

Cómo aprender a utilizar la b y la v mediante el aprendizaje basado en proyectos

Brian Vera Álvarez

Tutor del TFM: Adrià Torrens



UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

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

2024-2025

Resumen

El presente trabajo consiste en cómo con la implementación del aprendizaje basado en proyectos en un aula de la Escola Puigcerver de Reus se puede llegar a alterar los resultados que se pueden obtener frente a la metodología clásica, la clase magistral.

Para ello, en este trabajo se va a recoger teoría relacionada con lo que es innovar; sobre el aprendizaje basado en proyectos, con sus ventajas y puntos fuertes mediante los que se potenciarán los resultados del alumnado; la didáctica de la lengua y algunos trabajos basados en el aprendizaje por proyectos para recoger los resultados obtenidos previamente por algunos estudiosos de la materia; y, por último, información y teorías sobre la ortografía y las innovaciones llevadas a cabo para reforzar la adquisición de estos saberes en el alumnado.

Tras esta primera aproximación, se diseñará una propuesta de investigación basado en la adquisición de los conocimientos ortográficos de la v y la b en los alumnos de 1.º de ESO, del centro educativo mencionado anteriormente, con su posterior explicación de lo que consistirá la situación de aprendizaje pensada para que dicho alumnado adquiera y consolide estos saberes ortográficos. También se describirán los grupos que van a ser evaluados, los distintos instrumentos que se van a utilizar para poder evaluar a cada grupo (pretest/posttest) y cómo mediante estos instrumentos se van a obtener los resultados y extraer unas conclusiones sobre la nueva metodología llevada al aula y plasmar su eficacia para la enseñanza de la lengua en los institutos de secundaria.

Palabras clave: Aprendizaje basado en proyectos, 1.º de ESO, innovación, pretest, posttest, metodología clásica.

Abstract:

The present work consists of how the implementation of project-based learning in a classroom of the Puigcerver School in Reus can alter the results that can be obtained compared to the classical methodology, the master class.

To this end, this paper will collect theory related to what is innovation; about project-based learning, with its advantages and strengths through which the results of the students will be enhanced; the didactics of language and some works based on project-based learning to collect the results previously obtained by some scholars of the subject; and finally, information and theories on spelling and innovations carried out to reinforce the acquisition of this knowledge in students.

After this first approach with the theoretical framework, a research proposal will be designed based on the acquisition of the spelling knowledge of v and b in 1st ESO pupils of the aforementioned school with a subsequent explanation of what the learning situation will consist of, designed for these pupils to acquire and consolidate this spelling knowledge. We will also detail and describe the groups to be assessed, the different instruments to be used to assess each group (pretest/posttest) and how these instruments will be used to obtain the results in order to analyse them and draw conclusions about the new methodology used in the classroom and its effectiveness for language teaching in secondary schools.

Key words: Project-based learning, 1st of ESO, innovation, acquisition, pretest, posttest.

Índice

1. Introducción	1
2. Marco teórico	3
2.1 Innovación en educación.....	3
2.2 Aprendizaje basado en proyectos en educación secundaria	3
2.3 Didáctica de la lengua	5
2.4 Ortografía e innovación.....	6
3. Propuesta de investigación	8
3.1 Definición del problema	8
3.2 Preguntas de investigación.....	8
3.3 Hipótesis.....	8
3.4 Objetivos	9
3.5 Diseño de investigación.....	9
4. Intervención educativa.....	12
5. Método.....	13
6. Resultados	16
6.1 Resultados obtenidos del análisis de los datos	16
6.2 Análisis de cada grupo.....	17
6.3 Análisis T de Student para la comparación entre ambos grupos	18
7. Discusión	20
8. Conclusiones.....	23
9. Referencias	25
10. Anexo.....	28
I. Situación de aprendizaje	28
II. Pretest	38
III. Posttest	40
IV. Cuentos seleccionados SA grupo experimental.....	42
V. Teoría y ejercicios trabajados en el grupo control.....	62
VI. Rúbrica evaluación	64
VII. Dictado	65

Índice de tablas, gráficos e ilustraciones

Tabla 1		
	<i>Estructura diseño de investigación.....</i>	10
Tabla 2		
	<i>Estadística descriptiva, cálculo media aritmética.....</i>	16
Tabla 3		
	<i>Resultados comparados grupo 1 (T-test).....</i>	17
Tabla 4		
	<i>Resultados comparados grupo 2 (T-test).....</i>	18
Tabla 5		
	<i>Prueba de igualdad de varianza (Levene).....</i>	18
Tabla 6		
	<i>T-test para muestras independientes.....</i>	19

1. Introducción

La secuencia didáctica que se pretende llevar a cabo ha sido motivada por la falta de conocimiento ortográfico observada en los alumnos de 1.º de ESO de la Escola Puigcerver de Reus. Desde la llegada al centro, se ha observado que los alumnos de este primer ciclo confunden el uso de la b y la v mostrando errores tan graves como *Bocabulario* o *Adberbio*. Aunque esto no solo se ha observado en los alumnos de 1.º de ESO, sino también en los de 2.º y 4.º de ESO y en 2.º de Bachillerato también se ha podido observar como algunos alumnos no sabían qué grafía utilizar en cada caso.

Por ello, se ha decidido diseñar una secuencia didáctica que consiste en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) que se realizará en el grupo-experimental, para facilitar los saberes ortográficos de la b y la v.

Tras dicha intervención, se podrá observar si el aprendizaje basado en proyectos es una buena metodología para la enseñanza de la ortografía en los institutos. Además, se podría concluir si es factible plantearla para la enseñanza de otros ámbitos de la ortografía.

Por lo tanto, se podría estar ante una nueva metodología apta para enseñar al alumnado a utilizar las distintas normas ortográficas y lograr una corrección ortográfica total aplicable al uso de cada grafía, a la acentuación, al uso de signos de puntuación, etcétera.

Además, esta metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos cumpliría con las exigencias del currículo plasmadas en el Decreto 175 (2022, p. 7) en el que se expresa que se debe promover en los estudiantes la adquisición de habilidades y competencias contempladas en los indicadores del perfil competencial, de modo que les permitan desarrollar y fortalecer hábitos de autorregulación, estudio y trabajo tanto individual como colaborativo. Estos hábitos son fundamentales

para desempeñarse satisfactoriamente en las tareas de aprendizaje y favorecer su crecimiento personal y social.

2. Marco teórico

2.1 Innovación en educación

Innovar, según Cilleruelo (2007, p. 94), sería el acto que provocaría un resultado original exitoso aplicable a cualquier ámbito de la sociedad y que además supondría un gran salto cuántico no incremental fruto de la ejecución de un proceso no determinista que comienza con una idea y evoluciona por diferentes estadios. En cambio, según Fidalgo Blanco (2022, p. 1), el objetivo de innovación en educación gira entorno a la aplicación de una idea que produzca un cambio planificado, ya sea en los procesos, los servicios o los productos con el fin de generar una mejora en lo que se conoce como objetivos formativos. Después, hay otros autores que relacionan este cambio con el de la implementación de las TIC y lo que pueden llegar a producir (Del Río-Fernández, 2023, pp.2-3).

Por lo tanto, innovar en educación significa realizar un cambio, no necesariamente modernizar algo, sino darle una nueva forma a lo que hay con los mismos medios o unos muy parecidos hasta el momento. La innovación educativa pretende conseguir el objetivo propuesto de mejorar el aprendizaje de un grupo-clase, esto se podrá observar posteriormente en este trabajo con el fin de obtener unos resultados favorables con este nuevo *modus operandi* respecto al método tradicional impartido en el aula hasta el momento.

2.2 Aprendizaje basado en proyectos en educación secundaria

El Aprendizaje Basado en Proyectos es uno de los factores clave que trata de involucrar al estudiante en su aprendizaje. Por este motivo, el aprendizaje basado en proyectos (ABP) se presenta como una metodología que potencia las relaciones positivas en la escuela, la relación de la escuela con la comunidad y la participación de los estudiantes.

Otros autores como Vergara (2015) o Kokotsaki (2016) afirman que el ABP es una forma activa de instrucción que se centra en el estudiante y señalan que es un marco referencial que transforma la práctica docente que quiera partir de la necesidad de conectar el currículo con el interés del alumnado.

Asimismo, para poder desarrollar de forma óptima un ABP eficaz es necesario dominar una serie de competencias profesionales relacionadas con el desarrollo del docente en el aula (Fernández-Terol, 2021, p. 182).

Por último, las ventajas que puede aportar dicha metodología basada en un Aprendizaje Basado en Proyectos se relacionan con el hecho de exponer constantemente al alumnado a una problemática real que pueden encontrar fuera de la escuela. Por este motivo, Coria Arreola (2011, pp. 5-6) propone una serie de ventajas que refuerzan la importancia del uso de esta metodología:

- Promueve que los estudiantes piensen y actúen con base en el diseño de un proyecto, elaborando un plan con estrategias definidas, para dar una solución a un interrogante y no tan sólo cumplir objetivos curriculares.
- Permite aprender en la diversidad al trabajar todos juntos.
- Estimula el crecimiento emocional, intelectual y personal mediante experiencias directas con personas y estudiantes ubicados en diferentes contextos.
- Los estudiantes aprenden diferentes técnicas para la solución de problemas al estar en contacto con personas de diversas culturas y con puntos de vista diferentes.
- Aprenden a aprender el uno del otro y también aprenden la forma de ayudar a que sus compañeros aprendan.

- Aprenden a evaluar el trabajo de sus pares, a dar retroalimentación constructiva tanto para ellos mismos como para sus compañeros.
- El proceso de elaborar un proyecto permite y alienta a los estudiantes a experimentar, realizar un aprendizaje basado en descubrimientos, aprender de sus errores y enfrentar y superar retos difíciles e inesperados.

2.3 Didáctica de la lengua

La didáctica de la lengua es una disciplina pedagógica que se ocupa del estudio, diseño y aplicación de estrategias para enseñar el lenguaje, especialmente en su modalidad escrita y oral, con el fin de desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes (Cassany, 2006, p. 15). Además, esta competencia no solo incluye la corrección gramatical, sino también la capacidad de utilizar el lenguaje de forma adecuada en diferentes contextos.

Este mismo autor (Cassany, 1999, pp. 105 –106) ha llevado a cabo un planteamiento metodológico basado en un enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua y su propuesta se fundamentaría en la enseñanza mediante tareas y fomentar también el aprendizaje cooperativo. Mediante esta metodología se pretende reconfigurar los roles del profesor, los alumnos, el material y la corrección-evaluación.

Para implementar esta propuesta, Cassany (1999) ofrece 120 páginas de actividades prácticas, que se dividen en actividades generales (conceptuales y procedimentales), intensivas (más dirigidas y disciplinarias) y extensivas (más autónomas e interdisciplinarias). Pero los resultados no acabaron siendo los que se esperaban, ya que se pretendía que el alumno escribiera mucho pero no se le enseñaba a escribir, lo que se enseñaba de la escritura no aborda los procesos compositivos y además se realizaba desde un enfoque gramático

limitado. Por este motivo, la investigación presenta limitaciones como: la ausencia de planificación y revisión, objetivos conceptuales en la enseñanza, heterodirección sobre el encargo, limitaciones en la interactividad sobre el texto o la ausencia de negociación de la tarea.

2.4 Ortografía e innovación

Es importante implementar en el proceso educativo una serie de estrategias activas en la enseñanza que involucren de manera creativa y que, además, sitúen en el centro de dichas metodologías al alumnado con el fin de conseguir unos resultados realmente significativos frente a los métodos tradicionales.

Algunas actividades trasladadas al ámbito de la ortografía han obtenido resultados favorables, según apuntan algunos entendidos de la materia. Estas actividades consisten en realizar un dominó ortográfico, lúdica (es un juego que se semeja a una sopa de letras), el deletreo; o trabajos colaborativos como pueden ser la resolución de problemas entre pares pensando en voz alta o un método que se basa en problemas o casos para mejorar la ortografía literal. Todos estos juegos/métodos incentivan a la interacción entre los propios estudiantes, el trabajo colaborativo y desarrollan su pensamiento crítico (Sanizaca et al., 2024, pp. 10058-10059).

Con este tipo de enseñanzas se puede observar el cambio hacia un tipo de aprendizaje activo por parte del alumnado. Se pretende dejar a un lado el método tradicional realizado hasta el momento y se asignan nuevos roles a los participantes educativos presentes en el aula (alumnado/docente).

Estas son las bases en las que se fundamentará y partirá la intervención en el centro de prácticas.

Por ello, se ha diseñado la siguiente secuencia didáctica en la que se comparará un grupo control con el grupo experimental donde se llevará

a cabo un Aprendizaje Basado en Proyectos. Se analizarán los resultados obtenidos por sendos grupos y se comentarán por separado para ver si en primer lugar ha habido una evolución de cada grupo. Finalmente, se compararán los resultados de los dos grupos para ver qué metodología es más eficaz.

El fin de esta secuencia didáctica es demostrar si otro tipo de metodología es capaz de lograr unos resultados mucho más eficaces y fructíferos para el alumnado y, de este modo, consolidar los conocimientos más básicos de la ortografía de la lengua española y no se sigan repitiendo los mismos errores año tras año hasta llegar a 2.º de Bachillerato o que superen la etapa escolar obligatoria y sigan sin saber utilizar ni una grafía ni la otra.

