánovas, 2017, p. 9), las cuales, además, con el paso de los años se acaban olvidando (Carratalá, 2013).

Para mejorar la didáctica de la ortografía, consideramos que habría que introducir nuevos recursos de tipología más práctica para hacer su enseñanza menos mecánica y compleja. Para ello, queremos proponer un proceso de enseñanza-aprendizaje más significativo, puesto que encontramos indispensable que el alumno sea consciente de la importancia de la ortografía y de las ventajas que conlleva

hacer un buen uso de ella, todo ello con el propósito de que esté motivado e interesado y, por consiguiente, logre mejorar.

Nuestro objetivo no es el de erradicar por completo la metodología de enseñanza-aprendizaje tradicional, sino más bien modificar la parte práctica y hacerla más visual y significativa, para así conseguir mejores resultados tanto en las prácticas como en los resultados académicos. Para ello, implementaremos nuevos recursos: actividades periódicas que estimulen la memoria visual y otros ejercicios que aviven el espíritu crítico y reflexivo de los alumnos, además de promover la autocorrección tanto de los errores ortográficos de textos propios como de los ajenos, lo que a su vez permitiría trabajar el error desde un punto de vista positivo, donde el alumno reflexiona y aprende de él (Díaz Perea, 2010, p. 66). En otras palabras, pensamos que la revisión ortográfica puede favorecer la autorreflexión y ayudar al alumno a mejorar sus redacciones.

Como venimos indicando en el hilo de nuestros argumentos, uno de los supuestos a los que deberemos prestar especial atención, además de los resultados académicos, es la reacción del alumnado ante la realización de estas nuevas actividades, es decir, su motivación, con la finalidad de valorar la recepción de estos ejercicios y apreciar si estos resultan ser más estimulantes que las actividades tradicionales.

En definitiva, el objetivo principal de este Trabajo de Fin de Máster consiste en proponer y lograr una mejora en el ámbito de la ortografía, que a su vez involucra directamente la expresión escrita, en el alumnado de segundo de la ESO. Especialmente, haremos hincapié en la problemática surgida por la confusión de las grafías, tales como la *b/v*, *g/j*.

Por lo que respecta a la estructura de este estudio, este se divide en ocho partes más la bibliografía y los anexos.

- **Introducción.** En esta primera parte del trabajo se presenta la justificación de la propuesta de investigación y sus principales motivos, así como la estructura de la memoria.
- **Estado de la cuestión.** Esta parte revisa brevemente las aportaciones de distintos especialistas del ámbito de la ortografía, las cuales guiarán nuestra investigación.
- **Propuesta de investigación.** En este apartado presentamos la pregunta de investigación, la hipótesis, los objetivos y también describimos el tipo de diseño de investigación seleccionado.
- **Intervención educativa.** En esta parte mostramos la secuencia didáctica, ubicada en los anexos de este trabajo, que diseñamos para la intervención didáctica en las aulas. Se trata de la parte práctica del estudio.
- **Método.** En este apartado describimos el contexto de la intervención educativa, así como los participantes y las variables que hemos tenido en cuenta, además de presentar y explicar los instrumentos que hemos empleado para recoger los datos y el tipo de análisis por el que hemos optado.
- **Resultados.** En esta parte se presenta el análisis de los resultados obtenidos durante la intervención didáctica.
- **Discusión.** En este apartado interpretamos los resultados obtenidos y los relacionamos con las principales ideas presentadas por otros expertos del ámbito.
- **Conclusiones.** Se recogen en esta parte las principales conclusiones extraídas de nuestra investigación, así como también las limitaciones de esta y proponemos algunas futuras líneas de investigación.
- **Bibliografía.** Presentamos en esta parte las referencias bibliográficas utilizadas en este estudio.

- **Anexos.** En esta parte incluimos los materiales utilizados durante la intervención didáctica, así como los aspectos éticos de este trabajo.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

El presente trabajo parte sobre la idea principal de introducir e implementar nuevos recursos y materiales para enriquecer la enseñanza y el aprendizaje de la ortografía en las aulas de secundaria y, con ello, mejorar la motivación y los resultados académicos de los alumnos. En este marco teórico se analizará el estado de la cuestión referente al proceso de enseñanza-aprendizaje de la ortografía, apreciando su importancia, identificando sus dificultades y presentando algunas propuestas metodológicas de varios autores con el fin de lograr una mejora didáctica. Para organizar los contenidos, este capítulo se dividirá en cuatro apartados.

2.1. La relevancia de la ortografía

La ortografía, según define la *Ortografía básica de la lengua de la lengua española* (2012), es “un conjunto de normas que regulan la correcta escritura de una lengua” (p. 21). No obstante, estas normas, para que sean válidas, deben sustentarse con el principio de convencionalidad, es decir, debe establecerse un acuerdo unánime entre todos los usuarios —en este caso, los hablantes de una lengua—, en acatarlas y respetarlas (Camps et *al.*, 2004, p. 8). Por lo tanto, podemos deducir que el factor social forma parte de la naturaleza de la ortografía y que, en aquellas ocasiones en las que no se cumplan esas normas, el responsable de ello será más propenso a recibir muestras de desaprobación social.

Asimismo, la aprobación social no es lo único que ofrece la corrección ortográfica. La ortografía, debido a su carácter regulador, cumple un papel esencial en lo referente a la conservación de la unidad lingüística. El castellano es una lengua que se habla en varios países y continentes y eso ha generado la aparición de variedades diatópicas oralmente muy diferenciadas. Por lo que refiere a la parte escrita, gracias a la instauración de las reglas ortográficas —que empezó con la fundación de Real Academia Española en 1714—, y a su cumplimiento, el castellano escrito es prácticamente el mismo en cualquier situación geográfica (Iribarren, 2005).

También, la corrección ortográfica facilita la comunicación escrita y asegura la correcta transmisión e interpretación de los mensajes por parte de los destinatarios, evitando posibles ambigüedades (Palma, 2013, p. 36). Una situación de ambigüedad podría darse, por ejemplo, si a la forma *cantó* se le priva la tilde, pasando a ser *canto*. Este hecho haría que el lector, como es lógico, interprete que *canto* es la primera persona del singular del presente de indicativo del verbo *cantar*, en lugar de la tercera persona del singular del pretérito perfecto simple. En definitiva, la ortografía, aun encontrándose en la “epidermis de la comunicación verbal” (Cassany et al., 1994, p. 397) y, por ende, encargándose de la parte más superficial de la lengua, supone un instrumento esencial para la idónea transmisión de los mensajes, factor decisivo para propiciar una comunicación eficiente.

2.2. La enseñanza de la ortografía en las aulas y su problemática

La normativa educativa vigente a nivel autonómico, recogida en el Decreto 187/2015, de 25 de agosto, de ordenación de las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria, establece en uno de sus

objetivos que el alumnado deberá “adquirir unas buenas habilidades comunicativas: una expresión y comprensión orales, una expresión escrita y una comprensión lectora correctas en lengua catalana (y) en lengua castellana”.

Para lograr una expresión escrita eficaz resulta necesario incidir en la corrección ortográfica. Si bien, es cierto que en la producción escrita no interviene solamente la ortografía y, de hecho, se la considera como una pequeña parte de la expresión escrita (Rico Martín, 2002, p. 72). En la producción escrita, además de la ortografía, también intervienen otros factores relacionados con la sintaxis, la adecuación, la coherencia y la cohesión. No obstante, tal y como remarca Zayas (1995) y como indicábamos en el apartado anterior, la ortografía, debido a su impacto social, tampoco se debería descuidar.

Asimismo, al ser la redacción una actividad transversal, pues los alumnos también redactarán en asignaturas ajenas a las de lengua, la ortografía también gana relevancia en todo el marco escolar. No resulta extraño que haya profesores de otras asignaturas —cansados de leer redacciones con faltas de ortografía que dificultan su comprensión—, que a veces decidan penalizar las faltas y restar décimas por ello. De hecho, Cánovas Cánovas (2017, p. 14) recomienda que el profesor de lengua coopere con el resto de docentes. Paredes (1997, p. 616), respecto a esta cooperación, indica que todos los docentes deberían procurar la vigilancia de las faltas de ortografía, pero solamente los profesores de lengua pueden dedicarse a la verdadera corrección y recuperación ortográfica.

Tal y como mencionábamos en el apartado anterior, la ortografía consiste en una serie de reglas que todos los usuarios de una lengua deben conocer y respetar si pretenden realizar una

correcta redacción. Para ello, como resulta evidente, previamente deberán conocer esas reglas y dominarlas.

La ortografía se enseña durante la educación primaria, secundaria y también en bachillerato, es decir, en la escuela y en el instituto. Son muchos los años en los que se trabaja esta cuestión y, no obstante, los resultados de las competencias básicas que se efectúan al final de la ESO demuestran que hace faltar pulir más este asunto (Departament d'Educació, 2015, p. 9). De hecho, aquellos errores que surgen durante la educación primaria se acentúan durante la etapa secundaria, perduran en el bachillerato e inclusive en la educación universitaria (Ramos & Selfa, 2017, p. 57).

De acuerdo con Cánovas Cánovas (2017, p. 9), generalmente, en las aulas, la ortografía se enseña de manera aislada, sin conectarla con ningún ámbito —por ejemplo, el de la expresión escrita—, y abusando de la memorización de las reglas ortográficas, para luego aplicarlas de forma mecánica y evaluar mediante dictados. Como también menciona Carratalá (2013), las reglas ortográficas memorizadas se acaban olvidando con el paso del tiempo, mucho más si el alumno, en el momento en que las memorizó, no conocía su significado textual. También se da el caso de que, aun conociendo las normas, los alumnos no sepan ponerlas en práctica (Paredes, 1997, p. 614).

Asimismo, algunas actividades que aparecen en los libros de texto, y que los docentes aprovechan, resultan ser inefectivas, pues como bien mencionábamos antes, enfocan el aprendizaje de la ortografía de manera aislada y sin darle un significado. El documento *Orientacions pràctiques per a la millora de l'ortografia* (2015), creado por el Departament d'Educació para mejorar la enseñanza —y que pone a disposición de los centros educativos—, presenta algunos enunciados de estas actividades (pp. 9-10):

- Completa las palabras con...
- Rellena los huecos de estas frases con...
- Separa las sílabas de estas palabras...
- Subraya la sílaba tónica/átona de estas palabras...
- Pon una tilde en aquellas palabras que lo requieran...
- Escribe el tiempo X de estos verbos...
- Escribe el verbo correspondiente a estos sustantivos...
- Completa los verbos de estas oraciones...
- Aplica la regla anterior a estas palabras...
- Escribe el plural o el singular de las siguientes palabras...

Podría decirse que la ortografía, por su complejidad, siempre resultará algo difícil de enseñar y de aprender, aunque, no obstante, si el docente intenta que sus alumnos aprendan los contenidos ortográficos de manera más significativa, podría lograr mejores resultados.

2.3. Propuestas metodológicas para la mejora de la enseñanza de la ortografía

Ligado con el apartado anterior, en el que vimos algunos de los problemas más habituales en la enseñanza de la ortografía, en este presentaremos una serie de propuestas de diversos autores para lograr mejoras en el proceso didáctico.

En primer lugar, presentaremos las metodologías que recomienda el propio Departament d'Educació en su documento *Orientacions pràctiques per a la millora de l'ortografia* (2015), dirigidas especialmente al profesorado de lengua:

- La lectura de textos de diversa tipología, que sirven como fuente para la adquisición de vocabulario y, con ello, contar con modelos correctos.
- La escritura de textos, lo que permite valorar los conocimientos ortográficos del alumno en situaciones reales.
- Los dictados de tipología diversa.

- Las conversaciones metagráficas en el aula con grupos reducidos de alumnos.
- La enseñanza de estrategias de trabajo para aprender de forma autónoma contenidos ortográficos, como realizar traducciones, usar la bitácora, cuidar los apuntes, los trabajos escritos, los exámenes de redacción...
- Promover la consulta de los diccionarios para ampliar el vocabulario.

Para la ejecución de estas metodologías, en el documento se recomienda trabajar y enfocar la enseñanza a través de: la memoria visual; la memoria auditiva; pasar del dictado individual al colectivo; la lectura; la escritura; la conversación metagráfica; el uso del diccionario; las traducciones para la transferencia de aprendizajes; la bitácora ortográfica; la toma de apuntes; el trabajo escrito, los exámenes de redacción...

Paredes (1997, pp. 617-618), por su parte, presenta varias indicaciones:

- En primer lugar, diagnosticar y analizar los tipos de errores que se producen de manera general y aquellos que solo se producen en un grupo reducido de alumnos.
- Trabajar la ortografía de manera general para aquellos errores más globales y de manera individualizada con aquellos alumnos que presenten faltas de ortografía más aisladas, es decir, adaptar la enseñanza para cada alumno.
- Enseñar la ortografía de manera segmentada y progresiva en lugar de abordarlo absolutamente todo. Para ello también habría que comentar de antemano a los alumnos qué contenidos se irán trabajando, para que sean partícipes de este proceso.
- Promover la autoevaluación entre el alumnado y que este, además, vaya apreciando su evolución y sus mejoras.

Según enumera Cánovas Cánovas (2017, pp. 10-11), a su vez citando a Carratalá (2013), la enseñanza de la ortografía debería abordarse mediante:

- El trabajo con vocabulario “de uso”, evitando aquellos términos complejos propios del registro culto y que apenas se utilizan.
- La facilitación y presentación de palabras y textos correctamente escritos para que así los alumnos se fijen en ellas y trabajen su memoria visual de manera efectiva.
- El aprendizaje significativo de las reglas ortográficas.
- La selección de textos con palabras “de uso” para la ejecución de los dictados, evitando los textos complejos para no confundir al alumnado.
- La eliminación del método de la “copia reiterada” de las faltas, puesto que se trata de un ejercicio muy mecánico y realizado a mala voluntad que no aporta resultados significativos.
- La “desgramaticalización” del aprendizaje ortográfico siempre que sea posible. Teniendo en cuenta el nivel del alumnado, resultaría poco productivo enseñar la ortografía desde un enfoque gramatical, ya que eso complicaría aún más el proceso de aprendizaje.

