



**LA ENSEÑANZA DE LA ORTOGRAFÍA EN EDUCACIÓN  
PRIMARIA: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA BASADA EN LA  
GAMIFICACIÓN PARA EL APRENDIZAJE DE LA  
LECTOESCRITURA**

Modalidad: Diseño de propuesta formativa

Nombre y Apellidos: María del Carmen Rodríguez Rodríguez

Tutora: Sabina Reyes de las Casas

Grado en Educación Primaria

2022/2023

# ÍNDICE

<b>1. INTRODUCCIÓN</b>	<b>4</b>
<b>2. MARCO TEÓRICO</b>	<b>5</b>
<b>2.1. LA ORTOGRAFÍA DE LA LENGUA ESPAÑOLA</b>	<b>5</b>
2.1.1. Didáctica de la ortografía	6
2.1.2. El dictado como recurso para la adquisición de la ortografía	7
2.1.3. Tipos de errores ortográficos	8
2.1.4. Causas de los errores ortográficos	9
<b>2.2. LA COMPETENCIA LECTORA</b>	<b>10</b>
2.2.1. El Plan Lector en Educación Primaria	11
2.2.2. El hábito lector en Educación Primaria	12
2.2.3. Una aproximación a la relación existente entre la lectura y la ortografía	13
<b>2.3. LA GAMIFICACIÓN</b>	<b>14</b>
2.3.1. Elementos de la gamificación	14
2.3.2. Tipos de jugadores	15
2.3.3. Tipos de gamificación	16
2.3.4. Beneficios de la gamificación en Educación Primaria	17
<b>3. OBJETIVOS</b>	<b>18</b>
<b>4. METODOLOGÍA</b>	<b>18</b>
<b>5. PROPUESTA DIDÁCTICA</b>	<b>20</b>
5.1. TÍTULO	20
5.2. PRESENTACIÓN	20
5.3. OBJETIVOS	21
5.4. CONTENIDOS	22
5.5. METODOLOGÍA	23
5.6. SECUENCIACIÓN DE ACTIVIDADES	24
5.7. EVALUACIÓN	31
5.8. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD O A LAS DIFERENCIAS INDIVIDUALES	32
<b>6. RESULTADOS Y DISCUSIÓN</b>	<b>32</b>
<b>7. CONCLUSIONES</b>	<b>34</b>
<b>8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>36</b>
<b>9. ANEXOS</b>	<b>41</b>
9.1. ANEXO 1	41
9.2. ANEXO 2	42

9.3. ANEXO 3	43
9.4. ANEXO 4	43
9.5. ANEXO 5	44
9.6. ANEXO 6	45
9.7. ANEXO 7	45
9.8. ANEXO 8	46
9.9. ANEXO 9	47
9.10. ANEXO 10	47
9.11. ANEXO 11	48
9.12. ANEXO 12	48
9.13. ANEXO 13	49
9.14. ANEXO 14	50
9.15. ANEXO 15	51
9.16. ANEXO 16	54
9.17. ANEXO 17	55
9.18. ANEXO 18	56
9.19. ANEXO 19	57
9.20. ANEXO 20	57
9.21. ANEXO 21	58
9.22. ANEXO 22	59
9.23. ANEXO 23	60
9.24. ANEXO 24	61
9.25. ANEXO 25	62
9.26. ANEXO 26	64
9.27. ANEXO 27	65
9.28. ANEXO 28	67
9.29. ANEXO 29	68
9.30. ANEXO 30	69
9.31. ANEXO 31	70

## **Resumen**

La enseñanza de la ortografía en las aulas de Educación Primaria sigue siendo una cuestión de imperiosa necesidad. El enfoque tradicional desde el que se ha abordado su aprendizaje ha propiciado la escasa presencia de normas ortográficas en las producciones escritas del alumnado, así como el incremento de los resultados académicos insatisfactorios.

Por consiguiente, el presente Trabajo de Fin de Grado (TFG) tiene como propósito el diseño de una propuesta didáctica que contribuya a la mejora de las destrezas ortográficas en el área de Lengua Castellana y Literatura, a través de la implementación de un procedimiento metodológico innovador que está cada vez más presente en el ámbito educativo: la gamificación. De esta forma, se procura generar un ambiente de aula atractivo que incite al aprendizaje de las habilidades ortográficas mediante actividades lúdicas.

## **Palabras clave**

Ortografía, gamificación, competencia lectora, aprendizaje cooperativo, motivación.

## **Abstract**

The teaching of spelling in Primary Education classrooms continues to be a matter of urgent necessity. The traditional approach to learning spelling has led to a lack of spelling rules in pupils' written productions, as well as to an increase in unsatisfactory academic results.

Therefore, the purpose of this Final Degree Project is to design a didactic proposal that contributes to the improvement of spelling skills in the area of Spanish Language and Literature, through the implementation of an innovative methodological procedure that is increasingly present in the field of education: gamification. In this way, the aim is to generate an attractive classroom atmosphere that encourages the learning of spelling skills through playful activities.

## **Key words**

Spelling, gamification, reading literacy, cooperative learning, motivation.

## 1. INTRODUCCIÓN

La ortografía es una disciplina lingüística imprescindible en el proceso de adquisición de la lengua escrita, pues establece el conjunto de normas necesarias para la escritura correcta de un idioma. Asimismo, su dominio es esencial para una comunicación clara y eficaz en diversos contextos sociales, por lo que su importancia también se evidencia en el ámbito educativo. Sin embargo, la enseñanza de la ortografía se ha abordado, tradicionalmente, a través de modelos pedagógicos convencionales. Como consecuencia, y dado el enfoque conservador desde el que el currículo de Primaria ha interpretado la competencia ortográfica, esta se ha basado, principalmente, en la introducción de numerosas reglas ortográficas que debían ser memorizadas. Bajo este método de carácter reproductivo, el alumnado ha asumido continuamente un rol pasivo, caracterizado por su escasa participación en el proceso de enseñanza. Esto no solo resulta en un aprendizaje monótono y poco motivador, sino también en deficientes resultados académicos.

Por esta razón, en la actualidad se ha producido un auge de nuevas estrategias metodológicas que involucran activamente a los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje. En concreto, una de las metodologías innovadoras que están emergiendo en la época actual es la gamificación. Esta consiste en el uso de elementos lúdicos en contextos ajenos al juego, tal como es el educativo.

Por consiguiente, el presente trabajo pretende abordar una propuesta didáctica orientada a la enseñanza de la ortografía mediante la aplicación de un método pedagógico innovador, tal como es la gamificación. Esto se debe a que, aunque los enfoques educativos han evolucionado con el paso de los años, la enseñanza de la ortografía continúa afrontándose desde un modelo tradicional, de modo que se produce un aprendizaje descontextualizado que imposibilita la aplicación de las nociones ortográficas en la escritura real.

De esta forma, se pretende evidenciar cómo la competencia ortográfica puede ser adquirida de una manera más efectiva mediante el uso de una metodología novedosa. La gamificación permite introducir, practicar y aplicar las reglas ortográficas de forma interactiva, haciendo de las tareas desafíos a alcanzar. A su vez, esto favorece el aprendizaje significativo y, además, posibilita adaptar el aprendizaje a las necesidades de cada estudiante.

En definitiva, se concibe como principal objetivo evidenciar cómo la gamificación posibilita transformar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la ortografía, de forma que esta pueda ser aplicada de manera efectiva tanto dentro como fuera del aula.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1. LA ORTOGRAFÍA DE LA LENGUA ESPAÑOLA

La Real Academia de la Lengua Española (2014) define el término *ortografía* como “1. Conjunto de normas que regulan la escritura de una lengua”. Este concepto procede del griego ὀρθογραφία y, etimológicamente, significa “recta escritura” (de ὀρθο- ‘recto’ + -γραφία ‘escritura’) (RAE, 2010, p. 36).

La ortografía española ha sido un importante objeto de estudio a lo largo de la historia desde que Antonio de Nebrija aludiera a esta disciplina en su obra *Gramática de la Lengua Castellana* en 1492. Este libro, estructurado en cuatro secciones, dedica la primera parte a la ortografía, exponiendo el escritor que “tenemos de escribir como pronunciamos, et pronunciar como escrivimos” (Nebrija, 1492, p.30). Posteriormente, el mismo autor publicó en 1517 un tratado titulado *Reglas de ortographia en la lengua castellana*, centrado únicamente en el ámbito ortográfico, con el fin de estandarizar el lenguaje escrito del idioma español. Sin embargo, fue la Real Academia de la Lengua Española la primera institución en registrar las reglas de ortografía en el *Diccionario de Autoridades* en 1726, en el que se generalizó el conjunto de normas en un único modelo lingüístico. De esta forma, en el primer tomo del *Diccionario de Autoridades* (1726) se expone que “una de las principales calidades, que no solo adornan, sino compónen qualquier Idioma, es la Orthographía, porque sin ella no se puede comprehender bien lo que se escribe, ni se puede percibir con la claridad conveniente lo que se quiere dár à entender”.

Posteriormente, la Academia de la Lengua Española publicó en 1741 *Orthographia española*, un tratado dedicado de manera exclusiva a la recopilación de las normas ortográficas. Esta obra ha ido evolucionando y perfeccionándose hasta nuestros días, encontrándose vigente en la actualidad la última edición, la cual fue publicada de manera conjunta por la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE) y la Real Academia Española (RAE) en el año 2010. Este tomo, titulado *Ortografía de la lengua española* (2010), presenta numerosas novedades respecto a la edición anterior, entre las que encontramos las siguientes:

- Descripción detallada de las normas que conforman el sistema ortográfico español, enfrentándose así a las principales dificultades de la escritura del idioma.
- Origen, evolución y justificación del uso adecuado de los signos y recursos gráficos que conforman el sistema gráfico del español.
- Incorporación de nuevos contenidos con una finalidad didáctica.

Por otra parte, respecto a la función que desempeña la ortografía, esta trata, principalmente, de facilitar la comunicación escrita entre los hablantes de una misma lengua a través de la implementación de un código común para su representación gráfica (RAE, 2010, p. 41).

En resumen, la ortografía ha sido un importante tema de investigación a lo largo de la historia de la lengua española. Desde sus orígenes, ha desempeñado un papel fundamental en la identidad cultural de los hispanohablantes, pues el fin principal de su evolución a lo largo del tiempo ha sido el perfeccionamiento de un código escrito común a toda su comunidad.

### **2.1.1. Didáctica de la ortografía**

Conforme a las indicaciones que aparecen en la RAE (2010, p. 49), la ortografía es considerada una de las partes esenciales del sistema educativo español, pues contribuye a la obtención de las destrezas básicas de la lectoescritura.

En la Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se alude a la competencia lingüística o gramatical como aquella “referida al dominio del código lingüístico y el conocimiento práctico de la estructura, elementos y reglas de la lengua”, integrando el conocimiento y la interiorización de las reglas ortográficas como contenido elemental para el desarrollo de dicha competencia. Asimismo, el estudio de la ortografía se incluye en el cuarto bloque del área de Lengua Castellana y Literatura, el cual hace referencia al contenido de la lengua. En consecuencia, Gómez Camacho (2008, como se citó en Gómez Camacho, 2013, p. 2) señala que la ortografía es estudiada en base a las reglas ortográficas, en lugar de ser incorporada en el bloque referente a la composición de textos escritos, de forma que sería contemplada como “escribir correctamente”.

Dado el enfoque convencional desde el que el currículo de Primaria ha interpretado la ortografía a lo largo de los años, la mayor parte de los libros de texto empleados por el

profesorado han llevado a cabo un enfoque tradicional, alentando a la memorización de las reglas ortográficas y a la automatización de la escritura por parte del alumnado (Mesanza, 1991; Díaz, 2008 y Barberá et al., 2001, como se citó en Fernández-Rufete, 2015, p. 9). Del mismo modo, de acuerdo con Carratalá (1993, p. 97), los métodos y enfoques empleados en el proceso de enseñanza de los contenidos de la ortografía son uno de los principales responsables del agravado fracaso ortográfico que está presente en las aulas tanto de Educación Primaria como de Enseñanzas Superiores. En particular, entre los distintos enfoques adoptados por los docentes destacan los siguientes (Fernández-Rufete, 2015, pp. 3-4):

- Enfoque tradicional. Se basa en la memorización de reglas ortográficas, repetición y automatización de la escritura y el desarrollo de una serie de ejercicios fonotécnicos haciendo uso del manual de texto.
- Enfoque socio-constructivista. Atiende a las ideas previas del alumnado, concibiéndose el error como un elemento para aprender y persiguiendo su prevención.
- Enfoque comunicativo. En él se proponen situaciones comunicativas en las que el alumnado sea capaz de poner en práctica sus conocimientos.
- Enfoque psicolingüístico o programación neurolingüística (PNL). Pretende describir los procesos mentales de manera clara con el fin de que puedan ser comprendidos por el alumnado, fomentando la adquisición de las nociones ortográficas trabajadas (Gabarró y Puigarnau, 2010, p. 28).

En conclusión, la didáctica de la ortografía conforma un área de vital importancia en el ámbito educativo, pues es un contenido curricular que contribuye al desarrollo de las habilidades de escritura del estudiantado. Sin embargo, el método pedagógico convencional con el que se ha llevado a la práctica se basa en la continua memorización de reglas que impiden la correcta aplicación de las normas ortográficas en situaciones reales de escritura.

### **2.1.2. El dictado como recurso para la adquisición de la ortografía**

Una de las técnicas más empleadas en las aulas con el fin de perfeccionar y evaluar las nociones adquiridas tras la memorización de reglas ortográficas es el dictado. De acuerdo con Cassany et al. (2014, p. 422), este es un ejercicio completo, práctico y útil, puesto que incluye elementos comunicativos como son la lectura en voz alta y la comprensión lectora. Asimismo,



“es una técnica dinámica en la que el alumno está activo y practica las habilidades lingüísticas” (Cassany et al., 2014, p. 423). No obstante, aunque el dictado más utilizado es aquel que cuenta con un enfoque tradicional, este recurso ha evolucionado, existiendo en la actualidad una gran variedad de tipos (Cassany et al., 2014, pp. 424-427), tales como:

- Dictado por parejas. Dos estudiantes se dictan entre ellos determinados fragmentos de textos y, tras ello, se lo corrigen uno a otro.
- Dictado telegráfico. El docente únicamente dicta aquellas palabras más relevantes (sustantivos, verbos y adjetivos) y, posteriormente, el alumnado debe construir una breve historia a partir de ella.
- Dictado cantado. En primer lugar, el docente reproduce una canción en varias ocasiones y los estudiantes deben copiar la letra. A continuación, han de distribuirse en pequeños grupos para completar las partes que no han logrado captar.

En definitiva, el dictado es considerado una de las herramientas más efectivas para el aprendizaje de reglas ortográficas, pues “constituye una transformación de lengua oral a lengua escrita” (Frac, 2007, p. 93). Sin embargo, dada la modalidad tradicional que suele ponerse en práctica, es una técnica que causa continuo desinterés en el alumnado. Por esta razón, es determinante la implementación de diferentes tipos de dictados, poniendo énfasis en la práctica comunicativa y adecuándolo en función de la situación y los objetivos del aula (Cassany, 2004, p. 249).

### 2.1.3. Tipos de errores ortográficos

En el proceso de adquisición de la escritura y, por consiguiente, de las normas ortográficas, surgen dudas acerca del uso de las mismas que desembocan en numerosos errores ortográficos. Tal como indica Cassany (2014, p. 412), realizar una clasificación de los diferentes tipos de errores es necesario para conocer los motivos de su existencia y las carencias del alumnado, así como para formular una serie de ejercicios con los que resolver dichos errores. Por esta razón, han sido varios los autores que han decidido llevar a cabo una categorización de los errores ortográficos, entre los que destacan los que se muestran a continuación:

**Tabla 1**

*Clasificación de los errores ortográficos según Alexandre Galí*

<b>Ortografía natural</b>	Los fonemas aparecen representados por grafemas que no se corresponden,
---------------------------	---

	debido a la presencia de sustituciones, rotaciones, omisiones, adicionales, inversiones, fragmentaciones o mezcla.
<b>Ortografía arbitraria</b>	Confusión en fonemas que cuentan con varias representaciones gráficas, tales como /b/, /g/, /r/, /rr/, /s/, /x/, entre otros. Confusión entre grafemas que se corresponden a un solo fonema, tales como ⟨b/v⟩, ⟨j/g⟩, ⟨r/rr⟩, ⟨s/c/z/x⟩, entre otros.

Fuente: Elaboración propia a partir de Jiménez et al., 2009, p. 5.