3. Propuesta de investigación

3.1 Definición del problema

La secuencia didáctica que se plantea nace a partir de una necesidad real observada en el aula. Los alumnos de 1.º de ESO de la Escola Puigcerver de Reus presentan importantes dificultades a la hora de diferenciar entre las grafías *b* y *v*. En muchos casos, esta confusión se ve influida por interferencias con el catalán, y en otros, se trata de un desconocimiento total, como se ha visto con errores habituales como "bocabulario" o "Adberbio". Aprovechando que el contenido encaja con el temario previsto, se ha decidido diseñar una situación de aprendizaje (SA) basada en el aprendizaje en proyectos, que se aplicará en el grupo experimental.

3.2 Preguntas de investigación

Partiendo de esta problemática, se plantean una serie de preguntas de investigación. En primer lugar, ¿es posible enseñar el correcto uso de estas dos grafías de forma distinta a la practicada hasta el momento? También se cuestiona qué metodología es más adecuada para abordar este temario: ¿la clásica o la propuesta del Aprendizaje Basado en Proyectos? Por último, también se plantea si ¿el Aprendizaje Basado en Proyectos es una buena herramienta para enseñar la ortografía del español en el aula?

3.3 Hipótesis

Las hipótesis de las que partimos son que la aplicación del aprendizaje basado en proyectos es una buena metodología para la enseñanza de la ortografía en lengua española en estudiantes de 1.º de ESO, puesto que ayudará a mejorar significativamente su adquisición de conocimientos. También se espera que la introducción de una

metodología innovadora genere sorpresa y estímulos en el alumnado, este hecho facilitará el proceso de aprendizaje y promoverá una mayor eficacia en la enseñanza de la ortografía.

3.4 Objetivos

Los objetivos consisten en enseñar al alumnado de 1.º de ESO la ortografía de la lengua española de una forma distinta a la que se estaba trabajando hasta el momento. También se plantea comprobar el impacto que tiene el ABP para la correcta consolidación de las competencias que se pretende abordar y que el alumnado logre adquirirlas de forma óptima y eficaz. Por último, se pretende analizar la reacción y el nivel de participación del alumnado ante esta nueva metodología introducida en el aula con el fin de detectar los estímulos y las motivaciones que favorecen la comprensión de la ortografía de la lengua española y compararla con los resultados que se extraerán con el grupo en el que no se realizará una innovación metodológica.

3.5 Diseño de investigación

Para trabajar en la problemática detectada se va a recurrir a un tipo de diseño cuantitativo cuasi-experimental.

La investigación experimental se caracteriza por la manipulación intencionada de la variable independiente y el análisis de su impacto sobre una variable dependiente (Galarza, 2021, p. 1).

Dentro de este diseño experimental podemos encontrar varios sub-tipos: el pre-experimental, caracterizado por realizar una intervención únicamente en un grupo; el cuasi-experimental, en el cual se trabaja con un grupo experimental (o más), un grupo control y la asignación de los participantes a ambos grupos es de forma no probabilística; y el tipo experimental, en el cual se cuenta con uno o más grupos de

intervención, un grupo control y la asignación de los participantes en los diferentes grupos se hace de manera aleatoria probabilística.

Asimismo, es necesario destacar que en el diseño cuasi-experimental se requiere identificar un grupo de comparación lo más parecido posible al grupo de tratamiento, por este motivo se han escogido dos clases del mismo nivel, 1.º de ESO (White, 2014, p. 1).

Estos dos grupos de 1.º de ESO han venido ya seleccionados y no se ha podido asignar al azar cada integrante del grupo. Por este motivo, se podría llegar a trabajar con algunas diferencias entre las variables, puesto que cada grupo puede contar con diferentes niveles de conocimiento. Por este motivo, se va a seguir el siguiente esquema donde O1 se refiere al pretest; la X1 al grupo control; la X2 al grupo experimental; y la O2 al posttest quedando la siguiente estructura en el diseño de investigación:

Tabla 1

Estructura diseño de investigación

Grupo experimental	O1	X2	O2
Grupo control	O1	X1	O2

Este método parte de una observación previa en la que se ha detectado que hay serias dificultades para utilizar de forma correcta tanto la b como la v (causa) (Cardona, 2003, p. 1). Por ello, se ha diseñado el siguiente esquema o plan (Murillo, 2011, p. 8) basado en el aprendizaje por proyectos (efecto). Dicho plan está dividido en 4 actividades distintas para el grupo-experimental:

1. La primera actividad pretende que los propios alumnos fundamenten su conocimiento sobre los usos de la b y la v buscando la teoría apropiada.

2. Una vez los grupos tengan la teoría redactada, se les facilitará un texto (distinto para cada grupo) que deberán leer y, posteriormente,

extraer de dicho texto, de forma equitativa, unas 20/25 palabras en total que contengan la b y la v.

3. Tras haber extraído las palabras que contengan las grafías que se están trabajando, deberán seleccionar las 10 que consideren más difíciles. En una hoja distinta, deberán escribir dichas palabras dejando en blanco los espacios donde deberían ir tanto la b como la v, por ejemplo: _oca_ulario (vocabulario).

4. Una vez realizada esta hoja con los huecos de las palabras, se le pasará a otro grupo para que los complete. Por último, devolverán la hoja al grupo que la había creado para que este la corrija y la devuelvan corregida al grupo que la ha llenado.

En el grupo control no se realizará ningún cambio en la metodología utilizada hasta el momento en el aula.

Para medir el nivel del que parte cada grupo se realizará un pretest (ver anexo II). Posteriormente, se realizará un posttest para ver cómo ha evolucionado cada grupo (ver anexo III) y extraer las conclusiones pertinentes. En el posttest cabe mencionar que se añadirá una pregunta cualitativa para ver qué piensan los alumnos sobre la actividad realizada.

De este modo, se extraerá los resultados de cada grupo, tanto del pretest como del posttest, organizándolos en una tabla de Excel para posteriormente realizar el análisis con el programa JASP.

Finalmente, se ha seleccionado el análisis *T de Student*, ya que el estudio (cuantitativo) se basa en la comparación entre un grupo control (X1) y un grupo experimental (X2), para validar los resultados tanto del pretest (O1) como del posttest (O2). Mediante este método, se llevarán a cabo dos tipos de análisis.

El primero de ellos consistirá en extraer los resultados de ambos test en cada grupo. De esta forma se compararán primero de forma

individual y, posteriormente, se compararán entre sí para determinar si ambas han mostrado una evolución similar y qué metodología ha tenido mayor éxito.

Durante este proceso será fundamental tener en cuenta las medias aritméticas obtenidas en cada fase, de este modo se podrá estructurar el análisis de manera clara y obtener unas conclusiones sólidas que respalden el trabajo realizado hasta el momento y confirmar o desmentir los objetivos e hipótesis planteadas al principio del trabajo.

4. Intervención educativa

Como ya se ha mencionado anteriormente, el alumnado de 1.º de ESO de la Escola Puigcerver de Reus presenta serias dificultades en el uso ortográfico de las letras b y v, confundiendo ambas con frecuencia e incluso mostrando desconocimiento total de su correcto uso. Estas carencias afectan directamente a la calidad de sus textos escritos y al desarrollo de su competencia lingüística. Ante esta situación, se propone una intervención didáctica basada en el aprendizaje por proyectos, que permita al alumnado aprender de manera activa, colaborativa y significativa. La secuencia se desarrolla en dos sesiones a partir de cuatro actividades dinámicas y lúdicas, como la búsqueda de palabras en textos, el diseño de ejercicios personalizados entre pares y la corrección cruzada. Además, esta metodología fomenta la lectura, el trabajo en equipo y el pensamiento crítico. Esta situación de aprendizaje no solo responde a una necesidad detectada en el aula, sino que también busca despertar el interés y la implicación del alumnado en su proceso de mejora ortográfica (ver SA en anexo I).

5. Método

El método utilizado consiste en la selección de dos grupos y el diseño de una secuencia didáctica específica para la enseñanza de la ortografía del español implementando dos metodologías distintas. En el grupo control, la instrucción se basa en una clase magistral tradicional donde el docente es el agente activo y los alumnos son el agente pasivo. En cambio, en el grupo experimental se aplica la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos para otorgar al alumno más autonomía a la hora de crear sus propios apuntes y de valerse por sí mismo para adquirir los saberes que se pretenden trabajar.

Asimismo, las competencias que se pretenden trabajar con esta intervención son: la número 2 y 5 que abordan la comprensión y producción de textos orales y escritos que sean coherentes, estén cohesionados y la corrección, la revisión y la redacción a la hora de producir dichos textos orales y escritos sea correcta; la competencia número 6 busca que el alumnado adquiera cierta autonomía a la hora de buscar y trasladar la teoría que puedan encontrar en distintas fuentes a sus apuntes; y la competencia número 9 y 10 que promueven la movilización del conocimiento sobre la estructura de la lengua, sus usos y permitirles reflexionar sobre la lengua y desarrollar la conciencia lingüística de dicho alumnado, todo ello camuflado también con el objetivo de incentivar el hábito lector en el alumnado promovido por los cuentos facilitados en el aula (ver anexo IV) para que conozcan y lean a algunos de los autores más representativos de la literatura española e hispanoamericana.

A continuación, se detalla: las características principales de los participantes, las variables, los instrumentos de recopilación, los procedimientos y el análisis de los datos obtenidos.

Han intervenido aproximadamente 60 alumnos de 1.º de ESO, distribuidos en 29 estudiantes en el grupo experimental y 30 en el grupo control. Las características de estos alumnos son diversas, ya

que algunos provienen de familias de origen marroquí o colombiano, y otros presentan algún trastorno diagnosticado como dislexia. Por último, la asignación de los participantes en los grupos no se ha realizado de manera aleatoria como ya se ha podido ver en el apartado del diseño de la investigación.

Para analizar los resultados de los dos grupos que se comparan, grupo control vs. grupo experimental, se ha modificado la variable independiente en uno de ellos, cambiando así la metodología en el grupo experimental e implementando una enseñanza basada en el aprendizaje basado en proyectos (ABP). Por último, también se tendrá en cuenta la variable extraña que podría relacionarse con el nivel del que parte cada alumno, dificultando así el cumplimiento de los objetivos que se espera conseguir. Por contrapartida, esta variable podría ser algo positivo en ambos grupos, puesto que los alumnos con mayor conocimiento ortográfico podrían colaborar en la tarea de aprendizaje de los compañeros.

Seguidamente, se ha ideado un pretest y un posttest con el objetivo de comprobar los conocimientos tanto antes como después de haber llevado a cabo la secuencia didáctica en cada aula.

Mediante los tests ingenieros se trabajará un tipo de evaluación cuantitativa medidos con una rúbrica (ver anexo VI) para realizar una evaluación igualitaria y justa.

Una vez se han realizado las sesiones programadas y realizado la prueba previa a la intervención se procederá a realizar el posttest en el cual cabe mencionar que se ha añadido una última pregunta cualitativa para que los 60 alumnos que han participado en las distintas intervenciones den una retroalimentación de ellas, es decir, si han percibido la actividad como algo innovador y eficaz en su aprendizaje (grupo experimental) o si por el contrario han percibido la actividad como algo monótono y aburrido y hubiesen diseñado otro tipo de

actividades. Esta última pregunta busca ver su capacidad de razonar y su pensamiento crítico sobre un tema y comprobar los conocimientos ortográficos de cada uno de ellos.

Una vez realizadas las pruebas se analizarán rigurosamente los datos obtenidos registrándolos en una tabla de Excel, donde se han recopilado los resultados de los aproximadamente 60 alumnos para así, finalmente, recurrir a la aplicación estadística JASP para transformar estos datos en tablas. Esto ha permitido visualizar los porcentajes y calcular las medias aritméticas de cada grupo como ya se ha mencionado también en la explicación del diseño de investigación. Finalmente, se aplicará la prueba *t de Student*, con el fin de comprobar la significancia estadística de los resultados y determinar si las diferencias observadas entre el grupo control y el grupo experimental son atribuibles a la metodología aplicada o no.

Este análisis estadístico permitirá contrastar las hipótesis planteadas y evaluar si los objetivos del estudio se han cumplido y si se ha podido dar respuesta a las preguntas de investigación.

Con todo esto, se puede concluir que el presente TFM sigue un enfoque cuasi-experimental utilizando una metodología mixta, combinando técnicas cuantitativas (con las rúbricas) y cualitativas (con la pregunta abierta sobre la opinión de la actividad) para proporcionar una visión completa sobre el impacto de las distintas estrategias de enseñanza en la adquisición de los saberes sobre el correcto uso de la b y la v basado en la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP).

6. Resultados

6.1 Resultados obtenidos del análisis de los datos

En primer lugar, se presentan los resultados obtenidos en el cálculo de las frecuencias cuantitativas. En este caso, se destaca la media aritmética (*mean*) y la desviación típica (*Std. Deviation*), comparando los resultados entre el pretest y el posttest en ambos grupos.

Para iniciar este análisis, es importante mencionar el número de participantes en cada grupo. En el grupo 1 (grupo control) se han evaluado 27 estudiantes, mientras que en el grupo 2 (grupo experimental) han participado 26 alumnos.