Con esto, se puede apreciar que todas las propuestas presentadas proponen distintas posibilidades que van más allá de esa memorización de las reglas que mencionábamos en el apartado anterior y apuestan por promover una enseñanza más significativa y real sin dificultar los ya de por sí complejos contenidos de la ortografía. También, y lo vemos de forma más evidente en la propuesta de Paredes (1997), resulta necesario atender a la diversidad de los alumnos, así como promover actividades individualizadas para aquellos alumnos que presenten más dificultades.

2.3.1. La memoria visual

La memoria visual aplicada a la enseñanza de la ortografía se podría definir de la siguiente manera:

(La memoria visual) es la memoria que permite conservar las nociones y las imágenes que llegan por medio del sentido de la vista. [...] Como el aprendizaje de la ortografía debe realizarse mediante la memorización de manera significativa de palabras y reglas, se puede trabajar en el aula con actividades de observación y memorización visual de grafías, tildes y signos de puntuación [...]. (Departament d'Educació, 2015, p. 12)

Paredes (1997, p. 613) incide en la importancia de trabajar la ortografía mediante la memoria visual, la cual resulta clave, puesto que, según Mesanza (1987), Gabarró (2011) y el Departament d'Educació (2015), el 83% de lo que se aprende sobre la ortografía se lleva a cabo de manera visual. Ramos y Selfa (2017) consideran que la memoria visual debe trabajarse de manera gradual: primero con formas geométricas, pasando por palabras sencillas hasta llegar a las más complejas.

Daniel Gabarró, especialista en memoria visual, pone a disposición de los docentes varias obras, tanto teóricas como prácticas, para el manejo de la memoria visual enfocada hacia la mejora ortográfica. Para nuestra investigación, aplicaremos su método (que describe en su obra *Dominar la ortografía. Libro teórico* [2011]), aunque lo adaptaremos al nivel de los estudiantes y a la temporización de nuestra intervención.

2.4. Los errores ortográficos más frecuentes

Los principales problemas ortográficos que suelen cometer los alumnos de instituto los recoge Cánovas Cánovas (2017) en su corpus y suelen ser los siguientes:

- **Homónimos sintácticos:** **mal trato* en lugar de *maltrato*; **si quiera* en lugar de *siquiera*; **nisiquiera* en lugar de *ni siquiera*; **sobretudo* en lugar de *sobre todo*, **amí* en lugar de *a mí*; **aveces* en lugar de *a veces*; **sino* en lugar de *si no*...
- **Confusión de x por s:** **extresante* en lugar de *estresante*.
- **Confusión de n por m ante p:** **inposible* en lugar de *imposible*.
- **Confusión de n por m ante b:** **inbécil* en lugar de *imbécil*.
- **Confusión de r por rr:** **teraza* en lugar de *terraza*.
- **Confusión de g por j:** **targeta* en lugar de *tarjeta*.
- **Confusión de j por g:** **finjir* en lugar de *fingir*.
- **Confusión de v por b:** **cavallo* en lugar de *caballo*.
- **Confusión de b por v:** **agresibo* en lugar de *agresivo*.
- **Confusión de cc por c:** **aficciones* en lugar de *aficiones*.
- **Confusión de m por n:** **descamsar* en lugar de *descansar*.
- **Confusión de ll por y:** **llendo* en lugar de *yendo*.
- **Mal uso de la h:** **ha estar* en lugar de *a estar*.
- **Mal uso de la g:** **cage* en lugar de *cague*.
- **Mal uso del grupo -bs-:** **obtaculizar* en lugar de *obstaculizar*.

Además de esos errores, también encontramos el uso inadecuado de las formas *por qué*, *por que*, *porque*, *porqué* por la confusión que provocan; la ausencia de las tildes —especialmente en las formas verbales en pasado (*canté*, *dormí*, *comí*...)—, o, por lo contrario, del mal uso de ellas, acentuando palabras monosilábicas (**fué*) o aquellas que sí se acentúan en catalán (**família*).

Ligado con lo último, al llevar a cabo la intervención en un centro educativo catalán, zona en la que conviven el catalán y el castellano, muchas de las faltas de ortografía surgen por la confusión entre estas dos lenguas, y lo ideal y recomendable sería que el profesorado de lengua catalana y castellana trabajaran en coordinación (Departament d'Educació, 2015, p.13). Para ello, lo

idóneo sería que en los centros educativos en los que conviven más de una lengua (que serían los centros catalanes, baleares, valencianos, vascos, gallegos...) se introdujera el programa de Tratamiento Integrado de Lenguas (TIL), cuyo propósito reside en elaborar una programación conjunta y en coordinar los contenidos comunes de estas lenguas, así como trabajar los problemas derivados de las transferencias lingüísticas, como ocurre en el caso planteado anteriormente.

2.4.1. La problemática de la *b/v* y *g/j*

Por lo que repercute a este trabajo, por motivos de limitación temporal en la implementación de la secuencia didáctica, únicamente se abordará la problemática surgida por la confusión de las letras *b/v* y *g/j*.

En español, las letras *b* y *v* representan un mismo fonema, /b/ (RAE, 2012, p. 10), siendo este el motivo principal por el que se produce la confusión entre ambas letras. Asimismo, el hecho de que una palabra se escriba con *b* o con *v* se debe principalmente a criterios etimológicos, por lo que no hay reglas específicas que decreten que, por ejemplo, antes de la vocal *e* deba escribirse *b* o *v*. En los manuales lo que se encuentra son reglas descriptivas (aunque la mayoría presentan excepciones), o también denominadas notas orientadoras:

Se escriben con *b*:

- Las palabras en las que el fonema /b/ precede a otra consonante o está en posición final: *abdicación, absolver, amable, brazo, obtener, obvio, baobab, club, esnob*. Excepciones: *ovni, molotov* y ciertos nombres propios eslavos, como *Kiev, Prokófiev, Romanov*.

El mismo problema también sucede con las letras *g* y *j*, las cuales representan el fonema /j/ (la *g* solamente ante las vocales *i* y

e), donde el hecho de que una palabra se escriba con una letra u otra también se debe a motivos etimológicos.

Al tratarse de un problema que solamente se puede solventar mediante la familiarización con las palabras, la cual se consigue principalmente leyendo, resultaría de especial interés trabajar esta problemática mediante la memoria visual, con el propósito de que el alumnado se vaya familiarizando con las palabras surgidas de esta problemática y las vaya fijando en su mente.

3. PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN

En este apartado, presentaremos la pregunta de investigación, la hipótesis y los objetivos que vertebran este estudio, así como el tipo de diseño seleccionado y su descripción.

3.1. Pregunta de investigación

¿Qué mejoras aportaría la enseñanza de la ortografía mediante la implementación de la memoria visual y de otros recursos, a diferencia de la enseñanza de esta misma cuestión de forma tradicional, en los alumnos de Lengua Castellana y Literatura de 2.º de la ESO?

3.2. Hipótesis

Los alumnos que trabajen y aprendan la ortografía a partir de la memoria visual y otros recursos, a diferencia de los que lo hagan con la metodología tradicional, presentarán mejoras en sus resultados académicos, se verán más implicados en el proceso de aprendizaje, serán más participativos con las actividades, considerarán el proceso de enseñanza-aprendizaje más atractivo y, en definitiva, realizarán un mejor uso de la ortografía.

3.3. Objetivos

El objetivo principal de esta investigación es determinar si la aplicación de la memoria visual y de otros recursos mejora los resultados académicos del alumnado y el proceso de enseñanza-aprendizaje de la ortografía mediante el diseño y la puesta en práctica de una unidad didáctica. Para alcanzar este objetivo, nos hemos propuesto los siguientes objetivos específicos:

- Comprobar el impacto de estos nuevos recursos por lo que refiere a la asimilación de la correcta utilización de las grafías *b/v* y *g/j*.
- Analizar y determinar si estos nuevos recursos inciden en la participación y en la motivación del alumnado.

3.4. Diseño de investigación

El diseño de investigación elegido para este estudio es del tipo cuasi-experimental. Para llevar a cabo este análisis, se trabajará con dos grupos de 2.º de la ESO del Institut de Tecnificació de Amposta, centro en el que se llevan a cabo las prácticas externas.

Para apreciar y valorar la efectividad de la propuesta innovadora, en una de las clases se realizará una intervención con esta misma propuesta, mientras que en la otra se optará por el método tradicional, con la finalidad de analizar y estimar si nuestra propuesta presenta mayores beneficios que el método habitual.

Al inicio de la intervención, se realizará un test inicial (pretest) que será el mismo para todo el alumnado, independientemente de la clase a la que pertenezca, con el objetivo de valorar el rendimiento inicial de cada uno. Luego, se ejecutarán las intervenciones que, como bien hemos mencionado anteriormente, en una clase será la

propuesta innovadora y en la otra el método tradicional. En la última sesión, se volverá a llevar a cabo el mismo cuestionario (postest) para valorar los cambios que se han producido, determinar el método que resulta más eficaz y así responder a la pregunta de investigación y valorar si la hipótesis planteada se cumple. En añadido, para valorar la motivación y la satisfacción de los estudiantes respecto a la intervención, también se les pedirá que contesten a un cuestionario de satisfacción.

4. INTERVENCIÓN EDUCATIVA

La siguiente unidad didáctica es la misma que se ha empleado para la asignatura Prácticas Externas, por lo que esta aparecerá tanto en este trabajo como en la memoria de prácticas.

Esta secuencia didáctica se ha diseñado con el objetivo de mejorar las prácticas y los resultados académicos del alumnado de 2.º de la ESO por lo que refiere a la ortografía, concretamente al uso correcto de las grafías *b*, *v*, *g* y *j*, así como también comparar ambos grupos y determinar qué metodología resulta ser la más efectiva.

En resumen, en ambos grupos se ha trabajado con la misma teoría, que contiene los motivos principales por los que se produce la confusión entre las letras, el porqué se escribe una grafía u otra y una serie de notas orientadoras. También, en ambos grupos se ha desarrollado la competencia correctora mediante la corrección de sus propios textos y de los de sus compañeros.

La diferencia la hallamos en las actividades prácticas, donde en el grupo control se ha optado por la realización de dictados y de actividades mecánicas extraídas de recursos web y de libros de texto (especialmente de Santillana), mientras que en el grupo experimental se han realizado actividades de memoria visual (primero con figuras geométricas y luego con palabras) y algunas actividades de relación.

Para más detalles y para consultar las competencias, los objetivos, los contenidos, la temporización... en definitiva, la secuenciación de las distintas actividades y su metodología, véase la unidad didáctica en los Anexos.

5. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

En este capítulo describiremos los participantes involucrados en esta investigación, así como las variables que hemos tenido en cuenta, los instrumentos que hemos empleado para la recogida de datos, el procedimiento de toda la investigación y el tipo de análisis de datos que realizaremos.

5.1. Participantes

Por lo que respecta a los participantes, estos representan dos grupos, predeterminados desde inicio de curso, de 2.º de la ESO del Institut de Tecnificació de Amposta, localidad en la que habitan. Al tratarse de un centro público, estos provienen de entornos de clase media-baja y, por lo que refiere a la diversidad de origen, hay presencia de alumnos originarios de Pakistán, Europa del Este, Hispanoamérica y otras zonas geográficas. Como añadido, en este centro, localizado en el sur de Cataluña, zona en la que predomina el uso del catalán como primera lengua, se especula que alrededor del 95% del alumnado emplea el catalán como primera lengua de uso tanto dentro como fuera del centro, factor que repercute especialmente en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, puesto que el alumnado tiende a realizar errores, tanto orales como escritos, originados por la transferencia lingüística.

Respecto a los PI, en el grupo control no hay constancia de alumnos que tengan asignado uno, pero en el grupo experimental hallamos tres: dos de altas capacidades, uno por superdotación y

otro por talento, y un alumno con discapacidad psicomotora. Asimismo, cabe destacar que la profesora de ambos grupos es la tutora de prácticas del centro, de quien disponemos de su consentimiento para realizar la intervención con ellos.

5.2. Variables

Las variables detectadas corresponden a distintas tipologías. A continuación, las enumeramos y clasificamos:

- **Variables independientes:** los contenidos y las características de la memoria visual y otros recursos.
- **Variables dependientes:** la asimilación de los contenidos, los resultados de aprendizaje, el tiempo requerido y la motivación del alumnado.
- **Variables extrañas:** conocimientos previos del alumnado, el entorno familiar, los confinamientos particulares debido a la pandemia por la COVID-19, la presencia de alumnos que no sientan ningún tipo de interés por la asignatura.
- **Variables nominales:** el aula a la que pertenecen los alumnos que, en este caso, son dos grupos de 2.º de la ESO: A y B, siendo A el grupo control y el B el experimental.
- **Variables de intervalo o de razón:** las calificaciones de las pruebas.

Para el análisis de estadística se tendrán en cuenta especialmente dos variables:

- La **variable grupo** al que pertenece el alumno, que se representará mediante números binarios:
 - Grupo control (A) = 0.
 - Grupo experimental (B) = 1.
- La **variable dependiente (notas)**, que será continua y en una escala de intervalo/razón.