**Tabla 2**

*Clasificación de los errores ortográficos según Balmaseda*

<b>Sustituciones</b>	Reemplazo de un grafema por otro. Ejemplo <i>período</i> ↔ <i>períoro</i>
<b>Confusión homonímica</b>	Creación o transformación de palabras a causa de desconocimiento. Ejemplo: <i>hora</i> ↔ <i>ora</i>
<b>Omisiones</b>	Ausencia de una letra. Ejemplo: <i>parlante</i> ↔ <i>palante</i>
<b>Condensaciones y segregaciones</b>	Enlace o reducción de la palabra debido a la audición o al desconocimiento del orden léxico. Ejemplo: de <i>repente</i> ↔ <i>derrepente</i>
<b>Inserciones</b>	Adición de letras de forma incorrecta. Ejemplo: <i>foto</i> ↔ <i>afoto</i> .
<b>Transposiciones</b>	Alteración del orden lógico de la palabra. Ejemplo: <i>museo</i> ↔ <i>mueso</i>
<b>Duplicidades</b>	Duplicación de una letra. Ejemplo: <i>ratón</i> ↔ <i>rratón</i>
<b>Improvisaciones</b>	Inención de palabras debido al desconocimiento de la forma gráfica correcta. Ejemplo: <i>hizo</i> ↔ <i>hació</i>

Fuente: Elaboración propia a partir de Carriquí, L., 2015, p. 14.

En conclusión, existe una gran diversidad de errores ortográficos que pueden afectar negativamente a la calidad de la escritura de los estudiantes. Por consiguiente, el equipo docente debe garantizar la correcta enseñanza de la competencia ortográfica, con el fin de corregir estas faltas en el alumnado desde edades tempranas.

#### **2.1.4. Causas de los errores ortográficos**

Las razones por las que se cometen errores ortográficos son de diversa índole. Según Carratalá (2013, pp. 18-21), algunas de las posibles causas que provocan la aparición de las faltas de ortografía en una producción escrita son las siguientes:

- Rechazo por la lectura por parte del estudiantado. Dado que no se produce un contacto directo con nuevos términos y conceptos, se limita el léxico que pueden emplear en su proceso de comunicación.

- Desprestigio social de la convención ortográfica. Esto ha sido provocado por el incremento de la cantidad de faltas de ortografía cometidas por la sociedad como consecuencia de la escasa atención del profesorado y de la indiferencia del alumnado.
- Los contenidos de la enseñanza de la competencia ortográfica. El proceso de enseñanza-aprendizaje de la ortografía se ha focalizado en la memorización de reglas ortográficas, así como en la realización de dictados tradicionales, un instrumento que se centra en las palabras escritas de manera errónea y no en la reeducación de dichos errores.
- Utilización de metodologías conservadoras en la enseñanza de la ortografía. Se lleva a cabo un aprendizaje memorístico, promoviéndose así una ortografía de tipo correctivo que dificulta la prevención de los errores ortográficos.

En resumen, la aparición de errores ortográficos en las composiciones escritas del alumnado se debe a diversas razones. Es por ello que resulta esencial el fomento de estrategias pedagógicas que aborde la competencia ortográfica desde un enfoque innovador y que, a su vez, promueva el hábito lector en los estudiantes, incrementando así la riqueza léxica de los mismos.

## **2.2. LA COMPETENCIA LECTORA**

De acuerdo a la definición aportada por PISA (2018, p. 8), la competencia lectora es “la capacidad de los estudiantes de comprender, emplear, valorar, reflexionar e interesarse por los textos escritos para alcanzar unos objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial propios y participar en la sociedad”. Es por ello que la lectura es considerada uno de los pilares fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, su adquisición no se produce de forma espontánea, puesto que, al ser una habilidad compleja, requiere de un aprendizaje determinado que se lleva a cabo a través de las instituciones educativas (Álvarez, 2014, p. 43). Para ello, las distintas normativas que rigen el sistema educativo realzan la importancia del desarrollo de la competencia lectora. Actualmente, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), reconoce en el artículo 19 el fomento del hábito lector. Por este motivo, los centros educativos españoles deben recoger planes de fomento de la lectura en sus proyectos educativos, apoyándose en la colaboración de familiares y voluntariado (LOMLOE, Art. 19.3).

No obstante, en la actualidad la aversión por la lectura es uno de los principales motivos de preocupación del profesorado, considerándose el eje central de origen de los deficientes resultados académicos que encontramos en las aulas de Primaria (Quintanal, 1997, p. 15).

En conclusión, la competencia lectora es un aspecto fundamental a tener en cuenta por el profesorado, pues conforma la base para un aprendizaje sólido a través de la promoción del pensamiento crítico y reflexivo.

### **2.2.1. El Plan Lector en Educación Primaria**

Garantizar la adquisición de las competencias básicas es un compromiso decisivo que debe atender el sistema educativo con el objetivo de formar ciudadanos críticos (Mallén y Sanchiz, s.f., p. 1). En consecuencia, con el fin de poner en marcha una serie de medidas para mejorar la competencia lectora y propiciar el hábito lector, cada centro educativo lleva a cabo la elaboración de un Plan lector, de acuerdo con las líneas de actuación determinadas en su proyecto educativo de centro. Así pues, son diversas las razones que propician la elaboración de este documento, entre las que se encuentran (González et al., 2017):

- Mejorar la competencia lectora del estudiantado.
- Desarrollar una cultura lectora en el centro.
- Despertar el interés por el hábito lector de manera lúdica.
- Incrementar los procesos cognitivos que forman parte de la lectura.

Por otra parte, en el ámbito educativo es esencial diferenciar dos tipos de lectura, por lo que el desarrollo del Plan lector debe considerar las siguientes dimensiones a fin de diseñar un proyecto lo más completo posible:

- Lectura intensiva. Consiste en leer una pequeña cantidad de textos de manera profunda y reiterada.
- Lectura extensiva. Se basa en la lectura de una gran variedad de textos completos que pueden ser propuestos por los docentes o, por el contrario, seleccionados libremente por los estudiantes.

Por ende, en base a las diferentes tipologías de lectura que podemos hallar en el interior de un aula, ha de fomentarse el desarrollo del proceso lector en cada uno de los alumnos y alumnas.

Tal como afirma Quintanal (1997, p. 138), un proyecto lector debe contar con tres mecanismos imprescindibles:

- Motivación. Manifestación de interés personal por la lectura por parte del estudiante.
- Necesidad. Valoración de la lectura no solo para uso personal, sino también con fines formativos y culturales.
- Hábito lector. Recurso que consiste en el contacto frecuente con el texto (Quintanal, 1997, p. 24), de forma que se vincule la lectura a una experiencia gratificante, colmada de autonomía y de compromiso crítico (Quintanal, 1997, pp. 136-137).

A su vez, el proyecto lector ha de atenerse a una secuencia de actividades y líneas de actuación, en función de si se ejecutan antes, durante o después del acto lector. De esta forma, el sujeto primero se plantea la intencionalidad de su lectura, buscando en todo momento alcanzar un determinado objetivo; después, inicia el proceso de lectura con entusiasmo, procesando así la mayor cantidad de información que le sea posible, y, por último, ha de tomar conciencia y valorar el contenido de la información percibida durante el procedimiento (Quintanal, 1997, pp. 146-150).

### **2.2.2. El hábito lector en Educación Primaria**

Conjuntamente con el desarrollo de planes de centro focalizados en la divulgación de la lectura, a nivel estatal se promueven Planes de Fomento de la Lectura. Estos cuentan con diferentes líneas de actividades y desafíos que son clave para fomentar la lectura, facilitando “la comunicación cultural entre las comunidades autónomas” e impulsando, principalmente, el desarrollo del hábito de la práctica lectora (Ministerio de Cultura y Deporte, 2021, pp. 4-12). Así pues, el del hábito lector también es uno de los objetivos del área de Lengua Castellana y Literatura recogidos en la Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Primaria en la Comunidad de Andalucía. Es por ello que se alude a que la lectura sea concebida “como una fuente de placer y enriquecimiento personal” (O., de 15 de enero).

Pese a que es una cuestión de elevada complejidad, la motivación a la lectura de manera individual puede lograrse si alejamos su interpretación de la perspectiva escolar. De acuerdo con Bernal (2011, p. 14), el hábito lector es “la costumbre placentera de acudir a la lectura

para satisfacer diversos intereses”. Por tanto, debe entenderse como una actividad voluntaria con la que el lector disfrute, llenando así sus espacios de soledad y ocio (Bernal, 2011, p. 14).

La práctica de la lectura contribuye al desarrollo intelectual, social y moral del individuo (Domínguez et al., 2015, p. 96). Por este motivo, la familiarización con la lectura desde edades tempranas es fundamental para la formación íntegra de la persona, contribuyendo al conocimiento y comprensión de la realidad en la que viven y de la sociedad que les rodea (Domínguez et al., 2015, p. 96). Asimismo, la ejecución de la lectura de manera permanente brinda una serie de beneficios, tal como es el logro de una actitud positiva hacia lo que leen, disfrutando así de su tiempo de ocio (Mullis y Sainsbury, 2006, como se citó en Quintero, 2018). Al mismo tiempo, es una herramienta eficaz que favorece al desarrollo del lenguaje, tanto oral como escrito, así como de una serie de conocimientos relativos a la cultura humana (Ortiz, 2017, p. 3).

### **2.2.3. Una aproximación a la relación existente entre la lectura y la ortografía**

Tal como se ha citado previamente, la aversión por la lectura es uno de los principales responsables del acentuado fracaso ortográfico presente en nuestra sociedad (Carratalá, 1997). Sin embargo, esta contribuye a la adquisición de la conciencia ortográfica, pues conforme al Modelo Evolutivo de Uta Frith (1985, como se citó en Carpio, 2013, p. 16), el desarrollo lector se divide en tres estadios, coincidiendo el último con la etapa ortográfica. Esta se desarrolla entre los 7 y 8 años y se caracteriza por el almacenamiento del llamado léxico ortográfico de entrada, es decir, los niños y las niñas reconocen y reproducen los términos de manera inmediata, sin necesidad de atender a la conversión letra-sonido (Carpio, 2013, p. 17).

No obstante, muchos autores consideran que este modelo no sigue siempre un orden secuencial, puesto que se superponen las distintas etapas. Por esta razón, se desarrollaron otros paradigmas como el modelo de doble base de Seymour, Aro y Erskine, el cual sostiene que la obtención de la alfabetización supone “una interacción permanente entre el desarrollo del sistema ortográfico y las representaciones fonológicas” (Seymour et al., 2003, como se citó en Carpio, 2013, p. 17).

Por consiguiente, dada la relación directa existente entre la lectura y el desarrollo de la competencia ortográfica, el docente de Educación Primaria debe tener como objetivo el fomento del hábito lector en el alumnado desde el inicio del proceso lectoescritor.

## 2.3. LA GAMIFICACIÓN

El término *gamificación* fue introducido por primera vez por Nick Pelling, quien lo definió como “aplicar un diseño de interfaz de usuario acelerado similar a un juego para hacer que las transacciones electrónicas sean agradables y rápidas” (Yip, 2015, como se citó en Manzano-León et al., 2022, p. 31). A pesar de que en un principio fue utilizado para hacer referencia al contexto empresarial, su uso se extendió hasta llegar a implementarse en numerosos ámbitos, tal como es el educativo.

Sin embargo, aunque fue el primer autor en acuñar este concepto, este se ha popularizado, siendo uno de los principales objetos de estudio de la sociedad actual. Por este motivo, profundizando en el término de *gamificación*, encontramos diversas definiciones que afirman que esta metodología se trata del “uso de elementos y de diseños propios de los juegos en contextos que no son lúdicos” (Werbach y Hunter, 2012, como se citó en Teixes, 2015, p. 21), así como que se caracteriza por la utilización de “mecánicas de juego, como los desafíos, las reglas, el azar, las recompensas y los niveles de consecución de objetivos para transformar tareas diarias en actividades lúdicas” (Gartner, 2011, como se citó en Lomba Pérez et al., 2021, p. 17).

No obstante, a pesar de la existencia de una gran variedad de definiciones, todas ellas “convergen en tres puntos fundamentales: elemento de juego, técnicas de diseño de juegos, entornos ajenos al juego” (De Puy y Miguelena, 2017, como se citó en Lomba Pérez et al., 2021, p. 17).

Pese a que la gamificación atañe diferentes contextos, el ámbito educativo es en el que ha habido mayor incidencia de esta técnica. En concreto, son muchos los autores que afirman que la escuela necesita una transformación inmediata, animando a la implementación de nuevas prácticas metodológicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje que faciliten la obtención de óptimos resultados académicos por parte del alumnado, siendo la gamificación una de las herramientas imprescindibles para ello.

### 2.3.1. Elementos de la gamificación

Del mismo modo que un proyecto gamificado presenta unas características similares, también cuenta con una serie de elementos que son fundamentales para que las actividades sean desarrolladas de una forma lúdica, de manera que, aunque la participación sea voluntaria, se

potencie “la pasión del alumno para que sienta intrínsecamente la obligación de alcanzar los objetivos” (Groh, 2012, como se citó en Wood y Reiners, 2015, p. 2).

Asimismo, González (2019, p. 3) señala que la gamificación pretende satisfacer algunas de las necesidades esenciales de las personas, tales como el reconocimiento, la recompensa, la competencia, la colaboración o la autoexpresión, entre otras. Con el fin de atender estos deseos, también es esencial tener presente los diferentes elementos de la gamificación.

De acuerdo con Werbach (2015, como se citó en González, 2019, p. 3), los tres elementos que forman parte de una propuesta gamificada son las dinámicas, las mecánicas y los componentes.

- **Dinámicas.** Hacen referencia a los comportamientos de los usuarios y a las interacciones entre los participantes.
- **Mecánicas.** Aluden a las acciones y estados de los participantes, es decir, cómo progresan a lo largo del proyecto y qué aspectos inciden en su comportamiento. En resumen, “constituyen los componentes funcionales del juego” (Zichermann y Cunningham, 2011, p. 36).
- **Componentes.** Son las aplicaciones específicas de las dinámicas y las mecánicas en la práctica. En particular, se refieren a aquellas cuestiones que fomentan la motivación del alumnado con el objetivo de alcanzar el objetivo principal del proyecto gamificado, entre los que encontramos: puntos, escudos, niveles, equipos, etc.

En resumen, en la presente propuesta didáctica estarán presentes tales elementos, con el fin de que el proyecto gamificador pueda ser desarrollado de manera efectiva.

### **2.3.2. Tipos de jugadores**

Tal como afirman Romero Rodríguez y Espinosa Gallardo (2019, p. 69), con el principal fin de que la puesta en práctica de un proyecto gamificado sea exitoso, es necesario atender a los diferentes tipos de jugadores que pueden participar en el mismo. Por esta razón, se han establecido diversas jerarquizaciones, siendo algunas de las más influyentes las de Bartle (1996) y Marczewski (2014).

#### **Tabla 3**

*Tipos de jugadores según Bartle*

---



<b>Triunfadores (<i>Achievers</i>)</b>	Se enfrentan a distintos desafíos con el fin de afrontar retos de manera exitosa y conseguir una recompensa por ello.
<b>Exploradores (<i>Explorers</i>)</b>	Son movidos por la necesidad de enfrentarse a nuevas experiencias.
<b>Socializadores (<i>Socializers</i>)</b>	Tienen como principal estrategia interactuar con otros participantes, promoviendo la cohesión social del grupo.
<b>Asesinos (<i>Killers</i>)</b>	Persiguen la victoria, pero unida a la derrota del grupo de jugadores con el que compiten.

Fuente: Elaboración propia a partir de González, C. S., 2019.

**Tabla 4**

*Tipos de jugadores según Marczewski*

<b>Jugadores (<i>players</i>)</b>	Son movidos por el afán de alcanzar las recompensas y el reconocimiento de la victoria.
<b>Triunfadores (<i>achievers</i>)</b>	Persiguen enfrentarse a nuevos retos y desafíos que superar, motivados por el dominio.
<b>Socializadores (<i>socializers</i>)</b>	Se encuentran motivados por el establecimiento de relaciones entre los jugadores, fomentando la conexión social.
<b>Filántropos (<i>philanthropists</i>)</b>	Tienen como propósito central complacer y ayudar al resto, de manera totalmente altruista.
<b>Espíritus libres (<i>free spirits</i>)</b>	Se sienten atraídos por la autonomía y la necesidad de explorar el entorno libremente.
<b>Disruptores (<i>disruptives</i>)</b>	Buscan alcanzar un cambio (positivo o negativo), quebrantando el sistema.

Fuente: Elaboración propia a partir de González, C. S., 2019.

En definitiva, una propuesta gamificadora ofrece la posibilidad de categorizar al alumnado en diferentes tipos de jugadores, por lo que posibilita la personalización del proceso de enseñanza-aprendizaje, pudiéndose atender así a las características y las necesidades de los estudiantes.

### 2.3.3. Tipos de gamificación

En lo que a la categorización de la gamificación se refiere, Werbach & Hunter (2012, como se citó en Borrás, 2015, p. 16), propusieron clasificarla en tres tipos diferentes:

- Gamificación interna. Es empleada para incrementar la motivación dentro de un entorno específico, con el fin de hacer partícipes a todos los integrantes del grupo en el proceso y haciendo uso, a su vez, de diferentes elementos motivadores.

- Gamificación externa. Es utilizada con el objetivo de mejorar las relaciones sociales establecidas entre los participantes, promoviendo el compromiso y la fidelidad dentro del grupo.
- Gamificación para el cambio de comportamiento. Se aplica con la finalidad de influir en el comportamiento de las personas involucradas, fomentando la adquisición de conocimientos y el desarrollo de hábitos positivos.

