Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades

Máster Universitario en Educación Especial

La ortografía a través del juego de mesa. Propuesta de intervención en 2.º de Educación Primaria

Trabajo Fin de Estudio presentado por:	Isabel Santana Colmenero
Modalidad:	Propuesta de Intervención
Director/a:	Sara Real Castelao
Fecha:	15/7/2026

Resumen

El presente Trabajo Fin de Máster aborda la mejora de la ortografía en el alumnado de 2.º de Educación Primaria mediante el diseño de una propuesta de intervención educativa de carácter preventivo e inclusivo. Su objetivo principal es prevenir y actuar frente a los Trastornos Específicos de Aprendizaje con dificultades en la expresión escrita, mediante la adaptación de juegos de mesa tradicionales como hilo conductor y recurso didáctico.

Con ello, se aporta una perspectiva fundamentada sobre los procesos de escritura y la ortografía, contando con el Aprendizaje Basado en Juegos y el modelo de Respuesta a la Intervención como vías para abordar las Dificultades Específicas de Aprendizaje en la expresión escrita desde el Nivel 1, es decir, dentro del aula ordinaria, con la totalidad del grupo-clase. A través de diez sesiones de intervención, se adaptan como juegos tradicionales; *Dobble*, UNO, Monopoly, Trivial y La Oca, trabajando diferentes aspectos de currículo a través de ambas metodologías. Se concluye que la combinación del Aprendizaje Basado en Juegos con el modelo de Respuesta a la Intervención constituye una estrategia coherente y motivadora para el trabajo ortográfico y abre líneas hacia una futura implementación en contextos reales de aula.

Palabras clave: Ortografía, Dificultades de Aprendizaje, Aprendizaje Basado en Juegos, juegos de mesa y Educación Primaria.

Abstract

This Master's Thesis addresses the improvement of spelling in second-grade primary school students through the design of a preventive and inclusive educational intervention proposal. Its main objective is to prevent and address Specific Learning Disorders with difficulties in written expression by adapting traditional board games as a guiding thread and teaching resource.

This approach provides a well-founded perspective on writing processes and spelling, using Game-Based Learning and the Response to Intervention model as ways to address Specific Learning Difficulties in written expression from Level 1, that is, within the regular classroom with the entire class. Through ten intervention sessions, traditional games such as Dobble, UNO, Monopoly, Trivial Pursuit, and Snakes and Ladders are adapted, addressing different curriculum aspects through both methodologies. It is concluded that the combination of Game-Based Learning with the Response to Intervention model constitutes a coherent and motivating strategy for spelling work and opens avenues for future implementation in real classroom contexts.

Keywords: Spelling, Learning Difficulties, Game-Based Learning, board games and Primary Education.

Índice de contenidos

Índice de tablas 6

Índice de figuras 7

Introducción 8

1.1. Justificación de la elección del tema 8

1.2. Planteamiento del problema 10

1.3. Objetivos del TFM 12

2. Marco teórico 13

2.1. La lectoescritura como base del aprendizaje 13

2.2. La escritura como proceso cognitivo 15

2.2.1. Modelos teóricos de la escritura 15

2.3. La ortografía en el currículo de 2.º de Educación Primaria 18

2.4. Problemas en la enseñanza de la ortografía 19

2.4.1. Errores ortográficos frecuentes en 2.º de Educación Primaria. 21

2.5. Metodologías activas para la enseñanza de la ortografía 22

2.5.1. Diferencias entre Gamificación y Aprendizaje Basado en Juegos. 23

2.5.2. Juegos de mesa como recurso didáctico. 25

2.5.3. Ventajas e inconvenientes del Aprendizaje Basado en Juegos. 26

2.6. Dificultades y Trastorno Específico de Aprendizaje en la expresión escrita 27

2.7. Programas de intervención y modelo de Respuesta a la Intervención 29

3. Propuesta de Intervención 32

3.1. Justificación y objetivos de la propuesta de intervención 32

3.1.1. Justificación y necesidades detectadas 32

3.1.2. Objetivos. 33

3.2. Diseño de la propuesta de intervención 33

3.2.1. Destinatarios y características del centro. 33

3.2.2. Metodología. 35

3.2.3. Contenidos y desarrollo de la propuesta de intervención: Actividades. 36

3.2.4. Temporalización: cronograma. 48

3.2.5. Recursos necesarios para implementar la intervención 49

3.3. Evaluación 50

3.3.1. Procedimiento de recogida y análisis de los datos. 50

4. Conclusiones 51

5. Limitaciones y prospectiva 53

Referencias bibliográficas 55

Anexo A. Ejemplificación de los juegos de mesa adaptados 63

Anexo B. Evaluación inicial – Valoración final 70

Índice de tablas

Tabla 1 *Errores ortográficos más comunes en 2.º de Educación Primaria* 21

Tabla 2 *Saberes básicos, competencias específicas y criterios de evaluación de la propuesta* 37

