



Facultad de Educación

GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN
PRIMARIA

2019-2020

REVISIÓN TEÓRICA DEL USO DEL DICTADO:
UNA PROPUESTA DIDÁCTICA GAMIFICADA
PARA SU REVALORIZACIÓN METODOLÓGICA

THEORETICAL REVIEW OF THE USE OF
DICTATION: A GAMIFIED DIDACTIC PROPOSAL
FOR ITS METHODOLOGICAL REVALUATION

Autora: Andrea Fernández García

Directora: María del Carmen Moral del Hoyo

Junio 2020

RESUMEN

El dictado es una técnica tradicionalmente ligada a la enseñanza de la lengua muy común en las aulas de Educación Primaria. No obstante, algunos autores encuentran su uso obsoleto y muy reducido a la corrección ortográfica, apostando por su erradicación. En el presente Trabajo de Fin de Grado se realiza una revisión teórica del uso del dictado desde sus inicios, en busca de nuevas formas de llevarlo a cabo que diversifiquen los contenidos trabajados, sin obviar las reglas ortográficas, y que aumenten la participación y la motivación del alumnado. Desde la triple relación encontrada entre el dictado, la ortografía y la gamificación educativa, influyendo las tres en el desarrollo del ámbito sociológico del alumnado, se propone una propuesta didáctica basada en esa metodología. En ella, el alumnado se convierte en profesionales de la salud, cuyos pacientes son las palabras mal escritas en los diferentes tipos de dictado llevados a cabo.

Palabras clave: *Dictado, Ortografía, Revalorización metodológica, Gamificación, Educación Primaria.*

ABSTRACT

Dictation has been a very common tool traditionally linked to the teaching of the language in elementary education classrooms. However, some authors find its use obsolete and very reduced to spelling correction, betting on its eradication. In this paper, a theoretical review of the use of dictation from its beginnings is carried out, looking for new ways to achieve it that diversify the contents studied, without leaving out spelling rules, and that increase the participation and motivation of the students. By finding a relationship between dictation, spelling and educational gamification, and by influencing all three in the development of the sociological field of students, a teaching proposal based on this methodology is proposed. It involves the students acting as health professionals, whose patients are the misspelled words in the different types of dictation carried out.

Key words: *Dictation, Orthography, Methodological revaluation, Gamification, Elementary Education.*

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	4
2. OBJETIVOS.....	5
3. MARCO TEÓRICO	6
3.1. El dictado: aproximación al concepto y utilidad	6
3.1.1. Revisión histórica del dictado en la enseñanza.....	10
3.1.2. Elementos, metodologías y técnicas del dictado	11
3.1.3. Tipos y funciones del dictado.....	14
3.2. La ortografía	17
3.2.1. La didáctica de la ortografía	18
3.3. Dinámicas gamificadas para aumentar la motivación	20
4. PROPUESTA DIDÁCTICA	22
4.1. Introducción y contextualización	22
4.2. Objetivos.....	23
4.3. Contenidos	24
4.4. Metodología.....	25
4.5. Temporalización.....	26
4.6. Desarrollo	28
4.6.1. Narrativa de la dinámica.....	28
4.6.2. Jugadores.....	28
4.6.3. Normas y reglas	29
4.6.4. Actividades.....	30
4.7. Materiales	32
4.8. Atención a la Diversidad	34
4.9. Criterios de evaluación.....	34
5. CONCLUSIÓN	35
6. BIBLIOGRAFÍA	39
ANEXOS	42

ANEXO I.....	42
ANEXO II.....	47
ANEXO II.I	47
ANEXO II.II	48
ANEXO II.III	49
ANEXO II.IV.....	50
ANEXO II.V.....	51
ANEXO II.VI.....	52
ANEXO II.VII.....	53
ANEXO II.VIII.....	54
ANEXO III.....	55

1. INTRODUCCIÓN

Si preguntamos a nuestros abuelos y padres, podemos ver que generación tras generación hemos tenido un elemento en común en la didáctica de la lengua: la práctica del dictado. A pesar de ello, durante las últimas décadas parece que su uso ha sufrido muchas críticas, al asociarse con prácticas “tradicionales, pasadas de moda y exclusivamente centradas en la ortografía” (Cicres & Llach, 2019, p.52), entre otras razones. Este hecho ha provocado que, para muchos, su eficacia se ponga en duda. Aún así, ha sido establecido como uno de los contenidos mínimos para la etapa de Educación Primaria dentro del área de *Lengua Castellana y Literatura* en la LOMCE en España, y otros países como Francia volvieron a apostar por los dictados diarios, llevándonos a cuestionarnos si esta técnica realmente está tan obsoleta.

Al ser indispensable seguir incluyendo el dictado en las prácticas docentes, la poca bibliografía y estudios sobre el mismo, y la diferencia de opiniones mostrada, en el presente Trabajo de Fin de Grado se realiza una revisión teórica del dictado y sus posibilidades. Conocer más profundamente los procesos que con él se promueven, sus ventajas y sus posibilidades puede constituir el punto de partida de su “revitalización” entre el profesorado y su adaptación a las nuevas necesidades educativas de los estudiantes de hoy en día. Entre los autores que apuestan por esta técnica, se expone una selección de los tipos de dictados propuestos por Cassany (2004), con el objetivo de alejar la visión simplista del dictado, relacionada con su uso como corrector ortográfico, aumentando el componente comunicativo del mismo mediante diferentes formas de llevarlo a cabo.

Sin embargo, en este trabajo se profundiza y trabaja también la ortografía y su didáctica. El objetivo es mostrar que los errores no son simplemente fallos, sino puntos de partida para el aprendizaje de las normas de nuestro idioma, y complementarlo apostando por una *ortografía preventiva*, término acuñado por Teruel (1993) que se basa en una enseñanza más visual y manipulativa de las formas correctas de las palabras.

El conocimiento de los procesos implicados en el dictado y sus posibilidades no son suficientes si se quiere conseguir aumentar la participación del alumnado,

evitando el rol pasivo que suelen mantener los discentes en el desarrollo del dictado más “tradicional”. Siguiendo las palabras de Lera (2017), para que el alumno sea el protagonista del aprendizaje se tiene que trascender en la educación poniendo el foco tanto en un entorno de aprendizaje colaborativo y participativo como en la motivación.

Por ello, este trabajo de revisión se complementa con el diseño de una propuesta didáctica para trabajar el dictado, junto con la ortografía y los componentes comunicativos que se estimulan en su desarrollo, en un grupo de 3º de Educación Primaria apostando por algunos de los elementos propios de la gamificación. Esta metodología permite animar a los discentes a progresar en su aprendizaje e influir en sus acciones y en su comportamiento a la vez que genera motivación, puesto que se incluyen retos, metas, objetivos, puntuaciones... (Contreras-Espinosa, 2017). De esta manera, se busca no solo fomentar el uso de diferentes tipos de dictados, sino complementarlos con dinámicas que los hagan más atractivos tanto para el profesorado como para el alumnado.

Por la situación excepcional vivida provocada por el COVID-19, la propuesta no pudo ser implementada en el centro escolar, ya que la docencia presencial fue suspendida y, de igual manera, las prácticas del Grado. A pesar de ello, en el apartado referente a la conclusión se realizará una breve valoración crítica de la misma.

2. OBJETIVOS

Tras lo mencionado anteriormente, este Trabajo de Fin de Grado pretende alcanzar los siguientes objetivos:

- Revisar la literatura existente sobre el dictado y sus posibilidades didácticas dentro del área de Lengua Castellana y Literatura.
- Cambiar la concepción existente del dictado como una técnica tradicional y desfasada.
- Argumentar a favor de la diversificación del dictado, proponiendo otros contenidos lingüísticos que pueden ser mejorados con su uso.
- Revalorizar metodológicamente el uso del dictado en la etapa de Educación Primaria.

- Aumentar el interés y la participación del alumnado y del profesorado hacia esta práctica educativa mediante la incorporación de elementos propios de la gamificación.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. El dictado: aproximación al concepto y utilidad

Son muchas y diversas las herramientas y técnicas utilizadas por la comunidad educativa para la enseñanza de la *lengua*. Entrando en la segunda década del siglo XXI, podemos afirmar que nos encontramos en una era nueva, donde el alumnado presenta unas necesidades diferentes y, por ello, demanda una transformación de las prácticas hasta ahora utilizadas. Las nuevas tecnologías han irrumpido ofreciendo recursos hasta ahora desconocidos, y consiguiendo así poner en entredicho los métodos que predominaban en las escuelas, las cuales no consiguen motivar y atraer a las nuevas generaciones (Rodríguez & Jaime, 2019). A pesar de ello, algunos de los elementos que caracterizaban la enseñanza en el siglo anterior siguen estando presentes en muchas de las aulas de nuestro país, como ocurre con el dictado.

Según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua (2018, s.v. *dictado*), el *dictado* es la “acción de dictar para que otro escriba”, y, por consiguiente, el “texto escrito al dictado”. En palabras de Cassany (2004, p.231), se trata de “la tarea de comprender un texto oral y codificarlo al canal escrito”. Si tomamos como punto de partida ambas definiciones, nos encontramos que son numerosas las áreas profesionales y las situaciones del día a día en las que se hace uso del dictado. Debido a esa versatilidad, también dentro del ámbito académico se puede observar la riqueza de sus posibilidades didácticas al encontrarlos en campos como el de la música, o en el aprendizaje de segundas lenguas.

Centrándonos en la utilidad del dictado dentro de la enseñanza de la lengua castellana, la didáctica de la ortografía suele ser la tendencia más practicada por los docentes. Sin embargo, como bien postula Fraca de Barrera (2007, p.96), es mucho más que “un detector de errores ortográficos”, implicando un proceso intelectual complejo en el que tiene lugar una transformación de la lengua oral

en escrita. Fraca de Barrera explica que, cuando se dicta una palabra, una vez que los órganos receptores la reciben se activa el acceso léxico “como proceso de reconocimiento lingüístico”, y se compara lo recibido con su huella acústica. Tras esa señal fónica y acústica, tiene lugar un “proceso de búsqueda, reconocimiento y de cambio”, ya que el receptor debe transformar lo escuchado, la señal acústica, en la forma escrita que le corresponde, la cual se encuentra en el almacén escrito del individuo. En efecto, cuando se realiza un dictado, se están activando y poniendo en juego el conocimiento que poseen los estudiantes sobre ambas variedades de la lengua, ofreciendo al docente un *feedback* acerca del punto en el que se encuentra su alumnado en la adquisición de tales destrezas y saberes.

El ejercicio de escuchar, comprender y escribir supone, en palabras de Corral y Wiedemann (1988, p.207) “un cruce en la relación natural de las destrezas”, o lo que es lo mismo, una modificación de la correspondencia que existe entre *oír* y *hablar*, y entre *leer* y *escribir*. Esta situación provoca una reflexión de la información que se recibe, y así poder contrastarla con las estructuras lingüísticas previamente adquiridas. En ese sentido, juega un papel crucial el almacén de conocimiento lingüístico que poseen los alumnos en el momento que el dictado tiene lugar, ya que una corrección ortográfica en palabras desconocidas puede ser fruto del azar y no de haber adquirido la forma correcta de la palabra en cuestión.