En particular, en esta propuesta didáctica estará presente la gamificación interna, puesto que es la tipología que se suele emplear en el ámbito educativo. Esto se debe, principalmente, a que no solo contribuye a la adquisición de los contenidos, sino también a la motivación para llevar a cabo un proceso de aprendizaje más efectivo, incentivando el progreso y la participación del estudiantado a través de elementos gamificadores, tales como son los desafíos y las insignias, entre otros.

#### **2.3.4. Beneficios de la gamificación en Educación Primaria**

Tal como aparece en el séptimo principio de la Declaración de los Derechos del Niño proclamadas Naciones Unidas (1959), “el niño debe disfrutar plenamente de juegos y recreaciones, los cuales deben estar orientados hacia los fines perseguidos por la educación; la sociedad y las autoridades públicas se esforzarán por promover el goce de este derecho”. Por este motivo, dado que la escuela es el segundo círculo de socialización de los niños y las niñas, este derecho debe permanecer presente en el ámbito educativo.

Para ello, se está acrecentando el uso de herramientas metodológicas que pongan no solo en vigor el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también el disfrute del alumnado durante la formación. En la actualidad, tal como se ha mencionado en los apartados anteriores, la gamificación es una de las principales estrategias didácticas puestas en prácticas en las aulas de Educación Primaria, debido a diversas razones.

En primer lugar, es una técnica con la que incrementar la motivación de manera eficaz, puesto que “la motivación es el factor individual más importante en el aprendizaje y los cambios de comportamiento” (Teixes, 2015, p. 37). Esta puede ser de naturaleza intrínseca o extrínseca, en función del tipo de factores que inciten a la persona a realizar una determinada actividad.

Por otra parte, otra de las razones para introducir la gamificación como metodología innovadora en las aulas de Educación Primaria reside en la necesidad de poner en práctica

proyectos cooperativos, desarrollando, a su vez, la competencia social y cívica. De esta forma, el alumnado trabaja en equipos con el fin de alcanzar un objetivo común y, a su vez, realizan un ejercicio de empatía al colocarse en el punto de vista del compañero continuamente (Hervas, 2008, p. 5).

En conclusión, la implementación de la gamificación en el aula potencia el proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que conforma una herramienta pedagógica que contribuye a la consecución de un estado de motivación y compromiso por parte del alumnado que facilitará la adquisición de conocimientos tanto teóricos como prácticos (Rodríguez et al., 2022, p. 675).

### **3. OBJETIVOS**

El objetivo general que se pretende alcanzar mediante esta propuesta es introducir la gamificación como estrategia metodológica innovadora en la enseñanza de la ortografía en Educación Primaria.

En lo que respecta a los objetivos específicos que se abordan a lo largo de las sesiones encontramos los siguientes:

- Identificar las principales dificultades que manifiestan los estudiantes durante el aprendizaje de la ortografía.
- Introducir una metodología activa en el proceso de adquisición de las nociones ortográficas.
- Poner en valor la importancia de la motivación del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

### **4. METODOLOGÍA**

La elaboración de este Trabajo de Fin de Grado se ha desarrollado siguiendo una serie de directrices que van a ser expuestas a continuación.

En primer lugar, la realización del trabajo inició con la selección tanto del tema como de la modalidad de TFG. En este caso, fue elegida la realización de una propuesta formativa y, más concretamente, la creación de un recurso didáctico con el que contribuir a la enseñanza de la

ortografía a través de la gamificación, puesto que, actualmente, las estrategias metodológicas de carácter innovador son escasas en el área de Lengua Castellana y Literatura.

A continuación, se llevó a cabo el establecimiento del objetivo general y los específicos con el fin de poder comenzar la búsqueda de recursos bibliográficos. Esto último constituía el tercer paso de este trabajo y uno de los apartados con mayor envergadura: la elaboración del marco teórico. Esto se debe a que, tras la lectura y el análisis exhaustivo de numerosos artículos, revistas científicas y obras de autores de renombre, hubo de proceder a la redacción de los puntos teóricos que serían clave para la futura formación y desarrollo de la propuesta didáctica.

Una vez concluida la constitución del pilar teórico del TFG, tuvo lugar el planteamiento de la propuesta didáctica. Este comenzó con una breve presentación de la misma, así como una justificación que exponía sus principales objetivos y, por último, una breve descripción del contexto en el que se pretendía poner en práctica. Tras ello, se tomó como referencia la Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, con el fin de poder establecer los contenidos y objetivos que se ajustaban a esta práctica educativa. En último lugar, se procedió al planteamiento de las sesiones para así poder confeccionar aquellos recursos educativos que conformarían cada una las mismas. Para ello, dado que el hilo conductor seleccionado fue la película infantil de animación Toy Story, todo el material diseñado para formar parte de la unidad didáctica estaba relacionado con sus protagonistas.

Con posterioridad, se dio la elaboración del apartado de valoración, en el que se llevó a cabo la realización de un análisis DAFO, a través del cual se analizaron los puntos fuertes y débiles de la propuesta realizada.

En último término, se desarrollaron dos secciones que ponían fin a este trabajo. En primera instancia, las conclusiones, en las que se expusieron aquellas ideas concebidas a lo largo de la realización de la propuesta. Y, por último, las referencias bibliográficas, aspecto fundamental a tener en cuenta en un trabajo de tal calibre, pues es de vital importancia dar crédito a los autores originales de la información utilizada.

## **5. PROPUESTA DIDÁCTICA**

### **5.1. TÍTULO**

El título que da nombre a esta unidad didáctica es el siguiente: “¡La ortografía salvará a Buzz Lightyear!”.

### **5.2. PRESENTACIÓN**

La ortografía es una rama de la Gramática que está asociada, principalmente, al área de Lengua Castellana y Literatura, puesto que es donde se trabaja de manera explícita. Sin embargo, puede ser considerada como un contenido transversal, debido a que está presente implícitamente en todas las materias del currículo educativo, favoreciéndose así la correcta escritura del alumnado en los diferentes tipos de texto a los que se enfrenten.

Así pues, la elaboración de la presente propuesta didáctica tiene como principal finalidad la mejora de las destrezas ortográficas del alumnado de Primaria, a fin de evitar y reducir sus errores ortográficos. Por esta razón, y con el fin de desmarcar la ortografía del enfoque tradicional con el que se ha tratado, se desarrollarán un conjunto de actividades que se basarán en la aplicación de una metodología innovadora específica: la gamificación. A través de la misma, se pretende que los estudiantes afiancen la calidad de la escritura y la redacción por medio de la lectura, promoviendo, a su vez, el desarrollo de la competencia comunicativa. Por lo tanto, se da una interrelación entre lectura y ortografía, de forma que hacen del proceso de aprendizaje un elemento repleto de dinamismo, propiciando la interacción entre el profesorado y el alumnado, así como la participación activa y motivación de este último. En concreto, esta unidad didáctica está orientada hacia el segundo ciclo de Educación Primaria, pues es en esta etapa cuando la producción escrita comienza a tener una mayor presencia en las aulas. Por consiguiente, la coherencia textual y el uso de elementos gráficos comienzan a emerger, por lo que es necesario concederle la suficiente importancia como para que los estudiantes tomen conciencia del correcto uso de los elementos ortográficos desde el inicio de su escritura.

Respecto al contexto en el que se pondrá en práctica esta propuesta, esta será implementada en un aula del cuarto curso que se encuentra ubicada en el C.E.I.P. San Pedro de Zúñiga, un colegio público situado en el municipio de Villamanrique de la Condesa. Esta localidad se

localiza en la provincia de Sevilla, específicamente, en la comarca de las Marismas del Guadalquivir, y cuenta con 4500 habitantes, aproximadamente.

En cuanto a las características específicas del aula, el grupo está formado por un total de 20 estudiantes, de los cuales 9 son chicos y 11 chicas, todos ellos de entre 9 y 10 años. Entre ellos, encontramos a un alumno que presenta necesidades de apoyo educativo. En concreto, padece Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH).

Por último, el aula se encuentra situada en la planta baja del centro educativo. Esta cuenta con 20 mesas, junto con sus respectivas sillas y rejillas para el correcto almacenamiento del material, distribuidas a lo largo del espacio en grupos reducidos, favoreciendo así la colaboración y el trabajo en equipo. Asimismo, también se sirve de una mesa de mayor dimensión para el docente, así como de un ordenador, dos tipos diferentes de pizarras (digital y convencional), un aire acondicionado y dos armarios en los que depositar los diferentes recursos y materiales utilizados en clase.

### **5.3. OBJETIVOS**

Haciendo referencia a la Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, los principales objetivos que se pretenden alcanzar con la implementación de esta propuesta didáctica son:

1. Utilizar el lenguaje como una herramienta eficaz de expresión, comunicación e interacción facilitando la representación, interpretación y comprensión de la realidad, la construcción y comunicación del conocimiento y la organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta.
4. Leer y comprender distintos tipos de textos apropiados a su edad, utilizando la lectura como fuente de placer y enriquecimiento personal, aproximándose a obras relevantes de la tradición literaria, sobre todo andaluza, para desarrollar hábitos de lectura.
5. Reproducir, crear y utilizar distintos tipos de textos orales y escritos, de acuerdo a las características propias de los distintos géneros y a las normas de la lengua, en contextos comunicativos reales del alumnado y cercanos a sus gustos e intereses.
7. Valorar la lengua como riqueza cultural y medio de comunicación, expresión e interacción social, respetando y valorando la variedad lingüística y disfrutando de obras literarias a

través de su lectura, para ampliar sus competencias lingüísticas, su imaginación, afectividad y visión del mundo.

8. Reflexionar sobre el conocimiento y los diferentes usos sociales de la lengua para evitar estereotipos lingüísticos que suponen juicios de valor y prejuicios clasistas, racistas, sexistas u homófobos valorando la lengua como medio de comunicación.

#### 5.4. CONTENIDOS

Aludiendo a la Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, los contenidos a trabajar en esta propuesta didáctica han sido extraídos de los bloques 2, 3 y 4 del área de Lengua Castellana y Literatura.

**Tabla 5**

*Elementos curriculares presentes en la propuesta didáctica*

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
<p>2.3. [...] lectura de diferentes tipos de textos discontinuos: anotaciones, películas, cartas, correos electrónicos, mapas, planos, gráficos, menús, folletos..., como continuos como narrativos [...], descriptivos [...], expositivos [...]; informativos [...]; instructivos [...]; argumentativos [...]; predictivos [...].</p> <p>2.4. Identificación de forma guiada de las características elementales de los textos escritos trabajados: estructura, finalidad y elementos lingüísticos.</p> <p>2.6. Construcción de conocimientos y valoración crítica a partir de informaciones procedentes de diferentes fuentes documentales (libros, prensa, televisión, webs, etc. acordes a su edad) y búsqueda, localización dirigida y lectura de información en distintos tipos de textos y fuentes documentales: diccionarios, libros de divulgación, revistas, etc. para ampliar conocimientos y aplicarlos en trabajos personales.</p>	<p>LCL.02.06. LCL.02.07.</p>	<p>LCL.02.06.04. LCL.02.06.05. LCL.02.06.07. LCL.02.07.02. LCL.02.07.05.</p>
<p>3.4. Revisión de textos propios o ajenos realizada con ayuda de guías, de forma individual o en colaboración con los compañeros y compañeras atendiendo al vocabulario, ortografía, grafía, presentación, construcción de frases..., con la intención de mejorarlo aprovechando la corrección de errores como elemento de aprendizaje.</p> <p>3.6. Aplicación de la ortografía arbitraria y reglada trabajada.</p> <p>3.8. Evaluación, autoevaluación y coevaluación de producciones escritas, comparando modelos e intercambiando impresiones.</p> <p>3.9. Interés en expresarse por escrito con una actitud proactiva y confiada.</p>	<p>LCL.02.08.</p>	<p>LCL.02.08.01. LCL.02.08.04. LCL.02.08.05. LCL.02.08.06. LCL.02.08.13. LCL.02.08.15.</p>

4.5. La sílaba: división de las palabras en sílabas. Clasificación por su sílaba tónica. Hiatos y diptongos.	LCL.02.09.	LCL.02.09.12. LCL.02.09.13. LCL.02.09.14. LCL.02.09.15.
4.6. Ortografía: Utilización de ortografía arbitraria aplicada a las palabras de uso frecuente, así como las reglas ortográficas básicas y las normas generales de acentuación.		

## 5.5. METODOLOGÍA

La metodología empleada en esta propuesta didáctica se basa en los principios del enfoque constructivista. En esta corriente pedagógica, el estudiante “no es un sujeto pasivo, mero receptor de estímulos del exterior” (Reyero, 2019, p. 113). De esta forma, se concibe el proceso de enseñanza-aprendizaje como una práctica activa y significativa, pues permite que el alumnado participe activamente, favoreciendo la adquisición de nuevos conocimientos a través de las experiencias propias y los conocimientos previos.

Por otra parte, la gamificación es la herramienta principal de este proyecto, haciendo de la práctica educativa una experiencia lo más atractiva posible para el estudiantado. Este enfoque lúdico también promueve la participación activa, puesto que los diferentes juegos y actividades a realizar requieren la implicación de todos los alumnos del grupo-clase. Como consecuencia, se realza la presencia del sujeto motivado, produciéndose en el mismo “una visión positivista de sí mismo, lo que refuerza su autoestima y le ayuda a afrontar nuevas situaciones de aprendizaje” (Herrera, 2009, p. 3).

Asimismo, el planteamiento de las tareas a desarrollar como retos a resolver, implica la cooperación de todos los componentes del equipo. De esta manera, no solo se promueve el desarrollo de habilidades sociales y de comunicación, sino también la inclusión, favoreciendo la creación de un ambiente de aula basado en el respeto y la igualdad.

En última instancia, desde esta perspectiva, el docente ejerce la función de guía, orientando y estimulando al alumnado en el desarrollo de nuevos conocimientos. Por esta razón, su rol es primordial en la formación del alumno, “despertando la curiosidad y la creatividad, favoreciendo la autonomía, fomentando el rigor intelectual y creando las condiciones necesarias para el éxito de la enseñanza formal y la educación permanente” (Guerra et al., 2005, p. 88). A su vez, también es el responsable de proporcionar el continuo refuerzo positivo que, dada la baja edad del alumnado, es considerado un elemento primordial de motivación extrínseca.



## 5.6. SECUENCIACIÓN DE ACTIVIDADES

La duración total de esta propuesta didáctica se corresponde con 9 sesiones, que serán desarrolladas entre los meses de abril y mayo. Asimismo, se llevará a cabo durante las horas lectivas de la materia de Lengua Castellana y Literatura, desarrollándose dos sesiones a la semana. Cada sesión, tendrá una duración de una hora, aproximadamente.

Tal y como se indicó previamente, la propuesta será llevada a cabo en un aula del cuarto curso de Educación Primaria perteneciente al CEIP San Pedro de Zúñiga. Este grupo-clase cuenta con el siguiente horario semanal:

**Tabla 6**

*Horario escolar del aula de cuarto curso de Primaria*

	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
9:00 - 10:00	Lengua	Inglés	Matemáticas	EF	Música
10:00 - 11:00	Inglés	Lengua	Lengua	Inglés	Matemáticas
11:00 - 12:00	EF	Science	EF	Science	Science
12:00 - 12:30	RECREO				
12:30 - 13:15	Matemáticas	Matemáticas	Religión	Matemáticas	Lengua
13:15 - 14:00	Plástica	Ciudadanía	Lengua	Lengua	Matemáticas

A continuación, se muestran las diferentes sesiones que conforman la propuesta, junto con sus principales características. Además, tras la realización de cada una de ellas, se le hará entrega a cada grupo de un sello para que puedan completar el pasaporte lecto-ortográfico (Anexo 1) proporcionado.