Tabla 3 *Sesión 1. Dobble ortográfico: mayúsculas* 38

Tabla 4 *Sesión 2. Dobble ortográfico: signos de puntuación* 39

Tabla 5 *Sesión 3. UNO: conciencia silábica* 40

Tabla 6 *Sesión 4. UNO: sílaba tónica* 41

Tabla 7 *Sesión 5. Monopoly: ortografía visual de uso frecuente* 42

Tabla 8 *Sesión 6. Monopoly: ortografía visual de uso frecuente* 43

Tabla 9 *Sesión 7. Trivial de palabras* 44

Tabla 10 *Sesión 8. Trivial oraciones* 45

Tabla 11 *Sesión 9. La Oca: revisión de errores* 46

Tabla 12 *Sesión 10. La Oca ortográfica* 47

Tabla 13 *Cronograma de la propuesta de intervención* 48

Índice de figuras

Figura 1 *Dobble ortográfico sesión 1* 63

Figura 2 *Dobble ortográfico sesión 2* 64

Figura 3 *UNO ortográfico; Cartas* 65

Figura 4 *Tablero Monopoly ortográfico* 66

Figura 5 *Dinero y cartas de juego del Monopoly ortográfico* 67

Figura 6 *Carta del Trivial de palabras* 68

Figura 7 *Carta del Trivial de oraciones* 69

Figura 8 *Evaluación inicial de ortografía* 70

Figura 9 *Valoración final de ortografía* 73

Introducción

Este Trabajo Final de Máster (TFM) se enmarca dentro de la modalidad de propuesta de intervención educativa, y está centrado en la prevención y mejora de los Trastornos Específicos de Aprendizaje con dificultad en la expresión escrita en el alumnado de 2º de Educación Primaria. En concreto, en el trabajo se plantea una intervención a través de la metodología del Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ), con la adaptación de diferentes juegos de mesa tradicionales que asumen el papel de recurso didáctico para la enseñanza y el trabajo de normas y reglas ortográficas como hilo conductor.

1.1. Justificación de la elección del tema

Las dificultades ortográficas que manifiesta gran parte del alumnado, lejos de corregirse, se agravan con el paso del tiempo y de los cursos escolares. Tal y como advierten Lavigne et al. (2003), resulta preocupante que, en los primeros cursos de Educación Secundaria, se cometan errores ortográficos de carácter natural y arbitrario, teniendo en cuenta que estos ya deberían estar erradicados a través del trabajo en la Educación Primaria. Por lo tanto, se evidencia que los pilares fundamentales para el aprendizaje de la lectoescritura no han sido adquiridos.

Aranguré (2025) expone que la enseñanza-aprendizaje de las reglas ortográficas supone un reto para la comunidad educativa y para la sociedad. Dichas reglas son las que unifican nuestra lengua y la representan en todos los territorios de población hispanohablante. La adquisición de estos procesos hace referencia a un marco global mucho más amplio. La competencia comunicativa sigue siendo clave para la integración del alumnado en la sociedad del conocimiento, ya que esta permite no solo comprender la información que circula de manera crítica, sino también expresarse de forma correcta en diferentes contextos. Lo que se relaciona directamente con el éxito académico (Sola et al., 2010).

Además, numerosos docentes hacen de la enseñanza de la ortografía un mecanismo monótono, provocando que los discentes copien palabras y repitan reglas de memoria sin entender realmente por qué se escribe de esa forma y no de otra. Como resultado, el alumnado es capaz de recitar una regla ortográfica pero no de aplicarla cuando escribe libremente. Todo esto se debe a una práctica sin fundamento que provoca desmotivación y falta de interés por parte de estos (Gimeno, 2013).

Dentro de las aulas, las dificultades específicas de aprendizaje presentan una prevalencia de entorno al 5-15% en alumnado de Primaria y Secundaria (APA, 2022). Dicha prevalencia es de gran importancia, ya que aquellas dificultades concretas en la escritura y en el área de la ortografía pueden no ser detectadas a tiempo, consolidándose y afectando a todas las áreas curriculares, teniendo en cuenta que la escritura en sí misma es una herramienta que queda presente en todo el currículo escolar (Fidalgo y Robledo, 2010).

En este contexto, el Aprendizaje Basado en Juegos, representa una alternativa sólida con un respaldo teórico y empírico que permite acercar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la ortografía convirtiéndolo en un aprendizaje motivador y significativo para el alumnado. Concretamente, la adaptación de juegos de mesa como recurso educativo ofrece la oportunidad de llevarlo a cabo en un entorno distendido, donde el error, lejos de verse como un fracaso, se percibe como una oportunidad de aprendizaje.

Siguiendo con metodologías, Arrimada et al. (2020) realizan una revisión sistemática sobre la evidencia que presenta el modelo de Respuesta a la Intervención en la actuación de las dificultades en la escritura y, dentro de la misma, diferentes procesos como es el de la ortografía. Además, en un estudio realizado en el primer ciclo de Educación Primaria, se concluyó que la aplicación del Nivel 1 del modelo era altamente viable para identificar de forma temprana a aquellos discentes en riesgo y, a su vez, reducir el porcentaje de estos con DEA persistentes.