En el pretest se observa que el grupo control presenta una media de 5,4, mientras que en el posttest esta media se incrementa hasta 7. En el grupo experimental, la media inicial en el pretest es de 6, mientras que en el posttest asciende a 8, obteniendo así una mejora de dos puntos (ver tabla 2). Además, se aprecia una reducción en la desviación estándar en ambos grupos. En el grupo control cambia de 1,920 a 1,390, mientras que en el grupo experimental la desviación disminuye de 1,860 a 1,585.

Tabla 2

Estadística descriptiva, cálculo media aritmética

Descriptive Statistics ▼

	Pretest		Posttest	
	1	2	1	2
Valid	27	26	27	26
Missing	0	0	0	0
Mean	5.426	6.038	6.981	7.894
Std. Deviation	1.920	1.860	1.390	1.585
Minimum	2.000	2.000	3.000	4.000
Maximum	9.000	8.500	9.000	10.000

Nota: Esta tabla muestra el cálculo de las frecuencias cuantitativas, media aritmética. Valid, validez; Missing, ausente; Mean, media; Std. Deviation, desviación típica, Minimum, mínimo; Maximum, máximo.

6.2 Análisis de cada grupo

A continuación, se analizan los resultados de cada grupo individualmente con el *T-test* para comparar las muestras relacionadas y determinar si se han obtenido los resultados esperados o no.

- Grupo 1 (grupo control)

El *T-test* para muestras relacionadas (ver tabla 3) en las que se observan que la *t* de Student presenta un valor de -4,281, con 26 grados de libertad (*df*) y un valor de $p = 0,01$, es decir, inferior a 0,05. Dando así una diferencia estadísticamente significativa entre los resultados del pretest y del posttest de 1,4 puntos (ver tabla 2). Asimismo, la desviación típica pasa de 1,920 a 1,390, lo que confirma una menor variabilidad en los resultados.

Tabla 3

Resultados comparados grupo 1 (T-test)

Measure 1	Measure 2	t	df	p
Pretest	- Posttest	-4.281	26	< .001

Nota: Esta tabla muestra los resultados comparados tanto del pretest como del posttest en el grupo 1, grupo control.

- Grupo 2 (grupo experimental)

Asimismo, este grupo presenta un valor de -4,803, con 25 grados de libertad (*df*) y un valor de $p = 0,01$, es decir, inferior a 0,05, provocando una mejora significativa en el rendimiento del alumnado (ver tabla 4). Además, la desviación típica disminuye de 1,860 a 1,585, evidenciando una menor dispersión en los resultados.

Tabla 4

Resultados comparados grupo 2 (T-test)

Measure 1		Measure 2	t	df	p
Pretest	-	Posttest	-4.803	25	< .001

Nota: Esta tabla muestra los resultados comparados tanto del pretest como del posttest (T-test) en el grupo 2, grupo experimental.

Por lo tanto, ha habido cambios en cada grupo entre los resultados del primer test (pretest) y el segundo (posttest) tal como se puede observar con el resultado de p en ambos casos 0.01.

6.3 Análisis T de Student para la comparación entre ambos grupos

Antes de empezar con el análisis de la T de Student, cabe mencionar antes la prueba de *Levene*, la cual, al cumplirse el supuesto de igualdad de varianza, ha permitido interpretar la *T de Student* para muestras independientes (ver tabla 5). Esto se puede ver en que los resultados de p en esta prueba son mayores a 0.05, en este caso, el grupo 1 tiene como resultado de $p=0.957$, mientras que en el grupo 2 (grupo experimental) $p=0.356$.

Tabla 5

Prueba de igualdad de varianza (Levene)

	F	df ₁	df ₂	p
Pretest	0.003	1	51	0.957
Posttest	0.869	1	51	0.356

Nota: F, grados; df, grados de libertad; p, p-valor.

De este modo, el T-test muestra un valor de -1,179, con 51 grados de libertad, y un valor de $p=0,244$, superior a 0,05, lo que indica que inicialmente no había diferencias significativas entre los grupos. Sin embargo, en el posttest, la t de Student presenta un valor de -2,232,

con 51 grados de libertad, y un valor de $p < 0,05$ (ver tabla 6), demostrando que, tras la intervención, sí existe una diferencia estadísticamente significativa entre los dos grupos.

Tabla 6

T-test para muestras independientes

	t	df	p
Pretest	-1.179	51	0.244
Posttest	-2.232	51	0.030

Nota: Esta tabla muestra los resultados obtenidos del T-test. Comparación entre los tests previos y posteriores a la intervención de los grupos 1 y 2.

Estos datos confirman que en uno de los grupos ha habido un cambio notable en los resultados, siendo el grupo experimental el que muestra una mejora más pronunciada en su media aritmética después de la implementación de la nueva metodología.

Por lo tanto, y a modo de conclusión, se observa como los dos grupos obtienen unos resultados muy parejos en el pretest, mientras que en el posttest unos de los grupos, en este caso, el grupo en el que se lleva a cabo la implementación (ABP) en el aula mejora de forma considerable sus resultados.

7. Discusión

Los resultados obtenidos han sido favorables en el aula donde se ha llevado a cabo el Aprendizaje Basado en Proyectos.

Asimismo, en el grupo control también se ha podido observar un incremento de los conocimientos a la hora de utilizar correctamente tanto la b como la v.

Para llegar a este resultado en el grupo experimental, se ha tenido en cuenta lo recogido por Cassany (1999) el cual afirma haber tenido una serie de problemas dados por la mala organización de la temporización de cada actividad y el planteamiento erróneo de hacer escribir en exceso al alumnado. Por estos motivos, se ha diseñado una SA teniendo en cuenta la precisión del factor de la temporización con el fin de no cometer de nuevo el mismo error que Cassany (1999). Tampoco se ha forzado que los alumnos escriban en exceso, por este motivo, se ha ingeniado una actividad en la que tanto la lectura como la escritura compartan el mismo peso para progresar en la SA y poder adquirir los nuevos saberes trabajados con ella, además de reforzar el léxico del alumnado.

El papel del docente ha sido fundamental ya que es gracias a la planificación y compromiso con sus alumnos, junto al trabajo de cada uno de ellos, que se han logrado resultados óptimos. Al tener toda la SA bien estructurada y explicada con todo detalle el alumnado ha podido trabajar de forma excepcional con lo que se les pedía y este hecho ha contribuido a potenciar los resultados obtenidos.

También se han implementado estrategias activas como las comentadas por Sanizaca et al. (2024) en la enseñanza para lograr una serie de resultados que realmente han sido significativos en el aprendizaje del alumnado y se ha podido observar que realmente funcionan ya que se despierta el interés e implicación del alumnado. Además, se ha apreciado como el trabajo colaborativo ha provocado

en el alumnado una reacción positiva incentivando el proceso de aprendizaje gracias a este nuevo método del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP).

Se ha observado como el Aprendizaje basado en proyectos es una excelente metodología para involucrar plenamente al alumno en su aprendizaje y sirve para reforzar las relaciones entre los compañeros al tener que trabajar en grupos. Esta metodología también ha funcionado como medio para que participen en el proceso de adquisición de los conocimientos que se querían trabajar conectando con lo afirmado por Vergara o Kokotsaki, el currículum con el interés del alumnado.

También se ha potenciado con el ABP que los estudiantes piensen y actúen con base en el diseño de un proyecto, en este caso la búsqueda de la teoría para utilizar correctamente la b y la v para después aplicarlo en las actividades propuestas; el aprendizaje de diferentes técnicas y formas para la resolución de un problema aprendiendo así a aprender el uno del otro y ayudándose mutuamente; y, por último, coincidiendo con Coria Arreola (2011), este proceso para elaborar su propia teoría, buscar las fuentes para poder redactarla y después aplicarla en otras actividades, ha permitido a los estudiantes elaborar un proyecto, experimentar con él y descubrir nuevos conocimientos pudiéndose equivocar o no, enfrentando sus errores y superando retos inesperados.

Además, teniendo en cuenta los inconvenientes recogidos en la práctica de Cassany (1999), no se querían cometer los mismos errores, puesto que se buscaba que el alumno no escribiera en exceso, pero sí que leyera, no tan solo para promover el hábito lector en ellos, sino para que pudieran fijarse en la ortografía de la lengua plasmada en los textos y de este modo trabajar también aspectos para la adquisición de un nuevo léxico. Asimismo, se ha planificado toda la secuencia teniendo en cuenta los posibles atrasos o la rápida elaboración de cada

actividad, su necesaria revisión y la constante interactividad entre el profesorado y el alumnado si alguno de ellos mostraba alguna duda sobre el texto que estaban trabajando, para la resolución de dudas o la repetición de la explicación de la secuencia.

De este modo, si se suman todas estas acciones llevadas a cabo por el docente y los fenómenos recogidos anteriormente provocan que el alumnado se sienta mucho más seguro en el aula al tener que trabajar con sus iguales, pero, de igual modo, contando con el respaldo del docente para poder resolver cualquier duda que el grupo no pueda solventar de forma autónoma.

Finalmente, también se ha percibido como esta metodología puede llegar a obtener unos resultados mucho más óptimos, pero para ello, el alumnado debería estar acostumbrado a trabajar con este tipo de metodología y saber gestionar el tiempo y complementarse mejor con sus compañeros, puesto que había distintos ritmos de trabajo entre algunos grupos.

A pesar de que los resultados de esta primera aproximación al Aprendizaje Basado en proyectos han sido significativamente mejores a los del grupo control, se ha percibido mayor motivación e implicación en el alumnado, se esperaban unos resultados mejores. Probablemente por ser algo novedoso para ellos les ha costado que acabara de funcionar el trabajo con sus compañeros y adaptarse a este nuevo ritmo de trabajo y actividades.

8. Conclusiones

Se ha podido observar que el Aprendizaje Basado en Proyectos es una excelente metodología para poder consolidar los conocimientos y obtener mejores resultados, siendo así más eficaz que la clase magistral.

El Aprendizaje Basado en Proyectos es una buena metodología a tener en cuenta para enseñar la ortografía del español, ya que en este trabajo tan solo se ha trabajado con la b y la v, pero también se podrían obtener resultados favorables si se trabajaran con las reglas de acentuación, el uso de la h o muchas otras problemáticas percibidas.

Por otro lado, las hipótesis planteadas al principio de este trabajo se han confirmado tras la puesta en práctica de la SA diseñada, siendo así el Aprendizaje Basado en Proyectos una muy buena estrategia metodológica para cumplir con el currículum, en este caso, se ha aprovechado que en el temario que se debía trabajar coincidía con la extrema necesidad de abordar la problemática ante el desconocimiento de los diferentes usos de la b y la v en el aula de 1.º de ESO.

También se ha confirmado la segunda hipótesis que planteábamos, se ha generado interés debido a la sorpresa y estímulos provocados en el alumnado, facilitando así la implicación total del mismo y obteniendo unos resultados favorables frente a la tradicional clase magistral, puesto que la participación ha promovido una mayor eficacia en la enseñanza.

Finalmente, se han cumplido los objetivos planteados al principio del trabajo. Se ha podido enseñar la norma ortográfica de la lengua española, aplicada en este caso a la b y la v a los alumnos de 1.º de ESO de la Escola Puigcerver de Reus, mediante la innovación en el aula propuesta anteriormente (ABP) consolidando así los saberes desconocidos hasta el momento.

Asimismo, también se ha podido demostrar el impacto que ha provocado el Aprendizaje Basado en Proyectos provocando así unos resultados favorables a la hora de cotejarlos con la metodología clásica de la clase magistral. Este hecho es dado por la directa implicación e interés a lo largo de toda la SA del grupo experimental generando así preguntas e intereses grupales para poder realizar correctamente la actividad.

Por último, se puede afirmar que se cumple con el objetivo final de despertar en los alumnos una motivación e implicación que en el grupo control se mostraba ausente. Este factor seguramente haya sido el principal detonante de los buenos resultados obtenidos en el grupo experimental y, por ende, con la metodología del Aprendizaje Basado por Proyectos, siendo así el alumnado el protagonista en el proceso de adquisición de conocimientos y dotándole de mayor autonomía, pero contando con el docente para ayudarlos en los momentos de bloqueo o estancamiento y favoreciendo su constante aprendizaje.

9. Referencias

Agudelo, G., Aignerren, M., & Restrepo, J. R. (2008). *Experimental y no-experimental. La Sociología en sus Escenarios*, (18).

Cardona, A. M. (2003). *Diseños cuasiexperimentales* (pp. 1-4). Facultad Nacional de Salud Pública, Universidad de Antioquia.

Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Paidós.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.

Cilleruelo, E. (2007). *Compendio de definiciones del concepto «innovación» realizadas por autores relevantes: Diseño híbrido actualizado del concepto. Dirección y Organización*, (35), 91-98.

Coria, J. (2011). El aprendizaje por proyectos: Una metodología diferente. *Revista Electrónica del Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa - Red Escolar*, 5.