5.3. Instrumentos de recogida de datos

Los instrumentos de recogida de datos, que se encuentran en el los Anexos de este estudio, se pueden clasificar según se empleen para evidenciar los resultados académicos del alumnado o se usen con la finalidad de valorar la motivación de estos:

- Un **pretest** y un **postest**, que constituirán en un mismo cuestionario realizado al principio de la intervención y al final de esta, con el objetivo de comparar los resultados, apreciar si se han producido mejoras (tanto a nivel individual como de grupo) y valorar qué grupo muestra un mayor rendimiento al final de la intervención. El cuestionario se dividirá en tres niveles: de dictado, de rellenar huecos y de escritura espontánea a partir de los objetos que aparezcan en unas imágenes seleccionadas, los cuales se escribirán con palabras “problemáticas” para ellos. Las actividades que constituirán este cuestionario estarán validadas e irán acorde, por un lado, con el nivel de los estudiantes, en este caso, 2.º de la ESO, y, por el otro, con los contenidos que se trabajarán durante la intervención.
- Un **cuestionario de satisfacción**, con escala Likert de 4 niveles (muy a menudo, a menudo, alguna vez, casi nunca), sobre motivación, que se aplicará al final de la intervención, para apreciar en que grupo se da más.
- Una **parrilla de observación**, con escala Likert de 5 niveles (muy positivo, positivo, neutro, negativo y muy negativo), para la evaluación de la efectividad de los recursos y de las actividades implementadas. En cada sesión el docente rellenará una, donde se dará constancia del nivel de atención del alumnado, las dificultades detectadas, el rendimiento... todo ello con la finalidad de aportar mejoras en un futuro.

5.4. Procedimiento

El procedimiento que hemos seguido para elaborar el estudio consta de ocho partes bien definidas y ordenadas cronológicamente:

1. **Detección de necesidades.** Durante la primera semana de prácticas se estudió al alumnado y también se entrevistó a su profesora, y se llegó a la conclusión de que había que mejorar la ortografía del alumnado, en particular la confusión de las letras *b/v*, *g/j*... producida especialmente por el contacto con el catalán, siendo esta, para la mayoría de los participantes, su lengua materna.
2. **Discusión del tema con las tutoras.** Tras efectuar la detección de necesidades y llegar a una conclusión, esta se discutió con ambas tutoras, formalizando así el tema del estudio.
3. **Investigación y redacción del marco teórico.** En esta parte hemos revisado la bibliografía referente a la problemática del proceso de enseñanza-aprendizaje de la ortografía y la opinión y las aportaciones de diferentes estudiosos del ámbito.
4. **Selección de los participantes, variables, instrumentos y diseño de investigación.** Después de valorar los distintos tipos de diseños de investigación, nos hemos decantado por el diseño cuasi-experimental, que posteriormente nos ha llevado a escoger dos grupos, uno en el que aplicar la metodología tradicional y, en otro, la innovación, todo ello con la finalidad de probar la eficacia de esta última.
5. **Elaboración de la Unidad Didáctica (UD) y de los materiales.** Tras decidir los grupos, el tipo de investigación y valorar el calendario, hemos decidido elaborar una UD de seis sesiones con sus respectivos materiales, siendo estos

principalmente el pretest/postest, los contenidos teóricos y las diferentes actividades.

6. **Implementación de la UD.** Después de elaborar la UD, los materiales y acordar un período con la tutora del centro, hemos procedido a implementarla en los grupos correspondientes y en el período establecido.
7. **Recogida y análisis de datos.** Este es el paso posterior a la implementación. En él hemos analizado mediante el programa JASP los resultados de las pruebas y su variación con respecto al tipo de grupo y al momento de realizarlas (inicio y final).
8. **Discusión y conclusiones.** Tras obtener un análisis estadístico, hemos discutido los resultados y llegado a unas conclusiones que responden a los objetivos, a la pregunta de investigación y a la hipótesis que nos planteábamos al inicio.

5.5. Análisis de los datos

Como bien indicábamos en apartados anteriores, el diseño de este Trabajo de Fin de Máster es de tipo cuasi-experimental y, por lo tanto, para determinar la eficacia de los nuevos recursos que se implementarán (como la memoria visual), se trabajará con más de un grupo, en este caso en concreto con dos (A y B). El A será el grupo control, es decir, en él se implementará la metodología tradicional, mientras que el B será el experimental, donde se realizará la innovación. Por lo tanto, se seguirá la siguiente estructura:

- Grupo A: O1 XO O2
- Grupo B: O1 X1 O2

En los dos grupos la observación y la evaluación serán las mismas (O1 y O2), las cuales se medirán y extraerán mediante un pretest y un postest, que será el mismo para todo el alumnado. La

diferencia se hallará en el método que se empleará (X0 y X1), siendo este a su vez la variable independiente.

En el análisis de los resultados se tomarán en consideración, principalmente, las notas del pretest y el posttest, donde se apreciará la diferencia en los resultados obtenidos y con ello se logrará dar respuesta a la pregunta de investigación y a los objetivos planteados.

Al tratarse de una investigación de diseño cuasi-experimental que trabaja con datos cuantitativos, se empleará el programa de estadística JASP, que con su función t de Student nos permitirá valorar con exactitud la semejanza inicial y la semejanza final entre los dos grupos por lo que respecta a los resultados obtenidos. También, nos posibilitará apreciar las diferencias internas de cada grupo por lo que atañe a los resultados del pretest y del posttest, así como las desviaciones típicas, las frecuencias y las medias aritméticas de cada clase. En definitiva, lo que nos proponemos será demostrar con datos exactos y objetivos si la innovación que hemos ideado resulta ser más efectiva que la metodología tradicional.

En este trabajo, además de los resultados académicos, también analizaremos datos cualitativos sobre motivación, y para ello nos basaremos en la parrilla de observación del docente y en una encuesta de satisfacción (que los estudiantes contestarán durante la última sesión), para valorar si la intervención realizada con la innovación resulta más atractiva y motivadora que la tradicional.

6. RESULTADOS

Este trabajo fue diseñado con el objetivo de responder, además de los objetivos y de la hipótesis, a la siguiente pregunta de investigación:

¿Qué mejoras aportaría la enseñanza de la ortografía mediante la implementación de la memoria visual y de otros recursos, a diferencia de la enseñanza de esta misma cuestión de forma tradicional, en los alumnos de Lengua Castellana y Literatura de 2.º de la ESO?

Para dar respuesta a tal pregunta, se optó por el diseño cuasi-experimental, que permite comparar dos grupos y así establecer qué metodología resulta más eficiente. Asimismo, además de determinar mejoras académicas, uno de los objetivos de este estudio es el de comprobar si la implementación de la memoria visual y otros recursos inciden la motivación del alumnado. Por ello, dividiremos este apartado en dos bloques: uno primero en el que revisaremos los resultados académicos y otro en el que comprobaremos la motivación del alumnado.

6.1 Resultados académicos

6.1.1. Estadísticas descriptivas

En primer lugar, por lo que refiere a las frecuencias de variables de cualitativas, en este trabajo solamente hemos manejado la variable *grupo*. Al ser este un estudio de diseño cuasi-experimental, hemos trabajado con dos grupos: uno en el que hemos empleado una metodología tradicional y hemos representado estadísticamente con

el número 0, que denominamos grupo control; y el grupo experimental, donde hemos aplicado la innovación y al que representamos con el número 1. Entre ambos grupos encontramos 32 alumnos participantes, 15 de los cuales pertenecen al grupo control (46.875%), mientras que los 17 restantes pertenecen al experimental (53,125%).

Frequencies for Grupo

Grupo	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
0	15	46.875	46.875	46.875
1	17	53.125	53.125	100.000
Missing	0	0.000		
Total	32	100.000		

Tabla 1. Frecuencias de la variable grupo

En cuanto a las frecuencias de las variables cuantitativas, en este trabajo manejaremos las notas del pretest y el posttest para extraer las medias aritméticas y las desviaciones típicas, estas últimas para apreciar la homogeneidad de los resultados del alumnado.

	Pretest		Posttest	
	0	1	0	1
Valid	15	17	15	17
Missing	0	0	0	0
Mean	7.272	7.226	7.401	8.446
Std. Deviation	1.393	1.326	1.232	0.793
Minimum	3.900	4.580	4.440	6.620
Maximum	9.220	9.700	9.180	10.000

Tabla 2. Medias aritméticas y desviaciones típicas

Tal y como podemos apreciar en el gráfico anterior, de forma intuitiva podemos deducir que, en lo referente a las medias aritméticas, el grupo control (0) presenta una leve mejora, pasando de un 7.272 a un 7.401, mientras que el grupo experimental (1)

muestra un progreso más evidente, pasando de un 7.226 a un 8.446. Asimismo, respecto a las desviaciones típicas, esta es bastante similar en ambos grupos por lo que respecta al pretest: 1.393 en el grupo control y 1.326 en el experimental. No obstante, en el postest disminuye levemente en el grupo control con un 1.232, aunque en el grupo experimental se evidencia de manera más notoria con un 0.793, lo que supone que los resultados del postest del grupo experimental resultan ser más homogéneos que durante el pretest y en comparación con sus compañeros del grupo control.

6.1.2. Muestras independientes

Hasta ahora hemos analizado las desigualdades entre el grupo control y experimental desde una perspectiva intuitiva. En este apartado trataremos de demostrar que las diferencias entre ambos grupos son estadísticamente significativas. Para ello emplearemos el apartado t de Student de JASP.

En primer lugar, para comprobar la igualdad de varianzas de error, necesariamente debe cumplirse un supuesto para que se pueda interpretar esta t de Student. Este supuesto es la prueba de Levene:

	F	df	p
Pretest	6.443e-5	1	0.994
Posttest	2.715	1	0.110

Tabla 3. Prueba de Levene

Para que se cumpla el supuesto de igualdad de varianzas y podamos interpretar la t de Student, los valores que encontramos en la casilla "p" para el pretest y el postest deben ser mayores a 0.05. En ambos casos podemos estimar se supera esa cifra, ya que en el pretest encontramos 0.994, y en el postest, 0.110.

Además, para dar validez a nuestra investigación debemos demostrar si ambos grupos son iguales y, por lo tanto, comparables. Para ello, habría que comparar los resultados del pretest entre ambos grupos mediante una muestra independiente:

Independent Samples T-Test

	t	df	p
Pretest	0.096	30	0.924
Posttest	-2.885	30	0.007

Note. Student's t-test.

Tabla 4. Muestra independiente

De nuevo, debemos fijarnos en los valores que aparecen en la casilla “p”. Si estos son mayores de 0.05, ello implica que no hay diferencias, mientras que, si son menores, sí las hay. En relación con el pretest, vemos que el valor 0.924 es mayor a 0.05 y, por lo tanto, podemos decir que ambos grupos son iguales y comparables. Por otro lado, en el posttest sucede al revés, ya que presenta un valor menor a 0.05 y, por ello, podemos afirmar que hay diferencias apreciables y que ambos grupos son distintos.

6.1.3. Muestras relacionadas

En el apartado anterior hemos comparado ambos grupos tanto en el pretest como en el posttest. En esta sección, mediante las muestras relacionadas de la t de Student, apreciaremos los cambios internos que ha experimentado cada grupo en relación con el pretest y el posttest.

En primer lugar, analizaremos el grupo experimental:

Paired Samples T-Test

Measure 1	Measure 2	t	df	p
Pretest	- Posttest	-5.825	16	< .001

Note. Student's t-test.

Tabla 5. Pretest versus posttest en el grupo experimental

Tal y como mencionábamos en el apartado de las muestras independientes, si el valor que aparece en la casilla “p” es menor a 0.05, ello implica que hay diferencias significativas. En este aspecto, en el gráfico anterior podemos observar que aparece < .001, el cual es un número considerablemente menor a 0.05 y, por ende, podemos afirmar que se producen desemejanzas estadísticamente relevantes entre, en este caso, el pretest y el posttest. Ello no es de extrañar pues, si observamos el cuadro siguiente, en el pretest la media es de 7.226, mientras que en el posttest sube más de un punto y es de 8.446.

Descriptives

	N	Mean	SD	SE
Pretest	17	7.226	1.326	0.322
Posttest	17	8.446	0.793	0.192

Tabla 6. Medias aritméticas del grupo experimental

En segundo y último lugar analizaremos el grupo control:

Paired Samples T-Test

Measure 1	Measure 2	t	df	p
Pretest	- Posttest	-0.773	14	0.453

Note. Student's t-test.

Tabla 7. Pretest versus posttest en el grupo control

Del mismo modo en que hemos analizado en el grupo experimental, debemos fijarnos en si el valor que aparece en la

casilla "p" es menor a 0.05, ya que eso implicaría que hay diferencias significativas entre el pretest y el posttest. En este gráfico podemos apreciar que aparece 0.453, el cual es un número bastante mayor a 0.05 y, por lo tanto, podemos confirmar que no se producen diferencias estadísticamente importantes. De nuevo, este hallazgo no es de extrañar, puesto que, si tenemos en cuenta las medias aritméticas del grupo control, las diferencias entre el pretest, de un 7.272, y el posttest, de 7.401, son mínimas:

Descriptives				
	N	Mean	SD	SE
Pretest	15	7.272	1.393	0.360
Posttest	15	7.401	1.232	0.318

Tabla 8. Medias aritméticas del grupo control

6.2. Motivación

Para conocer la motivación del alumnado hemos empleado dos instrumentos: la parrilla de observación del profesor y un cuestionario de satisfacción realizado al final de la intervención.

6.2.1. Parrilla de evaluación del profesor

Mediante este instrumento, que se encontrará en los Anexos de este trabajo, hemos ido recogiendo la actitud que iba mostrando el alumnado ante las diferentes actividades. De forma general, por lo que respecta a los estudiantes del control, estos, en general, han mostrado un comportamiento bastante neutral ante las actividades tradicionales propuestas, aunque con el ejercicio de los dictados y la posterior copia de faltas han manifestado más desagrado.