Con todo ello, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE, 2020), aboga por unos centros educativos y unas aulas que fomenten la atención personalizada de cada alumno y la detección temprana de posibles dificultades de aprendizaje, promoviendo medidas de apoyo desde el momento en que estas se identifiquen. Asimismo, se pone énfasis en reservar un tiempo diario a la lectura y al desarrollo de la comprensión lectora y de la expresión oral y escrita.

1.2. Planteamiento del problema

En el ámbito educativo, surge la necesidad de darle a las prácticas ortográficas más presencia de la que tienen en la actualidad, medida por estudios y datos relevantes que abran las puertas a posibles investigaciones. En general, son escasos los estudios que analicen y abarquen los enfoques metodológicos, el tratamiento y la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la ortografía en las aulas de la Educación Primaria. Según García (2006), la ortografía no ha constituido una prioridad entre los profesionales de la lengua. Aun así, resulta contradictoria la presencia de numerosos volúmenes de manuales para el aprendizaje de la ortografía, en los que se la traslada a los discentes desde un enfoque tradicional, en comparación con la escasez de investigaciones que se enfoquen en la misma (Díaz, 1996).

Destacando más aspectos, es importante conocer el papel de los maestros y de qué manera trasladan a las aulas la enseñanza de la competencia ortográfica. Más aún en los primeros cursos de la Educación Primaria. Las bases de una correcta expresión escrita deben de asentarse en el inicio escolar, y requiere de la máxima implicación docente aportar nuevas vías y metodologías que desarrollen un aprendizaje y asentamiento significativo que contribuya al crecimiento personal y social de los discentes en etapas posteriores. Según Espinosa (2021), los maestros no disponen de suficientes recursos metodológicos ni preparación suficiente para abordar la ortografía desde un punto de vista lúdico y atractivo para el alumnado.

Para abarcar dicha temática, se realizó un estudio donde participaron diversos centros educativos con el objetivo de determinar las prácticas ortográficas, así como los enfoques docentes en relación con la misma. En términos generales, los resultados obtenidos destacaron que, el 98% de los docentes entrevistados sigue un método didáctico tradicional en la enseñanza de la ortografía, utilizando dictados y libros de texto. Además, de que las propuestas realizadas dentro del aula surgen únicamente de los libros para el 97,9% de los encuestados. Atendiendo a las prácticas ortográficas en sí mismas, y concretando en el primer ciclo de Educación Primaria, se observa una gran tendencia de actividades de copia y un número muy reducido o la ausencia de dictados (Díaz, 2008).

En otro estudio realizado, se evaluaron las diferentes concepciones de los docentes en relación con la consideración propia de la ortografía, su fracaso o su enseñanza bajo un

modelo tradicional. Los resultados evidencian que, el 90% del profesorado presenta como elemento clave dentro del área de Lengua Castellana y Literatura, la enseñanza de la ortografía otorgándole una mayor importancia que a la gramática. Pese a ello, un 76% reconoce y advierte del fracaso generalizado en las aulas de diferentes niveles, frente a un 13% que no lo cree. Por último, acerca de las prácticas metodológicas, un 64% esclarece que las prácticas tradicionales pueden ser útiles como base pero que se deben de promover metodologías activas y alternativas para su enseñanza (Fernández-Rufete, 2015).

Analizando otros datos de interés, según el informe PISA 2022 (INEE, 2023), donde se evalúa la competencia lectora, matemática y científica se observa que, en cuanto al rendimiento medio en lectura y comprensión lectora, España se sitúa desde el año 2015 en una tendencia descendente. Esto aumenta seis puntos porcentuales la proporción de los discentes con menor rendimiento en el área de lectura, lo que puede llegar a dificultar otros procesos.

Las nuevas metodologías juegan un papel muy importante en el acercamiento y asentamiento de los aprendizajes. El juego ha estado presente desde los primeros autores constructivistas, pero es la sociedad actual la que dirige y direcciona el sentido de este en función de las necesidades educativas que obliga a reajustar la enseñanza en todos sus niveles (Morales de Francisco et al., 2020). Asimismo, es necesaria una innovación educativa, entendida como la incorporación de metodologías o procedimientos pedagógicos que se desarrollen con el objetivo de proporcionar un aprendizaje significativo y un buen clima escolar, sin olvidar la adaptación del entorno educativo a los estilos de aprendizaje de los alumnos, impulsando su rendimiento académico. Uno de los objetivos que se persigue es la creación de modelos educativos y nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje (Gamboa et al., 2025). Según Tlili et al. (2022), a través del Aprendizaje Basado en Juegos se pueden impulsar la mejora de diferentes habilidades de aquellos alumnos con necesidades educativas especiales.

Desde esta posición, el trabajo presenta una justificación desde la importancia de implementar nuevas metodologías en el aula para generar un cambio y un aprendizaje significativo a la vez que preventivo, de aquellos mecanismos, como la adquisición de la ortografía, que suele ser un aprendizaje desmotivador y repetitivo para los alumnos, contando con el rol activo del docente en su enseñanza.

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, el presente trabajo se orienta a la creación de una propuesta de intervención de diez sesiones dirigida al alumnado de 2.º de Educación Primaria con el objetivo de prevenir y actuar sobre las dificultades de expresión escrita.