Del Río-Fernández, J. L. (2023). A vueltas con la llamada innovación educativa: Algunas reflexiones para suscitar el debate. *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 4(1), 7-19. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v4i1.15923>

Departament d'Educació. (2022, 27 de setembre). *Decret 175/2022, de 27 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació*

bàsica. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, (8762).
<https://n9.cl/wjl4ct>

Fernández-Terol, L., & Domingo, J. (2021). Percepción docente sobre la transición del aula tradicional al aprendizaje por proyectos para involucrar al estudiante. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 181–196.
<https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.011>

Fidalgo Blanco, Á. (2022). La innovación educativa docente, una herramienta para conseguir mejoras de aprendizaje [Ponencia]. *Curso perteneciente al Máster de Docencia Universitaria para el Profesorado Novel*, Madrid, España. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4438745>

Fidalgo Blanco, Á. (2022, 17 y 24 de marzo). Una introducción a la innovación docente [Ponencia]. *Curso perteneciente al Máster de Docencia Universitaria para el Profesorado Novel*, Madrid, España. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6365406>

Galarza, C. A. R. (2021). Diseños de investigación experimental. *CienciAmérica: Revista de Divulgación Científica de la Universidad Tecnológica Indoamérica*, 10(1), 1–7.

Murillo, J. (2011). *Métodos de investigación de enfoque experimental*. [Consulta realizada el 21 de enero de 2025].

Sanizaca, C. L. N., Vega, K. D. A., Riera, D. R. G., & Tanguila, F. F. A. (2024). Mejora del aprendizaje y ortografía: Estrategias innovadoras y recursos efectivos en la educación. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1), 10055–10065. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.10322

White, H., & Sabarwal, S. (2014). *Diseño y métodos cuasiexperimentales. Síntesis Metodológicas: Evaluación de Impacto*, 8(1).

10.Anexo

I. Situación de aprendizaje

Título	¿B o V? ¡Ortografía en juego!
Curso (nivel educativo)	1.º de ESO
Área / Materia / Ámbito	Lengua castellana y Literatura

DESCRIPCIÓN (contexto + reto)

Esta situación de aprendizaje surge ante la dificultad ortográfica detectada en el alumnado de 1.º de ESO, especialmente en el correcto uso de las grafías b y v. Se plantea como un proyecto que permita al alumnado reflexionar sobre la ortografía, investigar las normas, aplicar lo aprendido en contexto real, y colaborar con sus compañeros para resolver retos ortográficos de forma lúdica. El reto: crear y resolver actividades colaborativas con palabras que contengan b y v, para dominar su uso y mejorar la escritura académica y cotidiana.

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DE LAS ÁREAS O MATERIAS

Área o materia	Competencias específicas
Lengua castellana y literatura	CE2: Comprender e interpretar textos orales y multimodales recogiendo el sentido general y la información más relevante, su forma y su contenido, para construir conocimiento, formar se opinión y ensanchar las posibilidades de goce y ocio.
Lengua castellana y literatura	CE5: Producir textos escritos y multimodales con adecuación, coherencia, cohesión, aplicando estrategias elementales de planificación, redacción, revisión, corrección y edición, con regulación de los iguales y autoregulación progresivamente autónoma y atendiendo las convenciones propias del género discursivo elegido, para construir conocimiento y dar respuesta de manera informada, eficaz y creativa a demandas comunicativas concretas.

Lengua castellana y literatura	CE6: Buscar, seleccionar y contrastar información procedente de diferentes fuentes de manera progresivamente autónoma, evaluando la fiabilidad y pertinencia en función de los objetivos de lectura y evitando los riesgos de manipulación y desinformación, e integrarla y transformarla en conocimiento, para comunicarla, adoptando un punto de vista crítico, personal y respetuoso con la propiedad intelectual.
Lengua castellana y literatura	CE9: Movilizar el conocimiento sobre la estructura de la lengua y sus usos y reflexionar de manera progresivamente autónoma sobre las elecciones lingüísticas y discursivas, con la terminología adecuada, para desarrollar la conciencia lingüística, aumentar el repertorio comunicativo y mejorar las destrezas tanto de producción oral y escrita como de recepción crítica.
Lengua castellana y literatura	CE10: Poner al servicio de la convivencia democrática, la resolución dialogada de los conflictos y la igualdad de derechos de todas las personas, las propias prácticas comunicativas, utilizando un lenguaje no discriminatorio y desterrando los abusos de poder a través de la palabra, para favorecer un uso eficaz, ético y democrático del lenguaje.

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DE LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES

Competencia transversal	Competencias específicas
Competencia emprendedora (CE)	CE1: Se desarrolla a través de situaciones en las cuales hay que tomar la iniciativa ante una idea o proyecto que se ha imaginado y que implican su planificación, desarrollo y evaluación. Esto no se puede hacer sin ejercitar el pensamiento crítico, que consiste a analizar, interpretar y evaluar con criterios lógicos y desde una perspectiva ética tanto la consistencia de los razonamientos como la pertinencia de las decisiones, las consecuencias derivadas de un acto o la resolución de una problemática, para tomar decisiones y actuar consecuentemente.
Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA)	CPSAA1: La capacidad de adaptación a nuevos contextos en un entorno en evolución continua exige implicarse de manera activa, autónoma y permanente en el aprendizaje, así como en la actualización constante de los conocimientos y en la adquisición de nuevas habilidades. Esta competencia se relaciona con la autoregulación del aprendizaje, el autoconocimiento y la autoestima, el bienestar emocional, la colaboración y el trabajo en equipo. CPSAA2: Conocerse a sí mismo, respetarse y valorarse; por lo tanto, crecer en la autoestima y comprenderse y aceptarse en un

	<p>contexto social y plural. Acontece la base del bienestar emocional y social. En este sentido, el alumno o alumna tiene que identificar las emociones que experimenta y regular los sentimientos y las conductas que se derivan para lograr un estado de bienestar personal y social, así como de resiliencia. Igualmente, tiene que poder gestionar los retos y cambios de la realidad y armonizarlos con los objetivos personales.</p> <p>CPSAA3: Es importante que el alumno o alumna pueda trabajar con otras personas intercambiando ideas y compartiendo responsabilidades, en un contexto de respeto y valoración, para conseguir un objetivo común. Implica también la resolución positiva de conflictos (negociación, convivencia, respeto, empatía) y la adaptación social y la convivencia, en el contexto de la cultura de la paz. También implica que participe activamente con otras personas en la realización conjunta de un proyecto o acción, con actitud cooperativa y colaborativa en las tareas dentro de un equipo, entendiendo que se trabaja para un objetivo común, con responsabilidad, empatía y respeto por el otro.</p>
Competencia digital (CD)	<p>CD1: El aumento de la complejidad exige el dominio de numerosas herramientas y recursos tecnológicos, digitales, culturales y lingüísticos, para acercarse a un mundo más global y sostenible. La competencia digital implica el uso seguro, saludable, sostenible, crítico y responsable de las tecnologías digitales para el aprendizaje en el trabajo y para la participación en la sociedad, así como la interacción con las mencionadas tecnologías.</p> <p>CD2: Incluye la cooperación, hábitos, civismo e identidad digital. Consiste en el desarrollo de hábitos de uso seguro, saludable, sostenible, crítico y responsable de las tecnologías digitales para el aprendizaje y la comunicación tomando en consideración la seguridad (incluido el bienestar digital), la privacidad y la propiedad intelectual.</p>

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE I CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Objetivos de aprendizaje	Criterios de evaluación
(CE2) Comprender textos orales 1. Comprender el sentido global, la estructura y la información más relevante de las explicaciones de los compañeros que permitan construir conocimiento sobre el correcto uso de la b y la v en español.	2.1 Comprender el sentido global, la estructura, la información más relevante en función de las necesidades comunicativas y la intención del emisor, de textos orales y multimodales sencillos de diferentes ámbitos, analizando la interacción entre los diferentes códigos.

<ol style="list-style-type: none"> 2. Conocer las distintas normas para usar correctamente tanto la b como la v en español. 3. Entender i diferenciar los distintos tipos de uso entre una grafía y otra en español. 	<p>2.2 Valorar la forma y el contenido de textos orales y multimodales sencillos, evaluando la calidad, la fiabilidad y la idoneidad del canal utilizado, así como la eficacia de los procedimientos comunicativos empleados.</p>
<p>(CE5) Producir textos escritos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Adquirir el conocimiento de nuevas palabras para poder usarlas en los contextos que se requieran en el futuro. 2. Mejorar la expresión escrita y ampliar el vocabulario para que adquieran conocimientos sobre el español. 3. Aprender el español de forma autónoma y colaborativa entre iguales para fomentar el trabajo en equipo. 	<p>5.1 Planificar la redacción de textos escritos y multimodales sencillos, atendida la situación comunicativa, destinatario, propósito y canal; redactar borradores y revisarlos con ayuda del diálogo entre iguales e instrumentos de consulta, y presentar un texto final coherente, cohesionado y con el registro adecuado.</p> <p>5.2 Incorporar procedimientos básicos para enriquecer los textos, teniendo en cuenta aspectos discursivos, lingüísticos y de estilo, con precisión léxica y corrección ortográfica y gramatical.</p>
<p>(CE6) Buscar información</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Buscar, seleccionar y contrastar información procedente de diferentes fuentes de interés académico (Diccionario Panhispánico de dudas, FundéuRAE, DLE, etc.), con tal de integrarla y transformarla en conocimiento, adoptando un punto de vista crítico, personal y respetuoso con la propiedad intelectual. 	<p>6.1 Aplicar estrategias de búsqueda de información (localización, selección y contraste), en diferentes fuentes, incluidas las digitales, calibrando la fiabilidad y pertinencia en función de los objetivos de lectura, sobre temas de interés académico, personal, ecológico y social, de forma progresivamente autónoma, en la red y en las bibliotecas, valorando críticamente el resultado de la búsqueda.</p> <p>6.3 Adoptar hábitos de uso crítico, seguro, sostenible y saludable de las tecnologías digitales en relación con la búsqueda y la comunicación de la información.</p>
<p>(CE9) Movilizar el conocimiento</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Generar afirmaciones sobre el uso de los distintos usos de la b y la v del español en diferentes contextos, examinando ejemplos concretos a partir de las actividades propuestas. 	<p>9.2 Explicar y argumentar la interrelación entre el propósito comunicativo y las elecciones lingüísticas del emisor, así como sus efectos en el receptor, utilizando el conocimiento explícito de la lengua y un metalenguaje específico.</p> <p>9.3 Formular generalizaciones sobre aspectos básicos del funcionamiento de la lengua a partir de la experimentación, comparación y transformación de enunciados, así como de la formulación de hipótesis y la búsqueda de ejemplos, utilizando un metalenguaje específico y consultante de manera guiada diccionarios, manuales y gramáticas.</p>
<p>(CE10) Convivencia democrática</p>	<p>10.1 Identificar y rechazar los usos discriminatorios de la lengua, los abusos</p>

<p>1. Fomentar una cultura positiva y colaborativa de grupo, poniendo en práctica estrategias que favorezcan la resolución de conflictos mediante el diálogo y la búsqueda de consensos.</p>	<p>de poder a través de la palabra y los usos manipuladores del lenguaje a partir de la reflexión y el análisis de los elementos lingüísticos, textuales y discursivos utilizados, así como de los elementos no verbales que rigen la comunicación entre las personas. 10.2 Utilizar estrategias para la resolución dialogada de los conflictos y la búsqueda de consensos tanto en el ámbito personal como educativo y social.</p>
--	---

SABERES

	Saber	Área o materia
1	Usar y comprender correctamente las normas ortográficas de la b y la v.	Lengua castellana
2	Comprobar y reforzar la comprensión lectora y análisis de los textos.	Lengua castellana
3	Enseñar y aprender nuevas técnicas de trabajo colaborativo	Lengua castellana / transversales
4	Reforzar el análisis crítico y desarrollar las distintas estrategias de investigación y síntesis	Lengua castellana

DESARROLLO DE LA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE

<p>Se utilizará una metodología activa basada en proyectos, en la que el alumnado será el protagonista de su aprendizaje. Se trabajará en grupos heterogéneos de tres/cuatro personas y se fomentará la investigación, la reflexión y la colaboración mediante las distintas dinámicas lúdicas, siendo así la tarea del docente la de actuar como guía.</p> <p>Para llevar a cabo esta situación de aprendizaje se utilizarán: recursos digitales como las páginas mencionadas anteriormente como la del DLE (Diccionario de la Lengua Española), hojas de trabajo para que los alumnos redacten sus apuntes, fragmentos literarios y rúbricas.</p> <p>El agrupamiento será colaborativo, sin roles definidos para que todos puedan trabajar por igual y se produzca un aprendizaje conjunto.</p> <p>Por último, la evaluación será formativa y competencial y se llevará a cabo mediante una rúbrica y a través de la observación sistemática del trabajo en clase.</p>
--