Por lo que respecta al grupo experimental, estos mayoritariamente también se han mostrado neutrales ante las actividades realizadas con la memoria visual, aunque a diferencia de los anteriores, han prestado mucha más atención, ya que se trata de un recurso que no les resultaba nada familiar. No obstante, cabe recalcar que en el caso de los juegos propuestos la recepción fue muy positiva y se contó con una participación muy activa.

6.2.2. Cuestionario de satisfacción

Al final de la intervención, tras efectuar el postest, el alumnado contestó a un cuestionario de satisfacción compuesto de seis afirmaciones a las que podían contestar de cuatro maneras: *muy a menudo*, *a menudo*, *alguna vez* y *casi nunca*, todo ello en función de su percepción. Estas afirmaciones son las siguientes:

1. Me parece interesante, para mi labor actual y futura, mejorar mi ortografía.
2. Los contenidos teóricos sobre la ortografía me han parecido sencillos y fáciles de comprender.
3. Me ha gustado comentar la ortografía con mis compañeros.
4. Cuando no conozca el significado de una palabra, la buscaré en el diccionario.
5. Las actividades prácticas me han resultado útiles.
6. Me ha gustado participar activamente en el desarrollo de las actividades.

Respecto a la primera afirmación, en general, en ambos grupos el alumnado está muy de acuerdo o de acuerdo con el enunciado, aunque ello se puede apreciar mucho más en el grupo experimental:

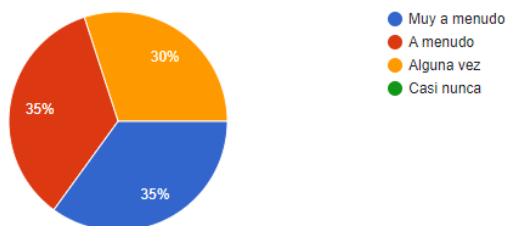


Gráfico 1. Cuestión 1. Grupo control

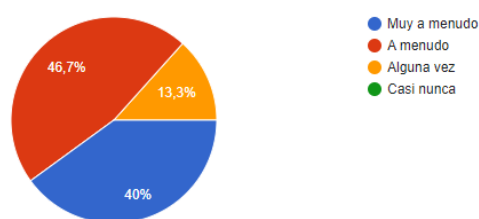


Gráfico 2. Cuestión 1. Grupo experimental

Sobre la segunda afirmación, los resultados son bastante positivos y son similares a los del primer enunciado, con la diferencia de que en el grupo control aparece una opción marcada en la casilla “casi nunca”:

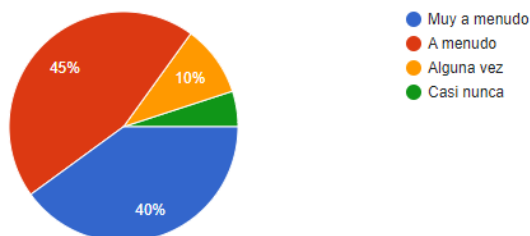


Gráfico 3. Cuestión 2. Grupo control

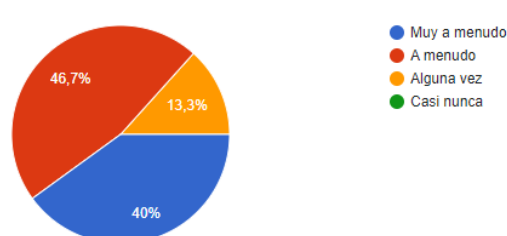


Gráfico 4. Cuestión 2. Grupo experimental

En lo referente al tercer enunciado, por un lado, las respuestas más positivas decaen en el grupo control y la mayoría se concentra en una posición más neutral, con la adición de que varios estudiantes han marcado la opción “casi nunca”. Por el otro lado, en el grupo experimental se observa una buena puntuación:

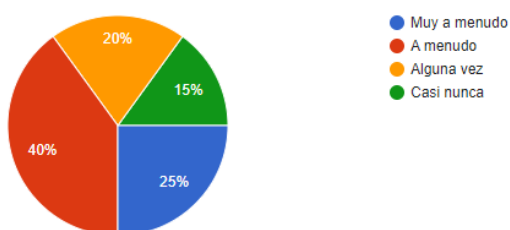


Gráfico 5. Cuestión 3. Grupo control

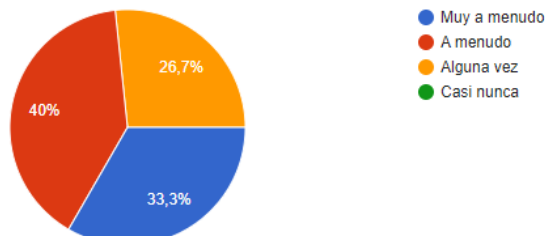


Gráfico 6. Cuestión 3. Grupo experimental

Por lo que concierne al cuarto enunciado, la mayoría de las respuestas en ambos grupos son bastante neutrales, aunque en el grupo experimental impera más la opción “a menudo”, mientras que, en el control, la de “alguna vez”. Ahora bien, es remarcable que en el grupo control aparezca un porcentaje del 20% que haya marcado “muy a menudo”, a diferencia del 13,3% del grupo experimental:

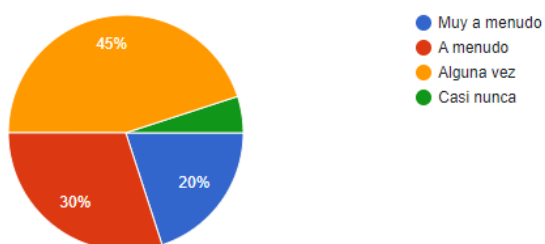


Gráfico 7. Cuestión 4. Grupo control

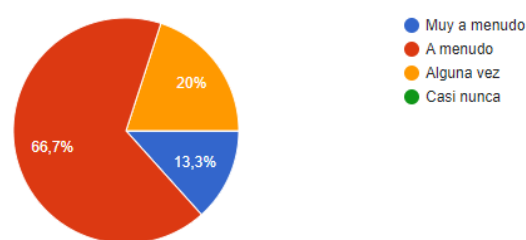


Gráfico 8. Cuestión 4. Grupo experimental

En la penúltima afirmación, las respuestas en ambos grupos son bastante positivas, aunque en el grupo control impera más la elección de la opción “a menudo”, mientras que, en el grupo experimental, es la de “muy a menudo”:

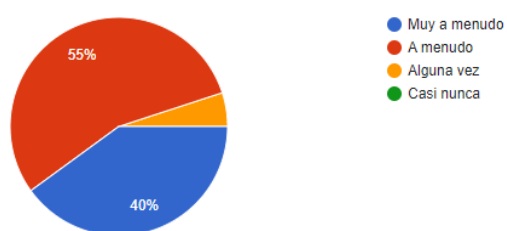


Gráfico 9. Cuestión 5. Grupo control

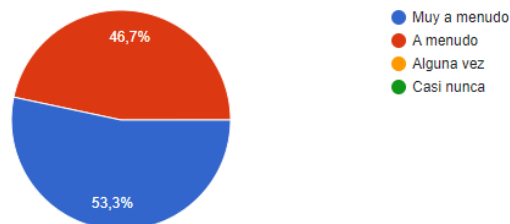


Gráfico 10. Cuestión 5. Grupo experimental

Por último, en el sexto enunciado, en ambos grupos destaca la opción “muy a menudo”, aunque, como se puede evidenciar en los gráficos, en el grupo experimental su contestación es mucho más positiva:

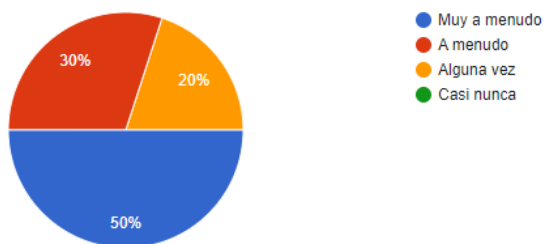


Gráfico 11. Cuestión 6. Grupo control

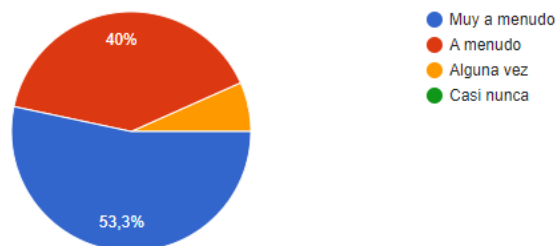


Gráfico 12. Cuestión 6. Grupo experimental

7. DISCUSIÓN

El propósito de este trabajo, en general, era el de examinar si la implementación de la memoria visual, además de otros recursos, favorecía más el proceso de enseñanza-aprendizaje de la ortografía. A partir de los resultados mostrados y analizados en el apartado anterior, podemos afirmar que la innovación que hemos diseñado conlleva, si la comparamos con la metodología tradicional, mejores resultados; no solo académicos, sino también de motivación.

Retomando algunas ideas expresadas por otros autores, como Gabarró (2011), Paredes (1997) y Ramos y Selfa (2017), podemos confirmar que, efectivamente, resulta más eficaz trabajar con la memoria visual que con la realización de ejercicios mecánicos.

También, otra percepción destacada tras la realización de la intervención es que los alumnos del grupo experimental, que no trabajaron con dictados, mejoraron considerablemente sus resultados en la parte dedicada al dictado del posttest, mientras que los estudiantes del grupo control, aun habiendo trabajado con dictados y copiado faltas, prácticamente repitieron los mismos errores y no mostraron ningún avance. Con ello, se podría concluir con que el dictado, si bien puede servir como una herramienta para evaluar la ortografía del alumnado, además de ser un recurso útil para trabajar la agilidad del alumno a la hora de comprender un texto oral y codificarlo al canal escrito (Cicres & Llach, 2019, p. 49), no parece ser una herramienta eficaz para mejorar la ortografía, y mucho menos la copia de faltas, que, como bien citaba Cánovas Cánovas (2017), a su vez citando a Carratalá (2013), se trata de un ejercicio

que se hace a desgana y que no aporta ningún aprendizaje significativo.

Asimismo, ligado con lo anterior, Cánovas Cánovas (2017) en su listado sobre las indicaciones más idóneas para abordar la ortografía, también recalca que se debe optar por trabajar con palabras "de uso" y evitar la terminología compleja, y precisamente eso fue lo que efectuamos durante la intervención con el grupo experimental.

En general, se ha podido apreciar en el grupo experimental un evidente progreso por lo que refiere a la escritura de palabras muy concretas, tales como *obvio*, *cambio* y *olvidar*, estas dos últimas fácilmente confundibles debido a la influencia del catalán, problema que también sucede con las formas en imperfecto de indicativo de los verbos de la primera conjugación, como *cantaba*, *bailaba* y *observaba*, de las que también apreciamos una mejora estimable en su escritura. Por lo que respecta a la *j/g*, también es perceptible su mejora con la correcta escritura de ciertas palabras, como *jirafa*, que, del mismo modo que sucede con la *b/v*, eran fácilmente confundibles debido al contacto entre estas dos lenguas.

Para finalizar, respecto a la motivación, en general, ambos grupos muestran resultados similares, aunque los del experimental son más positivos. Tal y como mencionábamos en el apartado "6.2.1. Parrilla de evaluación del profesor", el grupo control expresó más reacciones negativas que el grupo experimental, sobre todo con la realización de los dictados. De todos modos, tampoco habría que descartar las variables extrañas, es decir, la presencia de alumnos desmotivados, aunque, teniendo en cuenta las valoraciones generales del alumnado del grupo control, ese no parece ser el caso.

8. CONCLUSIONES

El objetivo principal de este estudio era el de determinar si la aplicación de la memoria visual y de otros recursos mejora los resultados académicos del alumnado y su proceso de enseñanza-aprendizaje de la ortografía, particularmente, nos proponíamos dos objetivos específicos:

1. Comprobar el impacto de estos nuevos recursos por lo que refiere a la asimilación de la correcta utilización de las grafías homónimas b/v y g/j.
2. Analizar y determinar si estos nuevos recursos inciden en la participación y en la motivación del alumnado.

En relación con el primer objetivo, el de apreciar el impacto del uso de estos nuevos recursos para la mejora del uso de las grafías homónimas, mediante los resultados podemos confirmar que sí se ha apreciado una evidente mejora por parte del grupo que ha trabajado con ellas, el experimental, que, a diferencia del grupo control, entre el pretest y el postest logró mejorar su media con más de un punto, mientras que en el grupo control solo logró sumar un par de décimas.

Por lo que concierne al segundo y último objetivo, referido a la motivación, generalmente ambos grupos presentan buenos resultados y coinciden en respuestas, aunque en el grupo experimental tienden a ser más positivas. Ambos grupos muestran predisposición por la participación activa, la realización de las actividades prácticas (tanto tradicionales como novedosas, aunque con más predominio estas últimas), la lectura y la comprensión de los

contenidos teóricos y, en general, por apreciar la importancia de la ortografía y querer progresar. No obstante, en las cuestiones relacionadas con el trabajo colaborativo y con el uso del diccionario hemos detectado una reacción menos positiva que en los casos anteriores, sobre todo en el grupo control, aunque ello puede deberse a la poca interacción que ha habido entre el alumnado, siendo esta bastante puntual con la corrección de los dictados de los compañeros vecinos.

Retomando el objetivo principal y la pregunta de investigación, que era:

¿Qué mejoras aportaría la enseñanza de la ortografía mediante la implementación de la memoria visual y otros recursos, a diferencia de la enseñanza de esta misma cuestión de forma tradicional, en los alumnos de Lengua Castellana y Literatura de 2.º de la ESO?