Si nos adentramos en los procesos específicos que ocurren entre la recepción del texto dictado y su redacción, Cuetos (2011, p.43-49, citado en Cicres & Llach, 2019, p.50-51) propone tres vías para la escritura del texto. Las vías no son unidireccionales, sino que pueden realizarse diferentes combinaciones entre ellas en función de la situación de dictado y de los conocimientos adquiridos del receptor (Figura 1):

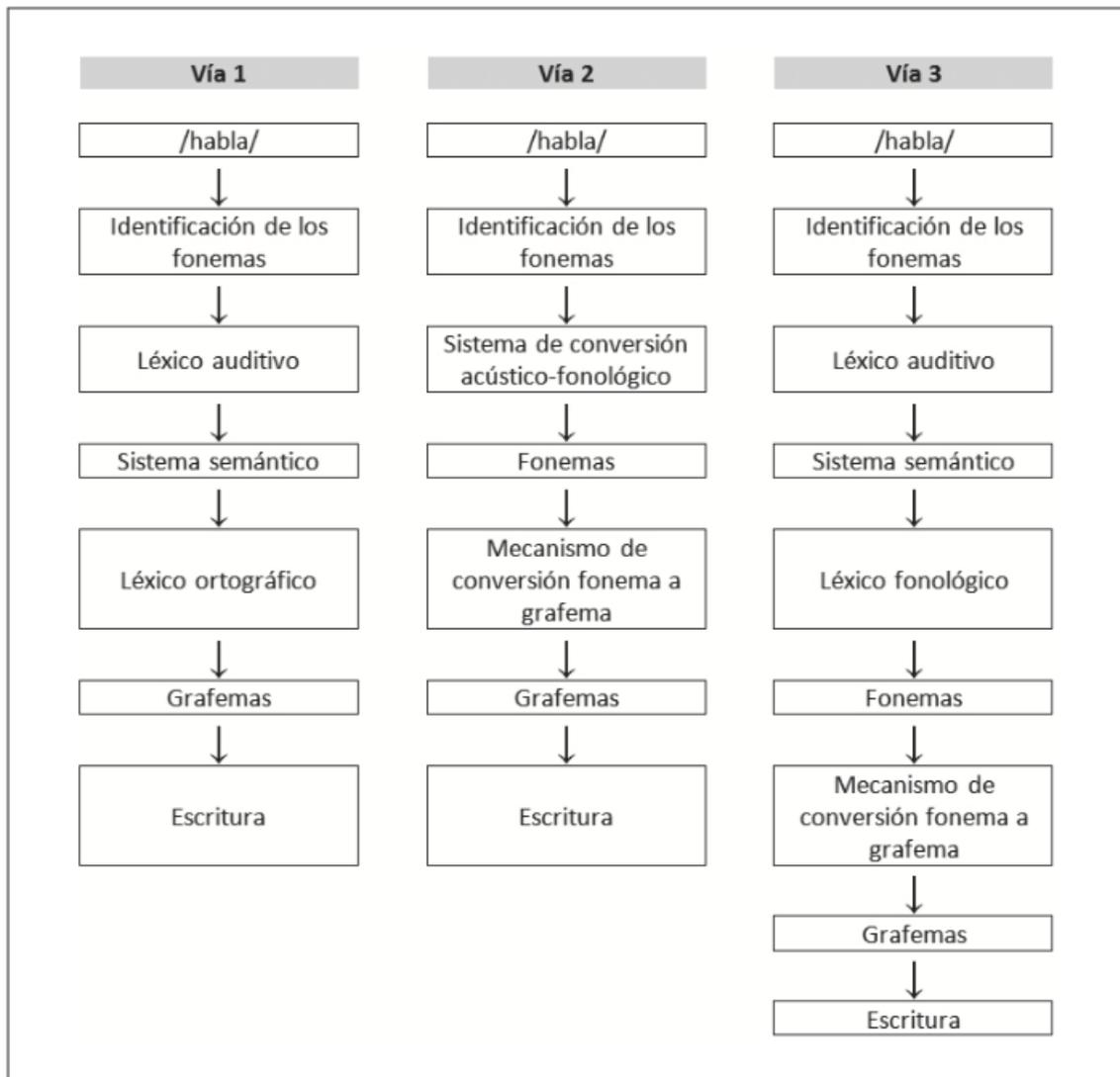


Figura 1. Procesos de escritura de un dictado (extraído de Cicres y Llach, 2019, p.51)

Como se observa en la figura, todas las vías comparten el mismo punto de partida: un análisis acústico de la cadena fónica para establecer la correspondencia entre la información acústica recibida y los fonemas en ella representados. Cicres y Llach (2019, p.51) comentan que la más habitual es la vía 1, cuyo segundo paso es la identificación de “las palabras que tenemos almacenadas en el léxico auditivo”, para, a continuación, recuperar “el significado de la palabra que tenemos en el sistema semántico, y de aquí, su forma ortográfica” retenida en el sistema de grafemas, permitiendo así su escritura. Esta primera vía es la que se activa cuando conocemos el significado de la palabra dictada, y, en el caso de que esto no ocurriese, se utiliza la segunda vía. Al no poder activarse ni el léxico auditivo ni el sistema semántico, debido a ese

desconocimiento de la palabra o pseudopalabra, hay que realizar una conversión acústica-fonológica con el fin de obtener un conjunto de fonemas. Dichos fonemas “son convertidos a grafemas mediante el mecanismo de conversión fonema a grafema” (Cicres & Llach, 2019, p.52). En el caso de la tercera vía, difiere de la primera en que, una vez activado el sistema semántico, “no asume que se tiene la forma ortográfica almacenada en el léxico ortográfico”, activando el léxico fonológico y convirtiendo, al igual que en la segunda vía, cada fonema en su grafema correspondiente, pero a través de un mecanismo específico.

El idioma castellano presenta una característica que facilita la conversión de fonemas a grafemas, y es que se trata de una lengua “de ortografía transparente” (Ferroni, Diuk & Mena, 2016, p.255). Las relaciones entre grafemas y fonemas en esta lengua son simples, debido a que, la mayor parte de las veces, al mismo sonido corresponde siempre la misma letra y viceversa. Es necesario, en este punto, destacar la existencia de irregularidades en la correspondencia fonema-grafema, y, por consiguiente, la necesidad de destinar un mayor número de sesiones a su adquisición.

Siguiendo la línea de los procesos implicados en el ejercicio del dictado, la investigación realizada por Villareal Campo & Peña Álvarez (2017) pone de manifiesto la existencia de una relación significativa positiva entre la motricidad y la escritura, así como entre la funcionalidad visual y la escritura. Según González (1998, citado en Villareal Campo & Peña Álvarez, 2017, p.15), los movimientos encargados de determinar el comportamiento motor de los infantes están reflejados en la motricidad. Por otro lado, en lo referente a la funcionalidad visual, los diferentes movimientos oculares y fijaciones realizados permiten realizar la escritura del dictado de forma efectiva.

Es decir, la escritura de dictados demanda la participación de procesos cognitivos básicos, como son representar de forma gráfica símbolos y sonidos, pero también el movimiento de manos, brazos y ojos. Teniendo esto en cuenta, es importante dedicarles una especial atención mediante la realización de actividades que ejerciten ambos procesos de forma previa al ejercicio del dictado.

3.1.1.Revisión histórica del dictado en la enseñanza.

La figura del “redactor” de un discurso oral puede tener sus precedentes en los orígenes de la escritura, un saber que no estaba al alcance de todo el mundo y, por tanto, se trataba de un bien preciado, útil y demandado por parte de los dirigentes de aquellas épocas. Tal figura la podemos ver ejemplificada en los escribas, especialistas de gran importancia en las culturas de Próximo Oriente y Egipto. La labor de estos profesionales, como su propio nombre indica, era la de escribir al servicio de las dos mayores instituciones en aquellos tiempos: el palacio y el templo. Anotaban en papiros o tablillas información relativa al funcionamiento de las administraciones, recogían las victorias de sus gobernantes o transcribían oraciones e historias relacionadas con los dioses (Largacha, 2008). Sus escritos permiten que, en la actualidad, conozcamos la forma en la que se organizaron y vivieron en aquellas épocas, puesto que transcribieron la información que se transmitía de forma oral. Esa forma de transmisión de cultura, en la que fue necesaria una conversión de fonemas a grafemas, podrían constituir los inicios de lo que hoy en día conocemos como dictado.

En el aprendizaje de la lengua, el dictado fue una de las primeras técnicas utilizadas. A finales de la Edad Media, los maestros utilizaban los textos dictados como forma de transmitir la información a sus alumnos (Stansfield, 1985, p.121) y, a partir del siglo XX, se empezaron a utilizar como “herramientas para evaluar los conocimientos en lengua” (Cicres & Llach, 2019, p.50), aunque hubiese una cierta polémica en cuanto a su relación con “el dominio de las habilidades lingüísticas”. A pesar de que tal polémica fue superada por estudios posteriores (Valette, 1964; Oller, 1971, e Irvine, Atai & Oller, 1974; citados en Cicres & Llach, 2019), su empleo ha sido y sigue siendo cuestionado. En palabras de Stansfield (1985, p.121, Traducción propia), el dictado ha sido asociado “durante mucho tiempo” con una metodología tradicional, caracterizada por lo memorístico y por la pasividad del alumnado, y, como añade Cassany (2004, p.231), “entiende el error como una conducta mala que debe erradicarse, que fomenta la competitividad [...] o que utiliza modelos lingüísticos literarios y alejados de la realidad y las necesidades del alumnado”.

En contraste con las numerosas críticas recibidas, gran parte del profesorado y alumnado siguen mostrando una visible preferencia por esta actividad en lugar de realizar explicaciones magistrales en donde se imparte todo el contenido ortográfico, o a proponer a los discentes una redacción libre donde muestren sus destrezas. Corral y Wiedemann (1998, p.203) comentan la frecuencia con la que recursos del aprendizaje de la lengua que, al principio, son muy alabados, acaban siendo “relegados a un completo ostracismo, condenados al olvido y tildados de obsoletos”. Sin embargo, la mayoría acaban volviendo a resurgir, no tal como eran utilizados en sus inicios, sino adaptados a las nuevas circunstancias, a las nuevas necesidades educativas. Con el dictado ha ocurrido algo similar, surgiendo nuevas propuestas para llevarlo a cabo, más ligadas a un estilo de aprendizaje participativo en el que el protagonismo se desplaza progresivamente al alumno.

Entre las razones de la inclinación mostrada por parte del cuerpo docente a seguir haciendo uso de este recurso puede encontrarse el carácter activo que posee el dictado frente a otras técnicas, en la rapidez de sus resultados, o gracias a la claridad con la que se muestran los objetivos perseguidos (Cassany, 2004). Otro de los motivos, dentro de la Comunidad Autónoma de Cantabria, es su presencia en el Boletín Oficial de Cantabria (Cantabria, 2014, p.1620), dentro del área de Lengua Castellana y Literatura, como uno de los contenidos mínimos a partir del segundo curso de Educación Primaria. Por último, y no por ello menos importante, la similitud de la tarea que nos ocupa con situaciones cotidianas que experimentan los niños de la etapa de Educación Primaria, como apuntar una dirección, un teléfono móvil o la lista de la compra.

3.1.2.Elementos, metodologías y técnicas del dictado

A pesar de la asiduidad del recurso del dictado en las etapas de Educación Primaria, la manera en la que se pone en práctica es flexible, dependiendo de la originalidad del docente, de las circunstancias del grupo o de los objetivos que se busquen conseguir. No obstante, ciertos aspectos deben ser tenidos en cuenta para lograr una mayor eficacia y un aprendizaje significativo por parte del alumnado.

Lo primero que se debe tener en cuenta son los componentes y hechos implicados en la actividad que nos ocupa. Corral y Wiedemann (1988, p.210) sintetizan el dictado con fines académicos en “un ejercicio en el que:

- a) intervienen dos actores,
- b) existe una entonación precisa,
- c) y unos enunciados que constituyen la unidad básica del ejercicio.
- d) Finalmente se realiza practicando dos tipos de lectura.”