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE Y DE EVALUACIÓN

Actividades	Descripción de la actividad de aprendizaje y evaluación	Temporización
Actividad inicial	<p>Actividad 1</p> <p>Presentación del profesor de prácticas y explicación inicial de la situación de aprendizaje (SA)/Unidad didáctica (UD): introducción, objetivos, contextualización, estructura de la SA/UD, recursos, materiales, metodología, actividades, evaluación, etc. (10'). A continuación, se realizará el pretest (10').</p> <p>Desarrollo:</p> <p>Tras esta breve explicación se presentaron algunos de los errores que se había detectado como los de <i>Bocabulario</i> o <i>Adberbio</i> con la posterior reflexión sobre la importancia de escribir bien. Lo que puede transmitir una persona que escribe bien frente a una que no y cómo este hecho está ligado en la sociedad.</p> <p>Síntesis:</p> <p>Por último, se repasará otra vez todo lo mencionado hasta el momento para que no quede ninguna duda y se procederá a agrupar al alumnado del aula.</p> <p>Metodología:</p> <p>Materiales y recursos: tan solo se necesitará un ordenador y un proyector para enseñar de forma rápida algunos de los textos con los que trabajarán en las actividades venideras.</p> <p>El profesorado en esta primera sesión introductoria tendrá un papel activo, puesto que será el encargado de dar las primeras instrucciones y llevar a cabo la separación en grupos.</p> <p>Los alumnos, una vez se haya detallado las diferentes actividades a realizar, serán los agentes activos para que esta situación de aprendizaje tenga éxito.</p>	<p>Sesión 1</p> <p>Actividad 1: 20 minutos</p>
Actividad de desarrollo	<p>Actividad 2</p> <p>Los alumnos se reunirán con el grupo al que se les haya asignado. Una vez agrupados, la primera actividad que se les plantea consistirá en que los propios alumnos fundamenten su conocimiento sobre los usos de la b y la v buscando la teoría apropiada en fuentes diversas entre la FundeuRae, el DLE u otro tipo de recursos todos ellos fiables y seguros. Con esta actividad</p>	<p>Sesión 1</p> <p>Actividad 2: 30 minutos</p>

	<p>fundamentarán sus conocimientos ortográficos a la hora de utilizar una grafía u otra (30').</p> <p>Metodología:</p> <p>Materiales y recursos: para poder cumplir con esta primera actividad es necesario que cada alumno utilice su tableta (<i>Ipad</i>) u ordenador para buscar la información de las distintas fuentes de internet. También necesitarán una hoja y un bolígrafo para ir tomando nota de toda aquella teoría que encuentren y consideren importante.</p> <p>El papel del profesorado consistirá en guiar y supervisar la actividad, siendo así el encargado de solventar las dudas que vayan surgiendo y comprobando la veracidad de los recursos visitados por internet.</p> <p>El papel del alumnado para esta actividad y las venideras será totalmente activo, puesto que será el encargado de que estas vayan progresando.</p>	
Actividad de desarrollo	<p>Actividad 3</p> <p>Una vez los grupos tengan la teoría redactada, el profesorado les explicará la siguiente actividad y cómo la deben realizar (5').</p> <p>Se les facilitará un texto que deberán leer y, posteriormente, extraer de dicho texto y de forma equitativa unas 20/25 palabras que contengan la b y la v (25').</p> <p>Esta segunda actividad empezará los últimos 10' de la primera sesión y se prolongará 20' de la segunda sesión. Al principio de la segunda sesión se recordará la tarea y los objetivos que se pretendían con ella, seleccionar el número de palabras exigido y la comprensión del texto para desarrollar su análisis crítico.</p> <p>Metodología:</p> <p>Materiales y recursos: se facilitará a los alumnos 9 cuentos para que puedan seleccionar las palabras que contengan la b y la v que se les pedía (ver textos en apartado I del anexo).</p> <p>El papel del profesorado será el de guía, facilitará el desarrollo de la sesión y proporcionará orientación y apoyo a los grupos. Además, supervisará el progreso de los alumnos en los diferentes grupos para corroborar el correcto funcionamiento de la actividad.</p> <p>Los alumnos seguirán siendo el agente principal de la actividad, seguirán teniendo que consensuar, al igual que con la teoría seleccionada para redactar los apuntes, qué palabras seleccionar, cuáles consideran más complejas y</p>	<p>Sesión 1 y 2</p> <p>Actividad 3: 30 minutos</p>

	cuáles más sencillas para hacer la selección que se les pide.	
Actividad de desarrollo	<p>Actividad 4</p> <p>Una vez todos los grupos han acabado la actividad anterior y tienen preparada la hoja con las palabras seleccionadas. Deberán seleccionar las 10 que consideren más difíciles tras haber extraído las palabras que contengan las grafías que se están trabajando (15'),</p> <p>En una hoja distinta, deberán escribir dichas palabras dejando en blanco los espacios donde deberían ir tanto la b como la v (_oca_ulario).</p> <p>Metodología:</p> <p>Materiales y recursos: la hoja con todas las palabras que hayan seleccionado y una hoja más donde hayan seleccionado las 10 palabras con los espacios de las grafías trabajadas.</p> <p>El papel del profesorado será el de guía, facilitará el desarrollo de la sesión y proporcionará orientación y apoyo a los grupos. Además, supervisará el progreso de los alumnos en los diferentes grupos para corroborar el correcto funcionamiento de la actividad.</p> <p>Los alumnos seguirán siendo el agente principal de la actividad, seguirán teniendo que consensuar, al igual que con la teoría seleccionada para redactar los apuntes, qué palabras seleccionar, cuáles consideran más complejas y cuáles más sencillas para hacer la selección que se les pide.</p>	<p>Sesión 2</p> <p>Actividad 4: 15 minutos</p>
Actividad de síntesis y estructuración	<p>Actividad 5</p> <p>Una vez realizada esta hoja con los huecos de las palabras, se le pasará a otro grupo para que los complete. Por último, devolverán la hoja al grupo que la había creado para que este la corrija y después la devuelvan corregida al grupo que la ha rellenado (15').</p> <p>Metodología:</p> <p>Materiales y recursos: la hoja con el ejercicio de las palabras huecas y un bolígrafo distinto al utilizado para realizar el ejercicio para corregirlo.</p> <p>El profesorado recogerá los ejercicios preparados para realizar y los irá repartiendo por los diferentes grupos para que vayan rellenando las palabras del ejercicio. Y hará la acción contraria para que cada grupo corrija su hoja y la devuelva</p>	<p>Sesión 2</p> <p>Actividad 5: 15 minutos</p>

	<p>a las personas que han llevado a cabo su ejercicio para que vean donde han fallado.</p> <p>Los alumnos serán los encargados de corregir y evaluar el ejercicio que han preparado para otro grupo (el ejercicio se corrige sobre 10 valiendo cada palabra 1 punto).</p>	
Actividad de aplicación y transferencia	<p>Actividad 6</p> <p>Una vez haya llegado a su fin la SA/UD en el aula, deberán hacer el posttest final para ver la evolución que han experimentado (evaluación formativa cuantitativa) y la evaluación cualitativa final presente en el escrito final a modo de reflexión y se realizará una reflexión final sobre el aprendizaje basado en proyectos y su percepción frente al método de enseñanza clásico (15').</p> <p>Metodología:</p> <p>Materiales y recursos: se facilitará el posttest para comprobar si ha habido alguna evolución frente al inicio de la intervención.</p> <p>Distribución de los alumnos en el aula: una vez acabada la actividad volverán a su pupitre para realizar dicho test de forma individual.</p> <p>El profesorado recuperará el papel activo presente al principio de la intervención para repartir y responder a las dudas que surjan. Además, se encargará de vigilar que no copien para que el resultado de la prueba no se vea alterado.</p> <p>El alumnado en este caso deberá responder a lo que se le pregunte en la prueba con total honestidad con el fin de comprobar si ha habido una mejora en el grupo o no.</p>	<p>Sesión 2</p> <p>Actividad 6: 15 minutos</p>

BREVE DESCRIPCIÓN DE CÓMO SE ABORDAN LOS VECTORES EN ESTA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE

Esta situación de aprendizaje integra de manera transversal diversos vectores educativos promoviendo dinámicas de trabajo colaborativo que favorecen la igualdad de participación, la sostenibilidad y la perspectiva de género, el respeto mutuo y la corresponsabilidad entre todos los miembros del grupo, asegurando relaciones equitativas y no discriminatorias. También se pretende trabajar activamente el pensamiento crítico y la creatividad mediante la búsqueda autónoma de información, la elaboración de materiales ortográficos personalizados y la reflexión sobre el correcto uso de la lengua en contextos reales. Estas actividades permiten al alumnado cuestionar, crear y tomar decisiones fundamentadas. El compromiso cívico es otro vector que se impulsa mediante el trabajo colaborativo y requiere respeto a las opiniones de los demás y la participación activa y responsable en el grupo, desarrollando así habilidades sociales y de convivencia. Por último, se fomenta el uso responsable de la tecnología, orientando

al alumnado en la selección de fuentes fiables para la búsqueda de información lingüística, lo cual les ayuda a desarrollar competencias digitales críticas y éticas.

MEDIDAS Y SOPORTES UNIVERSALES

Para garantizar la inclusión y la participación de todo el alumnado en esta situación de aprendizaje se promoverán agrupamientos heterogéneos, que permitirán el aprendizaje entre iguales mediante la colaboración de alumnos con distintos niveles de competencia. Además, se utilizarán recursos visuales y esquemas que faciliten la comprensión de los contenidos ortográficos tratados, pudiendo adaptar el material a diferentes estilos de aprendizaje si se precisara.

Se prevé también la adaptación de los textos y actividades en función del nivel competencial del alumnado, de modo que todos puedan acceder al contenido con un grado de dificultad adecuado.

II. Pretest

1. Rellene estas palabras con la grafía **b** o **v** según corresponda:

Re_año

_ol_ió

Al_ergo

Ga_inete

Dé_il

Con_ence

Comiti_as

Em_ajador

Du_itati_o

Pro_oca_an

2. Indique si estas afirmaciones son verdaderas o falsas:

- Todas las formas del pretérito imperfecto de indicativo de los verbos de la primera conjugación se escriben con **b**.
 - Verdadero
 - Falso

- Después de las letras "m" y "n", siempre se usa la **b**.
 - Verdadero
 - Falso

- Delante de "l" o "r" siempre se escribe **v**.
 - Verdadero
 - Falso

- El grupo consonántico "mv" es incorrecto en español.
 - Verdadero
 - Falso

3. Señala la opción correcta de los siguientes enunciados:

- ¿Cuál de estas palabras está escrita correctamente?
 - a) Bocación
 - b) Deven
 - c) Emvajador
 - d) Observaré

- ¿Cuándo se escribe la letra **v**?
 - a) Después de la letra "m".

 - b) Después de la letra "n".

 - c) En todas las palabras terminadas en -aba.

 - d) En las palabras que comienzan con "sub-".

- ¿Cuál de estas palabras está correctamente escrita?
 - a) Havía
 - b) Nuve
 - c) Vano
 - d) Olbido

- ¿Qué grupo consonántico es incorrecto?
 - a) "bl"
 - b) "nv"
 - c) "mv"
 - d) "mb"

III. Posttest

1. Rellene estas palabras con la grafía **b** o **v** según corresponda:

Re_año

_ol_ió

Al_ergo

Ga_inete

Dé_il

Con_ence

Comiti_as

Em_ajador

Du_itati_o

Pro_oca_an

2. Indique si estas afirmaciones son verdaderas o falsas:

- Todas las formas del pretérito imperfecto de indicativo de los verbos de la primera conjugación se escriben con **b**.
 - Verdadero
 - Falso

- Después de las letras "m" y "n", siempre se usa la **b**.
 - Verdadero
 - Falso

- Delante de "l" o "r" siempre se escribe **v**.
 - Verdadero
 - Falso

- El grupo consonántico "mv" es incorrecto en español.
 - Verdadero
 - Falso

3. Señala la opción correcta de los siguientes enunciados:

- ¿Cuál de estas palabras está escrita correctamente?
 - a) Bocación
 - b) Deven
 - c) Emvajador
 - d) Observaré

- ¿Cuándo se escribe la letra **v**?
 - a) Después de la letra "m".

 - b) Después de la letra "n".

 - c) En todas las palabras terminadas en -aba.

 - d) En las palabras que comienzan con "sub-".

- ¿Cuál de estas palabras está correctamente escrita?
 - a) Havía
 - b) Nuve
 - c) Vano
 - d) Olbido

- ¿Qué grupo consonántico es incorrecto?
 - a) "bl"
 - b) "nv"
 - c) "mv"
 - d) "mb"

4. Resume de forma muy breve qué le ha parecido la secuencia didáctica que se ha llevado a cabo (30-50 palabras).

IV. Cuentos seleccionados SA grupo experimental

Rimas y leyendas, El monte de las ánimas (1871), Gustavo Adolfo Bécquer

I

-Atad los perros; haced la señal con las trompas para que se reúnan los cazadores, y demos la vuelta a la ciudad. La noche se acerca, es día de Todos los Santos y estamos en el Monte de las Ánimas.

-¡Tan pronto!

-A ser otro día no dejara yo de concluir con ese rebaño de lobos que las nieves del Moncayo han arrojado de sus madrigueras; pero hoy es imposible. Dentro de poco sonará la oración en los Templarios, y las ánimas de los difuntos comenzarán a tañer su campana en la capilla del monte.

-¡En esa capilla ruinoso! ¡Bah! ¿Quieres asustarme?

-No, hermosa prima; tú ignoras cuanto sucede en este país, porque aún no hace un año que has venido a él desde muy lejos. Refrena tu yegua; yo también pondré la mía al paso, y mientras dure el camino te contaré la historia.