Podemos afirmar que el uso de la memoria visual y otros recursos mejoran los resultados académicos y su proceso de enseñanza-aprendizaje, así como también inciden positivamente en la motivación del alumnado, lo que a su vez nos lleva a confirmar la hipótesis que nos planteábamos al principio:

Los alumnos que trabajen y aprendan la ortografía a partir de la memoria visual y otros recursos, a diferencia de los que lo hagan con la metodología tradicional, presentarán mejoras en sus resultados académicos, se verán más implicados en el proceso de aprendizaje, serán más participativos con las actividades, considerarán el proceso de enseñanza más atractivo y, en definitiva, realizarán un mejor uso de la ortografía.

Sobre las limitaciones, consideramos que este tipo de trabajo requiere un tratamiento más extenso, tanto en tiempo como en número de participantes. Sobre lo primero, la memoria visual, y en general cualquier recurso que pretenda mejorar la ortografía, debería trabajarse durante todo el curso escolar, y no en un momento puntual, si se quieren lograr resultados más significativos. Respecto a lo segundo, para determinar con exactitud si la memoria visual resulta ser efectiva para mejorar la ortografía de cualquier

estudiante, esta debería introducirse y trabajarse en varias aulas de distintos centros.

Para finalizar, algunas futuras líneas de investigación relacionadas con este estudio podrían trabajar la aplicación de la memoria visual en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el objetivo de mejorar el empleo adecuado de las tildes o de la puntuación, siendo ambas muy relevantes y problemáticas, puesto que aparecen incluso en cursos y edades más avanzadas.

BIBLIOGRAFÍA

Camps, A.; Milian, M.; Bigas, M.; Camps, M. & Cabré, P. (2004). *La enseñanza de la ortografía*. Graó.

Cánovas Cánovas, M. (2017). La Ortografía en Secundaria y Bachillerato: Análisis de los errores más frecuentes en letras. *Tejuelo*, 26, 5-40.

Carratalá, F. (2013). *Tratado de didáctica de la ortografía de la lengua española. La competencia ortográfica*. Octaedro.

Cassany, D.; Luna, M. & Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Graó.

Cicres, J., & Llach, S. (2019). ¿Para qué sirven los dictados? Representaciones de los futuros maestros de primaria. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 31, 47-63.

Decreto 187/2015, de 25 de agosto, de ordenación de las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria (DOGC núm. 6945, de 28.8.2015).

Departament d'Educació. (2015). *Orientacions pràctiques per a la millora de l'ortografia*.

<https://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/competencies-basiques/eso/ambit-linguistic-millora-ortografia.pdf>

Díaz Perea, M. R. (2010). Beneficios de la revisión en la didáctica de la ortografía. *Bordón*, 62(4), 65-79.

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

Iribarren, I. C. (2005). *Ortografía española: bases históricas, lingüísticas y cognitivas*. El Nacional.

Martínez de Sousa, J. (2003). *Algunos enfoques en la enseñanza de la ortografía*.

http://www.martinezdesousa.net/ense_ortog.pdf.

Mesanza, J. (1987). *Didáctica actualizada de la ortografía*. Santillana.

Palma, D. L. (2013). *Uso de estrategias didácticas para la enseñanza de la ortografía (escritura de palabras) a partir de situaciones comunicativas concretas, en el cuarto grado de la escuela primaria de aplicación musical de San Pedro Sula*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

Paredes, F. (1997). La ortografía: una visión multidisciplinar. *ASELE. Actas VIII*, 609-619.

RAE= Real Academia Española. (2012). *Ortografía básica de la lengua española*. Espasa.

Ramos, A. & Selfa, M. (2017). La innovación como motor del cambio: aprendizaje de la ortografía mediante la memoria visual y la PNL. *Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 78, 56-61.

Rico Martín, A. M. (2002). Breve análisis de los factores que intervienen en el aprendizaje ortográfico. *Publicaciones: Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, 32, 71-84.

Zayas, F. (1995). *Ortografía y aprendizaje de la lengua escrita*. Graó.

Hakima Janou El Gouy

**LA MEMORIA VISUAL Y OTROS
RECURSOS PARA LA ENSEÑANZA
DE LA ORTOGRAFÍA EN 2.º DE LA
ESO**

**TRABAJO DE FIN DE MÁSTER
Anexos**

Dirigido por la Dra. Marta Tena Subirats

**Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria
Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza
de Idiomas:
Especialización en Lengua Castellana y Literatura**



UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

Tarragona

2022

MATERIA	Llengua Castellana y Literatura	NIVEL EDUCATIVO	2º de la ESO
ÁMBITO	Lingüístico	TRIMESTRE	3º trimestre
UNIDAD DIDÁCTICA	¡Mejoremos la ortografía!	TEMPORIZACIÓN	6 sesiones (6h)
JUSTIFICACIÓN	Esta unidad didáctica está diseñada para mejorar la ortografía desde un enfoque reflexivo y dinámico. El objetivo principal consiste en que el alumnado, por lo que respecta a la corrección ortográfica, logre mejoras en sus prácticas y en sus resultados académicos.		

CONTENIDOS CLAVE <i>del ámbito y de los ámbitos transversales</i>	CONTENIDOS CURRICULARES <i>del ámbito</i>
<p>ÁMBITO LINGÜÍSTICO</p> <p>CC4. Estrategias para la producción de textos escritos y multimedia: la escritura y la creación audiovisual como proceso. CC5. Adecuación, coherencia, cohesión, corrección y presentación. Normas ortográficas. CC21. Léxico y semántica.</p> <p>ÁMBITO DIGITAL</p> <p>CC1. Funcionalidades básicas de los dispositivos. CC9. Herramientas de edición de documentos de texto, presentaciones multimedia y procesamiento de datos numéricos. CC19. Dosieres personales de aprendizaje (portafolio digital).</p> <p>ÁMBITO PERSONAL Y SOCIAL</p> <p>CC1. Capacidades físicas y sensoriales. CC6. Hábitos de aprendizaje. CC15. Dinámicas de cohesión de grupo y colaborativas. CC17. Habilidades y actitudes para la participación.</p>	<p>DIMENSIÓN EXPRESIÓN ESCRITA</p> <p>Corrección</p> <ul style="list-style-type: none"> - Puntuación, párrafos. - Normas ortográficas con las excepciones más conocidas.

Dimensiones y competencias del ámbito	Objetivos	Criterios de evaluación	Indicadores de evaluación del NIVEL DE LOGRO		
			Nivel 1 (A. S.)	Nivel 2 (A. N.)	Nivel 3 (A. E.)
Competencia 5. Escribir textos de tipología diversa y en distintos formatos y soportes con adecuación, coherencia, cohesión y corrección lingüística.	Mejorar sus escritos por lo que respecta a la confusión entre, por un lado, la <i>b</i> y la <i>v</i> , y por otro, la <i>g</i> y la <i>j</i> .	El alumno deja de confundir las letras y presenta mejoras en el posttest.	Escribe correctamente las palabras más sencillas, pero sigue presentando algunas carencias con las más complejas.	Mayoritariamente, escribe correctamente todas las palabras trabajadas, aunque presenta algunas carencias con aquellas palabras más complejas.	Escribe bien todas las palabras trabajadas e incluso podría escribir bien las que tampoco se han tratado.
Competencia 6. Revisar y corregir el texto para mejorarlo, y cuidar su presentación formal.	Mejorar y trabajar su competencia de corrección, tanto de textos propios como de otras personas.	Corrige de forma objetiva y razonada los textos asignados.	Corrige los errores más evidentes y se deja algunos. En algunas ocasiones puede corregir inadecuadamente.	Detecta y corrige la mayoría de los errores, pero se deja algunos.	Detecta y corrige adecuadamente todos los errores. Además, en caso de duda, consulta otros recursos.
Ámbito transversal digital Competencia 1. Seleccionar, configurar y programar dispositivos digitales según la tarea por realizar.	Mejorar su competencia digital mediante el uso de dispositivos tecnológicos (ordenador) para realizar actividades.	Maneja adecuadamente y sin problemas el ordenador y lo emplea para resolver los ejercicios.	Maneja relativamente bien su dispositivo, aunque, con frecuencia, presenta carencias.	Maneja con fluidez su dispositivo aunque puede presentar carencias en momentos puntuales.	Maneja con fluidez su dispositivo y ejecuta sus tareas sin problemas.

Ámbito transversal personal y social Competencia 4. Participar en el aula, el centro y el entorno de manera reflexiva y responsable.	Crear un ambiente de trabajo, organización y planificación con el grupo.	Se implica en el aprendizaje y muestra interés por mejorar.	Se implica únicamente cuando se le llama la atención. Muestra escaso interés por los contenidos.	Participa de vez en cuando y muestra interés por los contenidos.	Participa activamente y muestra mucho interés por los contenidos y por mejorar.	
--	--	---	--	--	---	--

EVALUACIÓN

La evaluación durante la unidad didáctica será continua y formativa, y contará con una evaluación inicial y final bien definida.

- **Evaluación inicial (sesión 1):** pretest.
- **Evaluación final (sesión 6):** postest.

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Respecto a la diversidad en el aula, en los dos grupos en los que se realizará esta UD observamos que el grupo control no presenta alumnos con NEE, mientras que en el grupo experimental hallamos dos alumnos de altas capacidades y otro que muestra una discapacidad psicomotora. Aun así, consideramos que los contenidos y los métodos con los que los trabajaremos están adaptados a un nivel común en el que todo el alumnado pueda ser partícipe independientemente de sus necesidades específicas.

SECUENCIACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA - ACTIVIDADES

SESIÓN 1 G. C. y G. E.	Resumen de la sesión. Introducimos la unidad didáctica, donde presentaremos los contenidos que se trabajarán, cómo se evaluarán y los objetivos generales y específicos que nos hemos propuesto. Luego el alumnado realizará el pretest.		
SECUENCIACIÓN	TIPO DE TRABAJO	RECURSOS MATERIALES	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN
ACTIVIDAD 1. Introducción 15' <ul style="list-style-type: none"> - 10': introducción al tema y presentación de la UD. - 5': debate grupal sobre la importancia de la ortografía. 	Grupo clase	Ordenador Proyector Presentación	Parrilla de observación del docente <ul style="list-style-type: none"> - Actitud respecto al tema y colaboración en el debate
ACTIVIDAD 2. Realización del pretest 35' <ul style="list-style-type: none"> - 35': realización del pretest. 	Trabajo individual	Pretest	Parrilla de observación del docente: <ul style="list-style-type: none"> - Tiempo requerido para la resolución del cuestionario - Dudas que surjan

SECUENCIACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA - ACTIVIDADES

SESIÓN 2 G. C.	Resumen de la sesión. Planteamos la problemática que surge con la confusión b/v, presentamos las normas ortográficas y realizamos actividades mecánicas.		
SECUENCIACIÓN	TIPO DE TRABAJO	RECURSOS MATERIALES	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN
ACTIVIDAD 1. Normas ortográficas sobre b/v 15' - 15': presentación teórica.	Grupo clase	Ordenador Proyector Presentación	Parrilla de observación del docente - Actitud respecto al tema
ACTIVIDAD 2. Resolución y corrección de ejercicios 35' - 20': resolución de ejercicios. - 15': corrección de ejercicios.	Trabajo individual Grupo clase	Ordenador Proyector Presentación Cuaderno del alumno / Ordenador del alumno	Parrilla de observación del docente: - Tiempo requerido para la resolución de los ejercicios - Actitud respecto al tema y colaboración - Dudas que surjan

SECUENCIACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA - ACTIVIDADES

SESIÓN 2 G. E.	Resumen de la sesión. Introducimos la memoria visual y la trabajamos: primero con figuras geométricas y luego con palabras.		
SECUENCIACIÓN	TIPO DE TRABAJO	RECURSOS MATERIALES	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN
ACTIVIDAD 1. Introducción de la memoria visual 10' - 10': presentación y explicación de la memoria visual.	Grupo clase	Ordenador Proyector Presentación	Parrilla de observación del docente - Actitud respecto al tema
ACTIVIDAD 2. Actividades de memoria visual 40' - 20': memoria visual con figuras geométricas. - 20': memoria visual con palabras sencillas tanto de b/v como g/j.	Grupo clase Trabajo individual	Ordenador Proyector Presentación Cuaderno del alumno / Ordenador del alumno	Parrilla de observación del docente: - Actitud respecto al tema y colaboración - Dudas que surjan

SECUENCIACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA - ACTIVIDADES

SESIÓN 3 G. C.	Resumen de la sesión. Seguimos trabajando con actividades mecánicas sobre b/v. Concluimos la sesión con un dictado.		
SECUENCIACIÓN	TIPO DE TRABAJO	RECURSOS MATERIALES	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN
ACTIVIDAD 1. Resolución y corrección de ejercicios 25' <ul style="list-style-type: none"> - 15': resolución de ejercicios. - 10': corrección de ejercicios. 	Trabajo individual Grupo clase	Ordenador Proyector Presentación Cuaderno del alumno / Ordenador del alumno	Parrilla de observación del docente: <ul style="list-style-type: none"> - Tiempo requerido para la resolución de los ejercicios - Actitud respecto al tema y colaboración - Dudas que surjan
ACTIVIDAD 2. Dictado 25' <ul style="list-style-type: none"> - 10': dictado - 5': corrección del dictado (compañero vecino) - 5'-10': copiar faltas 	Trabajo individual	Ordenador Proyector Hoja en blanco	Parrilla de observación del docente: <ul style="list-style-type: none"> - Actitud respecto al tema y colaboración - Dudas que surjan

SECUENCIACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA - ACTIVIDADES

SESIÓN 3 Resumen de la sesión. Planteamos la problemática que surge con la confusión b/v, presentamos las normas ortográficas y realizamos actividades de memoria visual y lúdicas.