1.3. Objetivos del TFM

El objetivo general es elaborar una propuesta de intervención basada en el aprendizaje basado en el juego, mediante la adaptación de juegos de mesa, para prevenir y actuar sobre Trastornos Específicos de Aprendizaje con dificultad en la expresión escrita en el alumnado de 2º de Educación Primaria.

Como objetivos específicos se encuentran:

- Relacionar la importancia de la prevención temprana de las dificultades ortográficas en el contexto escolar.
- Analizar la relevancia de la ortografía en el desarrollo de la competencia escrita y en el proceso de aprendizaje en Educación Primaria.
- Identificar las características del Trastorno Específico de Aprendizaje con dificultad en la expresión escrita.
- Fundamentar el uso del ABJ como estrategia metodológica y la adaptación de juegos de mesa para la enseñanza de la ortografía.
- Diseñar una propuesta de intervención adecuada al nivel madurativo, curricular y a las necesidades de aprendizaje del alumnado de 2.º Educación Primaria.

2. Marco teórico

Dentro del marco teórico se estructuran diferentes apartados que avanzan desde aquellos aspectos más generales a los particulares, articulados alrededor del objetivo de la propuesta de intervención. En primer lugar, se conceptualiza la lectoescritura como proceso esencial en la adquisición del aprendizaje, profundizando en la escritura como proceso cognitivo revisando los principales modelos teóricos que la sustentan. A continuación, se encuentra la ortografía como unidad específica dentro de la competencia escrita y se profundiza en su enseñanza-aprendizaje en segundo de Educación Primaria. Posteriormente, se ahonda en el Trastorno Específico del Aprendizaje con dificultad en la expresión escrita. Por último, se fundamenta el Aprendizaje Basado en Juegos y el modelo RTI como estrategia metodológica para la enseñanza de la ortografía, analizando como recurso didáctico los juegos de mesa adaptados.

2.1. La lectoescritura como base del aprendizaje

Antes de profundizar en la escritura en sí misma, se abordará la lectoescritura en tanto que constituye la base de la adquisición del lenguaje escrito, del cual derivan habilidades y procesos más específicos, como la ortografía.

Todo proceso de aprendizaje requiere unos cimientos sólidos, cuya construcción corresponde, en su gran mayoría, a la escuela. Esta debe proporcionar y aplicar las herramientas necesarias. De ahí que, analizar y comprender las prácticas pedagógicas que se aplican en los primeros cursos de Educación Primaria, es esencial para construir dichos cimientos. Es en la actualidad donde se quiere formar a estudiantes competentes y a personas que sepan sobrellevar la complejidad de las dinámicas sociales si quieren verse incluidos en las mismas. Para ello, la adquisición de la lectoescritura se convierte en uno de los aspectos más importantes en la entrada al conocimiento (Quiroz y Riquelme, 2015).

Diferentes autores, constatan la importancia de ampliar la concepción de la lectura y la escritura más allá de su visión como un mero hecho comunicativo. A través de su estudio, Quiroz y Riquelme (2015) plantean que la consolidación de la lectoescritura va más allá de adquirir habilidades de decodificación, ya que permite a los alumnos abrir los ojos hacia un mundo desconocido, mostrando nuevas experiencias y oportunidades sociales. En definitiva, una poderosa herramienta social. Por su parte, Lozano (2002) aporta que la lectoescritura es

una práctica compleja de carácter sociocultural y cognitiva donde interviene el concepto de actividad, relacionada directamente con el propósito que justifica su puesta en práctica. En este sentido, leer y escribir pasan a ser consideradas actividades en el momento en el que, como propósito, evocan una representación de la realidad y la participación del ser humano en la sociedad.

Relacionando la lectura y la ortografía, García (2011), asegura que la lectura es de gran ayuda para el aprendizaje de cómo escribir correctamente las palabras, por lo que desde todos los ámbitos es necesario inculcar y acercar los hábitos de lectura a todos los educandos.

Para una correcta adquisición de la lectoescritura, Cassany et al. (2003, como se citó en Pisco-Román y Bailón-Panta, 2023), exponen cuatro niveles:

- Nivel ejecutivo: en el que el alumno aprende a codificar y descodificar el lenguaje, pasando del escrito al oral y viceversa.
- Nivel funcional: el discente ya no se limita a descifrar o reproducir el código escrito, sino que empieza a comprender que la escritura tiene un fin en la vida diaria y se conocen distintos tipos de texto según la intención comunicativa.
- Nivel instrumental: es aquel donde la lectura y la escritura dejan de entenderse como aprendizajes aislados y pasan a entenderse y usarse para acceder a otros conocimientos y áreas. Los alumnos son capaces de buscar información, registrarla y utilizarla, por ejemplo, para resolver un problema matemático.
- Nivel epistémico: el lenguaje deja de ser solo un medio de expresión, ya que, a través de la complejidad de este, el alumno utiliza la lectura y la escritura de forma creativa y crítica organizando, relacionando y creando nuevos significados.