Los pajes se reunieron en alegres y bulliciosos grupos; los condes de Borges y de Alcudiel montaron en sus magníficos caballos, y todos juntos siguieron a sus hijos Beatriz y Alonso, que precedían la comitiva a bastante distancia.

Mientras duraba el camino, Alonso narró en estos términos la prometida historia:

«Ese monte que hoy llaman de las Ánimas pertenecía a los Templarios, cuyo convento ves allí, a la margen del río. Los Templarios eran guerreros y religiosos a la vez. Conquistada Soria a los árabes, el rey los hizo venir de lejanas tierras para defender la ciudad por la parte del puente, haciendo en ello notable agravio a sus nobles de Castilla, que así hubieran sabido solos defenderla como solos la conquistaron.

»Entre los caballeros de la nueva y poderosa orden y los hidalgos de la ciudad fermentó por algunos años, y estalló al fin, un odio profundo. Los primeros tenían acotado ese monte, donde reservaban caza abundante para satisfacer

sus necesidades y contribuir a sus placeres; los segundos determinaron organizar una gran batida en el coto, a pesar de las severas prohibiciones de los *clérigos con espuelas*, como llamaban a sus enemigos.

»Cundió la voz del reto, y nada fue parte a detener a los unos en su manía de cazar y a los otros en su empeño de estorbarlo. La proyectada expedición se llevó a cabo. No se acordaron de ella las fieras; antes la tendrían presente tantas madres como arrastraron sendos lutos por sus hijos. Aquello no fue una cacería, fue una batalla espantosa: el monte quedó sembrado de cadáveres; los lobos, a quienes se quiso exterminar, tuvieron un sangriento festín. Por último, intervino la autoridad del rey; el monte, maldita ocasión de tantas desgracias, se declaró abandonado, y la capilla de los religiosos, situada en el mismo monte, y en cuyo atrio se enterraron juntos amigos y enemigos, comenzó a arruinarse.

»Desde entonces dicen que, cuando llega la noche de Difuntos, se oye doblar sola la campana de la capilla, y que las ánimas de los muertos, envueltas en jirones de sus sudarios, corren como en una cacería fantástica por entre las breñas y los zarzales. Los ciervos braman espantados, los lobos aúllan, las culebras dan horrorosos silbidos, y al otro día se han visto impresas en la nieve las huellas de los descarnados pies de los esqueletos. Por eso en Soria le llamamos el Monte de las Ánimas, y por eso he querido salir de él antes que cierre la noche».

La relación de Alonso concluyó justamente cuando los dos jóvenes llegaban al extremo del puente que da paso a la ciudad por aquel lado. Allí esperaron al resto de la comitiva, la cual, después de incorporársele los dos jinetes, se perdió por entre las estrechas y oscuras calles de Soria.

Rompecabezas (1887), Benito Pérez Galdós

Ayer, como quien dice, el año *Tal* de la Era Cristiana, correspondiente al *Cuál*, o si se quiere, al tres mil y pico de la cronología egipcia, sucedió lo que voy a referir, historia familiar que nos transmite un *papyrus* redactado en lindísimos monigotes. Es la tal historia o sucedido de notoria insignificancia, si el lector no sabe pasar de las exterioridades del texto gráfico; pero restregándose en éste los ojos por espacio de un par de siglos, no es difícil descubrir el meollo que contiene.

Pues señor... digo que aquel día o aquella tarde, o pongamos noche, iban por los llanos de Egipto, en la región que llaman Djebel Ezzrit (seamos eruditos), tres personas y un borriquillo. Servía éste de cabalgadura a una hermosa joven que llevaba un niño en brazos; a pie, junto a ella, caminaba un anciano grave, empuñando un palo, que así le servía para fustigar al rucio como para sostener su paso fatigoso. Pronto se les conocía que eran fugitivos, que buscaban en aquellas tierras refugio contra perseguidores de otro país, pues sin detenerse más que lo preciso para reparar las fuerzas, escogían para sus descansos lugares escondidos, huecos de peñas solitarias, o bien matorros espesos, más frecuentados de fieras que de hombres.

Imposible reproducir aquí la intensidad poética con que la escritura muñequil describe o más bien pinta la hermosura de la madre. No podréis apreciarla y comprenderla imaginando substancia de azucenas, que tostada y dorada por el sol conserva su ideal pureza. Del precioso nene, sólo puede decirse que era divino humanamente, y que sus ojos compendiaban todo el universo, como si ellos fueran la convergencia misteriosa de cielo y tierra.

Andaban, como he dicho, presurosos, esquivando los poblados y deteniéndose tan sólo en caseríos o aldehuelas de gente pobre, para implorar limosna. Como no escaseaban en aquella parte del mundo las buenas almas, pudieron avanzar, no sin trabajos, en su cautelosa marcha, y al fin llegaron a la vera de una ciudad grandísima, de gigantescos muros y colosales monumentos, cuya vista lejana recreaba y suspendía el ánimo de los pobres viandantes. El varón grave no cesaba de ponderar tanta maravilla; la joven y el niño las admiraban en silencio. Deparóles la suerte, o por mejor decir, el

Eterno Señor, un buen amigo, mercader opulento, que volvía de Tebas con sinfín de servidores y una cáfila de camellos cargados de riquezas. No dice el *papyrus* que el tal fuese compatriota de los fugitivos; pero por el habla (y esto no quiere decir que lo oyéramos), se conocía que era de las tierras que caen a la otra parte de la mar Bermeja. Contaron sus penas y trabajos los viajeros al generoso traficante, y éste les albergó en una de sus mejores tiendas, les regaló con excelentes manjares, y alentó sus abatidos ánimos con pláticas amenas y relatos de viajes y aventuras, que el precioso niño escuchaba con gravedad sonriente, como oyen los grandes a los pequeños, cuando los pequeños se saben la lección. Al despedirse asegurándoles que en aquella provincia interna del Egipto debían considerarse libres de persecución, entregó al anciano un puñado de monedas, y en la mano del niño puso una de oro, que debía de ser media pelucona o doblón de a ocho, reluciente, con endiabladas leyendas por una y otra cara. No hay que decir que esto motivó una familiar disputa entre el varón grave y la madre hermosa, pues aquél, obrando con prudencia y económica previsión, creía que la moneda estaba más segura en su bolsa que en la mano del nene, y su señora, apretando el puño de su hijito y besándolo una y otra vez, declaraba que aquellos deditos eran arca segura para guardar todos los tesoros del mundo.

II

Largo rato estuve inmóvil, divagando en penosas imaginaciones. Mi mente, después de jugar con todas las ideas posibles, empezó a fijarse en las causas de mi decapitación. ¿Había sido degollado durante la noche por mano de verdugo? Mis nervios no guardaban reminiscencia del cortante filo de la cuchilla. Busqué en ellos algún rastro de escalofrío tremendo y fugaz, y no lo encontré. Sin duda mi cabeza había sido separada del tronco por medio de una preparación anatómica desconocida, y el caso era de robo más que de asesinato; una sustracción alevosa, consumada por manos hábiles, que me sorprendieron indefenso, solo y profundamente dormido.

En mi pena y turbación, centellas de esperanza iluminaban a ratos mi ser.. Instintivamente me incorporé en el lecho; miré a todos lados, creyendo encontrar sobre la mesa de noche, en alguna silla, en el suelo, lo que en rigor de verdad anatómica debía estar sobre mis hombros, y nada... no la vi. Hasta me aventuré a mirar debajo de la cama... y tampoco. Confusión igual no tuve en mi vida, ni creo que hombre alguno en semejante perplejidad se haya visto nunca. El asombro era en mí tan grande como el terror.

No sé cuánto tiempo pasé en aquella turbación muda y ansiosa. Por fin, se me impuso la necesidad de llamar, de reunir en torno mío los cuidados domésticos, la amistad, la ciencia. Lo deseaba y lo temía, y el pensar en la estupefacción de mi criado cuando me viese, aumentaba extraordinariamente mi ansiedad.

Pero no había más remedio: llamé... Contra lo que yo esperaba, mi ayuda de cámara no se asombró tanto como yo creía. Nos miramos un rato en silencio.

-Ya ves, Pepe -le dije, procurando que el tono de mi voz atenuase la gravedad de lo que decía-; ya lo ves, no tengo cabeza.

El pobre viejo me miró con lástima silenciosa; me miró mucho, como expresando lo irremediable de mi tribulación.

Cuando se apartó de mi, llamado por sus quehaceres, me sentí tan solo, tan abandonado, que le volví a llamar en tono quejumbroso y aun huraño, diciéndole con cierta acritud:

-Ya podréis ver si está en alguna parte, en el gabinete, en la sala, en la biblioteca... No se os ocurre nada.

A poco volvió José, y con su afligida cara y su gesto de inmenso desaliento, sin emplear palabra alguna, díjome que mi cabeza no parecía.

En cambio, la gente baja decía primores del señor doctoral. Marineros, artesanos y cigarreras, al verle pasar arrastrando los pies y sonriendo con la vaga sonrisa de las almas bondadosas, murmuraban con misterio: «Es un santo». En la Fábrica de Tabacos (donde no hay noticia que se ignore ni suceso que no se comente) se referían mil anécdotas de la vida privada del doctoral. Que si había vendido las hebillas de plata de los zapatos para que no echasen a unas pobres del piso cuyo alquiler estaban debiendo; que si no teniendo moneda cuando en la calle le pedían limosna, daba el tapabocas, el pañuelo, el rosario; que si pasaba necesidades en su casa por socorrer las ajenas; que si a veces no se echaba carne en su olla; que si unos manteos le duraban diez años... Cuentos semejantes sofocarían muchísimo al doctoral si los oyese. Por aquel romanticismo de la limosna callejera se regañaba diariamente a sí propio, tratándose de hombre ñoño y sin sustancia y pensando que, en lugar del ochavo, le estaría mejor establecer alguna sociedad o congregación, escuela dominical o cocina económica, «a fin de recabar de la filantrópica abnegación de las colectividades lo que no logran los más gigantescos esfuerzos de la iniciativa individual», como decía un periódico local, *El Nautilense*, tratando de una empresa para salvamento de naufragos. Solo que tales funciones requieren labia, expediente, *agilibus...*, y el doctoral no poseía semejantes dones, esencialísimos en los tiempos que corremos.

Una noche, el doctoral, bastante resfriado, hubo de acostarse con las gallinas. El tiempo era de perros; diluviaba, y el viento redondo de Marineda sacudía los edificios y rugía furioso al través de las bocacalles. Por lo mismo, la cama estaba calentita y simpática en extremo, y el doctoral, arropado, quieto y a oscuras, sentía ese bienestar delicioso que precede a la soñarrera. Sus huesos, torturados por el reuma, iban calentándose, y su pecho, obstruido por el recio catarro, funcionaba mejor. Era un instante de goce sibarítico, de esos que prolongan la débil existencia de los viejos. El murmullo del último padrenuestro moría en los labios del doctoral, cuando el aldabón y la campanilla resonaron casi a un tiempo estrepitosamente, y el vocerío de una discusión alborotó la antesala. La discusión seguía, convirtiéndose en disputa,

hasta que doña Romana, palmatoria en ristre, se lanzó en la alcoba a noticiar que una mujer muy mal vestida, con trazas de pedir limosna, se empeñaba en que había de ver al señor inmediatamente, a la fuerza. Como el soldado que oye el toque del clarín, el doctoral saltó de la cama, y, apenas cubiertos los paños menores con otros mayores, salió a la antesala, enfrentándose con la mujer, la cual chorreaba agua, pues tenía pegado a los hombros el mantoncillo negro y a la cabeza el pañolito de algodón.

Fragmento de *La mortaja* (1970), Miguel Delibes

En cambio, la gente baja decía primores del señor doctoral. Marineros, artesanos y civgarreras, al verle pasar arrastrando los pies y sonriendo con la vaga sonrisa de las almas bondadosas, murmuraban con misterio: «Es un santo». En la Fábrica de Tabacos (donde no hay noticia que se ignore ni suceso que no se comente) se referían mil anécdotas de la vida privada del doctoral. Que si había vendido las hebillas de plata de los zapatos para que no echasen a unas pobres del piso cuyo alquiler estaban debiendo; que si no teniendo moneda cuando en la calle le pedían limosna, daba el tapabocas, el pañuelo, el rosario; que si pasaba necesidades en su casa por socorrer las ajenas; que si a veces no se echaba carne en su olla; que si unos manteos le duraban diez años... Cuentos semejantes sofocarían muchísimo al doctoral si los oyese. Por aquel romanticismo de la limosna callejera se regañaba diariamente a sí propio, tratándose de hombre ñoño y sin sustancia y pensando que, en lugar del ochavo, le estaría mejor establecer alguna sociedad o congregación, escuela dominical o cocina económica, «a fin de recabar de la filantrópica abnegación de las colectividades lo que no logran los más gigantescos esfuerzos de la iniciativa individual», como decía un periódico local, *El Nautilense*, tratando de una empresa para salvamento de náufragos. Solo que tales funciones requieren labia, expediente, *agilibus...*, y el doctoral no poseía semejantes dones, esencialísimos en los tiempos que corremos.