G. E.

SECUENCIACIÓN	TIPO DE TRABAJO	RECURSOS MATERIALES	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN
<p>ACTIVIDAD 1. Normas ortográficas sobre b/v 15'</p> <ul style="list-style-type: none"> - 15': presentación teórica. 	Grupo clase	Ordenador Proyector Presentación	Parrilla de observación del docente <ul style="list-style-type: none"> - Actitud respecto al tema
<p>ACTIVIDAD 2. Actividades de memoria visual con palabras de b/v 20'</p> <ul style="list-style-type: none"> - 20': memoria visual con palabras de b/v, empezado con las más sencillas hasta llegar a las más complejas. 	Grupo clase Trabajo individual	Ordenador Proyector Presentación Cuaderno del alumno / Ordenador del alumno	Parrilla de observación del docente: <ul style="list-style-type: none"> - Actitud respecto al tema y colaboración - Dudas que surjan
<p>ACTIVIDAD 3. Juego de la pelota 15'</p> <ul style="list-style-type: none"> - 15': el alumnado deberá decir en voz alta una palabra que contenga la b o la v. En caso de acertar, le pasará la pelota a su compañero. Si falla, queda descalificado. 	Grupo clase	Pelota	Parrilla de observación del docente: <ul style="list-style-type: none"> - Actitud respecto al tema y colaboración

SECUENCIACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA - ACTIVIDADES

SESIÓN 4

Resumen de la sesión. Planteamos la problemática que surge con la confusión g/j, presentamos las normas ortográficas y realizamos actividades mecánicas.

G. C.

SECUENCIACIÓN	TIPO DE TRABAJO	RECURSOS MATERIALES	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN
ACTIVIDAD 1. Normas ortográficas sobre g/j 15' - 15': presentación teórica.	Grupo clase	Ordenador Proyector Presentación	Parrilla de observación del docente - Actitud respecto al tema
ACTIVIDAD 2. Resolución y corrección de ejercicios 35' - 20': resolución de ejercicios. - 15': corrección de ejercicios.	Trabajo individual Grupo clase	Ordenador Proyector Presentación Cuaderno del alumno / Ordenador del alumno	Parrilla de observación del docente: - Tiempo requerido para la resolución de los ejercicios - Actitud respecto al tema y colaboración - Dudas que surjan

SECUENCIACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA - ACTIVIDADES

SESIÓN 4 Resumen de la sesión. Seguimos trabajando con actividades de memoria visual sobre b/v. Planteamos la problemática que surge con la confusión g/j, presentamos las normas ortográficas y realizamos actividades de memoria visual.

G. E.

SECUENCIACIÓN	TIPO DE TRABAJO	RECURSOS MATERIALES	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN
<p>ACTIVIDAD 1. Actividades de memoria visual con palabras de b/v 10'</p> <ul style="list-style-type: none"> - 10': memoria visual con palabras de b/v. 	<p>Grupo clase Trabajo individual</p>	<p>Ordenador Proyector Presentación Cuaderno del alumno / Ordenador del alumno</p>	<p>Parrilla de observación del docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Actitud respecto al tema y colaboración - Dudas que surjan
<p>ACTIVIDAD 2. Normas ortográficas sobre g/j 15'</p> <ul style="list-style-type: none"> - 15': presentación teórica. 	<p>Grupo clase</p>	<p>Ordenador Proyector Presentación</p>	<p>Parrilla de observación del docente</p> <ul style="list-style-type: none"> - Actitud respecto al tema
<p>ACTIVIDAD 3. Actividades de memoria visual con palabras de g/j 25'</p> <ul style="list-style-type: none"> - 20': memoria visual con palabras de b/v, empezado con las más sencillas hasta llegar a las más complejas. 	<p>Grupo clase Trabajo individual</p>	<p>Ordenador Proyector Presentación Cuaderno del alumno / Ordenador del alumno</p>	<p>Parrilla de observación del docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Actitud respecto al tema y colaboración - Dudas que surjan

SECUENCIACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA - ACTIVIDADES

SESIÓN 5 G. C.	Resumen de la sesión. Seguimos trabajando con actividades mecánicas sobre g/j. Concluimos la sesión con un dictado.		
SECUENCIACIÓN	TIPO DE TRABAJO	RECURSOS MATERIALES	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN
ACTIVIDAD 1. Resolución y corrección de ejercicios 25' <ul style="list-style-type: none"> - 15': resolución de ejercicios. - 10': corrección de ejercicios. 	Trabajo individual Grupo clase	Ordenador Proyector Presentación	Parrilla de observación del docente: <ul style="list-style-type: none"> - Tiempo requerido para la resolución de los ejercicios - Actitud respecto al tema y colaboración - Dudas que surjan
ACTIVIDAD 2. Dictado 25' <ul style="list-style-type: none"> - 10': dictado - 5': corrección del dictado (compañero vecino) - 5'-10': copiar faltas 	Trabajo individual	Ordenador Proyector Presentación Hoja en blanco	Parrilla de observación del docente: <ul style="list-style-type: none"> - Actitud respecto al tema y colaboración - Dudas que surjan

SECUENCIACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA - ACTIVIDADES

SESIÓN 5 Resumen de la sesión. Seguimos trabajando con actividades de memoria visual y lúdicas sobre g/j. Planteamos un ejercicio de producción escrita con corrección cooperativa.

G. E.

SECUENCIACIÓN	TIPO DE TRABAJO	RECURSOS MATERIALES	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN
<p>ACTIVIDAD 1. Actividades de memoria visual con palabras de g/j 10'</p> <ul style="list-style-type: none"> - 10': memoria visual con palabras de g/j. 	<p>Grupo clase</p> <p>Trabajo individual</p>	<p>Ordenador</p> <p>Proyector</p> <p>Presentación</p> <p>Cuaderno del alumno / Ordenador del alumno</p>	<p>Parrilla de observación del docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Actitud respecto al tema y colaboración - Dudas que surjan
<p>ACTIVIDAD 2. Juego de la pelota 15'</p> <ul style="list-style-type: none"> - 15': el alumnado deberá decir en voz alta una palabra que contenga la b o la v. En caso de acertar, le pasará la pelota a su compañero. Si falla, queda descalificado. 	<p>Grupo clase</p>	<p>Pelota</p>	<p>Parrilla de observación del docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Actitud respecto al tema y colaboración
<p>ACTIVIDAD 3. Escritura espontánea a partir de imágenes 25'</p> <ul style="list-style-type: none"> - 15': escritura espontánea de oraciones a partir de imágenes que representan palabras de b/v y de g/j. - 10': corrección cooperativa. 	<p>Trabajo individual</p> <p>Trabajo en parejas</p>	<p>Ordenador</p> <p>Proyector</p> <p>Presentación</p> <p>Hoja en blanco</p>	<p>Parrilla de observación del docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Actitud respecto al tema y colaboración - Dudas que surjan

SECUENCIACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA - ACTIVIDADES

SESIÓN 6 G. C. y G. E.	Resumen de la sesión. Concluimos la unidad didáctica repasando los contenidos y realizando el postest.		
SECUENCIACIÓN	TIPO DE TRABAJO	RECURSOS MATERIALES	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN
<p>ACTIVIDAD 1. Resolución y corrección de ejercicios 15' (G. C.)</p> <ul style="list-style-type: none"> - 10': resolución de los ejercicios. - 5': corrección de los ejercicios. <p>ACTIVIDAD 1. Actividades de memoria visual 15' (G. E.)</p> <ul style="list-style-type: none"> - 7': memoria visual con palabras de b/v. - 7': memoria visual con palabras de g/j. 	<p>Grupo clase</p> <p>Trabajo individual</p>	<p>Ordenador</p> <p>Proyector</p> <p>Presentación</p> <p>Cuaderno del alumno / Ordenador del alumno</p>	<p>Parrilla de observación del docente</p> <ul style="list-style-type: none"> - Actitud respecto al tema y colaboración
<p>ACTIVIDAD 2. Realización del postest 35'</p> <ul style="list-style-type: none"> - 35': realización del postest. 	<p>Trabajo individual</p>	<p>Postest</p>	<p>Parrilla de observación del docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tiempo requerido para la resolución del cuestionario - Dudas que surjan



UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

Declaració responsable sobre els aspectes ètics del Treball de Fi de Màster (TFM) / Treball de Fi de Grau (TFG) proposat

Els aspectes ètics són fonamentals per a la Universitat Rovira i Virgili. Per això, cal que realitzeu la següent avaluació ètica sobre el vostre treball de fi de màster (TFM) / treball de fi de grau (TFG), segons correspongui. Responeu **SÍ** / **NO** a les preguntes que es detallen a continuació. Si totes les vostres respostes són **NO**, no es necessiten més detalls que la vostra signatura. Si, en canvi, responeu **SÍ** a alguna de les preguntes següents, es requereix, segons objecte d'estudi i comitè d'avaluació i seguiment competent:

- ...CEIm-IIISPV: Informe favorable
- ...CEEA: Informe favorable
- ...CEIPSA: Compromís formal del professorat i alumnat implicat pel que fa al seguiment de la normativa aplicable.

Nom del professor/a responsable:

Marta Tena Subirats

Nom de l'alumne/a:

Hakima Janou El Gouy

Ensenyament:

Máster universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas

Títol del TFM

La memoria visual y otros recursos para la enseñanza de la ortografía en 2.º de la ESO

Breu descripció del TFM / TFG (màx. 1000 caràcters, espais inclosos):

El siguiente TFM consiste en la implementación de nuevos recursos para la mejora del proceso de E-A de la ortografía en las aulas de 2.º de la ESO. Se ha detectado que el método tradicional de enseñanza sobre esta cuestión resulta poco efectivo y, además, tedioso para el alumnado, motivo por el cual en este proyecto nos proponemos plantear y ejecutar una propuesta que trabaje la ortografía de manera más significativa y atractiva, con la finalidad de lograr mejoras en los resultados académicos del alumnado. Para ello, incluiremos recursos más refrescantes como, por ejemplo, la memoria visual —siguiendo el método Gabarró (2011)—.



Indiqueu si el TFM / TFG que voleu desenvolupar inclou algun d'aquests aspectes.

Apartat	Sí	No
1. Embrions/fetus humans		
Implica cèl·lules mare embrionàries humanes (CMEH)?		X
Implica l'ús d'embrions humans?		X
Implica l'ús de teixits / cèl·lules fetals humanes?		X
2. Éssers humans		
Implica la participació d'éssers humans?	X	
• Són voluntaris en l'àmbit de les ciències socials o les humanitats?		X
• Són persones incapacitades per donar el seu consentiment informat?	X	
• Són individus o grups vulnerables?	X	
• Són menors d'edat?	X	
• Són pacients?		X
• Són voluntaris sans per a estudis mèdics?		X
Implica intervencions físiques en els participants?		X
3. Cèl·lules/teixits humans		
Implica cèl·lules o teixits humans (diferents dels embrions/fetus humans de la secció 1)?		X
4. Dades de caràcter personal i privacitat		
Implica la recollida i/o tractament de dades personals?		X
• Implica la recollida i/o tractament de dades personals sensibles, com ara, salut, vida sexual, raça, opinió política, conviccions religioses o filosòfiques?		X
• Implica el tractament d'informació genètica?		X
• Implica el seguiment o observació dels participants?	X	
Implica un tractament posterior de les dades personals recopilades prèviament (ús secundari)?		X
5. Animals		
Implica experimentació amb animals		X
6. Països tercers		
Cas que es desenvolupi, de manera total o parcial, en països que no pertanyen a la Unió Europea, el projecte d'R+D+I planteja problemes potencials d'ètica?		X
Teniu previst utilitzar recursos locals (per exemple, mostres de teixits animals o animals, material genètic, animals vius, restes humanes, materials de valor històric, mostres de fauna o flora en perill d'extinció, etc.)?		X



Teniu previst importar material (incloses les dades personals) de països que no pertanyen a la Unió Europea a la Unió Europea?		X
Teniu previst exportar material (incloses les dades personals) des de la Unió Europea a països que no pertanyen a la Unió Europea?		X
Cas que el projecte generi beneficis i impliqui països de baixos ingressos i/o baixos ingressos mitjans, teniu previst les accions de repartiment de beneficis?		X
Podria la situació al país posar en risc els participants?		X
7. Medi Ambient/Salut i protecció		
Implica l'ús d'elements que poden causar danys al medi ambient, animals o plantes?		X
Tracta sobre la fauna i/o flora en perill d'extinció i/o àrees protegides?		X
Implica l'ús d'elements que poden causar danys als humans, inclòs el personal investigador?		X
8. Ús dual		
Implica productes de doble ús en el sentit del Reglament 428/2009 ¹ o altres articles per als quals es requereix autorització?		X
9. Focus exclusiu sobre aplicacions civils		
Podria necessitar aclariments en relació amb un enfocament exclusiu sobre aplicacions civils?		X
10. Ús malintencionat dels resultats		
Té potencial perquè els seus resultats siguin utilitzats malament?		X
11. Altres aspectes ètics		
Hi ha algun altre aspecte ètic que hauria de ser pres en consideració? Especifiqueu, si us plau:		X

Confirmem que hem valorat tots els aspectes ètics descrits més amunt i que, en cas afirmatiu, els signataris ens comprometem formalment, segons objecte d'estudi i comitè d'avaluació i seguiment competent, a:

- ...CEIm-IISPV:Elaborar una descripció dels problemes ètics implicats i la documentació requerida, d'acord amb les indicacions de la "Guia de l'investigador/a".
- ...CEEA: Elaborar una descripció dels problemes ètics implicats i la documentació requerida, d'acord amb les indicacions de la "Guia de l'investigador/a".

¹ Productes de doble ús són aquells productes, inclòs el suport lògic (software), i la tecnologia que puguin destinar-se a usos tant civils com militars i que inclouen tots els productes que puguin ser utilitzats tant per a usos no explosius com per ajudar a la fabricació d'armes nuclears o altres dispositius nuclears explosius. Veure [Reglament CE 428/2009 del Consell de 5 de maig de 2009](#).



UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

- ...CEIPSA: Actuar d'acord amb la normativa aplicable en cas que el treball en qüestió tingui implicacions ètiques.
Seguir les directrius establertes a la "Guia de l'investigador/a" i la "Guia sobre protecció de dades personals en els Treballs de Fi de Grau i Màster de la Universitat Rovira i Virgili".

Amposta, 3 de febrero de 2022

Signatura del professor/a responsable

Marta Tena
Subirats - DNI
40927284A
(TCAT)

Firmado
digitalmente por
Marta Tena Subirats
- DNI 40927284A
(TCAT)
Fecha: 2022.02.03
10:21:19 +01'00'

Signatura de l'alumne/a

PARRILLA DE OBSERVACIÓN DEL DOCENTE - SESIÓN 1						
GRUPO CONTROL						
	Muy negativo	Negativo	Neutro	Positivo	Muy positivo	Observaciones
Actividad 1				X		
Actividad 2			X			
GRUPO EXPERIMENTAL						
	Muy negativo	Negativo	Neutro	Positivo	Muy positivo	Observaciones
Actividad 1				X		
Actividad 2			X			

PARRILLA DE OBSERVACIÓN DEL DOCENTE - SESIÓN 2						
GRUPO CONTROL						
	Muy negativo	Negativo	Neutro	Positivo	Muy positivo	Observaciones
Actividad 1				X		
Actividad 2			X			
GRUPO EXPERIMENTAL						
	Muy negativo	Negativo	Neutro	Positivo	Muy positivo	Observaciones

Actividad 1			X			
Actividad 2			X			

PARRILLA DE OBSERVACIÓN DEL DOCENTE - SESIÓN 3

GRUPO CONTROL

	Muy negativo	Negativo	Neutro	Positivo	Muy positivo	Observaciones
Actividad 1			X			
Actividad 2		X				No les agrada realizar dictados, mucho menos copiar faltas.

GRUPO EXPERIMENTAL

	Muy negativo	Negativo	Neutro	Positivo	Muy positivo	Observaciones
Actividad 1			X			
Actividad 2						
Actividad 3					X	Participación muy activa.

PARRILLA DE OBSERVACIÓN DEL DOCENTE - SESIÓN 4						
GRUPO CONTROL						
	Muy negativo	Negativo	Neutro	Positivo	Muy positivo	Observaciones
Actividad 1			X			
Actividad 2			X			
GRUPO EXPERIMENTAL						
	Muy negativo	Negativo	Neutro	Positivo	Muy positivo	Observaciones
Actividad 1			X			
Actividad 2			X			
Actividad 3			X			

PARRILLA DE OBSERVACIÓN DEL DOCENTE - SESIÓN 5						
GRUPO CONTROL						
	Muy negativo	Negativo	Neutro	Positivo	Muy positivo	Observaciones
Actividad 1			X			
Actividad 2		X				De nuevo, no les gusta hacer dictados ni copiar faltas.

GRUPO EXPERIMENTAL						
	Muy negativo	Negativo	Neutro	Positivo	Muy positivo	Observaciones
Actividad 1			X			
Actividad 2				X		De nuevo, participación muy activa.
Actividad 3			X			

PARRILLA DE OBSERVACIÓN DEL DOCENTE - SESIÓN 6						
GRUPO EXPERIMENTAL						
	Muy negativo	Negativo	Neutro	Positivo	Muy positivo	Observaciones
Actividad 1			X			
Actividad 2			X			
GRUPO CONTROL						
	Muy negativo	Negativo	Neutro	Positivo	Muy positivo	Observaciones
Actividad 1			X			
Actividad 2			X			

LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA		NOTA
3 trimestre Sobre ortografía		
Marzo - Abril 2022	Curso: 2º ESO	

Apellidos: _____ **Nombre:** _____

1. Rellena los siguientes huecos con la letra *b* o *v* según te parezca más adecuado. (1 punto)

- Se puso ner_ioso y se ru_orizó al _erla tan _ella.
- No _eo el _alón de _aloncesto.
- Toca_a sua_emente el _iolín
- Es o__io que le gustas.
- Tiene una _i_ienda ur_ana.
- Lle_a_a una _ida muy saluda_le.
- Tu_imos un romance de tele_isión.
- O_ser_a_a una _ieja _utaca _erde en el _estíbulo.
- Estu_e _arios días sin _ol_er a tocar el mó_il.
- Mis ca_allos son muy _eloces y pueden _ucear de_ajo del mar.

2. Rellena los siguientes huecos con la letra *g* o *j* según te parezca más adecuado. (1 punto)

- ¿Existirán _inetes para _irafas?
- El _eneral del e_ército diri_ía las tropas.
- Estudio _eometría en el cole_io.
- La ley de extran_ería aparece en la le_islación española.
- _eneralmente, la _ente se que_a por todo.
- ¡Fue un via_e _enial!
- Me di_iste que eras muy poco foto_énico.
- Mis _efes son muy exi_entes.
- Me parece in_usto que me de_es ahora.
- El _uez investi_a el ori_en de la tra_edia.

3. Redacta un breve texto a partir de las palabras que representan las siguientes imágenes. (1 punto)



LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA		NOTA
3 trimestre Sobre ortografía		
Marzo - Abril 2022	Curso: 2º ESO	

DICTADO 1 (1 punto)

DICTADO 2 (1 punto)

RESULTADOS DEL PRETEST Y POSTEST

1. Resultados

Grupo	Pretest	Postest
0	8,48	8,36
0	7,82	7,6
0	7	6,48
0	6,44	6,88
0	6,7	7,86
0	7,48	7,66
0	6,16	6,74
0	9,22	8,5
0	8,24	7,24
0	8,24	9,18
0	3,9	4,44
0	8,36	9,08
0	5,36	6,02
0	7,34	6,96
0	8,34	8,02
1	7,56	8,24

1	7,86	8,1
1	5,92	6,62
1	9,14	10
1	6,3	8,8
1	7,98	8,48
1	7,7	8,9
1	4,58	7,24
1	7,8	9,06
1	7,12	8,28
1	6,7	8,36
1	6,06	8,22
1	5,94	7,82
1	6,02	8,38
1	9,7	9,6
1	8,66	8,68
1	7,8	8,8

REGLAS DE B/V

En español, el sonido /b/ puede ser gráficamente representado por dos letras: **b** y **v**, las cuales ya se usaban en latín, desde donde pasaron a nuestro sistema de escritura. En latín servían para representar fonemas distintos, que en español pronto dejaron de distinguirse, de modo que acabaron representando el mismo sonido. Así pues, palabras como *baca* y *vaca*, *bello* y *vello* se pronuncian exactamente igual.

Hace casi 2000 años, circulaba este chiste en Roma: "Beati hispani quibus bibere et vivere idem est" (Dichosos los hispanos, para quienes beber y vivir es lo mismo). No se decía solo porque a nuestros antepasados les gustara beber, sino también porque eran los únicos habitantes del imperio que no distinguían, al pronunciarlas, la *b* y la *v*.

Ambas letras se han mantenido por tradición en nuestro sistema ortográfico, y la aparición de una u otra en la grafía de una palabra depende generalmente de la etimología:

bibere → beber	vivere → vivir	ovum → huevo
valigia → valija	tabouret → taburete	toboggan → tobogán

Notas orientadoras sobre el uso de la letra b	Notas orientadoras sobre el uso de la letra v
<p>Se escriben con <i>b</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las palabras en que el sonido /b/ va antes de otra consonante o está en posición final: <i>abdicación, absolver, amable, brazo, obtener, obvio, baobab, club, esnob</i>. Excepciones: <i>ovni, molotov</i> y ciertos nombres propios eslavos, como <i>Kiev, Prokófiev, Romanov</i>. - Las palabras en que el sonido /b/ sigue a la sílaba <i>tur</i>: <i>disturbio, perturbar, turbina, turbulento</i>. - Las que empiezan por las sílabas <i>bu-</i>, <i>bur-</i> y <i>bus-</i>: <i>burla, bula, buscar</i>. Excepción: <i>vudú</i> y sus derivados. - Las terminaciones <i>-aba, -abas, -ábamos, -abais, -aban</i> del pretérito imperfecto de indicativo de los verbos de la primera conjugación: <i>amaba, bajabas, cantábamos, saludabais, trabajaban</i>. También las formas de ese mismo tiempo del verbo <i>ir</i>: <i>iba, ibas</i>, 	<p>Se escriben con <i>v</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las palabras en las que las letras <i>b</i> o <i>d</i> preceden al sonido /b/: <i>adverbio, animadversión, inadvertido, obvio, subvención</i>. - Las palabras en que la secuencia <i>ol</i> precede al sonido /b/: <i>disolver, olvidar, polvo, solvencia</i>. - Las que empiezan por <i>eva-</i>, <i>eve-</i>, <i>evi-</i> y <i>evo-</i>: <i>evasión, eventual, evitar, evolución</i>. Excepción: <i>ébano</i> y sus derivados <i>ebanista</i> y <i>ebanistería</i>. - Las que empiezan por la sílaba <i>di-</i>: <i>diva, divergencia, dividir</i>. Excepción: <i>dibujo</i> y sus derivados. - Las que empiezan por las sílabas <i>lla-</i>, <i>lle-</i>, <i>llo-</i> y <i>llu-</i>: <i>llave, llevar, llovizna, lluvia</i>. - El grupo de consonantes <i>-nv-</i>: <i>converso</i>.

<p><i>íbamos, ibais, iban.</i></p> <p>- Los verbos terminados en <i>-bir</i>: <i>escribir, prohibir, recibir, sucumbir</i>. Excepciones: <i>hervir, servir, vivir</i> y sus derivados.</p> <p>- Los verbos terminados en <i>-buir</i>: <i>atribuir, contribuir, retribuir</i>.</p> <p>- Las palabras acabadas en <i>-bilidad</i>: <i>amabilidad, habilidad, posibilidad</i>. Excepciones: <i>civilidad, movilidad</i>.</p> <p>- Las acabadas en <i>-bundo</i> o <i>-bunda</i>: <i>tremebundo, vagabundo, abunda</i>.</p> <p>- Los grupos de consonantes <i>-mb-</i>, <i>-bl-</i>, <i>-br-</i>: <i>cambio, blanco, abrazo</i>.</p> <p>- Las que contienen los siguientes prefijos o elementos compositivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>bi-</i>, <i>bis-</i>, <i>biz-</i> ('dos' o 'dos veces'): <i>bilingüe, bisnieto, bizcocho</i>. • <i>bibli(o)-</i> ('libro'): <i>biblia, biliobús, biblioteca</i>. • <i>bio-</i>, <i>-bio</i> ('vida'): <i>biodiversidad, biografía, microbio</i>. <p>- Las palabras compuestas cuyo primer elemento es <i>bien</i> o las palabras que empiezan por su forma latina <i>ben(e)</i>: <i>bienestar, bienvenido, bendecir, beneficio</i>.</p> <p>- Las palabras compuestas cuyo último elemento es <i>fobia</i> ('aversión o temor') o <i>-fobo/a</i> ('que siente aversión o temor'): <i>agorafobia, claustrofobia, homófono, xenófoba</i>.</p> <p>- Los verbos <i>beber, caber, deber, haber, saber, sorber</i> (y sus derivados), así como todas las voces de sus familias léxicas: <i>bebí, bebedor, cabemos, cabida, deben, débito, hubiera, haberes, sabemos, sabio, sorbió, sorbete, absorbe, absorbente</i>.</p>	<p>- Las que empiezan por el prefijo <i>vice-</i>, <i>viz-</i> o <i>vi-</i> ('que hace las veces de'): <i>vicealmirante, vizconde, virrey</i>.</p> <p>- Los adjetivos llanos terminados en <i>-ave</i>, <i>-avo/a</i>, <i>-eve</i>, <i>-evo/a</i>, <i>-ivo/a</i>: <i>grave, esclavo, octava, leve, longevo, nueva, decisivo, activa</i>.</p> <p>- Las palabras terminadas en <i>ívor/a</i>, como <i>carbívoro, herbívoro, insectívoro</i>. Excepción: <i>víbora</i>.</p> <p>- Las terminadas en <i>-valencia</i> y <i>-valiente</i>: <i>equivalencia, polivalente</i>.</p> <p>- Las formas verbales que contienen el sonido /b/ de los verbos <i>andar, estar, tener</i> e <i>ir</i>, y sus derivados, salvo las del pretérito imperfecto de indicativo: <i>anduviste, desanduvo, estuvieron, tuvo, mantuviere, vaya, ve, voy</i>. Excepción: <i>andaba, estábamos, iban</i>.</p> <p>- Los verbos <i>mover, valer, venir, ver</i> y <i>volar</i> (y sus derivados), así como todas las voces de sus familias léxicas: <i>muevo, movimiento, valgo, valioso, vendremos, venidero, vería, vidente, prever, vuelo, volante</i>.</p>
--	--

REGLAS DE G/J

En español, el sonido /j/ puede representarse gráficamente mediante dos letras: **j** y **g**. Además, de manera excepcional, en algunos topónimos y antropónimos que mantienen una ortografía arcaica puede aparecer representado por la letra x: *México, Texas, Ximénez*.

- a) La letra **j** puede representar el sonido /j/ en cualquier posición y ante cualquiera de las vocales: *jabalí, jeta, jirafa, dijo, perjuicio, reloj*.
- b) La letra **g** solo representa el sonido /j/ ante las vocales /e/, /i/: *gente, esfinge, girar, alegría*.