**Tabla 7**

*Secuenciación de la propuesta didáctica*

<b>SESIÓN 1: ÉRASE UNA VEZ... UN AMIGO DESAPARECIDO</b>
<p><b>Objetivos específicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocer el cuento como texto narrativo.</li> <li>- Identificar y aplicar de manera correcta los signos de puntuación.</li> </ul>
<p><b>Recursos:</b> cuestionario inicial, cuento dividido en partes, lápices, folios y puzles.</p>
<p><b>Espacio:</b> aula.</p>

<b>Distribución del alumnado:</b> grupos de 4 personas.		
<b>Tipo de actividad</b>	<b>Descripción</b>	<b>Temporalización</b>
<b>Actividad inicial:</b> <b>cuestionario inicial</b>	La sesión iniciará con el reparto de un cuestionario inicial a cada estudiante. Su realización se llevará a cabo con el fin de conocer cuáles son los conocimientos del alumnado previamente a la puesta en práctica de la propuesta didáctica.	20 minutos
<b>Actividad de desarrollo:</b> <b>“¿Habéis visto a Buzz?”</b>	Tras la realización del cuestionario inicial, tendrá lugar el comienzo de la primera actividad que forma parte de esta sesión. Esta empezará con la entrega de un fragmento de cuento (Anexo 2) a cada grupo. Este estará dividido en tantas partes como integrantes forme cada equipo y cada uno de ellos deberá encargarse de colocar los signos de puntuación correspondientes en su segmento para conseguir que tenga sentido. Posteriormente, cada estudiante deberá doblar el papel y colocarlo en un recipiente. Uno de ellos, será el encargado de coger un papel al azar y dictarlo a otro de sus compañeros (mientras el resto queda al margen). Cuando acabe de escribir, tendrá que coger otro papel para dictarle su contenido al siguiente compañero, y así sucesivamente. Una vez terminen de escribir el texto al completo, deberán leerlo para comprobar que están incluidos todos los signos de puntuación necesarios para que la redacción sea coherente y, así, conocer la historia de Buzz Lightyear.	30 minutos
<b>Actividad final:</b> <b>“La pista secreta de Jessie”</b>	En último lugar, se hará entrega de una ficha con una serie de letras desordenadas (Anexo 3). Los estudiantes deberán ordenarlas para formar una palabra. Este término obtenido servirá de pista para el tipo de texto que será trabajado en la siguiente sesión.	10 minutos
<b>SESIÓN 2: BUZZ LIGHTYEAR EL GUARDIÁN ESPACIAL</b>		
<b>Objetivos específicos:</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocer el texto descriptivo.</li> <li>- Reconocer y clasificar palabras agudas, llanas y esdrújulas.</li> </ul>		
<b>Recursos:</b> Texto descriptivo impreso, plantilla de clasificación y estrellas Sheriff, tablero “Serpientes y escaleras”, dados y fichas, puzle.		
<b>Espacio:</b> aula.		
<b>Distribución del alumnado:</b> grupos de 4 personas.		
<b>Tipo de actividad</b>	<b>Descripción</b>	<b>Temporalización</b>
<b>Actividad inicial:</b> <b>“¡Las estrellas del Sheriff!”</b>	Este ejercicio consiste en la clasificación de palabras agudas, llanas y esdrújulas. Se le hará entrega a cada grupo de un texto descriptivo (Anexo 4) en el que aparecerán una serie de términos destacados. De manera conjunta, deberán copiar cada palabra en una estrella de Sheriff y, tras ello, colocarlas en la balda del armario correcta (Anexo 5), en función de su tipo de acentuación.	20 minutos
<b>Actividad de desarrollo:</b> <b>“¡Cuidado con las</b>	Se le entregará a cada grupo un tablero de “Serpientes y escaleras” (Anexo 6). Por turnos, deberán lanzar un dado que determinará cuántas casillas tendrán que avanzar para poder	25 minutos

<b>serpientes, vaquero!”</b>	<p>responder a la pregunta que se le plantee en la casilla en la que caigan.</p> <p>Si un jugador llega a una casilla en la que está colocada la base de la escalera, tendrá la oportunidad de subir y avanzar por la fila de casillas superior. En cambio, si llega a una casilla en la que se encuentra la cabeza de una serpiente, deberá descender al lugar en el que está la cola de la misma.</p> <p>En este caso, para superar el desafío, todos los integrantes del equipo tendrán que llegar a la casilla final. Por ello, tienen la opción de ayudarse entre sí en el momento de responder las distintas preguntas. De esta forma, todos cooperarán para alcanzar el objetivo común: completar la misión.</p>	
<b>Actividad final: “La adivinanza de Woody”</b>	<p>Para finalizar la clase, se reflexionará de manera grupal sobre las principales características del texto descriptivo. A continuación, se entregará a cada equipo un puzzle (Anexo 7) que deberán formar para poder leer la adivinanza que servirá como pista para conocer el tipo de texto de la siguiente sesión.</p>	15 minutos
<b>SESIÓN 3: EL MISTERIO DEL AÑO: LA DESAPARICIÓN DE BUZZ</b>		
<b>Objetivos específicos:</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocer la noticia como tipo de texto.</li> <li>- Reconocer y clasificar hiatos y diptongos.</li> </ul>		
<b>Recursos:</b> noticia, tablero “Kaboom”, paletas pequeñas y recipientes, folios, puzzle.		
<b>Espacio:</b> aula.		
<b>Distribución del alumnado:</b> grupos de 4 personas.		
<b>Tipo de actividad</b>	<b>Descripción</b>	<b>Temporalización</b>
<b>Actividad inicial: “La misteriosa desaparición”</b>	<p>Para esta actividad, se le hará entrega a cada grupo de la noticia (Anexo 8) dividida en partes. Entre todos los miembros del equipo, tendrán que colocarla en el orden correcto y, tras ello, deberán leerla con atención. Esta habla de la reciente desaparición de Buzz Lightyear. Una vez finalicen la lectura, tendrán que subrayar de color rosa las palabras que conformen hiatos y de azul aquellas que sean diptongos.</p>	20 minutos
<b>Actividad de desarrollo: “¡Kaboom!”</b>	<p>En esta actividad, se llevará a cabo el desarrollo del juego “Kaboom”, cuyo objetivo es conseguir tantos palitos como sea posible. Para ello, se le proporciona a cada grupo un tablero (Anexo 9) en el que aparece una serie de términos, junto con unos palitos en los que habrá escritos tantos números como palabras haya. Por turnos, sacarán un palito del recipiente y deberán decir correctamente si el término que les ha tocado es un diptongo o un hiato. En caso de que saquen el palito en el que aparece escrita la palabra “Kaboom”, deberán devolver todos los que ya tenían al recipiente. Además, tras la clasificación de la palabra, deberán escribir una oración en la que la utilicen de manera correcta. Cada oración correcta, sumará un punto al equipo, por lo que necesitarán conseguir 15 puntos para conseguir el sello de la sesión.</p>	25 minutos
<b>Actividad final: “La adivinanza de Po Beep”</b>	<p>Para concluir la sesión, se llevará a cabo una breve reflexión grupal sobre la noticia y sus principales características. Tras ello, el docente hará entrega a cada grupo un puzzle (Anexo 10), cuyas</p>	15 minutos

	piezas deberán unir para poder leer la adivinanza que contiene.	
<b>SESIÓN 4: EL GUARDIÁN GALÁCTICO</b>		
<b>Objetivos específicos:</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocer el texto científico.</li> <li>- Reconocer y aplicar el correcto uso de la h en las palabras.</li> </ul>		
<b>Recursos:</b> texto científico impreso, plantillas de “Bingo”, lápices de colores, sopa de letras.		
<b>Espacio:</b> aula.		
<b>Distribución del alumnado:</b> grupos de 4 personas.		
<b>Tipo de actividad</b>	<b>Descripción</b>	<b>Temporalización</b>
<b>Actividad inicial:</b> “¡Lápices al centro!”	La sesión comenzará entregando a cada estudiante un texto científico (Anexo 11) que aborda los contenidos más científicos sobre Buzz Lightyear. Este contendrá una serie de palabras a elegir, que deberán seleccionar en función de si llevan o no h. Para la realización de la actividad, deberán colocar sus lápices en el centro de las mesas, con el fin de poder llevar a cabo la lectura de la producción de manera conjunta. Tras ellos, deberán debatir sobre cuáles son las respuestas correctas de cada par de palabras. Pasado un tiempo estimado, el docente dará la orden de comenzar a escribir. En ese momento, cada alumno/a deberá coger su lápiz y, en silencio, tendrán que realizar la selección de las palabras de manera individual.	25 minutos
<b>Actividad de desarrollo:</b> “El bingo de Mr. Potato”	Se le entregará a cada alumno un cartón de Bingo Anexo 12). El docente dictará una palabra y los estudiantes deberán identificarlas en su cartón, coloreándolas de azul si contienen h o de amarillo si no es así. En este caso, para conseguir el sello de la sesión, cada integrante del grupo deberá tener correctamente coloreadas aquellas palabras que aparezcan en el cartón que hayan sido dictadas.	20 minutos
<b>Actividad final:</b> “La sopa de Mr. Potato”	Con el objetivo de finalizar la sesión, se realizará una reflexión grupal sobre el tipo de texto trabajado. Tras ello, se entregará a cada grupo una sopa de letras (Anexo 13) con características sobre el texto a tratar en la siguiente sesión.	15 minutos
<b>SESIÓN 5: EL GUARDIÁN VALIENTE DESAPARECIÓ DE REPENTE</b>		
<b>Objetivos específicos:</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocer las principales características de un poema.</li> <li>- Reconocer la diferencia de sonido entre “r” y “rr”, así como su correcta escritura.</li> </ul>		
<b>Recursos:</b> poema dividido en versos, tablero “La fiesta de Rex”, dados, tarjetas, crucigrama.		
<b>Espacio:</b> aula.		
<b>Distribución del alumnado:</b> grupos de 4 personas.		
<b>Tipo de actividad</b>	<b>Descripción</b>	<b>Temporalización</b>
<b>Actividad inicial:</b> “¡Ordena con	Primeramente, el docente repartirá un poema (Anexo 14) a cada grupo. Dado que estará dividido en versos, tendrán que ordenarlo	20 minutos

<b>Rex!”</b>	correctamente y, tras ello, completar las palabras inconclusas con “r” o “rr”.	
<b>Actividad de desarrollo: “La fiesta de Rex”</b>	<p>En esta actividad jugarán a “La fiesta de Rex” (Anexo 15). Este juego contiene cuatro tipos de pruebas diferentes, que deberán ir realizando en función de la casilla en la que caigan</p> <p>a) Dibujo. El participante deberá coger una tarjeta y hacer un dibujo de la palabra que esta contiene en un minuto. Tras ello, el resto de compañeros deberán escribir una oración con la palabra que haya sido dibujada.</p> <p>b) Mímica. El jugador deberá coger una tarjeta y, mediante gestos, deberá describirla con el fin de que el resto de sus compañeros la adivinen. Una vez descubran el término, todos tendrán que escribir una oración que lo incluya.</p> <p>c) Deletreo. Uno de los miembros del equipo deberá coger una tarjeta para leerle la palabra que se encuentre en su interior al participante que haya caído en esta casilla. Este último tendrá que deletrear el término correctamente.</p> <p>d) Desafío. En esta casilla deberán dar respuesta a cuestiones ortográficas o realizar algún mini reto. Por ello, el jugador deberá coger una carta y contestar la pregunta de su interior en menos de 1 minuto.</p> <p>Cada prueba completada correctamente, sumará un punto al equipo, por lo que deberán intentar conseguir la máxima puntuación posible.</p>	25 minutos
<b>Actividad final: “El crucigrama de Rex”</b>	<p>Para finalizar la sesión, primero, se realizará una reflexión grupal sobre el tipo de texto que es un poema y cuáles son sus principales características.</p> <p>A continuación, realizarán una actividad final. En ella, Rex presenta un crucigrama (Anexo 16) que deberán realizar para conseguir revelar sobre qué tipo de texto se trabajará en la siguiente sesión.</p>	15 minutos
<b>SESIÓN 6: ¡OH, NO! ¡VOLVIÓ ANDY!</b>		
<b>Objetivos específicos:</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocer el cómic como tipo de texto.</li> <li>- Comprender la función de la tilde diacrítica.</li> </ul>		
<b>Recursos:</b> cómic, bocadillos del cómic, tarjetas “Memory game”, adivinanza.		
<b>Espacio:</b> aula.		
<b>Distribución del alumnado:</b> grupos de 4 personas.		
<b>Tipo de actividad</b>	<b>Descripción</b>	<b>Temporalización</b>
<b>Actividad inicial: “¡Poniendo orden!”</b>	Al inicio de esta sesión, se le entregará a cada estudiante un fragmento de un cómic (Anexo 17), cuyas viñetas no tienen bocadillos. Por ello, también se le hará entrega de los distintos bocadillos, siendo ellos quienes deberán colocarlos en orden para darle sentido a la historia. Además, deberán colocar la tilde diacrítica en aquellas palabras que la requieran.	25 minutos
<b>Actividad de desarrollo: “La memoria de Slinky”</b>	Esta actividad consistirá en un juego de memoria llamado “La memoria de Slinky” (Anexo 18). Cada grupo deberá disponer una serie de tarjetas boca abajo sobre la mesa. La mitad de ellas contendrá una serie de oraciones incompletas, mientras que en el	25 minutos

	<p>interior de la otra mitad encontrarán las palabras que le faltan. Por turnos, tendrán que levantar las diferentes cartas, intentando emparejar cada oración con el término correcto.</p> <p>Cada pareja lograda sumará un punto, por lo que necesitarán conseguir 16 puntos para poder realizar la actividad final, así como para conseguir el sello de esta sesión.</p>	
<b>Actividad final:</b> <b>“La pista de Slinky”</b>	Por último, el docente repartirá a cada grupo un puzle (Anexo 19) que, resuelto, forma una adivinanza, cuya solución es el tipo de texto que será trabajado en la siguiente sesión.	10 minutos
<b>SESIÓN 7: MORALEJA: LA VERDADERA AMISTAD</b>		
<b>Objetivos específicos:</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar las características de la fábula.</li> <li>- Interpretar y ampliar el correcto uso de la b y la v.</li> </ul>		
<b>Recursos:</b> fábula dividida en fragmentos, folios, tablero y fichas.		
<b>Espacio:</b> aula.		
<b>Distribución del alumnado:</b> grupos de 4 personas.		
<b>Tipo de actividad</b>	<b>Descripción</b>	<b>Temporalización</b>
<b>Actividad inicial:</b> <b>“¡Ayuda a Hamm!”</b>	<p>En primer lugar, se comenzará con una breve introducción del tipo de texto que se trabajará en esta sesión. De manera grupal, se comentará la adivinanza con la que se finalizó la clase anterior.</p> <p>Una vez el alumnado llegue a la conclusión de que será la fábula la tipología textual que tratarán, el docente entregará a cada grupo varios fragmentos de texto (Anexo 20) que tendrán que poner en el orden correcto. Posteriormente, de manera conjunta, deberán escribir correctamente las palabras incompletas, añadiéndoles la “b” o “v” que les falta.</p> <p>Por último, tendrán que meditar sobre la moraleja y escribir una breve reflexión sobre lo que esta ha significado para ellos.</p>	35 minutos
<b>Actividad de desarrollo:</b> <b>“¡Siendo los ojos de Hamm!”</b>	<p>Para la segunda actividad se le hará entrega a cada equipo un tablero del juego “¡Siendo los ojos de Hamm!” (Anexo 21), junto con una serie de fichas que corresponden a cada una de las imágenes que contiene el tablero. El objetivo del juego consiste en encontrar las imágenes dentro del panel. Para ello, por turnos, cada integrante deberá extraer una ficha del recipiente y buscar el dibujo en el tablero. Una vez lo encuentren, deberán pensar una oración que contenga esa palabra y escribirla en un folio. Cada oración que escriban, sumará un punto, teniendo que alcanzar los 14 puntos para poder conseguir el sello de la sesión.</p>	25 minutos
<b>SESIÓN 8: CIRCUITO ORTOGRÁFICO</b>		
<b>Objetivos específicos:</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recopilar los contenidos trabajados previamente de forma dinámica.</li> </ul>		
<b>Espacio:</b> aula.		
<b>Distribución del alumnado:</b> grupos de 4 personas.		
<b>Descripción:</b> En esta sesión se llevará a cabo la realización de un circuito que tendrá como principal finalidad		

la revisión de los diversos contenidos trabajados a lo largo de las sesiones previas. Estará conformado por 6 pruebas, todas ellas presentadas por un personaje distinto, que deberán efectuar correctamente para completar el pasaporte ortográfico con éxito.

Cada grupo comenzará en una prueba y, pasado el tiempo estimado (10 minutos, aproximadamente), rotarán hacia la derecha para pasar al siguiente desafío.

<b>Desafíos</b>	<b>Descripción</b>	<b>Recursos</b>
<b>Prueba 1: “La diana de la acentuación”</b>	En la pared, estará colocada una diana (Anexo 22), en cuyo interior estarán dispuestas diferentes conceptos. Por turnos, cada miembro del equipo lanzará un dardo a la diana, teniendo que clasificar el término en el que caigan, en función del tipo de acentuación. Para ello, junto a la diana, estará ubicada una pequeña pizarra dividida en tres columnas, donde tendrán que escribir correctamente la palabra (según si es aguda, llana o esdrújula).	Diana, dardos, pizarra y rotuladores.
<b>Prueba 2: “¿Quién soy?”</b>	Cada estudiante deberá colocarse una tarjeta (Anexo 23) en la frente. Esta contiene un concepto que deberán adivinar haciendo preguntas de respuesta corta. Cada miembro del equipo podrá hacer una pregunta en cada ronda. Además, tras adivinar la palabra, deberán deletrearla, indicando así si contiene “b” o “v” y “r” o “rr”.	Tarjetas.
<b>Prueba 3: “El hachegramma”</b>	En esta prueba, cada grupo tendrá que realizar correctamente el crucigrama (Anexo 24). Este contendrá una serie de palabras escritas con “h”, por lo que tendrán que observar las imágenes y leer las oraciones para colocar la palabra de manera adecuada.	Crucigrama, rotuladores.
<b>Prueba 4: “La sopa de Hamm”</b>	Esta prueba consistirá en la realización de una sopa de letras (Anexo 25) gigante que estará colocada en la pared. De manera conjunta, deberán encontrar tantas palabras como sea posible. Cuando encuentren un término, deberán escribirlo junto al dibujo correspondiente en la ficha y tendrán que escribir una oración, colocándole las tildes oportunas a la palabra.	Sopa de letras, rotuladores, ficha.
<b>Prueba 5: “Desorden en el rebaño”</b>	En la pared, estarán colocadas dos cartulinas que simbolizan las parcelas en las que viven las ovejas de Po Beep (Anexo 26). Estas están desordenadas, por lo que los estudiantes deberán colocarlas en su sitio de manera correcta, en función de si estas contienen un hiato o un diptongo en el nombre.	Plantilla de clasificación y tarjetas de ovejas.
<b>Prueba 6: “¿Qué tipo de texto soy?”</b>	En esta prueba habrá 7 cajas diferentes. Cada una de ellas, contendrá un tipo de texto diferente, dividido en distintos fragmentos. Entre todos los componentes del grupo, tendrán que elegir una de las cajas y ordenar los segmentos que se encuentren en su interior, colocando el texto de forma coherente. Tras ello, tendrán que indicar a qué tipo de texto se refiere e identificar sus principales características.	Cajas, tipos de textos divididos en fragmentos.