En cuanto a la metodología, en el siglo pasado, George S. Pappas (1977, citado en Benitez, 1988) defendía que, a diferencia de la enseñanza de segundas lenguas, para la lengua materna las frases debían ser dictadas una única vez. No obstante, varios autores se posicionan en contra de esta idea, como se mostrará a continuación, y además, su punto de vista se encuentra desfasado en cuanto a la sociedad actual, donde aparecen elevados índices de interculturalidad en las aulas. Esta situación conlleva que parte del alumnado no tenga el castellano como lengua materna, y no sería una situación de igualdad para todos si solo se realizase una lectura. Frente a esto, Benitez (1988, p.31) para el “dictado tradicional” plantea tres lecturas en su propuesta: la primera a una velocidad normal, donde se señalasen las pausas y demás elementos de entonación; una segunda lectura lenta, durante la cual el alumnado estaría copiando; y, por último, una lectura que se realizase de nuevo a una velocidad normal, para reconstruir palabras mal formadas o terminar frases inconclusas.

Por otro lado, Gower y Walters (1983, citado en Cassany, 2004, p.235) proponen una secuencia más completa, recogida en 8 pasos, en lo referente a la forma de dictar:

1. Explicar el tema del texto que se va a dictar, comprobando que todos los alumnos lo entiendan.
2. Como ayuda a esa comprensión, se lee el texto una vez a velocidad normal.
3. Se procede a leer cada sintagma, también a velocidad normal las veces que sea necesario para que los alumnos dispongan del tiempo suficiente para anotarlo y entenderlo. Es necesario que el docente haya realizado

una preparación previa del texto y su oralización, dividiéndolo en fragmentos cortos con unidad sintáctica y semántica.

4. Se relee el texto completo de nuevo, dejando tiempo para que los alumnos hagan las correcciones oportunas.
5. El alumnado lee el texto de forma individual en silencio.
6. Los alumnos comparan y comentan los dictados en pequeños grupos, utilizando este intercambio para hacer cambios si algo no es correcto.
7. Se proyecta o da por escrito la versión correcta del texto y los alumnos corrigen sus propias redacciones con otro color.
8. El maestro procede a valorar cada paso del proceso que han realizado los alumnos.

Si bien el número de repeticiones es importante, el dictado está compuesto por otros elementos, como bien señalaban Corral y Wiedemann. De forma más global, Manuel Jesús Palomo (2020, p.91) ha recogido una serie de orientaciones metodológicas para realizar un dictado cuyo fin sea el aprendizaje de la ortografía. A continuación, se exponen algunas de ellas:

- **Voz.** Debe ser alta y clara, pudiendo exagerar los sonidos de fonemas más complejos y con una correcta vocalización.
- **Unidad del dictado.** El enunciado, ya sea frase y oración, conforma la unidad del dictado al poseer sentido completo. Debido a ello, se dicta por enunciados mientras sean menores de 7 palabras. Cuando sea mayor, se procederá a una segmentación del enunciado en grupos de 4 palabras de media, prestando atención a que esos grupos coincidan con proposiciones o sintagmas.
- **Número de repeticiones.** La cantidad de veces que se repita está supeditada a la dificultad del texto y al nivel que presente el alumnado, no recomendándose repetirlo excesivas veces.
- **Contenido.** Se recomienda que el texto capte la atención de los alumnos, utilizando situaciones que tiendan hacia lo absurdo, o bien creando rimas o alteraciones si están centrados en una determinada regla ortográfica.

Entre las consideraciones más recurrentes y destacadas entre los autores que abordan las características del dictado, es el contexto en el que se enmarca. En primer lugar, Varela (2001) denomina a los dictados que están presentados en contextos explícitos como “contextuados”, debido a que el significado de las palabras puede ser deducido por lo que las rodea, en detrimento de las listas de palabras. Esta forma de realizar los dictados permite que el texto y la actividad tengan sentido para los discentes, y, según Kantor (1977, citado en Varela, 2011, p.4), pueda definirse “como un acto lingüístico por parte del profesor y del alumno”. Para ello, es necesario también la elección o creación de composiciones que sean reales y significativas, lo que contribuye a que se adquieran competencias además de conocimientos, y sin que aparezcan como actividades aisladas (Cicres & Llach, 2019).

3.1.3. Tipos y funciones del dictado

Las numerosas posibilidades que ofrece el dictado dentro de la enseñanza de la lengua es una de sus cualidades más atractivas. Evitar caer en prácticas que limiten los beneficios que este recurso ofrece al alumnado es una tarea que empieza por conocer los ámbitos lingüísticos que, con la práctica del dictado, pueden verse fortalecidos con la práctica y el tiempo. Así lo defienden Cicres y Llach (2019, p.61), quienes, tras hacer un estudio con estudiantes de Magisterio sobre el dictado, llegaron a la conclusión de que, a la hora de plantear un dictado, es importante que ciertos aspectos sean tenidos en cuenta:

1. Poseer objetivos de aprendizaje concretos relativos a alguna o varias habilidades lingüísticas (escritura, memoria, creatividad o escucha) y a varios de las propiedades textuales (cohesión, adecuación...), sin centrarse únicamente en la ortografía.
2. Utilizar técnicas de ludificación.
3. Alternar las agrupaciones de alumnos.
4. Incluir al alumnado en la revisión y evaluación de la tarea.
5. Fomentar que el alumnado establezca relaciones entre el ejercicio que los ocupa y otras prácticas orales y reflexivas, de manera que detecten los problemas que se les han presentado y reflexionen sobre ellos.

En la enumeración anterior se ve, por tanto, la importancia de incluir más de una propiedad textual en los dictados, ayudando a conseguir un incremento del componente comunicativo. Buscando tal fin, e incorporando los aspectos previamente tratados, Cassany (2004) propone un gran número técnicas y ejercicios para desarrollar un dictado, que varían en procedimientos didácticos y objetivos. En este apartado se explicarán cuatro de las propuestas realizadas por Cassany debido a su mejor adecuación a los contenidos establecidos para el segundo ciclo de Educación Primaria:

A. Dictado tradicional

Si bien el dictado tradicional constituye la práctica más habitual, se pueden variar los objetivos didácticos que se persigan con él: evaluar, practicar contenidos específicos o ejercitar la comprensión oral. En él, es el docente el que dicta el texto, previamente elegido y adecuado al nivel, y el alumno debe comprender lo que se le está transmitiendo oralmente y transcribirlo. Dependiendo de si se quiere trabajar más los aspectos comunicativos o la gramática, el alumno recogerá solo lo más importante o el texto en su totalidad (Cassany, 2004)

Además, en esta propuesta se puede aplicar un juego propuesto por Davis y Rinvolucrí (1988, citado en Cassany, 2004, p.236), en la que el maestro se comporta como una máquina manejada por los alumnos. Una vez que este comienza a dictar, son los discentes quienes manejan los tiempos, mediante consignas como «stop», «adelante», «atrás hasta...» o «repetir desde...». En efecto, la responsabilidad de dirigir el dictado recae sobre los discentes, provocando que ellos sean los protagonistas de la actividad, a la vez que aumentan su autonomía.

B. Dictado por parejas

Como su nombre indica, en esta propuesta el dictado se realiza en grupos de dos, y se trabaja también la comprensión oral y la gramática, sumando la memoria y la lectura en voz alta. Un aspecto que se debe considerar antes de llevarlo a cabo es el tamaño del aula, ya que trabajar por parejas requiere de algo más de espacio dentro de la clase y así se evitan posibles interferencias.

Además, al igual que en la anterior propuesta, los alumnos gozan de una gran autonomía en la realización de esta tarea, puesto que deciden la forma en la que dictan, la velocidad, las repeticiones...

El texto para este dictado debe ser no muy largo y estar dividido en dos partes, otorgando cada una de ellas a un miembro de la pareja e indicándoles que no pueden mostrárselo a su compañero. Al no poseer el texto completo, tienen que dictarse el uno al otro el fragmento correspondiente para completarlo, haciendo hincapié en que hay que prestar atención a cómo vocalizamos, a la entonación... Finalmente, se corrigen entre ellos con los modelos de los que disponen.

C. Dictado colectivo

Esta propuesta comienza presentando un personaje imaginario de forma visual, mediante un muñeco, un dibujo o una imagen. A partir de ahí, el docente hará preguntas sobre el protagonista, su lugar de nacimiento o sus gustos, para guiar a los alumnos mientras ellos, por su parte, escriben de forma individual cinco frases sobre el personaje. Tras haberles dado el tiempo suficiente para redactar, algunos alumnos que se hayan ofrecido de forma voluntaria irán dictando una de sus frases de forma literal para que los demás las escriban sin adaptarlas, haciéndolas así más coherentes con lo que hayan dicho sus compañeros. A continuación, se les pide que, de forma individual o por parejas, las ordenen y cohesionen, pudiendo añadir frases o modificar gramaticalmente las apuntadas. Se puede pedir que alguno de los grupos lea su composición y los demás comprueben que están todas las frases antes de proceder a la autocorrección de las redacciones creadas.

La principal diferencia que presenta esta propuesta frente a las anteriores es que es una combinación entre un dictado y una redacción, y al ser el alumnado quien redacta, se vuelve más motivante para ellos. Con el dictado colectivo se trabaja también la creatividad, y la cohesión textual, dándoles bastante autonomía a la vez que el docente controla el tema y vocabulario cuando elige al personaje y las preguntas.

D. Dictado trampolín

El término “trampolín” hace referencia a que esta propuesta está destinada a ser el paso previo a la realización de otros ejercicios, por lo que no debe ser muy extenso. En vez de dar las instrucciones de una actividad en una fotocopia, proyectarlas o mandar copiarlas del libro de texto, el docente lo dicta. El sentido de este cambio provoca que los alumnos presten más atención a lo que están escribiendo, lo que deriva en que, inconscientemente, lo memoricen y estén mejor preparados para la siguiente tarea.

3.2. La ortografía

Aunque en la literatura revisada sobre el dictado se haya encontrado posturas en contra de seguir utilizándolo para mejorar la ortografía, la realidad nos muestra que sigue siendo un recurso muy valioso para este ámbito de la lengua. Por ello, el problema puede que no se encuentre en el objetivo didáctico que se persiga, sino en el modo, y para ello debemos determinar a qué nos referimos cuando hablamos de ortografía y cómo se debe trabajar en las aulas de Primaria.

Cuando hablamos de ortografía, nos referimos a la ciencia que se encarga de estudiar las leyes que rigen el uso de un idioma, para, a continuación, establecer las normas para escribir de forma correcta. Esta ciencia traducida en normas es uno de los contenidos esenciales en el área de *Lengua castellana y literatura* a lo largo de las diferentes etapas educativas. No obstante, a pesar del esfuerzo reiterado que hacen los docentes para la correcta adquisición de dichas normas, las faltas de ortografía siguen siendo acuciantes, incluso en estudiantes universitarios, lo que muestra que algo no se está haciendo bien.

Si bien es cierto que hay personas que defienden la necesidad de “jubilar” la ortografía en favor de la preponderancia fonética en las normas ortográficas, obviando así la etimología que a ellas subyace, conocerlas y respetarlas es un aspecto imprescindible en la expresión escrita (Rodríguez-Ortega, 2015, p.87). Ya en el *Diccionario de Autoridades* (1726) se justificaba la necesidad de la corrección ortográfica aludiendo a que se trata de “una de las principales calidades, que no solo adornan sino componen cualquier idioma, [...] porque sin ella no se puede comprender bien lo que se escribe, ni se puede percibir con

claridad conveniente lo que se quiere dar a entender” (citado en Rodríguez-Ortega, 2015, p.86). Por consiguiente, se vuelve imprescindible destinar los esfuerzos de los docentes en diseñar nuevas estrategias didácticas que consigan afianzar las normas que regulan la escritura de nuestro idioma: el castellano.