La importancia de la lectoescritura en el proceso de la adquisición de las bases ortográficas radica en que la lectura y la escritura no se conciben como aspectos aislados, una es la interpretación y el resultado de la otra (Pinilla, 2025), permitiendo reconocer las letras y las diferentes representaciones del lenguaje (Cerda, 2022).

En términos generales, la lectoescritura se configura como una práctica de carácter complejo que va más allá de la mera adquisición de sus procesos. Sus bases condicionan el desarrollo de otros aprendizajes, entre ellos el de la ortografía, aspecto esencial en el presente trabajo.

Por ello, una vez asentadas las bases y aspectos de la lectoescritura, se profundiza a continuación en uno de los procesos que la conforman: la escritura.

2.2. La escritura como proceso cognitivo

Como se ha especificado en el apartado anterior, la lectura y la escritura forman una práctica interdependiente. Sin embargo, teniendo en cuenta el enfoque de este trabajo, conviene analizar la escritura de manera diferenciada para poder comprender el desarrollo en los primeros cursos de Educación Primaria.

La escritura permite al ser humano transmitir y conservar información a través de la representación gráfica y visual con trazos y símbolos, que es aquello que compone una lengua (Pinilla, 2025). Sola et al. (2010), entienden la escritura como un todo complejo que a veces, no es fácil automatizar. Por ende, se pueden observar diferentes dificultades en el proceso, llegando a relacionar la escritura con su parte sintáctica, gramatical, ortográfica o el contenido del discurso.

De cara a entender los elementos que forman este proceso, a continuación, se exponen diferentes modelos de escritura.

2.2.1. Modelos teóricos de la escritura

Desde finales del siglo XX hasta principios del siglo XXI, se han desarrollado diferentes modelos cognitivos que explican los procesos implicados en la escritura. Su revisión es importante para poder situar la ortografía dentro de los subprocesos de esta.

El primero de ellos es el propuesto por Flower y Hayes (1981), en el cual se expone la escritura como un proceso recursivo alejándose de ser un método compuesto a base de etapas lineales. Partiendo de una meta o un objetivo, el escritor es capaz de reformular tantas veces como sea necesario su proceso para adecuarse e integrar la nueva información en el camino. Es decir, la escritura es una actividad que está en constante revisión. Dentro del modelo, se identifican tres procesos esenciales: la planificación, que se basa en generar ideas, organizarlas y enfocarlas a las metas; la traducción, que consiste en convertir las ideas al lenguaje escrito; y la comprobación o revisión que abarca la lectura y edición del texto. Cada uno de estos procesos se desarrollan de manera interactiva, condicionados por el entorno de la tarea y los conocimientos del escritor sobre la temática, además de su memoria a largo plazo. Por lo tanto, este modelo aporta una visión de la complejidad del proceso de escritura, que combina

habilidades cognitivas y conocimientos de manera simultánea. Años más tarde, Hayes (1996), reformuló el modelo principal para añadir dos componentes: la dimensión afectivo-motivacional y la memoria operativa. Esta última, presenta la capacidad de liberar los procesos atencionales de aquellos aspectos que no suponen problemas y que, por lo tanto, ya están automatizados. De esta manera, el escritor pone el foco atencional en aquellos procesos que así lo requieran pasando a ser conscientes. La escritura se convierte en la interacción del componente individual (motivación, procesos cognitivos, memoria, etc.) y del entorno previamente mencionado de la tarea, aspectos no contemplados en el desarrollo inicial. Por último, su perspectiva motivacional permite comprender por qué las copias repetitivas y las memorizaciones mecánicas de reglas ortográficas, a menudo, resultan ineficaces.

El tercer modelo es el elaborado por Berninger y Winn (2006), donde se puso el foco en aquellos discentes que se encuentran en las primeras fases de la adquisición de la escritura. En este caso, también se plantean tres componentes: la transcripción, que da importancia a la caligrafía y a la ortografía; la función ejecutiva, donde se contempla la planificación, la autorregulación y revisión; y, por último, la generación del texto donde se observa la composición de este, con precisión en las palabras, oraciones y el discurso. Este modelo es pertinente para el alumnado de los primeros cursos de Educación Primaria, ya que se pone en evidencia que las dificultades en procesos como la transcripción (donde se engloba la calidad ortográfica), consumen recursos cognitivos en la memoria de trabajo que afectan a la producción textual.

Para concluir, Graham et al. (2012) han desarrollado un modelo integrador de escritura denominado como *Writer(s)-Within-Community* que propone un enfoque pedagógico con el propósito de crear una comunidad de escritores desde los primeros cursos de Educación Primaria, que participen en situaciones reales de práctica donde la escritura tiene cabida. Desde este enfoque su subraya la necesidad de combinar la enseñanza explícita de los procesos de escritura, como los componentes de transcripción (caligrafía y ortografía), con su práctica significativa diaria. Desde la perspectiva y las recomendaciones del *What Works Clearinghouse*, este modelo presenta fuertes evidencias de estudios sobre los procesos de escritura con distintos propósitos y moderadas en fluidez de habilidades básicas como la caligrafía, la ortografía o la mecanografía.