### **SESIÓN 9: ¡EL BLOG DE BUZZ!**

**Objetivos específicos:**

- Recopilar los contenidos trabajados previamente de forma dinámica.

**Recursos:** papel continuo, folios y cartulinas, lápices y rotuladores de colores, minijuegos impresos.

**Espacio:** aula.

<b>Distribución del alumnado:</b> grupos de 4 personas.	
<b>Descripción</b>	<b>Temporalización</b>
<p>En el transcurso de esta sesión se llevará a cabo el diseño de un blog en el aula. En primer lugar, la clase se iniciará colocando un fragmento de papel continuo en una de las paredes para que el alumnado pueda decorarlo a su gusto. Este estará dividido en dos secciones: por un lado, un gran espacio en el que los estudiantes colocarán sus textos a modo de entradas a un blog y, por otra parte, una columna a la derecha destinada a los distintos minijuegos que formaban parte del circuito ortográfico. De esta forma, podrán repasar los contenidos ortográficos libremente.</p> <p>Tras ello, a cada grupo se le asignará una tipología de texto diferente. Deberán escribir acerca de la narrativa de Buzz Lightyear que se ha ido trabajando a lo largo de las sesiones previas, considerando y empleando, a su vez, las características de cada tipo de texto.</p>	60 minutos.

## 5.7. EVALUACIÓN

El proceso de evaluación constituye un elemento primordial a tener en cuenta en una propuesta educativa, puesto que te permite conocer el progreso del alumnado, permitiendo así al docente ser capaz de revalorar y tomar decisiones acerca de las actividades propuestas. Por esta razón, la evaluación de esta propuesta educativa se llevará a cabo en tres momentos diferentes: al inicio, identificando los conocimientos previos; durante el implemento de la unidad didáctica, para poder hacer los ajustes necesarios, y al final, valorando si la implementación de la propuesta ha sido positiva, así como las limitaciones que hayan podido aparecer.

En primer lugar, con el fin de conocer las habilidades ortográficas de los estudiantes previas al desarrollo de las distintas sesiones, se les hará entrega de un cuestionario (Anexo 27) a modo de evaluación inicial. Este contendrá una serie de actividades y breves cuestiones acerca de pautas de ortografía para conocer el nivel de partida del alumnado.

Por otro lado, atendiendo al proceso de aprendizaje, se llevará a cabo una escala de observación (Anexo 28) como instrumento de evaluación procesual. Esta recopilará una serie de pautas y aspectos a tener en cuenta a lo largo de cada sesión. En concreto, permitirá obtener información específica sobre las habilidades presentes en cada estudiante y, además, el registro sistemático facilitará el posterior análisis de resultados de la propuesta en un mismo grupo-clase.

Para concluir, se llevará a cabo la evaluación final. Para ello, se hará uso del mismo cuestionario empleado en la evaluación inicial. De esta forma, se podrá comparar las respuestas, valorando si la propuesta ha dado los resultados esperados o, por el contrario, no.



Además, facilitará la determinación de aquellos aspectos ortográficos en los que el alumnado presente mayor dificultad. A su vez, con el fin de hacer partícipe al alumnado de su propio proceso de evaluación, cada estudiante llevará a cabo la realización de una diana de autoevaluación (Anexo 29), a través de la que analizará su propia actuación dentro del grupo. Asimismo, para promover un clima de aula positivo, se realizará una coevaluación (Anexo 30) entre los diferentes integrantes de cada equipo, poniendo así en valor la participación, compañerismo y esfuerzo de cada miembro.

## **5.8. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD O A LAS DIFERENCIAS INDIVIDUALES**

De acuerdo con Mateo (2010), la diversidad se define como “la expresión de las diferencias individuales en forma de necesidades educativas diferentes”. Es decir, las aulas conforman un espacio heterogéneo, donde el alumnado cuenta con diferentes intereses, motivaciones, necesidades y capacidades (García, 2009, p. 1). Por esta razón, la atención a la diversidad constituye un aspecto fundamental a tener en cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como docentes, tenemos la imperante labor de tener en cuenta las necesidades y dificultades de cada estudiante, para así poder garantizar que el aprendizaje del mismo sea lo más efectivo posible. Consecuentemente, es de crucial importancia atender a las características específicas del grupo en el que se llevará a cabo la ejecución de la propuesta didáctica, dado que en él está presente un alumno que padece Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). Por ello, bajo este trastorno, el estudiante muestra dificultad cuando se trata de focalizar la atención en una tarea específica. Además, específicamente en el área de Lengua Castellana y Literatura, “pueden presentar dificultades en la escritura en los aspectos de composición escrita, recuperación escrita, ortografía y escritura a mano” (Beringer et al., como se citó en Moraleda et al. 2020, p. 213).

En consecuencia, en el transcurso de las diferentes sesiones, el estudiante en cuestión contará con una serie de ayudas visuales (Anexo 31), especialmente para la segunda y tercera sesión, en las que se trabajarán contenidos más teóricos.

## **6. RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

De acuerdo a lo establecido en la RAE (2010, p. 49), la ortografía es uno de los principales pilares que componen el sistema educativo español. No obstante, desde que comenzó a ser

considerada como contenido curricular, su enseñanza ha sido enfocada desde una perspectiva tradicional, promoviendo en todo momento la memorización de numerosas reglas ortográficas (Mesanza, 1991; Díaz, 2008 y Barberá et al., 2001, como se citó en Fernández-Rufete, 2015, p. 9). Desafortunadamente, este ideal didáctico sigue vigente en la actualidad en las aulas de Educación Primaria, propiciando el desinterés por parte del alumnado hacia el área de Lengua Castellana y Literatura. Sin embargo, atendiendo a la investigación realizada por Fernández-Rufete (2015), la mayor parte del profesorado encuestado coincidió en el empleo de propuestas tradicionales para la enseñanza de nociones ortográficas, mientras que únicamente un 2% del personal docente determinó la necesidad de complementar la didáctica de la ortografía con métodos innovadores tales como los juegos y la lectura.

Por esta razón, el diseño de esta propuesta didáctica tenía como objetivo la desvinculación del proceso de enseñanza de la ortografía de la concepción convencional a la que está ligada. De acuerdo con Cabanillas (2021, como se citó en Castro-Miñarcaja, Castro-Salazar y Collado-Ruano, 2022), la estrategia metodológica llevada a cabo por el docente determina el incremento de la motivación y participación por parte del alumnado, así como la consecución del propósito de aprendizaje que se persiga. Es por ello que la aplicación de un método pedagógico innovador, tal como es la gamificación, en el aprendizaje de habilidades ortográficas determinaría un balance de resultados mayormente positivo.

No obstante, a pesar de la planificación de esta propuesta didáctica, su implementación no ha sido posible en el aula, debido a diversas limitaciones que impidieron su ejecución. Por consiguiente, a continuación se expone un análisis DAFO, a través del cual serán examinados aquellos aspectos internos y externos que influyen en esta práctica educativa, evaluando así las principales fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas de la misma.

**Tabla 8**

*Análisis DAFO de la propuesta didáctica*

Fortalezas	Debilidades
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Motivación como pilar central, transformando el aprendizaje de la ortografía en una experiencia lúdica.</li> <li>○ Incentivo del trabajo en grupo, impulsando la cooperación en cada una de las sesiones.</li> <li>○ Generación de un ambiente de aprendizaje positivo, promoviendo así la creatividad en el</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Formación de grupos con distinto rendimiento académico, generando situaciones de escaso respeto entre compañeros.</li> <li>○ Enfoque excesivo en la gamificación, de modo que el alumnado no adquiriera las habilidades ortográficas oportunas.</li> <li>○ Limitación de retroalimentación</li> </ul>

<p>aprendizaje de la ortografía.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Fácil adaptabilidad al nivel del alumnado, así como a sus necesidades e intereses, atendiendo así a la diversidad del grupo-clase.</li> </ul>	<p>individualizada.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Posible falta de equilibrio entre el contenido a enseñar y los juegos propuestos.</li> </ul>
<p>Oportunidades</p>	<p>Amenazas</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Fomento de la participación activa del estudiantado, siendo el eje central del proceso de enseñanza-aprendizaje.</li> <li>○ Acercamiento al contexto cotidiano del alumnado, posibilitando la aplicación de sus conocimientos ortográficos en su escritura real.</li> <li>○ Variedad de recursos a utilizar, permitiendo tanto la presencia de herramientas tecnológicas actuales como de recursos no digitales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Limitación de tiempo para llevar a cabo las actividades y adquirir los conocimientos propuestos.</li> <li>○ Limitación de recursos tecnológicos, puesto que el centro cuenta con un número escaso de ordenadores que son utilizados por todos los ciclos.</li> <li>○ Extrema competitividad entre los grupos e, incluso, entre los integrantes de un mismo equipo.</li> <li>○ Resistencia hacia el aprendizaje a través de otros métodos pedagógicos que no incluyan el factor lúdico.</li> </ul>

A su vez, para determinar la efectividad de esta propuesta didáctica, son varias las puntualizaciones que han sido recibidas por parte de varios docentes de Educación Primaria. Estas se llevaron a cabo, principalmente, con el fin de mejorar la posible puesta en práctica de los recursos creados en un futuro.

Por un lado, una de las principales observaciones fue la flexibilidad de la propuesta, ya que permite ser adaptada no solo a las diferentes necesidades de los estudiantes, sino también a otros contenidos de la misma materia u otra diferente. Asimismo, la incorporación de una gran cantidad de recursos lúdicos facilita la motivación del alumnado para su participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo este un factor esencial a la hora de proponer actividades.

Por otro lado, también fueron recibidos algunos comentarios a modo de propuestas de mejora. Primeramente, una buena forma de mejorar la propuesta podría ser la incorporación de recursos tecnológicos, poniendo en práctica así la competencia digital para buscar y obtener información, así como para resolver problemas.

## 7. CONCLUSIONES

El aprendizaje de la ortografía ha de considerarse de gran relevancia en el proceso de enseñanza, puesto que se integra, implícitamente, en todas las áreas curriculares. No obstante,

en la actualidad es considerada, desafortunadamente, una de las ramas lingüísticas más insignificantes, de forma que su presencia en los textos escritos del alumnado es escasa. Por esta razón, a lo largo del presente trabajo, se ha abordado una propuesta didáctica que favorece el desarrollo de la didáctica de la ortografía a través de un modelo pedagógico que se encuentra en auge en el sistema educativo actual: la gamificación. Este se basa, principalmente, en el incremento de motivación y participación del alumnado, así como su interés por un contenido desestimado por la mayoría de los aprendices. Del mismo modo, esta metodología favorece el desarrollo de actividades de forma grupal, promoviendo, a su vez, el aprendizaje cooperativo.

Asimismo, según el estudio realizado por González-Valenzuela y Martín-Ruiz (2019), se ha constatado que el incremento de los resultados académicos están ligados directamente a la motivación del alumnado y, además, tal como afirma González (2007), trabajando la lectoescritura desde edades tempranas, “se consigue obtener a largo plazo un mejor rendimiento en la lectura”. Por tanto, a través de esta práctica educativa, es posible presentar el contenido ortográfico de un modo atractivo, junto con un hilo conductor que, al mismo tiempo, propicia el hábito lector.

Por otro lado, en referencia a los objetivos a alcanzar en este Trabajo de Fin de Grado, estos han estado presentes durante el diseño de las diferentes sesiones. En el tiempo de elaboración de las actividades que integran la propuesta educativa programada se han tomado en consideración las principales dificultades que expresa el estudiantado durante el aprendizaje de las diversas reglas ortográficas, haciendo así efectiva la primera finalidad establecida. Junto a ello, uno de los componentes generales, y compartidos por todas las sesiones, es la aplicación de una metodología innovadora en la que el alumnado sea participe activamente del proceso de enseñanza-aprendizaje. De este modo, se posibilita que la motivación de los aprendices sea alcanzada en el área de Lengua. En definitiva, durante el diseño y elaboración de esta propuesta, se han atendido los objetivos planteados inicialmente, por lo que la consecución de los mismos ha sido factible.

En última instancia, es necesario resaltar que, con el fin de que esta propuesta didáctica pueda ser implementada de forma efectiva en el aula, no solo es necesario un diseño visualmente atrayente para los estudiantes, sino también una adecuada formación del profesorado de Educación Primaria en el ámbito ortográfico, para así poder atender a la correcta obtención de las destrezas básicas de la lectoescritura. Por esta razón, una de nuestras posibles futuras

líneas de actuación podría ser la realización de talleres que tengan como fin principal ofrecer información actualizada sobre la reforma ortográfica diseñada en 2010 por la Real Academia de la Lengua Española, así como dar a conocer esta propuesta educativa a diferentes docentes, realizando así la importancia de la competencia ortográfica en las aulas de Primaria.

## 8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Angulo, T. (2014). *Didáctica de la lengua para la formación de maestros*. Ediciones Octaedro, Recuperado de <https://elibro--net.us.debiblio.com/es/ereader/bibliotecaus/61920>
- Antonio de Nebrija (s.f.). *Gramática de la lengua Castellana*. Luarna Ediciones. Recuperado de <http://www.ataun.eus/BIBLIOTECAGRATUITA/CI%C3%A1sicos%20en%20Espa%C3%B1ol/Antonio%20de%20Nebrija/Gram%C3%A1tica%20de%20la%20lengua%20Castellana.pdf>
- Barros da Paixão, W. y Dias e Cordeiro, I. J. (2021). Gamification practices in tourism: An analysis based on the model by Werbach & Hunter (2012). *Revista Brasileira de Pesquisa em Turismo, São Paulo, 15*(3). Recuperado de <https://www.scielo.br/j/rbtur/a/JWJVf9HkmQNjcC4Nth9R3Lg/?format=pdf&lang=en>
- Borrás Gené, O. (2015). *Fundamentos de la gamificación*. Universidad Politécnica de Madrid. Recuperado de [https://oa.upm.es/35517/1/fundamentos%20de%20la%20gamificacion\\_v1\\_1.pdf](https://oa.upm.es/35517/1/fundamentos%20de%20la%20gamificacion_v1_1.pdf)
- Camacho Gómez, A. (2013). *La competencia ortográfica en el alumnado de Ciencias de la Educación*. En III Jornadas de Innovación Docente. Innovación Educativa: respuesta en tiempos de incertidumbre. Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. Recuperado de <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/58873/LA%20COMPETENCIA%20ORTOGRAFICA%20EN%20EL%20ALUMNADO%20DE%20CIENCIAS%20DE%20LA%20EDUCACION.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Carpio Brenes, M. A. (2013). Escritura y lectura: hecho social, no natural. *Actualidades Investigativas en Educación, 13*(3), 1-23. Recuperado de <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v13n3/a16v13n3.pdf>
- Carratalá Teruel, F. (2013). *Tratado de didáctica de la ortografía de la lengua española. La competencia ortográfica*. Octaedro. Recuperado de <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2019/02/31027.pdf>
- Carriquí Palma, L. (2015). *La Ortografía en el aula de Educación Primaria: propuesta didáctica* [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Jaén] Recuperado de

<https://es.scribd.com/document/461177932/Carriqu-Palma-Laura-TFG-EducacinPrimaria-pdf-pdf#>

Cassany, D. (2004). El dictado como tarea comunicativa. *Tabula Rasa*, (2), 229-250. Recuperado de [https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21268/Cassany\\_TR\\_2.pdf](https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21268/Cassany_TR_2.pdf)

Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2014). *Enseñar lengua*. Graó.

Castro-Miñarcaja, W. F, Collado-Ruano, J. y Castro-Salazar, A. Z. (2022). Estrategias didácticas para fortalecer la ortografía en el área de Lengua y Literatura en Instituciones Educativas Interculturales. *Dominio de las Ciencias*, 8(2), 857-869.

Domínguez Domínguez, I., Rodríguez Delgado, L., Torres Ávila, Y. y Ruiz Ávila, M. M. (2015). Importancia de la lectura y la formación del hábito de leer en la formación inicial. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 3(1). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/5523/552357190012.pdf>

Educ.ar Portal (2021). Ortografía: sobre tratados, academias y aceptación popular. Recuperado de <https://www.educ.ar/recursos/158018/ortografia-sobre-tratados-academias-y-aceptacion-popular#:~:text=En%201492%2C%20Antonio%20de%20Nebrija,ortographia%20en%20la%20lengua%20castellana>

Fernández-Rufete Navarro, A. (2015). Enseñanza de la ortografía, tratamiento didáctico y consideraciones de los docentes de Educación Primaria de la provincia de Almería. *Investigaciones Sobre Lectura*, 4, 7-24. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4462/446243922001.pdf>

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.