3.2.1. La didáctica de la ortografía

Previo a mostrar algunas recomendaciones en cuanto a la didáctica de las normas ortográficas, es imprescindible destacar las implicaciones pedagógicas de su enseñanza tanto en el plano lingüístico y comunicativo como en el sociológico. En el primero de los planos, gracias al sistema ortográfico se asegura que los enunciados escritos se transmitan de forma íntegra y no ambigua. En el ámbito sociológico, la ortografía conforma una convención necesaria entre los miembros de una misma comunidad lingüística, consolidando su pertenencia a esa comunidad y siendo un signo de la cultura compartida (Camps, Milian, Bigas, Camps & Cabré, 1990, p. 9). Por lo tanto, su enseñanza ayuda en el desarrollo integral del alumnado, ofreciéndoles un recurso que les ayude no solo a expresarse con corrección en el plano escrito, sino también a integrarse en la sociedad.

En el aprendizaje de cualquier contenido pedagógico son necesarios dos factores: que sea motivador y que los conocimientos sean integrados globalmente en la experiencia del alumnado. Si volvemos al contenido que nos ocupa, la ortografía, Camps et al. (1990) aluden al papel que posee el docente para que esto se cumpla, y que se debe mostrar en su práctica educativa de las siguientes formas:

- a) Mostrando al alumnado lo necesario que es conseguir el dominio del código gráfico. Para ello, tendrá que enseñarle cual es su función y, además, motivarle para que sea un “sujeto activo de aprendizaje”.
- b) Englobando la enseñanza de la ortografía en la de la lengua escrita, dado que forma parte de ella.

De esta manera, uno de los pilares sobre los que se tienen que sustentar las propuestas didácticas que tengan entre sus objetivos la correcta adquisición de

las normas ortográficas, debe ser la motivación. Con ello, se conseguirá un aprendizaje significativo y real, que perdure con el tiempo, evitando que en etapas educativas superiores haya aún serias deficiencias en las producciones escritas del alumnado, en lo que se refiere a faltas de ortografía.

Aunque fuese en el siglo pasado, Teruel (1993) criticó una situación que persiste en la actualidad dentro de la enseñanza de la ortografía: el aprendizaje memorístico de reglas con un campo de aplicación limitado y que, además, tienen un número alto de excepciones. Es probable que parezca desfasado, pero si se revisan libros de texto de Educación Primaria (de Grupo SM o Santillana, entre otras) nos encontramos con que proponen aún esas reglas. En cambio, Teruel proponía entrar en el campo de lo que se conoce como *ortografía preventiva*, y más concretamente, utilizar el método *viso-audio-motor-gnósico*. El método en cuestión parte de la premisa de que las palabras tienen que ser vistas, oídas, pronunciadas y escritas, debido a que constituyen las etapas necesarias para conocer el significado de una palabra.

Lo mencionado en el párrafo anterior se transforma, dentro de una propuesta didáctica, en proponer varias actividades para cada palabra que presente algún tipo de dificultad en su escritura. En ellas, el alumnado tiene que trabajar su pronunciación además de su escritura, garantizando así tanto la grabación cerebral de su imagen polisensorial, como la adquisición de todos los significados de la palabra, al presentarla en diferentes contextos y situaciones (Teruel, 1993).

En lo referente al contenido, a las reglas ortográficas que hay que prestar más atención, Torres (2002) defiende que están ligadas a la propia experiencia del maestro, a los diseños curriculares y a los textos o materiales que se vayan a trabajar de forma paralela. Si tomamos como referencia el Decreto 27/2014, de 5 de junio, que establece el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria, encontramos lo siguiente en cuanto a contenidos mínimos y estándares de aprendizaje evaluables para la ortografía en el tercer curso de Educación Primaria en el área de *Lengua castellana y literatura*:

Contenidos	Estándares de aprendizaje evaluables
Ortografía: utilización de las reglas básicas de ortografía. Signos de puntuación.	Conoce las normas ortográficas básicas y las aplica en sus producciones escritas.

En el BOC se establece que el alumnado debe conocer las “normas ortográficas básicas”, y de forma más específica, los signos de puntuación. Relacionando esto con lo anterior, se observa que, en efecto, existe libertad para trabajar las normas ortográficas, y no se exige una metodología memorística de algunas reglas. De tal manera, podemos llegar a la conclusión de que son los docentes los encargados de decidir qué normas ortográficas se van a trabajar, cómo, y adecuarlas a las situaciones de su realidad escolar.

3.3. Dinámicas gamificadas para aumentar la motivación

Como defendían Camps et al. (1990), la motivación del alumnado es necesaria para convertirlos en sujetos activos de su aprendizaje. En el dictado, de igual forma que para la adquisición de las normas ortográficas del castellano, uno de los problemas que hemos comentado es la asociación de ellos con prácticas tradicionales y pasivas, provocando que alumnos y docentes muestren un visible rechazo hacia ellos. La solución, por lo tanto, debe venir de la mano de estrategias que apuesten por introducir elementos y dinámicas para cambiar este punto de vista.

Una de las nuevas metodologías que ha emergido en la última década, caracterizada por unir los conceptos de aprendizaje y ludificación, es la *gamificación educativa*. En palabras de Marín-Díaz (2015), este recurso se caracteriza por introducir en entornos formales elementos propios de los no formales, y así conseguir un aprendizaje significativo. La gamificación consiste en crear experiencias y contextos de aprendizaje que tengan un objetivo educativo, en las que se introducen mecánicas y dinámicas de los juegos:

historia, personajes, retos, logros, avatares, niveles, puntos, retos... En efecto, se trata de sumar a los contenidos curriculares que se deseen trabajar una serie de elementos motivantes.

Siguiendo con los beneficios que posee la gamificación en el aumento de la motivación en las prácticas educativas, son varios los autores que los comentan y muestran las diferentes áreas donde se ven reflejados. Con las mecánicas que se diseñan, se consigue involucrar a la mayoría de los participantes en la actividad (Zichermann, 2012, citado en Ortiz-Colón, Jordán & Agredal, 2018) y, además, se despierta la pasión y el entusiasmo de los usuarios que quieren contribuir a la misión colectiva con sus capacidades y talentos (Deterding, 2011, citado en Ortiz-Colón, Jordán & Agredal, 2018). Por su parte, Sánchez Pacheco (2019), en su investigación sobre la evidencia de los beneficios que se le atribuyen a esta práctica, concluye que existe una relación importante entre los elementos de diseño de aprendizaje y de diseño del juego, como la rápida retroalimentación o los niveles, haciendo que la gamificación del aprendizaje sea más efectiva. En cambio, este mismo autor sugiere la necesidad de estudiar cuidadosamente los tipos de objetivos de aprendizaje que se establecen, ya que no todos pueden ser igualmente gamificados.

Huizinga en su libro *Homo Ludens* (1983, citado en Contreras-Espinosa, 2016, p.31) explicaba que “jugar es un acto que constituye diversas formas culturales que facilitan las normas o códigos de la semiótica de la sociedad”. En otras palabras, el juego supone aprender a seguir las reglas de un grupo, y eso supone, al igual que vimos con el dictado y la ortografía, conocer las normas que rigen nuestra sociedad para adaptarnos a ella de forma eficaz. Esta tendencia también es defendida por Ortiz-Colón, Jordán y Agredal (2018), quienes apuntan que los juegos poseen fuertes componentes sociales, y ayudan a plantear simulaciones de experiencias reales, lo que ayuda al alumnado a saber enfrentarse a ellas en un futuro.

En conclusión, valorando las similitudes en el plano social de la gamificación con el dictado para la mejora de la ortografía, el aumento de la motivación que supone su puesta en práctica y la creación de contextos globalizados en los que se potencia un aprendizaje integral y significativo, esta metodología puede ser

utilizada como punto vertebrador de una propuesta para el trabajo de las dos disciplinas estudiadas.

4. PROPUESTA DIDÁCTICA

4.1. Introducción y contextualización

En este apartado se recoge, como bien se menciona en su título, una propuesta didáctica en la que se persigue, principalmente, revalorizar metodológicamente el dictado dentro del área de *Lengua Castellana y Literatura*. Los recursos y materiales diseñados para su consecución están dirigidos a una clase tipo compuesta por 22 alumnos del tercer curso de Educación Primaria¹, pudiendo ser adaptados sus diferentes componentes y contenidos a otro curso de la misma etapa educativa, así como a otros grupos con diferente número de alumnado.

Tras la revisión teórica realizada en torno al concepto del dictado y su didáctica, en la que de forma inherente se incluyen contenidos ortográficos, se trabajarán los diferentes tipos de dictado expuestos por Cassany (2004). Además, el resto de la teoría revisada se puede ver reflejada en el empleo de una metodología gamificada y en el tratamiento de las reglas y errores ortográficos. Tras su implementación, se busca conocer si la realización semanal de diferentes tipos de dictados, aumentando la motivación del alumnado hacia ellos, mejora la habilidad que esto implica y, a su vez, se mejoran también las destrezas que con él se ponen en juego, como la ortografía, la caligrafía o el orden y limpieza.

Con el fin de determinar los beneficios del dictado y si se han cumplido los objetivos tras la puesta en práctica de la propuesta didáctica, se vuelve imprescindible realizar una evaluación previa de la situación de los parámetros

¹ En cuanto a la elección del primer curso del segundo ciclo de Primaria se debe a que he realizado mis últimas prácticas en él, y esta propuesta estaba destinada a implantarse en esa clase. Debido a la situación excepcional causada por el COVID-19 que ha paralizado la docencia presencial y, por consiguiente, las prácticas en los centros escolares, la presente propuesta no ha podido ser aplicada.

que se plantea trabajar con el alumnado. Por ello, es pertinente realizar una selección aleatoria de la mitad de los estudiantes y valorar, con la misma rúbrica que se utiliza al final de la propuesta, algunas composiciones escritas que hayan realizado hasta el momento. De esta manera, se obtienen los resultados de dos momentos diferentes, pudiendo así observar si tras la propuesta se han conseguido los objetivos esperados.

4.2. Objetivos

El principal objetivo de este diseño es revalorizar el dictado tras décadas de críticas a pesar de ser uno de los contenidos recogidos en el Boletín Oficial de Cantabria para el área de *Lengua Castellana y Literatura*, a la vez que mostrarlo más como un contenido que como una simple herramienta, como se explicará en el apartado correspondiente. Gracias a sus características, el dictado conlleva una mejora de la expresión escrita del alumnado, y más concretamente, de su ortografía. Partiendo de la base de que el dictado es una técnica que refleja numerosas situaciones que se dan en el día a día de los ciudadanos, como se ha demostrado en el marco teórico (ver apartado 3.1.), se vuelve indispensable modificar la visión crítica hacia él y fomentar su aplicación en entornos que susciten el interés del alumnado.

Con el objetivo de aumentar del interés, se apuesta por el componente motivacional de la gamificación. Esta nueva metodología dota al alumnado de una situación de aprendizaje en la que ellos son los protagonistas, incitándoles a mejorar en sus composiciones escritas para poder alcanzar un nivel más elevado. A su vez, se busca la formación de ciudadanos independientes y autónomos, capaces de analizar, reflexionar y solucionar los problemas que aparezcan en el desarrollo del aprendizaje.

El contexto educativo diseñado, así como las actividades y procesos que se desarrollan con esta propuesta, permite que, a los objetivos mencionados, se le sumen algunos de los relacionados con la expresión escrita. Estos se encuentran también recogidos en el BOC (2014, p.1631), y son los siguientes:

- Fomentar el cuidado de la caligrafía, el orden y la presentación en las producciones escritas.

- Promover la adquisición de las reglas ortográficas y su correcta aplicación.

4.3. Contenidos

De forma general, y teniendo en cuenta lo dispuesto en el Decreto 27/2014, de 5 de junio, que establece el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria en el área de Lengua Castellana y Literatura para el tercer curso, los contenidos que se abordarán en esta propuesta serán los siguientes:

- Dentro del “Bloque 3. Comunicación escrita. Escribir”, se trabajará la *revisión y mejora del texto, la aplicación de las normas ortográficas y signos de puntuación, la caligrafía, el orden y presentación* y, por último, *el dictado*.
- En cuanto al “Bloque 4. Conocimiento de la lengua”, los contenidos implicados son los referentes a *la ortografía: utilización de las reglas básicas de ortografía*.