Así pues, ante /e/, /i/ el sonido /j/ puede transcribirse con *j* o con *g*. La presencia de una letra u otra letra en la grafía de una palabra depende, en la mayoría de los casos, de la etimología:

congelare → congelar	gennetikós → genético
magenta → magenta	hygiène → higiene

Aunque también hay casos de distribución antietimológica:

giraffa → jirafa	ménage → menaje	viatge → viaje
------------------	-----------------	----------------

Notas orientadoras sobre el uso de la letra j ante e, i	Notas orientadoras sobre el uso de la letra g ante e, i
<p>Se escriben con <i>j</i> ante <i>e, i</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las palabras que empiezan por <i>eje-</i>: <i>ejecutar, ejemplo, ejército</i>. Se exceptúan algunos topónimos y antropónimos, como <i>Egeo</i> o <i>Egeria</i>. - Las que acaban en <i>-aje, -eje</i>: <i>coraje, garaje, esqueje, hereje</i>. Excepción: el plural <i>ambages</i> ('rodeos'). - Las que acaban en <i>-jería</i>: <i>cerrajería, consejería, extranjería, relojería</i>. - Las palabras llanas terminadas en <i>-jero/a</i>: <i>cajero, extranjero, lisonjera, viajera</i>. Excepción: <i>ligero/a</i>. - Los verbos terminados en <i>-jear</i>: <i>chantajear, cojear, homenajear</i>. - Todas las formas verbales que contienen el 	<p>Se escriben con <i>g</i> ante <i>e, i</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las palabras que contienen la secuencia <i>inge</i>: <i>esfinge, faringe, ingeniero, ingenuo, ingerir</i>. Excepciones: <i>injerencia, injerto</i>. - Las que contienen la sílaba <i>gen</i> en cualquier posición, incluidas todas las que acaban en <i>-gencia</i> o <i>-gente</i>: <i>aborigen, gencia, contingente, engendrar, gentil</i>. Excepciones: <i>ajenjo, jengibre</i> y <i>ojén</i>, y las formas de los verbos terminados en <i>-jar, -jer, -jir</i> (<i>bajen, tejen, crujen</i>, etc.). - Las que contienen la secuencia <i>gest</i>: <i>congestión, digestivo, gesto, gestor, sugestión</i>. Excepciones: <i>majestad</i> (y sus derivados) y <i>vejestorio</i>. - Las que contienen las secuencias <i>gia, gio</i> (con tilde o sin ella): <i>alergia, apología, artilugio, litigio, plagio</i>. Excepciones: <i>bujía</i>,

sonido /j/ y corresponden a verbos cuyo infinitivo carece de él. Esta regla afecta a formas de los verbos:

- *decir* y *traer* (y sus derivados): *dije, dijera, predijéramos, predijere, trajiste, traierais*.
- terminados en *-ducir*: *produjiste produjese, condujera*.

canonjía, crujía, herejía, lejía, apoplejía, paraplejía.

- Las que empiezan por *legi-*: *legible, legión, legislar, legítimo*. Excepción: *lejía* y *lejísimos, lejitos* (derivados de *lejos*).

- Las que acaban en *-gésimo/a* y *-gesimal*: *cuadragésimo, vigésima, sexagesimal*.

- Los que acaban en *-ginoso/a*: *cartilaginoso, ferruginosa*.

- Todas las formas de los verbos terminados en *-ger*: (*coger, emerger, proteger*, etc.) y *-gir* (*dirigir, fingir, regir*, etc.). Excepciones: *tejer, crujir* y sus derivados.

ACTIVIDADES DE B/V

1. Deduce las reglas a partir de los ejemplos:

ambulancia	enviar	convoy	embudo	cambio	invierno
------------	--------	--------	--------	--------	----------

- Se escribe ___ detrás de ___ y ___ detrás de ___

amable	brisa	blancura	abrazar	cable	bruma	contable
--------	-------	----------	---------	-------	-------	----------

- Se escribe ___ delante de ___ y _____

2. Hay algunas palabras homófonas que cambian de significado en función de si están escritas con **b** o con **v**. Explica la diferencia entre los siguientes términos. Escribe una oración para cada palabra.

- baca / vaca
- barón / varón
- hierva / hierba
- bienes / vienes
- tubo / tuvo
- bello / vello
- vaya / baya
- botas / votas

- cabo / cavo

3. Escribe cinco palabras que contengan las letras que se indican.

a) -br-:

b) -bl-:

c) ab-:

d) ob-:

e) sub-:

4. Escribe la primera persona del pretérito imperfecto de indicativo de los siguientes verbos.

Absorber	Amar	Beber	Exhibir	Indicar

Considerar	Grabar	Caber	Disuadir	Prohibir

Vivir	Percibir	Dedicar	Tener	Ir

5. Señala las palabras de las que derivan los siguientes vocablos. Después, escribe un antónimo para cada una de ellas a partir del prefijo im-/in- (por ejemplo: válido > inválido).

a) posibilidad:

b) responsabilidad:

c) habilidad:

d) flexibilidad:

6. Completa con b o v.

Cine y literatura

La literatura y el cine se alimentan con frecuencia de una sa_ia común: muchas películas toman como _ase no_elas de éxito y algunos no_elistas escri_en guiones cinematográficos. Sin em_argo, tanto escritores como lectores muestran sus reser_as y se re_elan ante esta proximidad, ya que no les ca_e ninguna duda acerca de la naturaleza independiente de estas dos manifestaciones artísticas que se retroalimentan.

Arturo Pérez-Reverte, autor de una _asta obra no_elística, se reser_a el derecho a dar su apro_ación al realizador, al guión y al reparto de aquellas películas que un director pretende _asar en una de sus no_elas: «Esto me ofrece una mínima garantía de calidad; después no inter_engo más. Lo mío es escri_ir las historias». Es posible que esta sa_ia decisión haya contri_uído al éxito de la adaptación cinematográfica de su céle_re no_ela *El capitán Alatriste*.

La nue_ a casa

Luis y Sara _i_ían en el centro de la ciudad, pero un día tu_ieron la idea de mudarse a las afueras. Desea_an comprarse una casa con jardín y la encontraron después de _usarla durante un año.

Su nue_a _i_ienda parecía un sitio muy agrada_le. Tenía dos pisos y, aunque era algo _ieja, esta_a _ien reformada. Se mudaron en septiem_re, después de sus _acaciones de _erano. El día de la mudanza estu_o tan lleno de acti_idad que el cansancio les o_ligó a irse pronto a dormir.

A medianoche oyeron un ruido que _enía del piso de a_ajo. Pensaron que se ha_ía caído algo y no le dieron importancia. Pero el ruido se repitió hasta que no tu_ieron más remedio que le_antarse para echar un _istazo. Luis _uscó en la cocina y en el salón, pero no _io nada sospechoso. Pensati_o, su_ió las escaleras y _ol_ió al dormitorio. Se calmaron y se con_encieron de que ha_ía sido una pesadilla.

Cuando esta_an a punto de dormirse, el ruido se repitió de nue_o. Esta _ez _ajaron los dos y descu_rieron que la cocina esta_a cu_ierta por _asos y platos rotos. Toda la _ajilla esta_a hecha añicos so_re las _aldosas de la cocina. Los dos se quedaron _oquia_iertos. Una _oz que parecía salir de la nada les in_itó a marcharse. Sara no pudo e_itar dar un grito y Luis le prometió que _enderían la casa y se marcharían cuanto antes. Nunca _ol_ieron a ha_lar de aquella casa. Ni de aquella noche.

7. Selecciona la forma adecuada para cada oración.

- Los obreros se (rebelaron / revelaron) ante la patronal e iniciaron una huelga.
- Esos bailes pertenecen al (acervo / acerbo) cultural de cada comunidad.
- El hábito de fumar puede ocasionar una enfermedad (bascular / vascular).
- Expondré a continuación las opiniones autorizadas en las que (baso / vaso) mi tesis.
- Bill Gates ha creado un (basto/vasto) imperio en el ámbito de la informática.
- Algunos reyes dejaron el gobierno en manos de sus (validos / balidos).
- La encefalopatía espongiiforme ha afectado a la ganadería (bobina/bovina).
- La piel del melocotón está recubierta por una especie de (bello / vello) sedoso.

8. Explica el significado de las siguientes palabras y escribe una oración para cada una de ellas.

- vizcaíno:
- vicegol:
- venerar:
- diván:
- cavidad:
- invertir:

ACTIVIDADES DE G/J

1. Escribe diez palabras que contengan el grupo de letras *-gen*.

- a) f)
b) g)
c) h)
d) i)
e) j)

2. Completa las siguientes oraciones con una palabra acabada en *-aje*.

- a) El avión ha hecho un de emergencia.
b) El Real Madrid hará nuevos en verano.
e) El agente 007 se dedicaba al
f) El pavo real tiene un bello

3. Escribe el verbo correspondiente a los sustantivos.

- a) protección: c) ficción:
b) corrección: d) recolección:

4. Escribe un verbo acabado en *-jar* para cada una de las definiciones dadas.

- a) Dar consejo:
b) Delinear en una superficie y sombrear imitando la figura de un cuerpo:
c) Disminuir la presión o la tirantez de algo:
d) Deshabitar o desocupar un sitio o espacio:

5. Completa con *g* o *j*.

• marca_e	• redu_eron	• condu_e
• a_enjo	• here_ía	• breba_e
• ena_enación	• prote_emos	• olea_e
• vesti_io	• a_edrez	• tra_imos
• a_eno	• e_emplar	• a_ente

• re_ente	• pla_io	• e_emplificar
• dedu_iste	• e_ecutivo	• a_etreado
• ob_eto	• re_illa	• ho_ear
• hemiple_ia	• ile_ible	• homena_eado
• rí_ido	• e_ercitar	• salva_e

6. Escribe g o j según corresponda.

- Tengo una a_enda muy a_etreada para la próxima semana.
- Traba_é en esa a_encia durante tres meses.
- Suelo ho_ear las revistas antes de comprarlas.
- Le de_é mis e_ercicios para que le sirvieran como modelo.
- El aterriza_e me resultó muy brusco.
- Han reco_ido muchos e_emplos del habla re_ional de esta zona.
- ¿Te acordaste de comprar el deter_ente y la le_ía?
- Mucha _ente acudió para homena_ear al fundador octo_enario de la institución.
- En una semana le quitan el venda_e.

7. Completa el siguiente texto con g o j:

El juicio de Paris

Entre los dioses de la mitolo_ía clásica sur_ían muchas discusiones por temas muy hetero_éneos. Una de sus disputas más a_itadas tuvo lugar el día en que tres diosas exi_ieron a un joven pastor llamado Paris que eli_iera a la mu_er más bella de las tres. La disputa se ori_inó por culpa de la diosa de la Discordia, que arro_ó una manzana de oro con el mensa_e «Para la más bella». Juno, Venus y Minerva force_earon para co_erla y quedársela. Finalmente, esco_ieron a Júpiter para que di_era quién era la más bella de las tres y, por tanto, quién debía quedarse con la manzana de oro. Pero Júpiter su_irió a Mercurio, su mensa_ero, que buscara a un hombre de lina_e mortal para tan eno_osa tarea. Paris, un pastor ove_ero, fue el ele_ido por Mercurio para e_ercer como juez.

Llegado el momento, cada una de las diosas le ofreció a Paris _enerosos dones a cambio de ser la ele_ida. Juno le prometió in_entes riquezas y el poder sobre las re_iones de Asia. Minerva le ofreció la inteli_encia, el cora_e y el valor en la batalla. Y Venus le prometió el amor de la mu_er que él esco_iese. Paris prefirió el don de Venus y la nombró la diosa más bella. A cambio, le pidió el amor de una mu_er llamada Helena, esposa del rey Menelao. Ena_enado por su amor, Paris raptó a Helena contra la voluntad de sus pro_enitores. Este secuestro constituyó el ori_en de una de las más terribles guerras mitoló_icas de las que tenemos noticia.

DICTADO B/V

Gustavo tuvo durante la niñez rasgos fantásticos. Intervino en su bautizo, protestando de que no le preguntase el cura, como en las barberías, si fría o caliente; los dientes le salieron de la noche a la mañana, y un día recobró la palabra como un mudo, para decir que su doncella dejaba que se bebiese su biberón el soldado que la festejaba.

En el colegio de párvulos tropezó en la sala de Física con el resorte de la electricidad y tuvieron que llamar a los bomberos y a los peritos electricistas para poder contener el estrago, aquella terrible trepidación de la casa como una potente fábrica.

Muchas veces le regañaron por aquella doblez; pero él confesaba, sin que le hiciesen dar su brazo a torcer, que había sido Periquito el que había roto tal cosa o se había comido tal otra.

El Incongruente (1922), Ramón Gómez de la Serna

LECTURA G/J

En los días de oleaje, Frayburu desaparece como tragado por las espumas, y vuelve a surgir por instantes con su color negro, su piel de monstruo marino y la franja de meandros de plata que lo ribetea.

El hombre de la costa no ha querido que sea un delfín, ni un tiburón, ni una ruina; ha decidido que sea la cabeza de un monje, y le ha llamado así, en vasco: Frayburu.

La imaginación fabrica cosas extrañas con las nubes y con las rocas, con lo más impalpable y con lo más duro. En las forjas del espíritu se funden todas las sustancias.

El Izarra presenta también motivos de fantasía para las imaginaciones vagabundas; como esperando una imagen. A veces, al pie de este acantilado aparecen manchas rojas de algas adheridas a las peñas, que sugieren cierta idea trágica.

Las inquietudes de Shanti Andía (1911), Pío Baroja

B/V

G/J

2º de la ESO
Institut de Tecnificació
2021-22

O BV IO

ТОСАБА

LLEVABA

VIVIENDA

RECITABA

RUBOR

CABALLO

ESTUVE

TUVIMOS

MÓVIL

VESTÍ**B**ULO

SUA**VE**E

BISNIETO

OBSERVABA

CAMBIO

TRAGEDIA

JIRAF A

EXTRANJERÍA

EXIGENCIA

LEGISLATUR

A

J E F F E

JINETE

GERANIO

DIJISTE