Con todo ello, la escritura, por tanto, se concibe como una actividad cognitiva compleja en la que de manera interdependiente convergen procesos cognitivos de distinto nivel. Por un lado, se encuentran los procesos de bajo nivel o transcripción, comprendiendo tanto la caligrafía como la ortografía. La caligrafía es entendida como la habilidad motriz que permite representar las grafías de forma legible (Limpo y Alves, 2013) y que presenta un carácter indispensable en la enseñanza-aprendizaje en los primeros años de escolaridad primaria (Solano y Padilla, 2026). Por su parte, la ortografía se encarga de una correcta representación de las grafías atendiendo a las convenciones de la lengua, la cual será desarrollada con más detalle a lo largo del trabajo. En la otra parte, los procesos de orden superior son atribuidos a la planificación del texto, generación de ideas y la revisión de este (Flower y Hayes, 1981).

Ambos procesos funcionan de manera interrelacionada, una transcripción no automatizada demanda una gran cantidad de recursos cognitivos. En el caso de que eso ocurra, el discente deberá de detenerse en el proceso escritor y destinar esfuerzo a reflexionar sobre la grafía correspondiente, dejando menos recursos disponibles para aquellos procesos de orden superiores (Sánchez et al., 2011; Graham et al., 2012). Esta evidencia destaca a su vez, la importancia de la intervención temprana y sistemática en la ortografía para favorecer la automatización de esta. Además, la distinción entre niveles resulta especialmente relevante de cara al trabajo, ya que permite situar la ortografía como una condición necesaria para el desarrollo de procesos de orden superior.

Otro de los campos con más relevancia es todo aquello que engloba a los docentes. Medina (2006) concede especial importancia a las prácticas docentes en el proceso de enseñanza de la escritura. En este sentido, revela que, en ocasiones estas prácticas vienen condicionadas por los mismos métodos que el propio profesorado adquirió en su etapa escolar. Como resultado, se pueden observar métodos más tradicionales y repetitivos que olvidan o derivan a un segundo plano la naturaleza del lenguaje y la práctica en situaciones reales, cargados de actividades sin fundamento y que, en ocasiones, pueden derivar en dificultades de la expresión escrita. De igual manera, el punto de partida y los conocimientos y destrezas de los docentes marcarán el progreso y el fortalecimiento de dichas estrategias. Por lo que, es importante adecuar las actividades al nivel y momento madurativo de los estudiantes.

Una vez analizada la escritura, se ahonda a continuación en la ortografía, siendo uno de los componentes de la transcripción y el tema central de la propuesta. Situándola en el currículo de 2.º de Primaria.

2.3. La ortografía en el currículo de 2.º de Educación Primaria

Se define la ortografía como el "conjunto de normas que regulan la escritura de una lengua" (Real Academia Española, s.f.). Más allá de esta definición, autores como Ríos (2012) entienden la ortografía como aquello que permite garantizar y facilitar una buena comunicación escrita entre las personas que comparten una misma lengua y, en consecuencia, es necesario concederle la importancia adecuada para lograr una producción escrita de calidad. Por su parte, Camps et al. (2004) añaden que la ortografía es un instrumento que facilita la comunicación escrita y que por lo tanto no presenta un fin en sí misma.

Desde una perspectiva lingüística, la ortografía del español se diversifica en tres dimensiones, las cuales están conectadas entre sí (Gabarró y Puigarnau, 2011). Da comienzo la ortografía natural que hace referencia a la correspondencia entre fonemas y grafemas, o lo que es lo mismo, a la representación de los sonidos en su grafía. Por su parte, la ortografía arbitraria comprende aquellos aspectos que no necesariamente provienen de la pronunciación, más bien de las convenciones del sistema escrito. Se pueden encontrar: el uso de la *b* y la *v*, la *h* o *g* y *j,* etc. Para concluir, la ortografía visual o reglada, donde se incluyen aspectos como la acentuación de las palabras, signos de puntuación, o el uso de las mayúsculas.

Esta clasificación es especialmente relevante en 2.º de Educación Primaria, puesto que es en este periodo donde los discentes inician el proceso de consolidación de la denominada ortografía natural y comienzan el proceso de una manera paulatina hacia la arbitraria y visual en cursos posteriores (Fernández-Rufete, 2015).

Relacionando la ortografía con el Decreto 209/2022, de 17 de noviembre por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la comunidad autónoma de la Región de Murcia, y de cara a las orientaciones metodológicas en el área de Lengua Castellana y Literatura, se pueden encontrar varios nexos de unión que aportan validez a la futura propuesta.

La figura del profesorado debe de presentarse en todo momento como guía y encaminar las prácticas educativas a la obtención del máximo grado de autonomía por parte de los educandos. Se otorga especial mención a la consideración de aquellos alumnos y alumnas con necesidades específicas de apoyo educativo y dificultades de aprendizaje, ofreciendo los apoyos necesarios. Teniendo en cuenta, además, los diferentes tipos de agrupamiento posibles, siendo estos respetuosos con los ritmos de aprendizaje y trabajo a la vez que flexibles. En la misma línea, valorar el trabajo en grupo, destacando el trabajo cooperativo y colaborativo. Por último, en relación al material didáctico se expresa la necesidad de adecuarlos al nivel madurativo de la etapa y fomentar un uso manipulativo y lúdico.