No obstante, los contenidos mencionados necesitan ser concretados para una mejor comprensión de la propuesta descrita. En primer lugar, y a pesar de que el dictado se ha utilizado mayoritariamente como una herramienta de evaluación de otros de los campos de la lengua (Cicres & Llach, 2019), su puesta en práctica supone el desarrollo de la habilidad de transformar un mensaje oral en un texto escrito. Basándonos en este hecho, y sumando a sus ventajas el favorecer “la integración de las habilidades lingüísticas” (Montalvan, 1990, citado en Cicres & Llach, 2019, p.53), el principal contenido que se trabaja en esta propuesta es el mismo dictado entendido como una habilidad. Para ello, no solo se utilizará el dictado tradicional, al no suponer este hecho una diversificación de este, sino que se trabajará también con el dictado por parejas y el dictado colectivo, ambos propuestos por Cassany (2004).

Respecto a las reglas básicas de ortografía y signos de puntuación, se ha utilizado como referencia los libros de Lengua Castellana y Literatura de 3º de Educación Primaria de la editorial SM para la elección de las reglas que se quieren trabajar, al ser el libro de texto utilizado en el colegio en el que se iba a

poner en práctica la propuesta. A su vez, una nueva selección entre ellas era necesaria para crear un planteamiento real y efectivo en las 8 semanas que abarca la propuesta, a la vez que se encuadraba en los contenidos de otros ámbitos de la lengua vistos en el trimestre en el que se propondría. Por todo lo anterior, a continuación se exponen por orden de trabajo las reglas ortográficas básicas en las que incide este documento:

- La utilización y distinción *b/v*.
- La utilización de la *h*.
- Las palabras con *ga, go, gu, gue, gui, güe y güi*.
- La distinción *ge/je* y *gi/ji*.
- La acentuación de palabras.

Además, el uso de la coma y el punto, se incluirán a lo largo de toda la propuesta debido a que deben usarse en todas las composiciones.

4.4. Metodología

Para conseguir lo propuesto, se ha apostado por una metodología flexible y activa, siendo las necesidades del alumnado las que han guiado la elección de los diferentes contenidos ortográficos que se van a trabajar. Sus conocimientos previos, en cuanto al ámbito ortográfico se refieren, juegan un papel esencial en los aspectos que se van a trabajar de forma más profunda, pudiendo añadirse sesiones si alguna de las reglas lo requiriese. A su vez, los estudiantes serán los protagonistas, puesto que realizarán ellos algunos de los textos e irán autoevaluando su desarrollo. Gracias a ello, se potencia un ambiente óptimo para lograr un aprendizaje significativo, útil y no simplemente memorístico en lo relativo a las reglas ortográficas.

Por otro lado, la gamificación es la metodología principal con la que se pretende mejorar las habilidades implicadas en el desarrollo del dictado, y principalmente mejorando la motivación del alumnado hacia las actividades diseñadas. Toda propuesta gamificada debe contar con una narrativa que sirva de hilo conductor en las siguientes sesiones, y en esta propuesta se ha elegido el mundo de la salud. El aula se convierte en un centro de atención primaria de palabras, al que se ha llamado *Clínica “La buena ortografía”*, en el cual el propio

alumnado son los profesionales de la salud que en ella trabajan y velan por el interés de los pacientes, los cuales son palabras en las que ellos han cometido algún tipo de error ortográfico. Idealmente, sería necesario ambientar no solo el aula, sino también la ropa del docente y alumnado para conseguir una mayor implicación de los estudiantes en las tareas que se promueven en esta propuesta.

En el centro en el que se iba a implantar esta propuesta está implementada la metodología del Aprendizaje Cooperativo, por lo que algunos de sus elementos se incluyen también en esta propuesta. Entre ellos, se utiliza la distribución del alumnado en equipos cooperativos en función de sus situaciones académicas y personales, facilitando el apoyo entre los estudiantes y el trabajo en grupo.

El diseño propuesto y que se expone en el apartado de las actividades propicia la autoevaluación. Apostar por esta forma de evaluación formativa por parte del alumnado durante el desarrollo de la propuesta se debe a los beneficios que esto conlleva para ellos. Con su aplicación, el discente cobra “conciencia de sus propios logros”, y se da “cuenta que la causa o raíz de los mismos está en su capacidad, en su reflexión, acompañada de la acción y en el esfuerzo desempeñado por él mismo” (Ortiz-Hernández, 2007, p.117). Al ser los estudiantes los protagonistas, y quienes detecten sus errores para corregirlos siguiendo el método *viso-audio-motor-gnósico* propuesto por Teruel (1993), se promueve una mejor asimilación de las reglas ortográficas.

4.5. Temporalización

El proyecto *Clínica “La buena ortografía”* está creado para implementarse durante al comienzo de las sesiones de Lengua Castellana y Literatura en el aula de 3º de Educación Primaria durante el tercer trimestre con una duración de 8 semanas. A continuación, se exponen dos figuras en las que se muestra cómo se va a desarrollar esta propuesta, cuyos elementos se explicarán en el apartado de las actividades.

En primer lugar, se muestra una tabla en la que se puede observar la organización de los dictados y contenidos ortográficos a lo largo de las 8 semanas:

SEMANA	CONTENIDO ORTOGRÁFICO	TIPO DE DICTADO
SEMANA 1	Utilización y distinción <i>b/v</i> .	Por parejas.
SEMANA 2		Tradicional.
SEMANA 3	Utilización de la <i>h</i> .	Colectivo.
SEMANA 4		Por parejas.
SEMANA 5	Las palabras con <i>ga, go, gu, gue, gui, güe y güi</i> .	Tradicional.
SEMANA 6	Distinción <i>ge/je</i> y <i>gi/ji</i> .	Por parejas.
SEMANA 7	Acentuación.	Colectivo.
SEMANA 8		Por parejas.

Como se puede observar en la anterior figura, se destinan dos semanas a los contenidos que tienen una mayor dificultad para poder trabajarlos más detenidamente.

A su vez, cada semana posee la misma distribución de actividades, con el objetivo de hacerlo más mecánico y sencillo para el alumnado, facilitando que sepan lo que hay que hacer en cada momento:

DÍA DE LA SEMANA	LUNES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
ACTIVIDAD	Dictado contextualizado que contenga palabras con reglas ortográficas de la unidad y anteriores.	Presentación de las palabras enfermas.	Operación de las palabras.	Cuidados paliativos.

4.6. Desarrollo

4.6.1. Narrativa de la dinámica

La secuencia didáctica se encuentra englobada en una narrativa relacionada con el mundo de la salud. Para ello, se ha creado un centro al que se le ha puesto el nombre de *Clínica “La buena ortografía”*, siendo el propio alumnado los profesionales de la salud que en ella trabajan y velan por el interés de los pacientes, los cuales son palabras en las que ellos han cometido algún tipo de error ortográfico. Es importante remarcar en este punto la necesidad de crear un ambiente relacionado con la medicina, tanto decorando el aula como llevando bata o utensilios médicos que permitan poner a los discentes en contexto.

4.6.2. Jugadores

Dentro de la clínica a la que pertenece el alumnado se pueden desempeñar cuatro profesiones, pudiendo acceder a la siguiente profesión mediante la consecución de puntos en cada una de las actividades o acciones que tienen lugar cada semana. Los cuatro niveles, traducidos para el alumnado en profesiones, y sus correspondientes ventajas añadidas, son los siguientes:

NIVEL	PUNTOS	VENTAJAS
Celador/a	0/8	Nivel inicial. No hay ventajas.
Auxiliar	9/16	Nivel intermedio I. Encargado de trasladar a los enfermos a planta o a la UCI.
Enfermero/a	17/24	Nivel intermedio II. Privilegio de operar a un enfermo en estado grave.

Médico/a	25/32	Nivel avanzado. Obtiene 0,25p en el siguiente examen.
-----------------	-------	--

Tomando como referencia la figura anterior, todos los estudiantes empiezan en el nivel de celador, sin que ello haga referencia a un detrimento de la visión de estos trabajadores. Para identificarse cuentan con tarjetas personalizadas con su nombre y la profesión de ese momento, las cuales van cambiando a medida que consiguen puntos. No obstante, el alumnado no tiene que conocer las profesiones que puede alcanzar o las ventajas asociadas, consiguiendo así que no se pierda el interés y motivación por descubrir lo que puede ocurrir.

4.6.3. Normas y reglas

La obtención de puntos para subir de nivel está reglada por una serie de normas, relacionadas con los contenidos curriculares que se van a trabajar. Cada semana, en el dictado principal que se hace los lunes y el propio alumnado revisa y mejora los viernes, se pueden obtener un máximo de 5 puntos de acuerdo con lo siguiente:

- **1 punto** por la caligrafía y la limpieza de la producción.
- **Hasta 2 puntos** dependiendo de los errores ortográficos que hayan tenido en el dictado del lunes.
- **Hasta 2 puntos** dependiendo de la autocorrección del dictado del lunes.

Asimismo, se les ofrecerá la posibilidad de obtener **1 punto extra** si en los textos que dicten los compañeros los jueves no presentan errores en las palabras clave, es decir, aquellas que se encontraban en la UCI o en planta.

Teniendo todo lo anterior en cuenta, el alumnado dispone de este cuadro fotocopiado y pegado en sus respectivos cuadernos para que sean ellos quienes realicen la suma de puntos cada semana:

	PUNTOS	INDICADORES
Caligrafía	1	Presenta con limpieza, claridad y orden el texto.

Errores ortográficos dictado inicial	1	Escribe incorrectamente más de 3 palabras, pero no las que contienen la regla que se está viendo esa semana.
	2	Escribe correctamente la mayor parte de las palabras, presentando 2 o 3 errores.
Autocorrección del dictado	1	Corrige la mitad de los errores que presentaba su escrito inicial.
	2	Corrige todos los errores que presentaba su escrito inicial.

4.6.4. Actividades

En el apartado de temporalización se exponen los cuatro ejercicios o actividades que se llevarán a cabo cada semana. A continuación, se explica en qué consiste cada uno de ellos, con sus correspondientes variantes:

- **Dictado contextualizado:** Al principio de cada semana, se realiza un dictado de extensión media que contenga palabras con la regla ortográfica que se esté estudiando en ese momento. Los recursos utilizados durante estas sesiones son textos extraídos de noticias de periódicos o libros infantiles, así como elementos visuales que sean de interés para el alumnado y con los que pueda aprender sobre cultura general. En el caso de los textos, han sido modificados en función de la regla ortográfica de esa semana y el tipo de dictado que se vaya a realizar, evitando que se conviertan en narraciones “infantiloides”.
 - **Dictado tradicional:** Se realizan dos dictados tradicionales por parte del docente. Con ellos se pretende mostrar y trabajar la forma de dicción relativa a la velocidad, pausas, repeticiones... A partir de él, se pueden corregir posibles errores que esté cometiendo el alumnado en sus lecturas a sus compañeros y también determinar sus preferencias, como el número de palabras entre cada pausa o si prefieren una primera lectura general o repetir a medida que se realiza el dictado.
 - **Dictado por parejas:** Los textos de este dictado están divididos en dos partes, para que cada alumno dicte una de sus mitades a su compañero.