Una noche, el doctoral, bastante resfriado, hubo de acostarse con las gallinas. El tiempo era de perros; diluviaba, y el viento redondo de Marineda sacudía los edificios y rugía furioso al través de las bocacalles. Por lo mismo, la cama estaba calentita y simpática en extremo, y el doctoral, arropado, quieto y a oscuras, sentía ese bienestar delicioso que precede a la soñarrera. Sus huesos, torturados por el reuma, iban calentándose, y su pecho, obstruido por el recio catarro, funcionaba mejor. Era un instante de goce sibarítico, de esos que prolongan la débil existencia de los viejos. El murmullo del último padrenuestro moría en los labios del doctoral, cuando el aldabón y la campanilla resonaron casi a un tiempo estrepitosamente, y el vocerío de una discusión alborotó la antesala. La discusión seguía, convirtiéndose en disputa,

hasta que doña Romana, palmatoria en ristre, se lanzó en la alcoba a noticiar que una mujer muy mal vestida, con trazas de pedir limosna, se empeñaba en que había de ver al señor inmediatamente, a la fuerza. Como el soldado que oye el toque del clarín, el doctoral saltó de la cama, y, apenas cubiertos los paños menores con otros mayores, salió a la antesala, enfrentándose con la mujer, la cual chorreaba agua, pues tenía pegado a los hombros el mantoncillo negro y a la cabeza el pañolito de algodón.

Fragmento de *Un Candidato*, Leopoldo Alas Clarín

Tiene la cara de pordiosero; mendiga con la mirada. Sus ojos, de color de avellana, inquietos, medrosos, siguen los movimientos de aquel de quien esperan algo como los ojos del mono sabio a quien arrojan golosinas, y que, devorando unas, espera y codicia otras. No repugna aquel rostro, aunque revela miseria moral, escaso aliño, ninguna pulcritud, porque expresa todo esto, y más, de un modo clásico, con rasgos y dibujo del más puro realismo artístico: es nuestro Zalamero, que así se llama, un pobre de Velázquez. Parece un modelo hecho a propósito por la Naturaleza para representar el mendigo de oficio, curtido por el sol de los holgazanes en los pórticos de las iglesias, en las lindes de los caminos. Su miseria es campesina; no habla de hambre ni de falta de luz y de aire, sino de mal alimento y de grandes intemperies; no está pálido, sino aterrado; no enseña perfiles de hueso, sino pliegues de carne blanda, fofa. Así como sus ojos se mueven implorando limosna y acechando la presa, su boca rumia sin cesar, con un movimiento de los labios que parece disimular la ausencia de los dientes. Y con todo, sí tiene dientes, negros, pero fuertes. Los esconde como quien oculta sus armas. Es un carnívoro vergonzante. Cuando se queda solo o está entre gente de quien nada puede esperar, aquella impaciencia de sus gestos se trueca en una expresión de melancolía humilde, sin dignidad picaresca, sin dejar de ser triste; no hay en aquella expresión honradez, pero sí algo que merece perdón, no por lo bajo y villano, sino por lo doloroso. Se acuerda cualquiera, al contemplarle en tales momentos, de Gil Blas, de don Pablos, de maese Pedro, de Patricio Rigüelta; pero como este último, todos esos personajes con un tinte aldeano que hace de esta mezcla algo digno de la égloga picaresca, si hubiere tal género.

Zalamero ha sido diputado en una porción de legislaturas; conoce a Madrid al dedillo, por dentro y por fuera; entra en toda clase de círculos, por altos que sean; se hace la ropa con un sastre de nota, y, con todo, anda por las calles como por una calleja de su aldea, remota y pobre.

Los pantalones de Zalamero tienen rodilleras la misma tarde del día que los estrena. Por un instinto del gusto, de que no se da cuenta, viste siempre de

pardo, y en invierno el paño de sus trajes siempre es peludo. Los bolsillos de su americana, en los que mete las manazas muy a menudo, parecen alforjas.

No se sabe por qué, Zalamero siempre trae migajas en aquellos bolsillos hondos y sucios, y lo peor es que, distraído, las coge entre los dedos manchados de tabaco y se las lleva a la boca.

Con tales maneras y figura, se roza con los personajes más empingorotados, y todos le hacen mucho caso. «Es pájaro de cuenta», dicen todos.

«Zalamero, mozo listo», repiten los ministros de más correa. Fascina solicitando. El menos observador ve en él algo simbólico; es una personificación del genio de la raza en lo que tiene de más miserable, en la holgazanería servil, pedigüeña y cazurra. «Yo soy un frailuco -dice el mismo Zalamero-; un fraile a la moderna. Soy de la orden de los mendicantes parlamentarios.» Siempre con el saco al hombro va de Ministerio en Ministerio pidiendo pedazos de pan para cambiarlos en su alea por influencias, por votos. Ha repartido más empleos de doce mil reales abajo que toda una familia de esas que tienen el padre jefe, de un partido o de fracción de partido. Para él no hay pan duro; está a las resultas de todo; en cualquier combinación se contenta con la peor; lo peor, pero con sueldo. Sus empleados van a Canarias, a Filipinas; casi siempre se los pasan por agua; pero vuelven, y suelen volver con el riñón cubierto y agradecidos.

III

Don Ángel Cuervo no tenía familia, ni le hacía falta, como decía él, porque en todas las casas de Laguna veía la propia; entraba y salía con la mayor confianza, así en el palacio del magnate como en la cabaña más humilde.

-Yo soy -decía- el paño de lágrimas de toda la población (y solía limpiarse las narices, al hablar así, con un inmenso pañuelo de hierbas; tal vez hubiera en esto una asociación de ideas o, por lo menos, de pañuelos).

Era alto y fornido, no se sabe de qué edad, probablemente de cincuenta años, aunque no se puede jurar que pasaran de cuarenta o que no fuesen cincuenta y cinco. Era su rostro grande, largo, pero no desproporcionadamente, porque también de pómulo a pómulo había su distancia. En toda aquella extensión de carne, pálida a trechos y a trechos tirando a cárdena, no había más vegetación de monte bajo; es decir, barbas que todo lo invadían, pero afeitadas siempre, y siempre tarde y mal afeitadas. Parecía aquello un milagro: o las barbas le crecían a razón de milímetro por hora, o no se podía explicar cómo don Ángel, jamás barbudo, jamás tenía la cara limpia. ¿Se afeitaba... con tijeras? No se sabe. En fin, no importa; basta figurársele siempre con una barba de tres o cuatro días.

Tenía cuello de toro, y alrededor del cuello un corbatín negro con broches por detrás, que le tapaba la tirilla de la camisa, no muy limpia tampoco ordinariamente. Con esto y vestir siempre de negro y usar sombrero de copa de forma anticuada y algo grasiento, largo levitón, cuyos faldones, muy sueltos y movedizos, tenían aires de manteo, parecía un cura de la montaña, sano, pobre, fuerte y contento. Disfrutaba un destino muy humilde en el palacio episcopal; pero lo despreciaba, y pocos días asistía a la hora debida, porque su vocación le llamaba a otra parte: a los entierros.

Aludiendo a Cuervo en un artículo, le había llamado Resma «el parásito de la muerte, el bufón de la funeraria».

Aparte del mal gusto de estas frases rebuscadas, semejantes epítetos tenían cierta aplicación exacta a nuestro Cuervo, si se distinguía de tiempos. Era

verdad que Cuervo había comenzado por ser un cortesano de la desgracia, es decir, por vivir como podía de la muerte. Era pobre, muy pobre; no tenía hambre, y tuvo que ingeniarse para encontrar su cubierto alguna vez en el llamado banquete de la vida. Y para esto acudía al banquete de la muerte; acudía a las casas donde se moría alguien, y comía allí con motivo de «no tener ánimo para otra cosa». Después, las relaciones de amistad, que se estrechaban más y más en tan solemnes momentos, le sirvieron para ganar aquel pedazo de pan que le daban en el palacio, y también para tener alguna influencia en todas las clases sociales, y explotarla modestamente. Pero esto no le hizo rico, ni poderoso, ni lo que empezó siendo en parte necesidad e industria lícita, y en parte afición ingénita, dejó de convertirse muy pronto en pasión viva, en vocación irresistible. Así es que cuando don Torcuato Resma se atrevió a llamarle en *Juan Claridades* «parásito de la muerte, bufón de la funeraria», ya era nuestro hombre muy otra cosa. «Esta afición mía a los difuntos, a los duelos y a las misas de *Requiem* no la puede comprender el espíritu mezquino de ese bachiller pedantón, que pretende sanar a los cristianos con artículos de fondo, siendo él digno de que le asista un veterinario.» Esto decía Cuervo a los numerosos amigos que le venían con cuentos y con artículos del otro.

Carta I Gazel a Ben-Beley

He logrado quedarme en España después del regreso de nuestro embajador, como lo deseaba muchos días ha, y te lo escribí varias veces durante su mansión en Madrid. Mi ánimo era viajar con utilidad, y este objeto no puede siempre lograrse en la comitiva de los grandes señores, particularmente asiáticos y africanos. Éstos no ven, digámoslo así, sino la superficie de la tierra por donde pasan; su fausto, los ningunos antecedentes por donde indagar las cosas dignas de conocerse, el número de sus criados, la ignorancia de las lenguas, lo sospechosos que deben ser en los países por donde caminan, y otros motivos, les impiden muchos medios que se ofrecen al particular que viaja con menos nota.

Me hallo vestido como estos cristianos, introducido en muchas de sus casas, poseyendo su idioma, y en amistad muy estrecha con un cristiano llamado Nuño Núñez, que es hombre que ha pasado por muchas vicisitudes de la suerte, carreras y métodos de vida. Se halla ahora separado del mundo y, según su expresión, encarcelado dentro de sí mismo. En su compañía se me pasan con gusto las horas, porque procura instruirme en todo lo que pregunto; y lo hace con tanta sinceridad, que algunas veces me dice: «De eso no entiendo»; y otras: «De eso no quiero entender». Con estas proporciones hago ánimo de examinar no sólo la corte, sino todas las provincias de la Península. Observaré las costumbres de este pueblo, notando las que le son comunes con las de otros países de Europa, y las que le son peculiares. Procuraré despojarme de muchas preocupaciones que tenemos los moros contra los cristianos, y particularmente contra los españoles. Notaré todo lo que me sorprenda, para tratar de ello con Nuño y después participártelo con el juicio que sobre ello haya formado.

Con esto respondo a las muchas que me has escrito pidiéndome noticias del país en que me hallo. Hasta entonces no será tanta mi imprudencia que me ponga a hablar de lo que no entiendo, como lo sería decirte muchas cosas de un reino que hasta ahora todo es enigma para mí, aunque me sería esto muy fácil: sólo con notar cuatro o cinco costumbres extrañas, cuyo origen no me tomaría el trabajo de indagar, ponerlas en estilo suelto y jocosos, añadir

algunas reflexiones satíricas y soltar la pluma con la misma ligereza que la tomé, completaría mi obra, como otros muchos lo han hecho.

Pero tú me enseñaste, oh mi venerado maestro, tú me enseñaste a amar la verdad. Me dijiste mil veces que faltar a ella es delito aun en las materias frívolas. Era entonces mi corazón tan tierno, y tu voz tan eficaz cuando me imprimiste en él esta máxima, que no la borrará la sucesión de los tiempos.

Alá te conserve una vejez sana y alegre, fruto de una juventud sobria y contenida, y desde África prosigue enviándome a Europa las saludables advertencias que acostumbras. La voz de la virtud cruza los mares, frustra las distancias y penetra el mundo con más excelencia que la luz del sol, pues esta última cede parte de su imperio a las tinieblas de la noche, y aquélla no se oscurece en tiempo alguno. ¿Qué será de mí en un país más ameno que el mío, y más libre, si no me sigue la idea de tu presencia, representada en tus consejos? Ésta será una sombra que me seguirá en medio del encanto de Europa; una especie de espíritu tutelar que me sacará de la orilla del precipicio; o como el trueno, cuyo estrépito y estruendo detiene la mano que iba a cometer el delito.

Fragmento de el cuento *El Sur* (1956), Jorge Luís Borges

El hombre que desembarcó en Buenos Aires en 1871 se llamaba Johannes Dahlmann y era pastor de la iglesia evangélica; en 1939, uno de sus nietos, Juan Dahlmann, era secretario de una biblioteca municipal en la calle Córdoba y se sentía hondamente argentino. Su abuelo materno había sido aquel Francisco Flores, del 2 de infantería de línea, que murió en la frontera de Buenos Aires, lanceado por indios de Catriel; en la discordia de sus dos linajes, Juan Dahlmann (tal vez a impulsos de la sangre germánica) eligió el de ese antepasado romántico, o de muerte romántica. Un estuche con el daguerrotipo de un hombre inexpresivo y barbado, una vieja espada, la dicha y el coraje de ciertas músicas, el hábito de estrofas del Martín Fierro, los años, el desgano y la soledad, fomentaron ese criollismo algo voluntario, pero nunca ostentoso. A costa de algunas privaciones, Dahlmann había logrado salvar el casco de una estancia en el Sur, que fue de los Flores; una de las costumbres de su memoria era la imagen de los eucaliptos balsámicos y de la larga casa rosada que alguna vez fue carmesí. Las tareas y acaso la indolencia lo retenían en la ciudad. Verano tras verano se contentaba con la idea abstracta de posesión y con la certidumbre de que su casa estaba esperándolo, en un sitio preciso de la llanura. En los últimos días de febrero de 1939, algo le aconteció.