Por otra parte, los contenidos ortográficos relacionados con el primer ciclo de Educación Primaria se concentran en dos saberes nucleares que son las convenciones del código escrito y la ortografía natural. Además, es importante subrayar que lo que se conoce como ortografía arbitraria, se introduce de cara al segundo ciclo de la etapa, por lo que la futura intervención acerca el trabajo ortográfico desde aquellos contenidos destinados únicamente al primer ciclo. Siendo algunos de ellos las mayúsculas, signos básicos de puntuación, separación de palabras o conciencia silábica.

En síntesis, el currículo de la Región de Murcia para el primer ciclo de Educación Primaria presenta la ortografía dentro de un conjunto mucho más amplio de saberes básicos dentro de la producción escrita. A ello se le suman diversas orientaciones metodológicas que guían las prácticas educativas hacia una atención individualizada, agrupamientos flexibles o materiales significativos. Por tanto, ofrece una base sólida para el diseño de intervenciones en 2.º de Educación Primaria. No obstante, pese a las orientaciones, las prácticas en el aula y la enseñanza de la ortografía pueden llevar consigo dificultades propias del aprendizaje y del alumnado, cuestiones que se analizan en el siguiente apartado.

2.4. Problemas en la enseñanza de la ortografía

Desde los primeros cursos de Educación Primaria se le da prioridad a la enseñanza-aprendizaje de la Lengua Española, donde se incluye el estudio de la gramática que a su vez engloba a la ortografía (Valcárcel, 2004). Esta última junto con Carratalá (1993), ponen de manifiesto las dificultades que se pueden encontrar tanto desde la perspectiva del alumnado como en la práctica docente.

Ambos autores coindicen en que, para los alumnos del primer ciclo de Educación Primaria, no resulta tan atractiva como otras materias, por lo que para los docentes supone un reto despertar dicha motivación. A esto se suma la presencia de un rechazo generalizado hacia la lectura, donde entra tanto el papel de la escuela como el de la familia para ofrecer un buen asentamiento de los hábitos lectores.

Asimismo, con frecuencia, no se tiene en cuenta el acercamiento de la ortografía desde un modelo preventivo, sino desde actividades en los libros de texto que no permiten la sistematización de las reglas y, por consiguiente, provoca que el alumno se equivoque y no fije una correcta escritura de las palabras (Valcárcel, 2004). Se expone un modelo correctivo y no de tipo viso-audio-motor, donde para el alumnado es necesario ver, oír, pronunciar y escribir. Con relación a este último aspecto, Sánchez y Valeeva (2025) subrayan la importancia de la memoria visual para el aprendizaje ortográfico, haciendo hincapié en la necesidad de implementar enfoques multisensoriales dejando de lado la repetición mecánica.

Carratalá (1993), por su parte añade que, el dictado no se emplea para la enseñanza y la comprensión, si no como la única forma de evaluación del rendimiento ortográfico en los discentes. No obstante, Fernández-Rufete (2015) añade pequeños matices al señalar que la implementación de dictados donde se plantea la repetición de palabras puede favorecer la adquisición de una buena ortografía, fomentando la memoria visual y el reconocimiento de errores por parte del alumnado de forma más autónoma. Por lo tanto, el problema no reside en el dictado en sí mismo, sino en su utilización aislado y exclusivo.

Desde una perspectiva histórica en la evolución de diferentes enfoques utilizados para la enseñanza de la ortografía en las aulas, Balmaseda (2001) realiza un pequeño recorrido por algunos de ellos. En primer lugar, prevaleció la copia de aquellas listas de palabras en las que el alumnado cometía errores o podía llegar a tenerlos, un método aislado que resulta ineficaz e incluso puede reforzar errores ya existentes. En adelante la memorización de las mismas reglas de forma mecánica y sin posibilidad real de que el alumno las aplicara en la práctica. Esto demuestra que, en muchas ocasiones la metodología puede ocasionar una dificultad de aprendizaje en sí misma (Medina, 2006). Con ello, Montaner y Cánovas (2024), acerca que las actividades tradicionales han perdido vigencia con los años al no dar resultados óptimos en una buena ortografía. Evidenciando así la necesidad por parte de los docentes de encontrar nuevas vías de acceso al conocimiento. Frente a las limitaciones propuestas, Balmaseda

(2001), propone un enfoque multiaspectual, es decir, la combinación de varios métodos etimológicos, partiendo siempre de las necesidades de los alumnos.

Otro de los temas a tratar es la relación de la transversalidad del ámbito de la ortografía con el escolar. Un correcto acercamiento de la ortografía dentro del área de Lengua Castellana influirá por consiguiente en las demás áreas de conocimiento, por lo tanto, cuando un alumno presenta dificultades de aprendizaje en la expresión escrita y únicamente recibe apoyo del profesor encargado de Lengua Española y no del conjunto de los docentes, el progreso se verá significativamente afectado (Ríos, 2012).

2.4.1. Errores ortográficos frecuentes en 2.º de Educación Primaria.

La identificación de los errores más comunes en el nivel educativo escogido es esencial para el diseño de cualquier propuesta educativa.