Gabarró Berbegal, D. y Puigarnau Gracia, C. (2010). *Buena ortografía sin esfuerzo con PNL*. Boira Editorial. Recuperado de [https://lamaletadeeducador.files.wordpress.com/2013/02/buena\\_ortografa\\_docentes.pdf](https://lamaletadeeducador.files.wordpress.com/2013/02/buena_ortografa_docentes.pdf)

García Sierra, A. E. . (2009). Educar en y para la diversidad en Educación Primaria. *Revista Digital Innovación y experiencias educativas*, (16), 1-9. Recuperado de [https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero\\_16/ALICIA%20ELENA\\_GARCIA\\_1.pdf](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_16/ALICIA%20ELENA_GARCIA_1.pdf)

González González, C. S. (2019). *Gamificación en el aula: ludificando espacios de enseñanza-aprendizaje presenciales y espacios virtuales*. Universidad de la Laguna.

González-Valenzuela, M. J. y Delgado Ríos, M. (1007). Rendimiento en lectura e intervención psicoeducativa en Educación Infantil y Primaria. *Revista de Educación*, 344, 333-354. Recuperado de

<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:df9e649-df33-4642-84e5-92d8b06beab5/re34414-pdf.pdf>

- González-Valenzuela, M. J. y Martín-Ruiz, I. (2019). Rendimiento académico, lenguaje escrito y motivación en adolescentes españoles. *Universitas Psychologica*, 18(4), 1-13. Recuperado de <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/21944>
- Guerra, D., Sansevero, I. y Araujo, B. (2005). El docente como mediador en la aplicación de las nuevas tecnologías bajo el enfoque constructivista. *Laurus*, 11(20), 86-103. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111206.pdf>
- Herrera Capita, A. M. (2009). El constructivismo en el aula. *Revista Digital Innovación y experiencias educativas*, (14), 1-10. Recuperado de [https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero\\_14/ANGELA%20MARIA\\_HERRERA\\_1.pdf](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_14/ANGELA%20MARIA_HERRERA_1.pdf)
- Hervas Anguita, E. (2008). Importancia del juego en primaria. *Revista Digital Innovación y experiencias educativas*, (13), 1-13. Recuperado de [https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero\\_13/ESTHER\\_HERVAS\\_1.pdf](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_13/ESTHER_HERVAS_1.pdf)
- Jiménez, J. E., Naranjo, F., O'Shanahan, I., Muñetón-Ayala, M. y Rojas, E. (2009). ¿Pueden tener dificultades con la ortografía los niños que leen bien? *Revista española de pedagogía*, (242), 45-60. Recuperado de <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2009/01/242-02.pdf>
- Junta de Andalucía. (2021). *Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre distintas etapas educativas*. BOJA, núm. 7. Recuperado de <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2021/507/BOJA21-507-01024.pdf>
- Lomba Pérez, A., Jáber Mohamad, J. R. y De la Cruz Sánchez Rodríguez, D. (Coords.) (2021). *Gamificación en el aula*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Mallén Fortanet, D. y Sanchiz Ruiz, M. L. (s.f.). *Herramientas para una escuela inclusiva: el plan lector*. Universitat Jaume I. Castellón. Recuperado de [http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\\_id=11139](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=11139)
- Manzano-León, A., Ortiz-Colón, M., Rodríguez-Moreno, J. y Aguilar-Parra, J. M. (2022). La relación entre las estrategias lúdicas en el aprendizaje y la motivación: un estudio de revisión. *Revista Espacios*, 43 (4), 29-45. Recuperado de <https://www.revistaespacios.com/a22v43n04/a22v43n04p03.html>

- Martínez Marín, J. (1992). La ortografía española: perspectiva historiográfica. *Cauce*, (14-15), 125-134. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce14-15/cauce14-15\\_11.pdf](https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce14-15/cauce14-15_11.pdf)
- Mateo Villodres, L. (2010). La Atención a la Diversidad en Educación Primaria. *Temas para la Educación*, 9, 1-15. Recuperado de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7346.pdf>
- Ministerio de Cultura y Deporte. (2021). *Lectura infinita: Plan de Fomento de la Lectura*. Recuperado de <https://www.culturaydeporte.gob.es/dam/jcr:10cac192-ea16-4017-bca6-0b181a4f47dc/cast--plan-fomento-lectura.pdf>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). *Informe PISA 2018: Resultados de lectura en España*. Madrid, España. Secretaría General Técnica.
- Organización de las Naciones Unidas. (1959). Declaración de los Derechos del Niño. Recuperado de [https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/33\\_d\\_DeclaracionDe\\_rechosNino.pdf](https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/33_d_DeclaracionDe_rechosNino.pdf)
- Ortiz Ojeda, M. N. (2017). La importancia del hábito por la lectura en niños de primaria menor. *Glosa Revista de Divulgación*, (9), 1-9. Recuperado de <https://static1.squarespace.com/static/53b1eff6e4b0e8a9f63530d6/t/5b2d7ded6d2a73e5fb52addb/1529708015031/Ens+3+Miriam+Ortiz.pdf>
- Real Academia Española. (2010). *Ortografía de la lengua española*. Titivillus. Recuperado de <https://zonadeldocente.com/wp-content/uploads/2019/10/Ortografia-de-la-lengua-espanola-Real-Academia-Espanola.pdf>
- Real Academia Española. (2014). *Ortografía*. Recuperado de <https://dle.rae.es/ortograf%C3%ADa>
- Reyero Sáez, M. (2019). La educación constructivista en la era digital. *Tecnología, ciencia y educación*, 12, 111-127.
- Rodríguez-Torres, A. F., Cañar-Leiton, N. V., Gualoto-Andrango, O. M., Correa-Echeverry, J. E. y Morales-Tierra, J. V. (2022). Los beneficios de la gamificación en la enseñanza de la Educación Física: revisión sistemática. *Dominio de las Ciencias*, 7(2), 662-681.
- Romero-López, G. Y., García-Herrera, D. G., Guevara-Vizcaíno, C. F. y Erazo-Álvarez, J.C. (2020). Gamificación y Psicomotricidad: Un aprendizaje divertido. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA*, 5(1), 470-487.
- Romero Rodríguez, A. y Espinosa Gallardo, J. (2019). Gamificación en el aula de Educación Infantil: un proyecto para aumentar la seguridad en el alumnado a través de la superación de retos. *Edetania*, 56, 61-82.



- Teixes, F. (2015). *Gamificación: fundamentos y aplicaciones*. Editorial UOC. Recuperado de <https://elibro--net.us.debiblio.com/es/ereader/bibliotecaus/57758>
- Toda, A. M., Klock, A. C. T., Oliveira, W., Palomino, P. T., Rodrigues, L., Shi, L., Bittencourt, I. Gasparini, I., Isotani, S. y Cristea, A. (2019). Analysing gamification elements in educational environments using an existing Gamification taxonomy. *Smart Learning Environments*, 6(16), 1-14. Recuperado de <https://arxiv.org/ftp/arxiv/papers/2008/2008.05473.pdf>
- Wood, L. C. y Reiners, T. (2015). Gamification. *Encyclopedia of Information Science and Technology*, (2), 3039-3047.
- Zichermann, G. y Cunningham, C. (2011). *Gamification by Design*. Canadá: O'Reilly Media. Recuperado de [http://storage.libre.life/Gamification\\_by\\_Design.pdf](http://storage.libre.life/Gamification_by_Design.pdf)

## 9. ANEXOS

### 9.1. ANEXO 1



Fuente: Elaboración propia a partir de Ficción Sin Límites, s.f.; Deviant Art, 2021; Disney Wiki, s.f.; Pinterest, s.f. y Wikipedia, 2023.

## 9.2. ANEXO 2

Era una mañana normal para todos los juguetes de Andy. En su habitación todos jugaban y reían mientras su niño estaba de viaje de fin de curso. Sin embargo, de repente apareció Woody, sin aliento y preocupado.

- ¡¿Habéis visto a Buzz?! - preguntó desesperado - ¡No lo encuentro por ningún lado!

Todos y cada uno de los juguetes comenzaron a revisar cada rincón de la habitación, intentando hallar pistas que pudieran revelar dónde se encontraba Buzz. Analizaron cada estante, cada cajón y cada baúl, pero nada, no había rastro del guardián espacial.

- ¡Eh, eh! ¿Qué es esto? - preguntó Rex sacando un papel doblado de debajo de la almohada.

- ¡Es una carta! ¿Qué pone en ella? ¡Léela, Rex! - Dijo Jessie.

Rex rasgó el sobre cuidadosamente y sacó el papel que contenía en su interior. De repente, su semblante cambió por completo.

- Os quiero mucho - Fue todo lo que dijo.

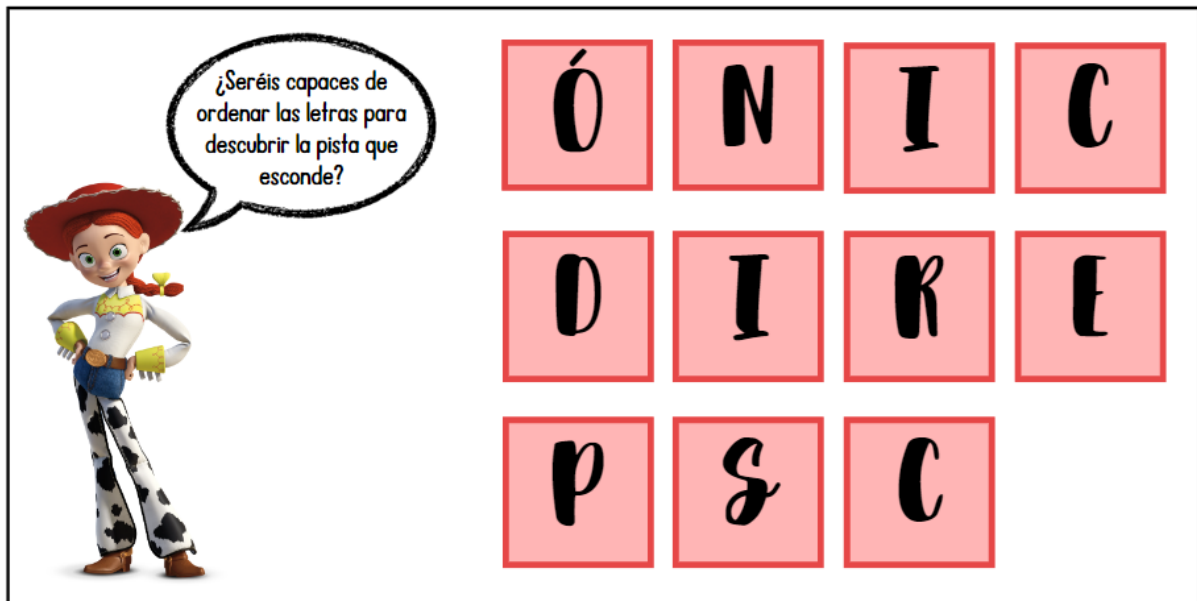
- Nosotros a ti también, Rex. Pero lee la carta de una vez, por favor - Contestó Woody claramente alterado por la situación.

- No, Woody. Eso es lo que dice la carta. ¡Nada más!

Un enorme revuelo se formó entre todos los juguetes. Nadie entendía qué significaba aquel mensaje. ¿Lo habría escrito Buzz? ¿Por qué lo habría hecho?

Fuente: Elaboración propia.

### 9.3. ANEXO 3



Fuente: Elaboración propia a partir de Toy Story fandom Wiki, s.f.

### 9.4. ANEXO 4

Buzz Lightyear es uno de los guardianes espaciales más **intrépidos** de todos los tiempos. Es un símbolo de **heroísmo**, porque su principal **misión** es proteger al universo de los **enemigos**, enfrentándose a infinitos **desafíos** para mantener la paz sobre el planeta.

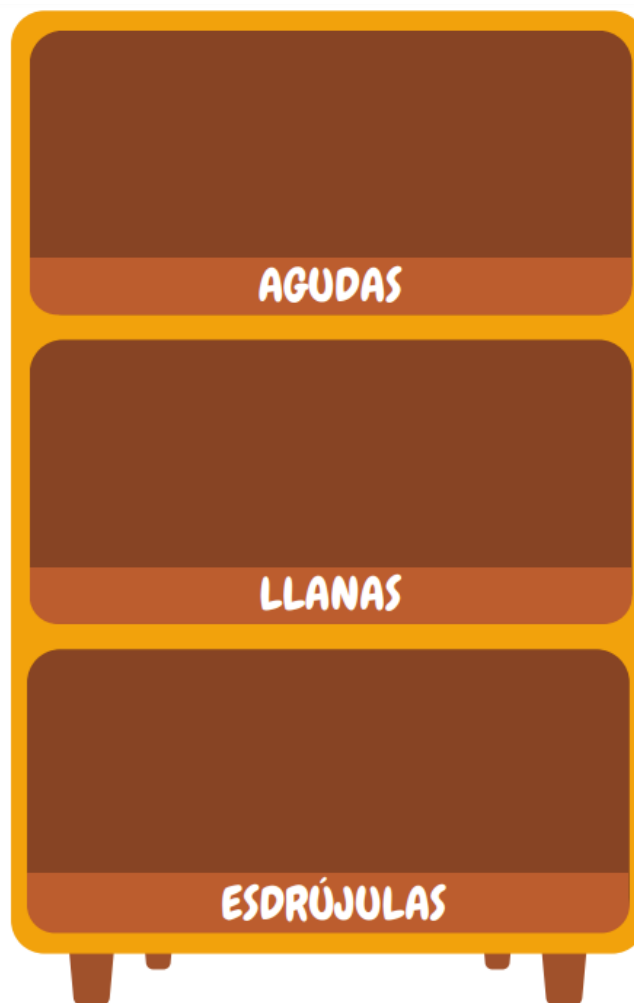
Buzz tiene la piel **pálida**, que resalta gracias a sus grandes ojos azules y su brillante sonrisa. Aunque tiene el pelo castaño, no es visible, ya que siempre va acompañado de su casco **espacial** blanco.

Asimismo, dado que siempre está preparado para cualquier misión **intergaláctica**, Buzz habitualmente va vestido con su traje especial blanco, que le aporta un aspecto **tecnológico**. En su pecho, tiene un panel de control con diversos botones que permiten activar sus **superpoderes**, mientras que en su brazo derecho cuenta con un **láser** rojo que utiliza en sus batallas más complejas.

Por **último**, uno de los rasgos más distintivos de Buzz son sus alas, puesto que le permiten **volar** y desplazarse por el espacio a gran **velocidad**. Estas son de color blanco, pero **también** cuentan con detalles verdes, morados y rojos.



Fuente: Elaboración propia.

## 9.5. ANEXO 5



Fuente: Elaboración propia.

## 9.6. ANEXO 6

 <p><b>20</b> END</p>	<p><b>19</b> ¿Cuándo llevan tilde las palabras esdrújulas?</p>	<p><b>18</b> ¿Qué tipo de palabra es "misión"?</p>	<p><b>17</b> ¿"Cámara" es una palabra aguda?</p>
<p><b>16</b> Nombra 2 palabras llanas</p>	<p><b>15</b> ¿Qué tipo de palabra es "Perdigón"?</p>	<p><b>14</b> ¿Cuál es la sílaba tónica de "robot"?</p>	<p><b>13</b> ¿Qué tipo de palabra es "astronauta"?</p>
<p><b>12</b> ¿Cuándo llevan tilde las palabras llanas?</p>	<p><b>11</b> ¿Cuál es la sílaba tónica de "lámpara"?</p>	<p><b>10</b> ¿"Fácil" es una palabra llana?</p>	<p><b>9</b> Nombra 2 palabras agudas</p>
<p><b>8</b> ¿Qué tipo de palabra es "héroe"?</p>	<p><b>7</b> ¿Cuál es la sílaba tónica de "intrépido"?</p>	<p><b>6</b> ¿Cuándo llevan tilde las palabras agudas?</p>	<p><b>5</b> ¿Qué tipo de palabra es "láser"?</p>
<p><b>4</b> ¿Cuál es la sílaba tónica de "espacial"?</p>	<p><b>3</b> Nombra 2 palabras esdrújulas</p>	<p><b>2</b> ¿Qué tipo de palabra es "vaquero"?</p>	<p><b>1</b> START</p> 

Fuente: Elaboración propia a partir de Doblaje Wiki, (s.f.) y Pinterest, s.f.


## 9.7. ANEXO 7

En la radio o en televisión me puedes escuchar.

En el periódico o en el ordenador me puedes leer.

Soy información que debes conocer para estar al tanto y comprender.

¿Quién soy?



Fuente: Elaboración propia a partir de Freepik, s.f., y PxFuel, s.f.

## 9.8. ANEXO 8

# PERIÓDICO TOY STORY

## El misterio del año: la desaparición de Buzz Lightyear

NOTICIA / 19.04.2023 / Bo Peep

Los juguetes denuncian una desaparición repentina y han encabezado una búsqueda exhaustiva para colaborar con las autoridades.



Buzz Lightyear, el valiente guardián galáctico, desapareció sin dejar rastro de la habitación de Andy. El resto de juguetes, bastante desconcertados y preocupados por la situación, aseguran que no lo ven desde hace dos noches.