- **Dictado colectivo:** Los días que se realizan dictados colectivos se cuenta con elementos visuales cuyo nombre posee la regla ortográfica correspondiente o la representan de algún modo. A partir de ahí, mediante preguntas realizadas por el docente que sirven de estimulación para su imaginación, el alumnado compone frases sobre el mismo elemento que contengan palabras con la misma regla ortográfica. Por grupos, comparten las frases que han escrito y tienen que escribir un texto cohesionado con ellas y, cuando terminan, un grupo que se ofrezca de forma voluntaria lee su texto y los demás lo escriben en sus cuadernos.
- **Palabras enfermas:** En estas sesiones, se expone al grupo aquellas palabras en las que más errores se cometieron durante el dictado del lunes tras una revisión del docente. Dependiendo de la gravedad de las palabras, relacionada con cómo la escribieron o si en ella hay más de una regla ortográfica, son destinadas a planta o a la Unidad de Cuidados Intensivos (UCI). Para llevarlas a planta, estas palabras enfermas son escritas en un papel con los errores corregidos en un color llamativo, haciendo la regla ortográfica más visual, y se pegan en el mural que representa la clínica. Además, se intenta buscar o recordar de forma conjunta las normas que rigen el uso de la regla ortográfica, utilizando como palabras base las ya utilizadas y nuevas que vayan surgiendo y que la contengan.
- **Operación de las palabras:** Al estar los alumnos divididos en grupos, cada semana es uno de ellos el “conjunto de sanitarios” que intentan sanar a los enfermos que se encuentran en la clínica. Para ello, deben traer de casa dos breves composiciones (4 o 5 líneas de extensión) sobre el mismo tema del lunes, o sobre una noticia que les haya llamado la atención esa semana, y que contengan tanto palabras que están en la clínica como otras que posean la misma regla. Con el fin de evitar que no se repitan las palabras, ese grupo se reúne el día anterior y se reparte a los “enfermos”. Las composiciones creadas son dictadas siguiendo la mecánica del dictado tradicional a sus compañeros, quienes las recogen en sus cuadernos.

- **Cuidados paliativos:** Como cierre de cada semana, los alumnos revisan sus propias composiciones y las corrigen primero de forma individual y después con su grupo, supervisados por el docente. Los estudiantes son quienes, en base a sus correcciones y la evaluación de lo que han hecho esa semana, van contando los puntos que han ganado y los apuntan en

Los estudiantes cuentan con un cuaderno organizado por semanas donde van realizando todas las composiciones y correcciones, teniendo que apuntar al final de cada semana los puntos relativos a su propio trabajo. Cuando llegan a los puntos establecidos para el cambio de profesión, recogen la nueva tarjeta identificadora y la personalizan, y también la tarjeta de la ventaja asociada a esa nueva profesión que pueden usar cuando quieran.

4.7. Materiales

Los materiales necesarios que han sido diseñados específicamente para el desarrollo de esta propuesta (ver Anexo I), y que están relacionados con la gamificación centrada en el mundo de la salud, son los siguientes:

- Cuaderno tamaño A4 para cada alumno donde se recogen todos los dictados.
- Mural que representa la *Clínica “La buena ortografía”*.
- Mural con las normas y reglas sobre cómo se adjudican los puntos.
- Tarjetas identificativas de cada profesión:
 - Celador.
 - Auxiliar.
 - Enfermero.
 - Médico.
- Tarjetas de ventaja para cuando se consiguen puntos para cambiar de profesión:
 - De celador a auxiliar.
 - De auxiliar a enfermero.
 - De enfermero a médico.

En segundo lugar, y como elementos principales de esta propuesta, los textos modificados y elementos visuales sobre los que se trabajará el dictado cada semana (ver anexo II):

SEMANA	CONTENIDO ORTOGRÁFICO	TIPO DE DICTADO	RECURSO UTILIZADO
SEMANA 1	Utilización y distinción <i>b/v</i> .	Por parejas.	Adaptación del artículo “Vacunas, una historia de éxito” del periódico <i>ABC</i> , relacionado con el mundo de la salud. (ver anexo II.I)
SEMANA 2		Tradicional.	Adaptación del artículo “Claves ¿Por qué los niños deben hacer deporte?” de Aurora Yáñez para el periódico <i>El Mundo</i> . (ver anexo II.II)
SEMANA 3	Utilización de la <i>h</i> .	Colectivo.	Muñeco llamado “Doctor Héctor Cacahuete”, especialista en las palabras con la letra <i>h</i> . (ver anexo II.III)
SEMANA 4		Por parejas.	Adaptación del artículo “¿Para qué pintaban los primeros humanos?” del diario <i>El País</i> . (ver anexo II.IV)
SEMANA 5	Las palabras con <i>ga, go, gu, gue, gui, güe</i> y <i>güi</i> .	Tradicional.	Adaptación del libro <i>El gigante egoísta</i> de Óscar Wilde. (ver anexo II.V)
SEMANA 6	Distinción <i>ge/je</i> y <i>gi/ji</i> .	Por parejas.	Adaptación del libro <i>Gerónimo Stilton: En busca de la maravilla perdida</i> de Elisabetta Dami. (ver anexo II.VI)
SEMANA 7	Acentuación.	Colectivo.	Imagen de tres profesionales de la salud llamados Bárbara, César y José. Cada uno de ellos es especialista los tipos de palabras diferenciadas por su acentuación. (ver anexo II.VII)

SEMANA 8		Por parejas.	Adaptación del libro <i>El Maravilloso Mago de Oz</i> , de Lyman Frank Baum. (ver anexo II.VIII)
----------	--	--------------	--

4.8. Atención a la Diversidad

En primer lugar, la distribución del alumnado en grupos siguiendo las normas del Aprendizaje Cooperativo permite que dentro de cada equipo se puedan ayudar unos a otros para la realización de las diferentes actividades. Gracias a esta distribución, los alumnos que presentan dificultades o diferentes ritmos de aprendizaje pueden apoyarse en sus compañeros y resolver con ellos sus dudas.

Por otro lado, el uso del método viso-audio-motor-gnósico de Teruel (1993) en la forma de exponer y trabajar cada una de palabras y sus reglas ortográficas, junto con la exposición permanente en una de las paredes del aula del mural que conforma la clínica y las palabras, proporciona una ayuda permanente para este tipo de alumnado. Poder ver y manipular las palabras diariamente ayuda a la asimilación de su forma escrita, puesto que se van acostumbrando a verla.

Asimismo, en el tercer curso de Educación Primaria puede haber todavía alumnos que no hayan desarrollado correctamente la motricidad en el ámbito de la escritura, lo que supone un impedimento para la realización del dictado como destacan Villareal Campo & Peña Álvarez (2017). Debido a ello, con este alumnado se propone realizar ejercicios que trabajen la motricidad de forma previa a estas sesiones, utilizando materiales Montessori relacionados con la educación motriz.

4.9. Criterios de evaluación

Los puntos que va obteniendo cada estudiante y el nivel en el que se encuentra cuando finaliza la propuesta permiten ir viendo durante su puesta en práctica la evolución de cada alumno. El cuaderno que van rellenando es un reflejo de su progreso y aprendizaje, por lo que será el elemento principal sobre el que se valorará a cada alumno. Para ello, se cuenta con una rúbrica que permite evaluar el desarrollo del alumnado al finalizar la propuesta. Mediante un documento Excel (ver Anexo III), se realizará una observación sistemática de

cada una de las destrezas implicadas, de acuerdo con los siguientes estándares de aprendizaje evaluables recogidos en el BOC:

- Reproduce correctamente textos dictados.
- Escribe textos usando el registro adecuado, organizando las ideas con claridad, respetando las normas gramaticales y ortográficas estudiadas.
- Pone en práctica, adecuadamente, normas y estrategias propias del proceso de producción de textos escritos.
- Aplica correctamente los signos de puntuación y las reglas ortográficas trabajadas.
- Presenta con limpieza, claridad, precisión y orden los escritos.

5. CONCLUSIÓN

Para comenzar con este apartado, me gustaría exponer la sorpresa que fue no encontrar una amplia bibliografía en relación con el dictado dentro de la enseñanza de la lengua materna. Aunque se trata de una práctica muy extendida, y que como declara Stansfield (1985), ya en la Edad Media era una forma de enseñanza, hoy en día no hay muchos estudios sobre su uso actual a pesar de ser uno de los contenidos mínimos establecidos en el Boletín Oficial de Cantabria (Cantabria, 2014, p.1620). Aún así, los dictados siguen constituyendo el día a día en las aulas de Lengua en muchos colegios, predominando su forma más “tradicional” y destinado a la corrección ortográfica. Debido a ello, sería muy interesante investigar sobre las causas de esta tendencia, observando si se debe al desconocimiento de sus potencialidades o por acomodación a lo ya conocido y trabajado anteriormente.

Resultan, por ello, muy interesantes y esclarecedoras las propuestas de Cicres y Llach (2019) y de Cassany (2004) en este campo. En ambos trabajos se apuesta por una diversificación del uso del dictado, los primeros por sus beneficios en diversos ámbitos del desarrollo del alumnado, y el segundo por las formas existentes de llevarlo a cabo para trabajar más de un ámbito de la lengua. En efecto, el dictado no solo promueve la correcta adquisición de las normas ortográficas de la lengua escrita, sino que permite el desarrollo de diferentes habilidades lingüísticas y propiedades textuales, lo que lo convierte en una

técnica muy dinámica y polivalente. Debido a esto, los diferentes tipos de dictados descritos por Cassany (2004) conforman un buen abanico de posibilidades para comenzar a incorporar nuevos elementos de la lengua, tanto en la creación de textos para ser dictados por el alumnado, como en la forma en que se ponen en práctica. No obstante, su versatilidad permite seguir innovando en cómo desarrollarlo para trabajar diferentes competencias y contenidos, a la vez que mostrarlo en situaciones que reflejen su utilidad en el día a día.

En este punto, se vuelve necesario hacer hincapié en que no por las razones expuestas en el párrafo anterior se debe dejar de utilizar el dictado para la enseñanza de la ortografía, sino todo lo contrario. Lo más conveniente, como destacan Camps et al. (1990), es englobar la ortografía en la enseñanza de la lengua escrita, por lo que el dictado sigue siendo un buen medio para ello si se diversifican sus objetivos. Es más, el dictado y la ortografía son formas de transmitir la cultura, lo que promueve el desarrollo integral del alumnado en el ámbito académico y en el sociológico, siendo este otro de los motivos por los que no deben ser desvinculados, sino enriquecidos en próximas propuestas.

Tanto para el dictado como para la ortografía, todos los autores anteriormente mencionados aluden a la necesidad de una ludificación de sus procesos, aumentando la motivación e incluyendo al alumnado. Esta ha sido la razón principal para escoger la *gamificación educativa*, al ser destacada por aumentar la participación y el interés del alumnado (Ortiz-Colón, Jordán & Agredal, 2018). Es más, resulta idónea porque, al incluir componentes del juego y normas, también enseña a los discentes cómo deben comportarse y vivir en sociedad, desarrollando el ámbito sociológico al igual que el dictado y la ortografía.

La propuesta didáctica diseñada muestra, siguiendo con lo defendido en este apartado y en el marco teórico, nuevas formas de utilizar el dictado en las aulas de Educación Primaria, diversificando los contenidos trabajados e incluyendo elementos propios de la gamificación. En primer lugar, como valoración de la misma, he de destacar que se podrían haber utilizado otras metodologías que incluyesen la ludificación, siendo interesante ahondar en este aspecto en futuras tesis o trabajos de investigación. No obstante, esta dinámica permite el alumnado ponerse en el papel de un profesional, en este caso del mundo de la

medicina, involucrándose en “curar” a las palabras, persiguiendo una mejora individual para seguir subiendo de rango. Debido a ello, se estimula también la empatía y la colaboración, valores esenciales para promover un desarrollo integral en los discentes.

La elección de tres de los dictados de Cassany (2004) se debe a una adecuación al nivel del alumnado para el que estaba destinado la propuesta, pero para enriquecer el uso del dictado durante todo el curso se podrían apostar por otros de los que describe el autor en su artículo. Algunos de ellos, como el “dictado trampolín”, son perfectos para trabajar esta técnica de forma transversal en otras materias. Debido a ello, con una buena organización, el dictado se podría trabajar a lo largo de todo el año académico en diferentes disciplinas, favoreciéndonos de su transversalidad.