Ciego a las culpas, el destino puede ser despiadado con las mínimas distracciones. Dahlmann había conseguido, esa tarde, un ejemplar descabalado de las Mil y una noches, de Weil; ávido de examinar ese hallazgo, no esperó que bajara el ascensor y subió con apuro las escaleras; algo en la oscuridad le rozó la frente ¿un murciélago, un pájaro? En la cara de la mujer que le abrió la puerta vio grabado el horror, y la mano que se pasó por la frente salió roja de sangre. La arista de un batiente recién pintado que alguien se olvidó de cerrar le había hecho esa herida. Dahlmann logró dormir, pero a la madrugada estaba despierto y desde aquella hora el sabor de todas las cosas fue atroz. La fiebre lo gastó y las ilustraciones de las Mil y una noches sirvieron para decorar pesadillas. Amigos y parientes lo visitaban y con exagerada sonrisa le repetían que lo hallaban muy bien. Dahlmann los oía con una especie de débil estupor y le maravillaba que no supieran que estaba

en el infierno. Ocho días pasaron, como ocho siglos. Una tarde, el médico habitual se presentó con un médico nuevo y lo condujeron a un sanatorio de la calle Ecuador, porque era indispensable sacarle una radiografía. Dahlmann, en el coche de plaza que los llevó, pensó que en una habitación que no fuera la suya podría, al fin, dormir. Se sintió feliz y conversador; en cuanto llegó, lo desvistieron, le raparon la cabeza, lo sujetaron con metales a una camilla, lo iluminaron hasta la ceguera y el vértigo, lo auscultaron y un hombre enmascarado le clavó una aguja en el brazo. Se despertó con náuseas, vendado, en una celda que tenía algo de pozo y, en los días y noches que siguieron a la operación pudo entender que apenas había estado, hasta entonces, en un arrabal del infierno. El hielo no dejaba en su boca el menor rastro de frescura. En esos días, Dahlmann minuciosamente se odió; odió su identidad, sus necesidades corporales, su humillación, la barba que le erizaba la cara. Sufrió con estoicismo las curaciones, que eran muy dolorosas, pero cuando el cirujano le dijo que había estado a punto de morir de una septicemia, Dahlmann se echó a llorar, condolido de su destino. Las miserias físicas y la incesante previsión de las malas noches no le habían dejado pensar en algo tan abstracto como la muerte. Otro día, el cirujano le dijo que estaba reponiéndose y que, muy pronto, podría ir a convalecer a la estancia. Increíblemente, el día prometido llegó.

Fragmento del cuento *La bruma de las nubes* (2024), Maria Llamas

Como una voz constante, esas palabras resonaban en su cabeza desde que tenía memoria. El joven chico contemplaba su reflejo en el río convenciéndose una vez más. Todo el mundo le decía lo mismo, todos querían lo mejor para él.

"Si no lo consigues antes de los diez años, nunca podrás subir".

"Te arrepentirás durante toda tu vida".

¿Por qué tenía que subir? Nunca nadie se lo había contado, nunca le habían querido dar una respuesta. Y por esa razón, un día el niño obediente dejó de preguntar. Solo tenía que hacerlo, ya está.

Asomado al caudal del cristalino río, decidió continuar su ascenso por la montaña. Vagó un día entero intentando encontrar el lugar del que todos hablaban, pero llegó la noche y se dio por vencido. Sin pretenderlo, había vuelto de regreso al pequeño río.

Sus pies, convertidos en llamas, ardientes le rogaron que no prosiguiera con su regreso, así que el joven decidió pasar la noche entre el valle de dos montañas. Allí, en medio del hermoso claro, sin saber por qué, se sintió seguro.

A la mañana siguiente, al abrir los ojos, lo primero que vio fue una espesa neblina. Parecía que las sombras de nieblas avanzaran por la naturaleza errantes, y el niño no se atrevió a moverse. Pasados unos minutos, el desfile había terminado, el chico solo pudo ver el sol colarse a través de algo. Curioso, levantó la mirada, dejando el miedo atrás. Una nube había bajado del cielo y flotaba a unos pocos metros encima de él.

Podría conseguir lo que todos querían. Él no se arrepentiría como los demás, no estaría triste como ellos.

Decidido, escaló por la rocosa ladera de la montaña. Únicamente tenía que subir un par de metros para lograrlo. Ignorando los rasguños que le provocaban las afiladas piedras en sus manos, llegó más arriba de la nieve.

El niño se quedó fascinado por esa blancura transparente, imaginándose como sería su tacto. Todos soñaban con sentir ese tacto, con estar en las nubes. Así que, sin pensarlo, se lanzó por el aire para acortar la distancia que lo separaba del objeto deseado.

El impacto le chocó. No era como todo el mundo le había dicho que sería. En lugar de encontrarse con una suavidad y blandura que superara lo común, el niño sintió como si al deslizarse cientos de endurecidos pelos le rasparan la piel.

"*¿Esto es todo?*"—dijo mirando hacia abajo.

La nube había empezado a ascender, y poco a poco el valle, incluso las montañas, se fueron convirtiendo en diminutos puntos a la lejanía.

"*¿Y ahora qué hago?*" —se preguntaba el niño.

Todos le habían dicho que debía subir a una nube, pero nadie le había explicado que hacer una vez logrado.

Dubitativo, decidió escudriñar la nube por si encontraba algo, pero fue en vano. Allí arriba solo estaba él. Entonces, aburrido, el inocente niño decidió dormir un rato.

V. Teoría y ejercicios trabajados en el grupo control

USO DE B/V

TEN EN CUENTA

La forma verbal **haber** se escribe con **h**, con **b** y sin separar: Tiene que **haber** flovido.
La construcción **a ver** se escribe sin **h**, con **v** y separada: **A ver** si llueve.

Las letras **b** y **v** se pronuncian igual en castellano, por lo que suele haber ciertos errores en la escritura. Estas reglas te ayudarán a resolver posibles dudas:

Palabras que se escriben con **b**

- Las formas del pretérito imperfecto de indicativo de los verbos de la primera conjugación (*jugaba, caminabas*) y del verbo *ir* (*iba, ibas*).
- Las formas verbales de *cab*er, *haber*, *beber*, *deber*, *saber* y sus derivados (*bebida, sabiduría*).
- Los infinitivos que terminan en *-bir* (*percibir, prohibir, subir*), excepto *hervir, servir* y *vivir* o palabras de su familia léxica.
- Los prefijos *bi-*, *bis-* y *biz-* (con el significado 'dos' o 'dos veces'): *bisabuelo, bisílabo, biznieto*.
- Las raíces cultas *bio-* ('vida'): *biografía*; y *biblio-* ('libro'): *bibliografía*.
- Las palabras que comienzan con las sílabas *bu-* (*buzo*), *bur-* (*burbuja*) y *bus-* (*buscar*).
- Los sufijos *-bilidad* (*disponibilidad*, excepto en *movilidad* y *civilidad*) y *-bundo/-a* (*nauseabundo*).
- Cuando la **b** aparece antes de otra consonante (*amable, absorber*).
- Si la **b** sigue a las sílabas *ha-* (*haba*), *he-* (*hebillla*), *hi-* (*hibernación*), *hu-* (*hubo*).

Palabras que se escriben con **v**

- Todas las formas del verbo *ir* (*voy, vayamos*), excepto las del pretérito imperfecto de indicativo.
- Las formas verbales de *hervir, servir* y *vivir* y palabras procedentes de estos verbos (*hervidero, servicio, vivienda*).
- Las formas del pretérito perfecto simple de *estar* (*estuvo, estuvimos*) y *tener* o derivados (*tuve, retuve, contuve*).
- Los adjetivos que terminan en *-avo/-a* (*octava*; aunque no *bisílaba*, que procede de *sílab*a), *-ave* (*suave*, con la excepción de *árabe* y las que proceden de esta palabra), *-evo/-a* (*nueva*), *-eve* (*breve*) e *-ivo/-a* (*definitivo*).
- Los prefijos *vice-*, *vi-* y *viz-* ('en vez de'): *vicepresidente, virreinato, vizconde*.
- La raíz culta *-voro/-a* (*omnívoro*), pero no en palabras sin relación con esta raíz: *víbora*.
- Cuando la **v** aparece después de *b* (*obvio*), *d* (*adversario*), *n* (*invasión*), *ol* (*olvidar*), *cl*a (*clavo*) y *di* (*división*, excepto *dibujo* y las de su familia).
- Si sigue a las sílabas *lla-* (*llavero*), *lle-* (*llevar*), *llo-* (*llover*) y *llu-* (*lluvioso*).

No olvides que hay muchas palabras en las que ninguna regla puede explicar el uso de la **b** o la **v**. Para evitar errores y aprender a usarlas correctamente, es necesario practicar todo lo posible la lectura y la escritura.

Imagen extraída del libro de texto *Proyecto Ítaca* de Sansy, página 142, Unidad 5.

ACTIVIDADES

01. Fijate en las reglas mencionadas y añade la **b** o la **v** en las siguientes palabras:

- | | | | |
|--------------------------|----------------------|-----------------------|-----------------------|
| a. credi <u>bi</u> lidad | e. camina <u>b</u> a | i. ha <u>b</u> fa | m. di <u>v</u> agar |
| b. succum <u>b</u> ir | f. <u>v</u> amos | j. disol <u>v</u> er | n. ha <u>b</u> ano |
| c. <u>v</u> amos | g. cla <u>v</u> el | k. mori <u>b</u> undo | ñ. <u>v</u> igencia |
| d. decisi <u>v</u> a | h. <u>b</u> úsqueda | l. herbi <u>v</u> oro | o. agrada <u>b</u> le |

02. Señala qué regla se cumple en cada uno de los ejemplos anteriores.

03. Escribe, en cada caso, dos palabras que empiecen con estos elementos:

- a. bi- b. biblio- c. bio- d. vice-

04. Copia estas oraciones en tu cuaderno y complétalas con un adjetivo que proceda de la palabra subrayada y contenga la **b** o la **v**:

- a. Una persona que tiene imaginación es una persona imaginativa.
- b. Un objeto que puede flexionarse es un objeto flexible.
- c. Un animal que come hierba es un animal herbívoro.
- d. Alguien que trata a los demás con agrado es alguien agradable.
- e. Una persona que vaga sin hogar ni rumbo es un vagabundo.
- f. Algo que se puede aconsejar es algo aconsejable.
- g. Las personas que proceden de Escandinavia son escandinavos.
- h. Algo que puede contarse con brevedad es algo brev.
- i. Las cosas que no se pueden aceptar son inaceptables.
- j. Alguien que siempre quiere vengarse es una persona vengativa.

05. Copia este texto en tu cuaderno y coloca correctamente la **b** y la **v**:

El niño se llamaba Juan y la semana pasada estuvo meditabundo porque llovió sin parar. La mañana anterior no había ido a la biblioteca y hoy no vía a poder leer siquiera. Él sabía que no era bienvenido en la escuela. El vicedirector le advirtió en invierno de que este año era decisivo y que no pensaba tolerar un comportamiento indeseable. Además, dijo que tampoco servirían los argumentos injustificables que usaba siempre que podía, como aquella ocasión en la que llevó un búho blanco que supuestamente viaba en un árbol cercano y que había que volar de los carnivoros porque ya no cabía en el nido.

El niño mostró una sonrisa burlona y, con mucha amabilidad, abandonó aquel despacho. Cuando llegó al baño, sacó una llave inclassificable que había pertenecido a su bisabuelo. Entonces, con un gesto imperceptible, abrió una cerradura y obtuvo lo que deseaba: el libro de biología de su autor favorito.

06. En el texto de la actividad anterior hay algunas palabras con **b** o **v** que no pueden explicarse con las reglas presentadas. Señala cuáles son y de qué manera podemos aprender a escribirlas correctamente.

VI. Rúbrica evaluación

Criterio	AE (10)	AN (7-9)	AS (6-5)	NA (4-1)
Precisión ortográfica	Todas las palabras con b y v están correctamente escritas.	La mayoría de las palabras con b y v están correctas (1-2 errores leves).	Varias palabras con b y v tienen errores (3-5 errores).	Muchas palabras con b y v tienen errores graves (más de 5 errores).
Comprensión de las reglas	Aplica todas las reglas ortográficas de la b y la v con claridad y coherencia.	Aplica la mayoría de las reglas de forma correcta, pero comete algunos errores ocasionales.	Demuestra dificultad para aplicar las reglas correctamente, con varios errores frecuentes.	No aplica correctamente las reglas; los errores son sistemáticos.

VII. Dictado

'Me gusta cuando vamos al pueblo de mi padre a ver las ovejas, las vacas y los conejos. Además, vamos en coche, y caben muchas cosas, así que nos llevamos hasta la bicicleta para ir por los caminos. El pueblo de mi padre se llama Villarejo de Arriba, y tiene un bar, una iglesia, un castillo y hasta una escuela, aunque allí ya no vive mucha gente'.

Dictado extraído de:

<https://tucuentofavorito.com/10-dictados-cortos-con-la-b-y-la-v-para-ninos/>