Las autoridades han iniciado una investigación exhaustiva analizando las cámaras de seguridad de la casa de Andy y tomando testimonio a los demás juguetes, evaluando todas las pistas disponibles en busca de respuestas sobre su paradero.

Mientras tanto, los esfuerzos para dar con Buzz también se intensifican en su círculo cercano. Sus amigos han organizado un grupo de búsqueda, colaborando con los agentes para poder rastrear la zona donde fue visto por última vez. “Pondremos todo de nuestra parte para traer a Buzz de vuelta sano y salvo. Iremos al infinito y más allá si es necesario”, declaró su compañero Woody.

La incertidumbre se hace cada vez mayor a medida que pasan los días. Sin embargo, los juguetes se mantienen firmes en su búsqueda y no pierden la esperanza de que el héroe galáctico regresará a casa muy pronto.

Fuente: Elaboración propia a partir de Ficción Sin Límites, s.f.

## 9.9. ANEXO 9



Fuente: Elaboración propia.

## 9.10. ANEXO 10



Fuente: Elaboración propia a partir de Freepik, s.f., y Wikipedia, 2023.



## 9.11. ANEXO 11

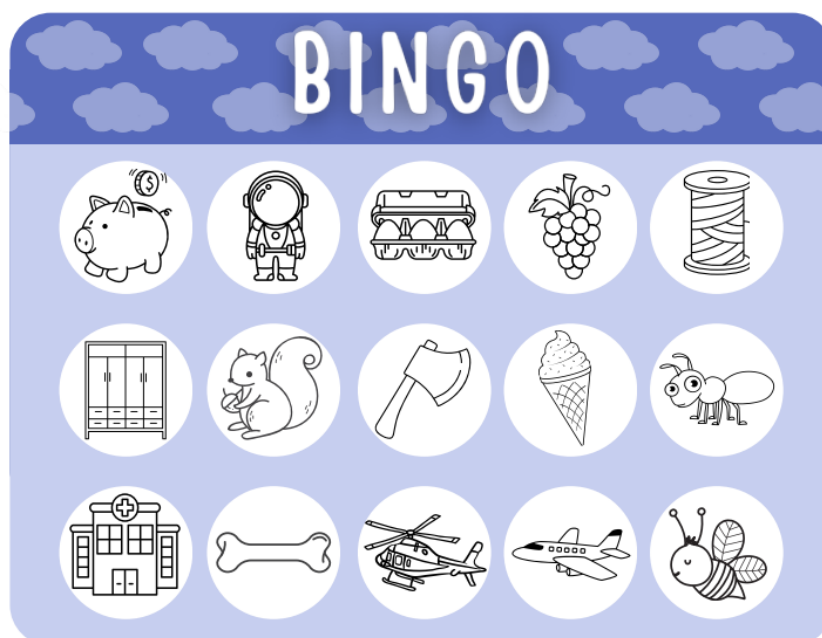
Buzz Lightyear es un guardián galáctico procedente del planeta Lllamarada Estelar. Llegó a/ha la Tierra con la misión de proteger la galaxia de las amenazas de los enemigos. Por esta razón, actualmente se ospeda/hospeda en la habitación/abitación de Andy, donde convive con sus mejores amigos, el resto de juguetes de la casa.

Como buen éroe/héroe galáctico, siempre está preparado para cualquier desafío, por lo que está equipado con todo tipo de avances/havances tecnológicos. Su característico traje blanco fue diseñado con materiales resistentes y ligeros que le permitieran moverse cómodamente y que, además, le proporcionaran la protección necesaria en viajes espaciales. Su diseño cuenta con un sistema de propulsión de cohetes/coetes, que le permiten volar y explorar/hexplorar los confines del universo, y un láser infrarrojo que únicamente utiliza en situaciones extremas.

Asimismo, el hastronauta/astronauta siempre va equipado con su casco, siendo este una pieza fundamental de su atuendo/hatuendo. Esto se debe a/ha que el casco blanco está diseñado específicamente para garantizar la seguridad de Buzz Lightyear durante las misiones espaciales, garantizándole un suministro constante de oxígeno/hoxígeno.

Fuente: Elaboración propia.


## 9.12. ANEXO 12



Fuente: Elaboración propia.

### 9.13. ANEXO 13

¿Seréis capaces de encontrar las 7 palabras escondidas en esta sopa de letras?  
¡Contienen pistas sobre el texto que trabajaremos el próximo día!



D	Y	V	I	M	P	O	E	S	I	A	K	T	N
C	R	A	Q	O	R	I	M	A	L	C	P	K	J
P	P	O	E	T	A	Y	X	H	R	C	I	D	D
U	L	D	U	K	H	V	P	G	D	Y	E	I	X
W	Y	Z	T	E	S	T	R	O	F	A	W	G	D
N	X	Z	H	V	H	J	W	V	I	V	I	A	O
H	O	L	L	A	H	K	E	P	I	G	Y	D	E
S	Q	U	D	I	X	X	X	U	J	L	P	K	S
P	K	M	T	Q	M	E	T	R	I	C	A	Q	L
C	V	E	R	S	O	L	I	O	M	H	W	O	V
O	H	O	D	L	A	P	T	U	H	R	M	X	E
Q	C	F	J	V	I	B	M	W	H	X	O	G	Y
P	O	E	T	I	S	A	P	V	I	K	C	Z	O
I	K	I	C	D	X	S	X	Y	B	F	D	H	R

Fuente: Elaboración propia a partir de Disney Wiki, s.f.

## 9.14. ANEXO 14

En la galaxia de estrellas brillantes,  
Buzz Lightyear desapareció en un instante.

---

Su partida, repentina y sin razón  
a sus amigos les rompió el corazón.

---

Dos noches han pasado  
y Buzz aún no ha llegado,

---

pero los juguetes consternados,  
no pierden la esperanza de que vuelva a su lado.

---

Con ingenio y valentía,  
emprendieron su travesía,

---

y en cada rincón y escondite  
a su amigo buscan sin límite.

Fuente: Elaboración propia.

9.15. ANEXO 15



Ratón	Perro	Río
Arroz	Remo	Estrella
Rosa	Carroza	Partir
Pera	Sonrisa	Regla

Agarrar

Rezar

Arriba

Alrededor

Herradura

Enredado

Sonreír

Enrollar

Comprar

Remar

Raqueta

Amarrar

Desenredar

Pero

Amarillo

Amarrado

Ratón

Israel

Pararrayos

Enrique

Piraña

Raqueta

Sonrisa


Puerto


<p>¿Cuántas r lleva la palabra "carro"?</p>	<p>Deletrea la palabra "Enrique"</p>	<p>¿Cómo se llaman las líneas de un poema?</p>
<p><b>Verdadero/Falso</b> Detrás de n puede escribirse rr.</p>	<p>Nombra dos palabras que lleven rr.</p>	<p>Deletrea la palabra "enredo".</p>
<p><b>Verdadero/Falso</b> La palabra "parcela" lleva dos r.</p>	<p>Nombra dos palabras que lleve r después de n.</p>	<p>Deletrea la palabra "Israel".</p>
<p><b>Verdadero/Falso</b> La palabra "sonrisa" lleva una r.</p>	<p>¿Cuántas r lleva la palabra "regaliz"?</p>	<p>Deletrea la palabra "Israel".</p>


Fuente: Elaboración propia a partir de Doblaje Wiki, s.f.


## 9.16. ANEXO 16


¿Sois capaces de completar este crucigrama?  
Contienen pistas sobre el texto que trabajaremos el próximo día. ¿Sabéis de cuál se trata?




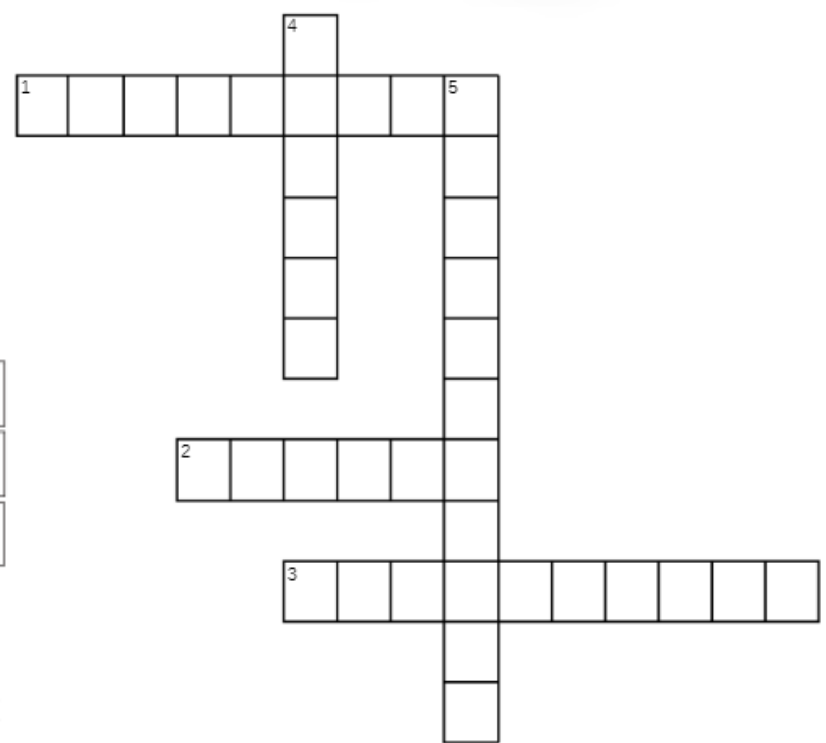
1 

2 

3 

4 

5 



The crossword puzzle grid consists of the following words:

- 1: A 10-letter word starting with a pink speech bubble.
- 2: A 6-letter word starting with a house icon.
- 3: A 10-letter word starting with a superhero icon.
- 4: A 4-letter word starting with a house icon.
- 5: A 10-letter word starting with a 'BOOM!' explosion icon.

Fuente: Elaboración propia a partir de Doblaje Wiki, s.f.

## 9.17. ANEXO 17



Fuente: Elaboración propia a partir de Moon Stars Show, s.f.



9.18. ANEXO 18

Sé	Sí	Tú	Te
Se	Si	Tu	Té
Yo ___ que cantas muy bien	Me dijo que ___ podía venir	¿___ puedes venir mañana a clase?	¿___ has comprado un nuevo juguete?
Ella ___ despertó muy temprano	___ vienes a la fiesta, lo pasaremos bien	¿___ tío es jugador de baloncesto?	A mi abuela le encanta tomar el ___
Él	Mí	Qué	Dónde
El	Mi	Que	Donde
___ compró magdalenas para todos	A ___ no me gusta jugar al fútbol	¿___ quieres almorzar hoy?	¿___ crees que estará Buzz?
___ nuevo coche es azul	___ hermana me quiere mucho	¿Te gustaría ___ fuéramos al cine?	El pueblo ___ vivo es muy grande

Fuente: Elaboración propia.

## 9.19. ANEXO 19



Fuente: Elaboración propia a partir de Freepik, s.f. y Deviant Art, 2021

## 9.20. ANEXO 20

Había una vez un valiente guardián espacial llamado Buzz Lightyear que desapareció de la habitación de Andy sin dejar rastro. Su repentina ausencia era todo un misterio, por lo que sus amigos, tristes y preocupados, decidieron embarcarse en una aventura para encontrarlo.

Sin importar las dificultades, juntos recorrieron lugares inexplorados en busca de pistas. Buscaban y buscaban, pero no encontraban nada. Sin embargo, aunque las esperanzas se desvanecían, nunca se dieron por vencidos.

Su búsqueda incansable fue guiada por el cariño que tenían hacia Buzz, por lo que, como amigos fieles y leales que eran, no descansarían hasta encontrarlo. Durante este viaje aprendieron que la amistad era el mayor tesoro de sus vidas y que, cuando esta es verdadera, la distancia nunca sería un obstáculo para separarlos.

*Moraleja:* una verdadera amistad trasciende cualquier distancia o adversidad. Cuando queremos a una persona, no importa lo lejos que esté, siempre estaremos dispuestos a ayudarlos.

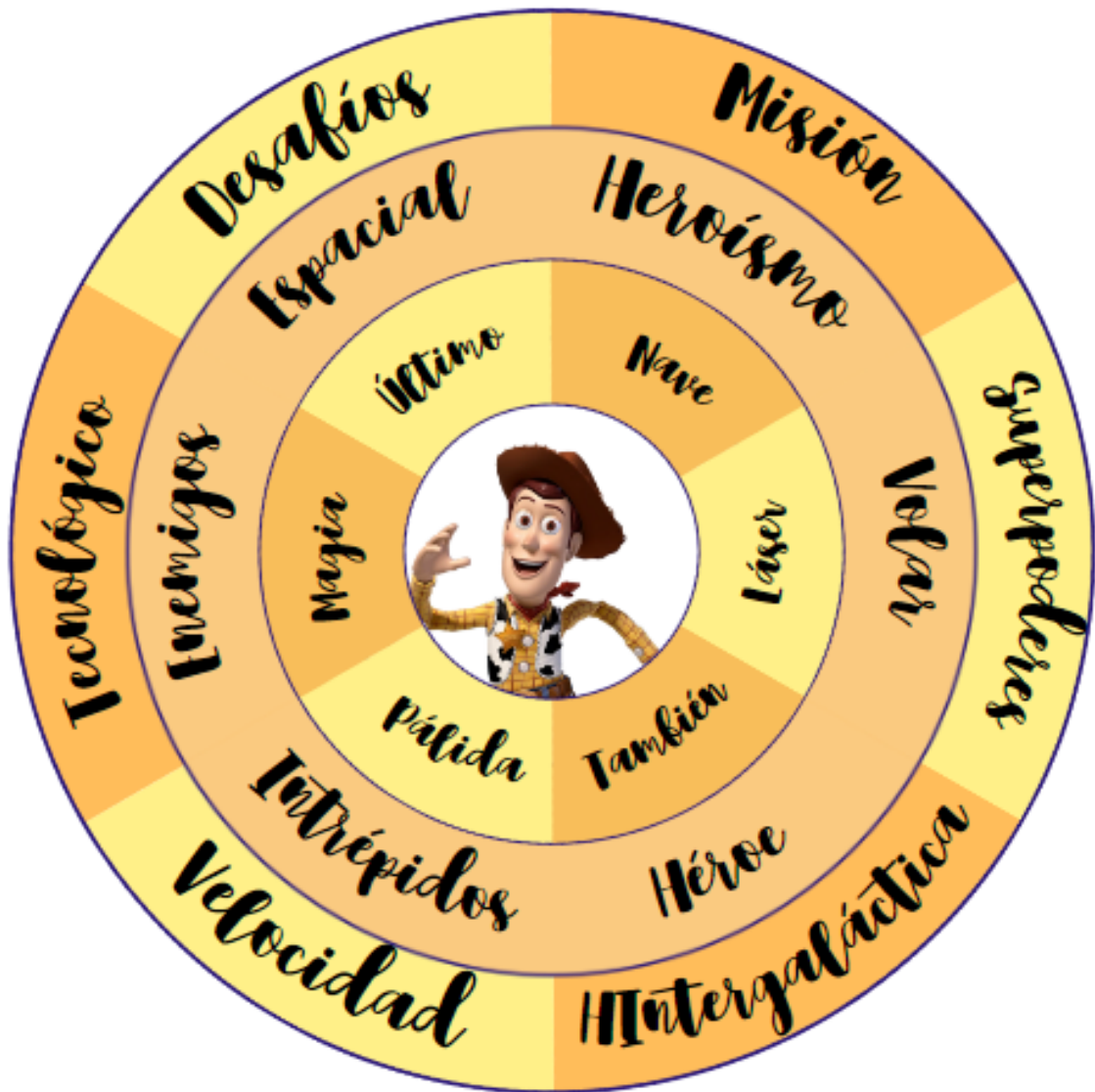
Fuente: Elaboración propia.