Apostar por la *ortografía preventiva* propuesta por Teruel (1993), y complementarla con la dinámica de profesionales que tienen que escribir y “curar” las palabras, constituye una forma de atender la riqueza y diversidad del alumnado. Considero que este es uno de los puntos fuertes de la propuesta presentada, en relación con los contenidos ortográficos, puesto permite tratar las palabras de diferentes formas: escribiéndolas, pronunciándolas, viéndolas y escuchándolas. Con ello, se satisfacen las diferentes necesidades de los estudiantes, a la vez que se facilita su correcta adquisición con diferentes medios y recursos.

Para terminar, y como reflexión tras la realización del presente documento, me gustaría añadir que me ha resultado sorprendente no haber experimentado, ni a lo largo de las diferentes etapas educativas ni en las prácticas en los centros escolares, alguna situación en la que se utilizase otro tipo de dictado diferente al tradicional, o con otros objetivos diferentes a la adquisición de las normas ortográficas. Este trabajo me ha mostrado que la innovación también se puede realizar en técnicas que resultan “obsoletas”. Esta negativa concepción de nuevas técnicas se debe, principalmente, a que no se han adaptado aún a las nuevas necesidades que presenta el alumnado. Por ello, me parece imprescindible reflexionar sobre estas técnicas o métodos más tradicionales antes de dejar de utilizarlos por completo. De esta manera, renovando sus

posibilidades didácticas, sus objetivos y los contenidos trabajados con ellos, se conseguirán procesos de enseñanza-aprendizaje mucho más enriquecedores.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Benítez Pérez, P. (1988). Dictado y segundas lenguas. El español como lengua extranjera. Aspectos generales. Actas de las primeras jornadas pedagógicas y del primer congreso nacional de ASELE. Málaga, pp. 29-37. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/01/01_0033.pdf.
- Boletín Oficial de Cantabria. Decreto 27/2014, de 5 de junio, que establece el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria. Boletín Oficial de Cantabria, 13 de junio de 2014, núm. 29, 1507-1937. Recuperado de: <https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=269550>
- Camps, A.; Milian, M.; Bigas, M.; Camps, M.; Cabré, P. (1990). *La enseñanza de la ortografía*. Barcelona. Graó.
- Cassany, D. (2004). El dictado como tarea comunicativa. *Tabula rasa: revista de Humanidades de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca*. 2004;(2): 229–250.
- Cicres, J., & Llach, S. (2019). ¿Para qué sirven los dictados? Representaciones de los futuros maestros de primaria. *Didáctica. Lengua Y Literatura*, 31, 47-63. DOI: <https://doi.org/10.5209/dida.65937>
- Contreras-Espinosa, R. S. (2016). Presentación. Juegos digitales y gamificación aplicados en el ámbito de la educación. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19(2), pp. 27-33. DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.19.2.16143>.
- Contreras-Espinosa, R. S. (2017). Gamificación en escenarios educativos. Revisando literatura para aclarar conceptos. *Experiencias de gamificación en aulas*, 11, pp. 11-17.
- Corral, J. A. M., & Wiedemann, E. J. G. (1998). El dictado y la comprensión auditiva: un intento de complementariedad. *El Español como lengua extranjera: aspectos generales: edición facsimilar de las actas de las primeras Jornadas Pedagógicas y del Primer Congreso Nacional de ASELE (Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera)*. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2864005.pdf>
- Ferroni, M., Diuk, B., & Mena, M. (2016). Desarrollo de la lectura y la escritura de palabras con ortografía compleja: sus predictores. *Avances en*

- Fraca de Barrera, L. (2007). El procesamiento psicolingüístico del dictado y sus implicaciones para la enseñanza de la lengua escrita. *Investigación y Postgrado*, 22(1),93-108. [fecha de Consulta 26 de Febrero de 2020]. ISSN: 1316-0087. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=658/65822104>
- Largacha, A. P. (2008). El saber del palacio y el templo: las escuelas de escribas en el Próximo Oriente antiguo y Egipto. *Arbor*, 184(731), 403-411.
- Lera, J. L. E. (2017). La inspección ante la innovación educativa. *Avances en Supervisión Educativa*, (27). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i27.591>
- Marín-Díaz, V. (2015). La gamificación educativa. Una alternativa para la enseñanza creativa. *Digital Education Review*, (27). Recuperado de: <https://revistes.ub.edu/index.php/der/article/download/13433/pdf>
- Ortiz-Colón, A., Jordán, J., & Agredal, M.. (2018). Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Educação e Pesquisa*, 44, e173773. Epub 23 de abril de 2018. DOI:<https://doi.org/10.1590/s1678-4634201844173773>
- Ortiz-Hernández, E. (2007). La autoevaluación estudiantil: Una práctica olvidada. *Cuaderno de Investigación en la Educación*, 22, 107-119. Recuperado a partir de <https://revistas.upr.edu/index.php/educacion/article/view/13269>
- Palomo, M. (2020). Orientaciones metodológicas generales para la práctica del dictado como técnica de aprendizaje de la ortografía en educación primaria. MADRID. *Revista de Innovación Didáctica de Madrid*. N.º 62. Pág. 87-94. Madrid. Recuperado el 18 de marzo de 2020 de <https://www.csif.es/contenido/comunidad-de-madrid/ensenanza/205631>.
- Rodríguez, E. M., & Jaime, J. J. M. (2019). Capítulo 1 La Innovación Educativa como motor de cambio. *Coordinación docente y TFG. Análisis y propuestas en el escenario universitario 2019.*, 9.
- Rodríguez-Ortega, D. (2015). Un bien necesario para la escritura: la competencia ortográfica. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, (13), 85-98.
- Sánchez Pacheco, C. L. (2019). Gamificación en la educación: ¿Beneficios reales o entretenimiento educativo? *Revista Internacional Docentes 2.0 Tecnológica - Educativa*, 16. Recuperado el 25 de marzo de 2020 de

<https://www.docentes20.com/congreso/Revista-CIVTAC-2019-Indexada-completa.pdf#page=13>.

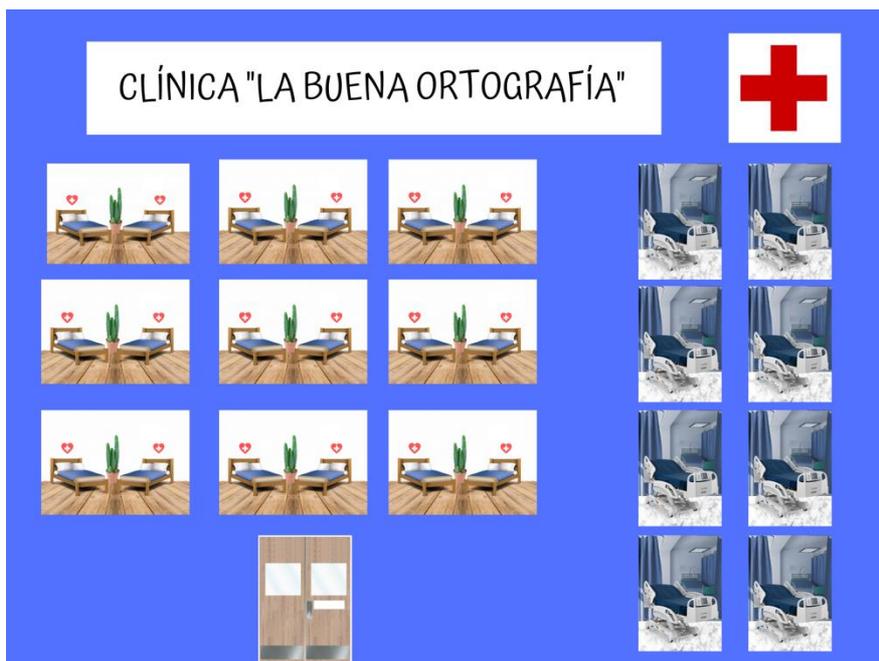
- Stansfield, C. (1985). A History of Dictation in Foreign Language Teaching and Testing. *The Modern Language Journal*, 69(2), 121-128. DOI: <http://dx.doi.org/10.2307/326501>.
- Teruel, F. C. (1993). La ortografía y su didáctica en la educación primaria. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (18), 93-100.
- Torres, M. (2002). La ortografía: uno de los problemas de la escritura. *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, 23(4), 44-48.
- Varela, J. (2001). El dictado para revisión ortográfica: ¿cómo dijo, profe?. *Educación*, 45, 21-23.
- Villareal Campo, A.P. y de la Peña Álvarez, C. (2017). Escritura al dictado en Educación Primaria. Un estudio exploratorio desde la neuropsicología. *Ulu: Revista científica sobre la imaginación*, (2), 15-22.

ANEXOS

ANEXO I

Materiales para llevar a cabo la gamificación de la propuesta y que deben ser impresos:

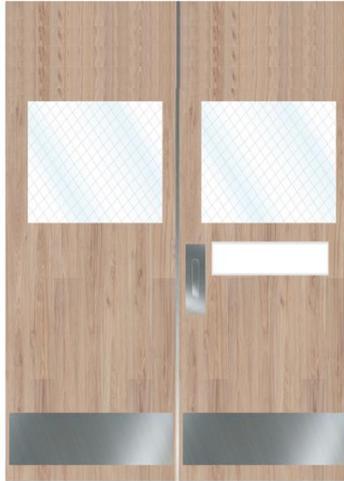
- Mural que representa la *Clínica "La buena ortografía"*.



- Título:

CLÍNICA "LA BUENA ORTOGRAFÍA"

- Puerta:



- Habitación de hospital:



- Habitación de UCI:

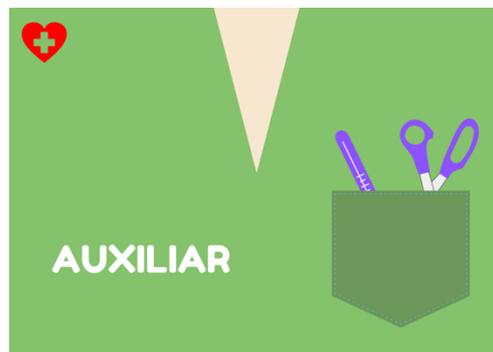


- Tarjetas identificativas de cada profesión (imprimir las cuatro para cada alumno):

- Celador:



- Auxiliar:



- Enfermero:



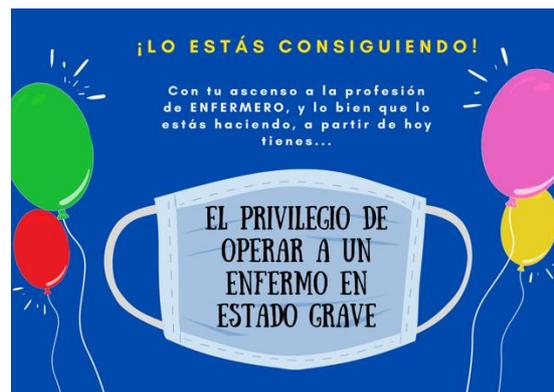
- Médico:



- Tarjetas de ventaja para cuando se consiguen puntos para cambiar de profesión (imprimir las tres para cada alumno):
 - o De celador a auxiliar:



- o De auxiliar a enfermero:



- o De enfermero a médico:



ANEXO II

Materiales utilizados en las sesiones de los lunes para llevar a cabo los diferentes tipos de dictado:

ANEXO II.I

- Texto para el dictado por parejas de la primera semana:

(En los dictados por parejas el texto se presenta dividido en dos partes porque cada alumno tiene que dictar la parte que le falta a su compañero, desconociendo el contenido que tiene el otro)

Parte A:

Este año se celebra el 40 aniversario del fin de la lucha contra la viruela, una enfermedad contagiosa que afectó a millones de personas y acabó con muchas vidas. Para ello, la Organización Mundial de la Salud realizó en diciembre el acto de apertura de un año de celebraciones por este triunfo de la ciencia biomédica, colocando una placa de bronce en su sede de Ginebra en la misma sala que, en 1979...