## 9.21. ANEXO 21



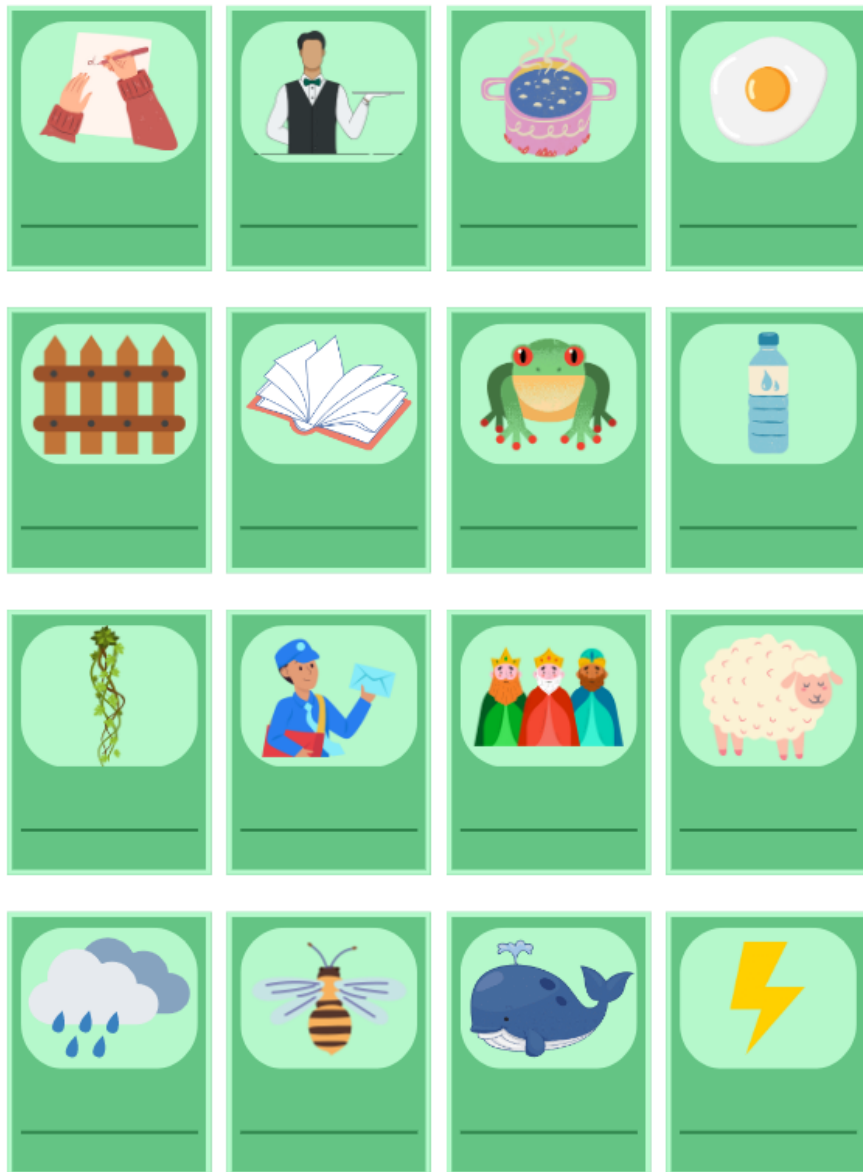
Fuente: Elaboración propia.

9.22. ANEXO 22



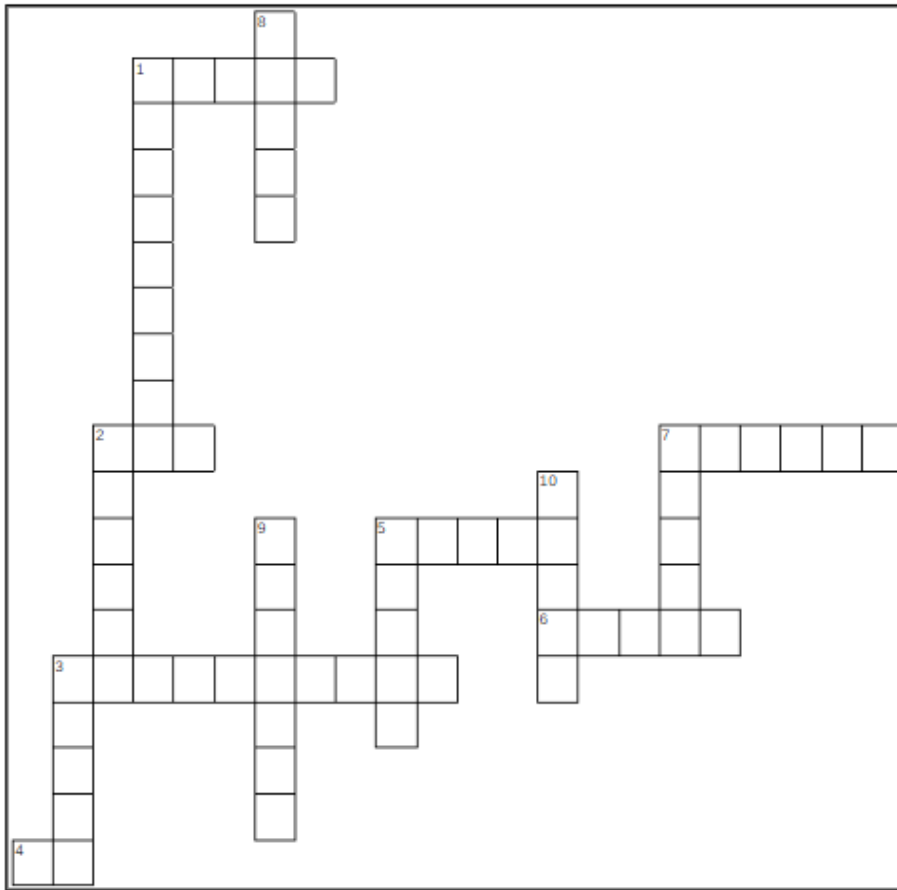
Fuente: Elaboración propia a partir de Doblaje Wiki, s.f.

### 9.23. ANEXO 23



Fuente: Elaboración propia.

## 9.24. ANEXO 24



### HORIZONTAL

- 1- Buzz \_\_\_\_\_ estado en una misión espacial.
- 2- Los juguetes \_\_\_\_ organizado un grupo de búsqueda.
- 3- Buzz y sus amigos viven en la \_\_\_\_\_ de Andy.
- 4- Buzz Lightyear \_\_\_ desaparecido sin de jar rastro.
- 5- La frase favorita de Buzz es " \_\_\_\_\_ el infinito y más allá".
- 6- ¡Nosotros \_\_\_\_\_ salvado a Buzz Lightyear!
- 7- ¿Vosotros \_\_\_\_\_ visto a Buzz?

### VERTICAL



Fuente: Elaboración propia.

## 9.25. ANEXO 25

C	S	T	Z	B	T	C	O	M	I	C	V	C	C
R	G	E	X	M	Y	H	J	A	M	O	N	P	T
F	O	L	C	H	C	D	M	O	B	C	A	T	H
X	H	E	O	R	F	I	X	Q	C	E	V	X	L
H	E	V	H	A	S	T	R	O	N	A	U	T	A
A	R	I	E	C	I	N	F	I	N	I	T	O	V
M	O	S	T	P	N	B	F	S	C	K	F	P	I
M	E	I	E	B	A	N	D	E	R	A	M	W	T
U	Q	O	F	Q	H	A	G	I	R	H	V	L	R
S	M	N	D	J	V	A	Q	U	E	R	O	A	R
I	L	E	O	N	R	Z	O	H	A	H	Q	D	P
C	K	D	C	S	K	U	R	J	A	Z	G	R	V
A	B	J	L	A	S	E	R	R	A	Y	O	O	U
V	G	R	S	L	I	J	M	C	M	H	M	N	F



Fuente: Elaboración propia.



## 9.26. ANEXO 26



Fuente: Elaboración propia.

## 9.27. ANEXO 27



### CUESTIONARIO ORTOGRÁFICO

1 ¿Crees que es importante aprender ortografía? ¿Por qué?

---

---

---

2 Responde a las siguientes preguntas:

a) ¿Cuál es la sílaba tónica de la palabra "espacial"? \_\_\_\_\_

b) ¿Cuál es la sílaba tónica de la palabra "cantante"? \_\_\_\_\_

c) ¿Cuál es la sílaba tónica de la palabra "héroe"? \_\_\_\_\_

d) ¿Cuándo se acentúan las palabras agudas? Nombra dos palabras agudas.

---

---

e) ¿Cuándo se acentúan las palabras llanas? Nombra dos palabras llanas.

---

---

3 Rodea la palabra incorrecta de cada grupo:

a) Héroe      haventura      huella      huesos

b) Abión      bizcocho      búsqueda      barco

c) Nave      vela      valiente      vallena

d) Enrollar      perro      Isrrael      enredadera

5 ¿Qué diferencia hay entre las palabras de cada grupo?

a) Sé - Se \_\_\_\_\_

b) Donde - Dónde \_\_\_\_\_

c) Mí - Mi \_\_\_\_\_

4 ¿Qué es un diptongo? Nombra dos palabras que contengan un diptongo.

---



---

¿Qué es un hiato? Nombra dos palabras que contengan un hiato.

---



---

Busca las siguientes palabras en la sopa de letras y clasificalas según si contienen un hiato o un diptongo:

- Audaz
- Astronauta
- País
- Avión
- Héroe
- Cacao
- Huesos
- Ortografía

O	U	Y	H	X	F	F	U	O	P	A	I	S	Q
U	Q	M	E	H	W	Z	X	S	J	C	P	O	Q
I	L	O	A	S	T	R	O	N	A	U	T	A	A
N	B	M	Z	P	H	U	Y	O	F	S	A	B	Z
E	V	A	Z	U	F	H	U	E	S	O	S	E	V
I	V	C	C	A	C	A	O	U	Y	T	G	X	U
M	K	O	R	T	O	G	R	A	F	I	A	S	T
L	B	O	A	P	P	P	V	R	K	L	H	O	L
S	H	N	A	V	I	O	N	Y	S	U	O	O	Y
M	V	T	P	L	L	I	O	L	M	T	W	V	K
N	H	E	R	O	E	R	U	Y	G	D	U	F	B
M	Z	O	L	Z	U	A	U	D	A	Z	C	O	Z
Y	P	C	R	X	V	M	M	G	S	R	J	M	O
M	S	R	A	I	T	F	O	K	Q	M	V	Y	Z

Diptongos	Hiatos

Fuente: Elaboración propia.

## 9.28. ANEXO 28

1. Siempre    2. Frecuentemente    3. A veces    4. Nunca

Nombre del alumno/a: _____	1	2	3	4
Reconoce las principales características del tipo de texto.				
Coloca correctamente los signos de puntuación.				
Acentúa correctamente las palabras agudas, llanas y esdrújulas.				
Acentúa correctamente los diptongos e hiatos.				
Coloca la tilde en las palabras que la llevan.				
Es capaz de diferenciar correctamente aquellos grafemas que tienen un mismo fonema.				
Identifica y corrige sus propios errores ortográficos.				
Ayuda a sus compañeros a corregir sus errores ortográficos.				
Muestra interés por emplear una correcta escritura				
Es capaz de aplicar el contenido trabajado en un contexto real.				
Coopera con sus compañeros de grupo para alcanzar el objetivo de la sesión.				
Participa activamente en las actividades.				
Se comunica con sus compañeros con respeto.				
Respeto el turno de participación en los juegos realizados.				

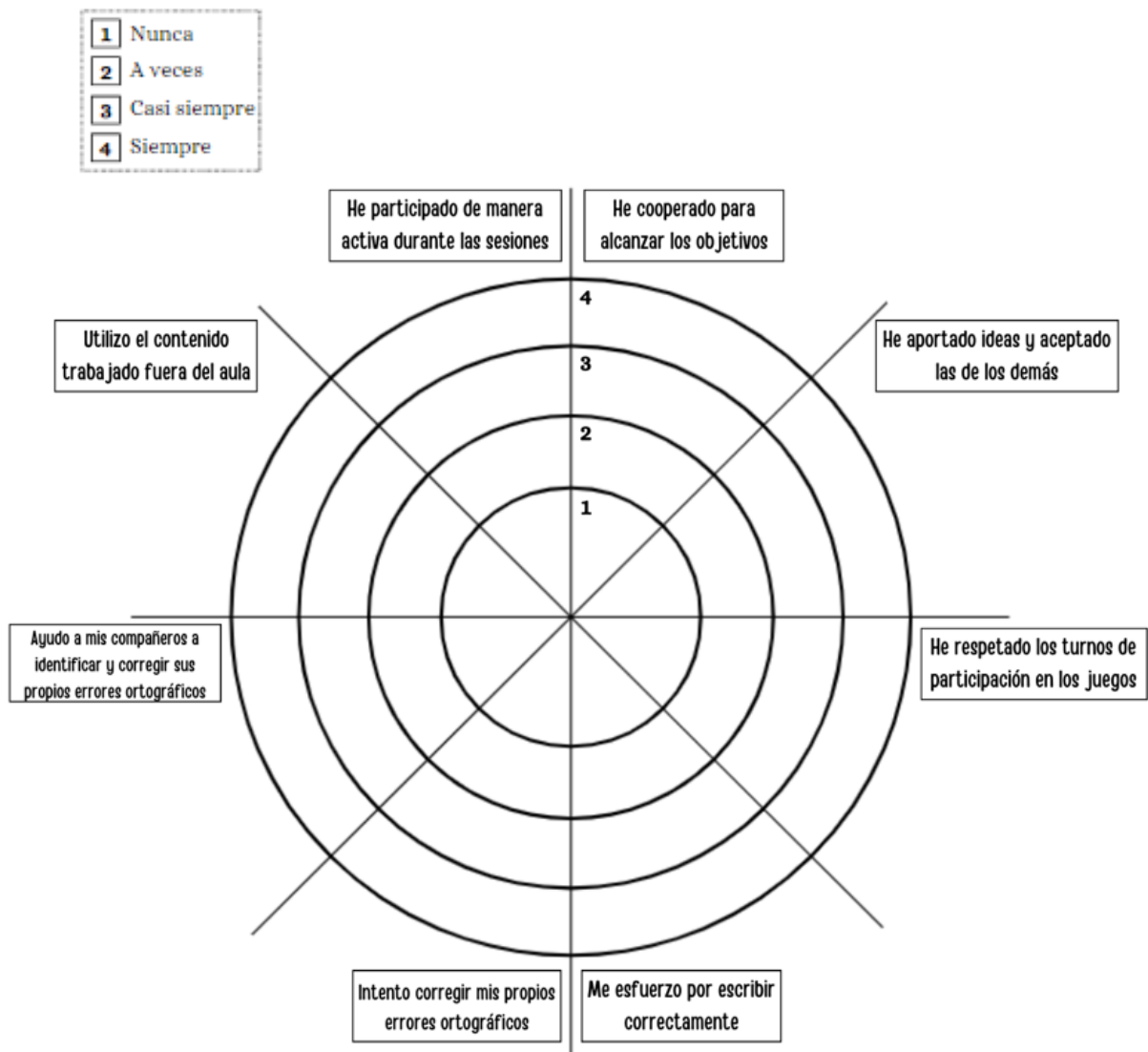
Escucha atentamente las explicaciones del docente.				
--	--	--	--	--

Fuente: Elaboración propia.

### 9.29. ANEXO 29

## ¡LA ORTOGRAFÍA SALVARÁ A BUZZ LIGHTYEAR!

Diana de autoevaluación



Fuente: Elaboración propia.

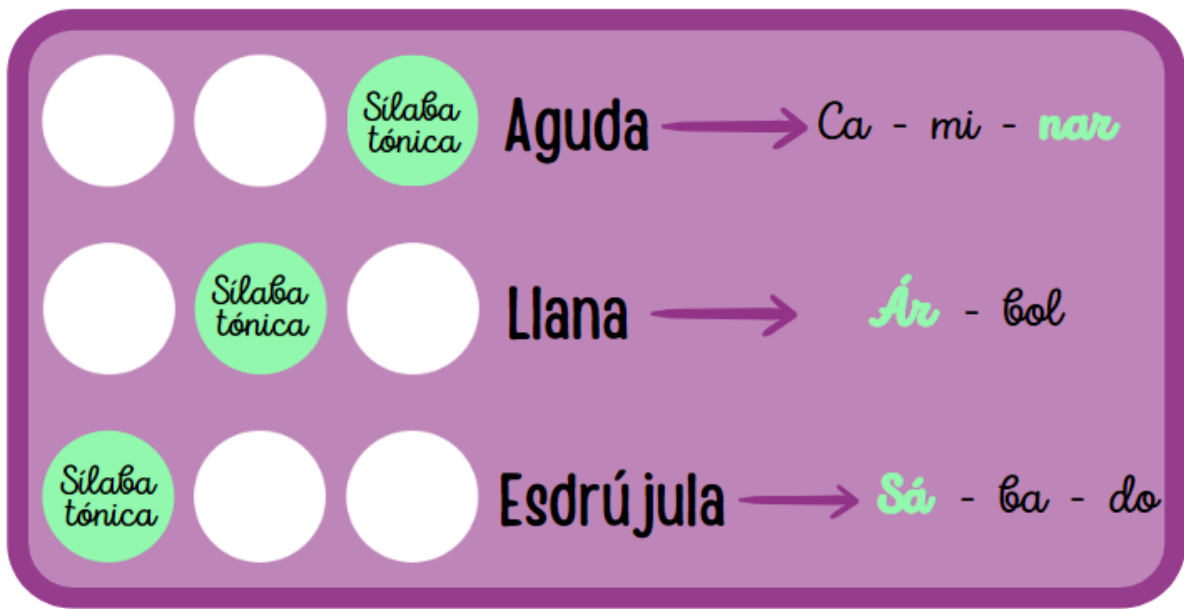
### 9.30. ANEXO 30

1. Siempre    2. Frecuentemente    3. A veces    4. Nunca

Nombre del alumno/a: _____	1	2	3	4
Respetar los turnos de palabra.				
Respetar los turnos de participación en los juegos.				
Respetar las ideas aportadas por el resto de compañeros del equipo.				
Se esfuerza por escribir correctamente.				
Escucha y respeta las ideas de los compañeros.				
Coopera para conseguir el objetivo de la actividad.				
Participa en las actividades de manera activa.				
Ayuda a los compañeros a corregir los errores ortográficos cuando los identifica.				
Muestra interés por corregir sus propios errores ortográficos.				

Fuente: Elaboración propia.

9.31. ANEXO 31



Fuente: Elaboración propia.