Parte B:

... se comprobó que el virus había desaparecido en todo el mundo por la vacuna. Las vacunas son productos biológicos que intentan prevenir enfermedades muy peligrosas. Ahora mismo, muchos investigadores están innovando, buscando nuevos productos para elaborar vacunas que impidan que nos pongamos enfermos.

Este texto es una adaptación del artículo “Vacunas, una historia de éxito” del periódico ABC. Recuperado de https://www.abc.es/salud/enfermedades/abci-vacunas-historia-exito-202001161840_noticia.html

ANEXO II.II

- Texto para el dictado tradicional de la segunda semana:

No cabe duda de que el deporte es muy beneficioso para la salud en todas las etapas de la vida, incluso durante la vejez. Por eso, es muy importante que tengamos el hábito de realizar actividades físicas varias veces a la semana, buscando ratitos que nos sirvan para mover un poco el cuerpo. Si queremos que esta rutina sobreviva debemos realizar actividades o deportes con las que nos sintamos a gusto y nos divirtamos, y no solo existe el fútbol, sino que podemos practicar baloncesto, tenis, vela, baile, voleibol... La práctica deportiva para los niños favorece el sueño y mejora el crecimiento, y a la vez nos ayuda a ser menos agresivos y más extrovertidos y respetuosos. Todos los deportes nos vienen bien, así que solo hay que averiguar cual es el que más nos motiva y será difícil que lo abandonemos.

Adaptación del artículo “Claves ¿Por qué los niños deben hacer deporte?” de Aurora Yáñez, para el periódico *El Mundo*. Recuperado de <https://haranhistoria.elmundo.es/noticias/por-que-los-ninos-deben-hacer-deporte>

ANEXO II.III

- Muñeco llamado Doctor Héctor Cacahuete, especialista en las palabras con la letra H.

En esta sesión se lleva al muñeco que se muestra en siguiente figura al aula, presentándolo como uno de los especialistas de la *Clínica “La buena ortografía”*. A continuación, se pide al alumnado que hagan frases con sentido y que contengan palabras que podrían ser atendidas por este doctor. Una vez escritas, deben juntarlas con sus compañeros de grupo y crear un texto cohesionado, pudiendo añadir palabras y modificar sus propias frases levemente.



Después de que un grupo haya realizado el dictado de su composición, se escriben las palabras han aparecido en todos los grupos para conocer más posibles pacientes del doctor y, a su vez, detectar posibles errores ortográficos.

ANEXO II.IV

- Texto para el dictado por parejas de la cuarta semana:

Parte A:

En diciembre de 2019, un equipo de arqueólogos de Australia dejó a la humanidad helada al anunciar el descubrimiento en una caverna de Indonesia, en el hemisferio sur, de una obra de arte más antigua que la de Altamira, Cantabria. Estos hombres hallaron una pintura de...

Parte B:

... ocho siluetas humanas cazando jabalíes y búfalos. La escena la pintaron hace al menos 43.900 años, lo que lleva a pensar que sus habitantes eran personas que ya tenían la capacidad de inventar historias de ficción, quizá también un pensamiento mágico, o que con esos dibujos honraban a algún dios.

Adaptación del artículo “¿Para qué pintaban los primeros humanos?” del diario *El País*. Recuperado de https://elpais.com/elpais/2019/12/21/ciencia/1576930926_725975.html

ANEXO II.V

- Texto para el dictado tradicional de la quinta semana:

Al llegar con todas las antigüedades en el brazo, vio a los niños que jugaban en el jardín de su hogar. —¿Qué hacéis ahí? —les gritó con voz agria y agitado. Y los niños huyeron. —Mi jardín es para mí solo, mi refugio— siguió diciendo el gigante. Entonces lo resguardó con un alto muro y puso el siguiente cartelón: “Queda prohibida la entrada”. Era un gigante egoísta y un sinvergüenza al dejar a los niños sin ese lugar tan bonito. Intentaron jugar en la carretera; pero la carretera estaba muy polvorienta, toda llena de agudas piedras, y no les gustaba. Entonces llegó la primavera y en todo el país surgieron, como por arte de magia, pájaros y florecillas haciendo que todos los habitantes guardasen sus paraguas. Sólo en el jardín del gigante egocéntrico continuaba siendo invierno, con pingüinos en el lago y osos polares en el césped, y todo por querer guardarse ese lugar para él y no compartirlo con sus amigos.

Adaptación del libro *El gigante egoísta* de Óscar Wilde. Recuperado de <http://bibliotecadigital.ilce.edu.mx/Colecciones/CuentosMas/GiganteEgo.pdf>

ANEXO II.VI

- Texto para el dictado por parejas de la sexta semana:

Parte A:

Tras un viaje de locos en la moto de mi hermana Tea, me empujó dentro de una portería y me dijo que subiese hasta el décimo piso. ¡Vaya trajín! Llegué al décimo piso medio asfixiado, y con un dolor de anginas terrible. Notaba el corazón latiéndome frenéticamente en el pecho, y no sabía si era por los diez pisos o por el jersey de lana que había elegido ese día. La puerta lucía un cartelito que decía: ...

Parte B:

... Genia del amor. Y de repente, todo estaba clarísimo: mi hermana me había llevado ¡a una maga! ¡Una hechicera! No dudaba de la gentil gestión de Tea, pero yo no creo en estas cosas. No quiero ni oír hablar de la magia. Ya estaba a punto de irme y volver sobre mis pasos cuando se abrió la puerta con un crujido. ¡Gerónimo, te esperaba!

Adaptación del libro *Gerónimo Stilton: En busca de la maravilla perdida* de Elisabetta Dami.

ANEXO II.VII

- Imagen de tres profesionales de la salud llamados Bárbara, César y José.

En esta sesión se presenta a los tres cirujanos (Figura X) que acaba de contratar la clínica. Cada uno de ellos es especialista en un tipo de palabra, diferenciadas por su acentuación. El procedimiento es igual que el que se realiza la tercera semana con el muñeco, en este caso utilizando palabras que puedan ser operadas por estos nuevos médicos.

Las imágenes empleadas para esta sesión son las siguientes:

CLÍNICA
"LA BUENA ORTOGRAFÍA"
IDENTIFICACIÓN



Nombre: José Marín

CIRUJANO DE PALABRAS
AGUDAS

CLÍNICA
"LA BUENA ORTOGRAFÍA"
IDENTIFICACIÓN



Nombre: César Pérez

CIRUJANO DE PALABRAS
LLANAS

CLÍNICA
"LA BUENA ORTOGRAFÍA"
IDENTIFICACIÓN



Nombre: Bárbara Pávila

CIRUJANA DE PALABRAS
ESDRÚJULAS

2

² Las imágenes de los médicos han sido extraídas del banco de imágenes gratuitas Pixabay.

ANEXO II.VIII

- Texto para el dictado por parejas de la octava semana:

Parte A:

Apoyando la barbilla en la mano, la niña miró con interés al espantapájaros que estaba junto al árbol, observando que su cabeza era un saco pequeño relleno de paja, con ojos, nariz y boca pintados para representar la cara. Un viejo sombrero cónico descansaba sobre su cabeza, y el resto de su figura lo constituía un traje color limón, viejo y descolorido, al que también habían rellenado de paja. Por pies tenía un par de viejas botas con ...

Parte B:

... adornos celestes, tal como las que usaban todos los hombres del país, y todo el muñeco se elevaba gracias al palo que le atravesaba la espalda. Mientras Dorothy miraba buscándole a todo lo ocurrido una explicación, se sorprendió al ver que uno de los ojos le hacía un lento guiño. La niña descendió entonces de la cerca y fue hacia él, preguntándole cómo estaba. El espantapájaros le respondió que era muy aburrido estar colgado día y noche espantando águilas y otros pájaros.

Adaptación del libro *El Maravilloso Mago de Oz*, de Lyman Frank Baum.
Recuperado de http://bibliotecadigital.ilce.edu.mx/Colecciones/CuentosMas/EIMaravillosoMagoOz_Baum.pdf

ANEXO III

Rúbrica realizada en *Microsoft Excel* para la evaluación del alumnado antes y después de la propuesta, así como de la efectividad de las dinámicas diseñadas. Puede ser modificada por los docentes adjudicándole porcentajes a los diferentes ítems en función de lo que quieran valorar del alumnado.

Nombre:						
Fecha:						
		Insuficiente (1)	Suficiente (2)	Bien (3)	Muy bien(4)	Puntos
CALIGRAFÍA	Escribe fuera de las líneas delimitadas en el cuaderno y sin uniformidad en el tamaño, forma y espaciamento de las letras.	A veces escribe fuera de las líneas delimitadas en el cuaderno. Presenta cierta uniformidad en el tamaño, forma o espaciamento de las letras.	Escribe dentro de las líneas y casi siempre recto. La mayoría de las veces hay uniformidad en el tamaño, forma o espaciamento de las letras.	Escribe dentro de las líneas y recto. Hay uniformidad en el tamaño, forma o espaciamento de las letras.		
LIMPIEZA Y ORDEN	La mayoría de las hojas están manchadas/empujadas. Es difícil encontrar el texto que se busca.	Hay hojas manchadas/empujadas. Pocas veces mantiene el orden.	La mayoría de las páginas están limpias. El orden está bastante cuidado.	Mantiene todo el cuaderno limpio y ordenado.		
ERRORES ORTOGRÁFICOS						
Regla 1 - uso y distinción b/v	Desconoce o aplica incorrectamente la regla 1.	Comete más de 4 errores en el texto final de la semana 2.	Comete entre 3 y 2 errores en el texto final de la semana 2.	No comete ningún error en el texto final de la semana 2 y muy pocos errores de esta regla en los textos de las semanas siguientes.		
Regla 2 - uso de la h	Desconoce o aplica incorrectamente la regla 2.	Comete más de 4 errores en el texto final de la semana 4.	Comete entre 3 y 2 errores en el texto final de la semana 4.	No comete ningún error en el texto final de la semana 4 y muy pocos errores de esta regla en los textos de las semanas siguientes.		
Regla 3 - palabras con ga, go, gu, gue, gui, que y qui	Desconoce o aplica incorrectamente la regla 3.	Comete más de 4 errores en el texto final de la semana 5.	Comete entre 3 y 2 errores en el texto final de la semana 5.	No comete ningún error en el texto final de la semana 5 y muy pocos errores de esta regla en los textos de las semanas siguientes.		
Regla 4 - distinción ge/je y gi/ji	Desconoce o aplica incorrectamente la regla 4.	Comete más de 4 errores en el texto final de la semana 6.	Comete entre 3 y 2 errores en el texto final de la semana 6.	No comete ningún error en el texto final de la semana 6 y muy pocos errores de esta regla en los textos de las semanas siguientes.		
Regla 5 - acentuación de palabras	Desconoce o aplica incorrectamente la regla 5.	Comete más de 4 errores en el texto final de la semana 8.	Comete entre 3 y 2 errores en el texto final de la semana 8.	No comete ningún error en el texto final de la semana 8.		
Resto de errores	Desconoce cuándo se deben aplicar los signos de puntuación o no los aplica.	A veces pone los signos de puntuación correctamente, pero varias veces aparecen en lugares erróneos.	En la mayoría de los textos aplica correctamente los signos de puntuación.	Aplica correctamente los signos de puntuación, tanto en los dictados como en las producciones propias.		
PUNTOS TOTALES SOBRE 32					0	
NOTA					0	