A partir de la clasificación propuesta por Ríos (2012) de los errores ortográficos más comunes en los diferentes niveles de educación, así como las aportaciones de Gabarró y Puigarnau (2011) y Fernández-Rufete (2015), se presenta a continuación una tabla donde se sintetizan aquellos errores o faltas más frecuentes en 2º de Educación Primaria.

Tabla 1

Errores ortográficos más comunes en 2.º de Educación Primaria

Dimensión ortográfica	Tipo de error
Ortografía natural	Confusión de fonemas próximos (*p/b, m/n*). Omisión, sustitución e inversión de grafemas. Segmentación incorrecta de palabras.
Ortografía visual reglada	Escritura *ce*, *ci*, *que*, *qui*,*gue*, *gui*, y *güe*, *güi*. Punto al final de la oración. Coma al separar enumeraciones. Signos de interrogación y admiración.

Fuente: Elaboración propia a partir de Fernández-Rufete (2015), Gabarró y Puigarnau (2011) y Ríos (2012).

Como se puede observar, los errores más característicos de este nivel se dividen en las dos dimensiones ortográficas descritas en apartados anteriores correspondientes al primer ciclo.

2.5. Metodologías activas para la enseñanza de la ortografía

Dentro del mundo educativo existen numerosas metodologías, aunque a continuación se hace hincapié únicamente en el Aprendizaje Basado en Juegos ya que se presentan como guías de la propuesta, sus pilares fundamentales.

El Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ) o *Game-Based Learning,* es una metodología englobada dentro de las metodologías activas. Consiste en crear y aplicar juegos con una fundamentación e intención pedagógica enfocada a la consecución de aprendizajes específicos (Sotoca, 2017). O lo que es lo mismo, integrar elementos y características propias del juego en contextos educativos.

Desde una posición teórica, el ABJ tiene su fundamentación en el aprendizaje significativo y en las teorías de la motivación que conviene explicitar para comprender su pertinencia didáctica (Lozada et al., 2025). Además, se relacionarán también con los juegos de mesa dada la función de hilo conductor que estos presentarán en la propuesta de intervención del presente trabajo.

Por ello, existen dos teorías que se adecúan a la entrada del juego y el juego de mesa a las experiencias educativas en las aulas; la teoría del flujo desarrollada en 1975 por el psicólogo Csikszentmihalyi (1990) y el modelo de expectativas por Eccles y Wigfield (2002). La primera de ellas hace referencia a una situación de atención plena y máxima concentración que aparece cuando una persona está completamente absorta en una actividad, según este autor aparece cuando los niveles de desafío y las habilidades del individuo se ajustan de manera equilibrada. Según Terrasa (2021), el estado de ansiedad de los alumnos puede aparecer en el momento en el que la actividad o el juego no de adecúe a sus capacidades y habilidades, pero en el caso de que la misma no implique un desafío puede provocar desinterés y desgana.

En el otro lado, en el modelo de expectativas, hay cuatro elementos necesarios que determinan la motivación intrínseca de los individuos y sus expectativas en sí mismas. Estos son: la importancia que se transmite como el valor que se asocia a una actividad; el interés; la utilidad: que hace referencia al ajuste de lo aprendido para el día de mañana y, el costo, que se relaciona con el nivel de sacrificio que se pone en la realización de la actividad (Muñoz y Valenzuela, 2014). Con todo ello, si el uso del juego se realiza desde la optimización de los cuatro elementos y la teoría del flujo, se podrá realizar un ajuste entre la motivación intrínseca

y extrínseca de los discentes. Por último, aunque diferentes estudios pongan de manifiesto que los resultados académicos mejoran tras el aumento de la motivación de los discentes, la motivación intrínseca no está asegurada en el proceso, por lo que aquí entra la importante labor e implicación docente de brindar una motivación extrínseca a través del juego (López-Garrido et al., 2025).

Todo ello se sustenta bajo la premisa de que la implicación de métodos no tradicionales a la educación a través de herramientas de la misma índole puede favorecer un aprendizaje mucho más significativo. Diversos autores ponen de manifiesto que a través del ABJ no solo se trabajan aspectos lúdicos y de entretenimiento, si no que esta metodología, si se emplea de la forma correcta, puede generar en los estudiantes el pensamiento crítico, un aprendizaje colaborativo o el pensamiento abstracto, todo ello relacionándolo, a su vez, con el aprendizaje formal (Gómez-Álvarez et al., 2017, Amaya-Olarte et al., 2024).

A partir de esta fundamentación, Roger Caillois (1986, como se citó en Ortiz, 2021), propuso una clasificación de cuatro tipos de juegos según las aptitudes que desarrollan. El primero denominado *Agon*, donde predomina un enfrentamiento entre los jugadores; el segundo *Alea,* dirigidos por el azar, son aquellos donde los alumnos más que habilidades deben tener suerte, por ejemplo, en aquellos en los que se utilizan dados. Se sigue por los de *Mimicry* (simulacro o de rol), donde cada persona debe caracterizarse y realizar el papel de un personaje. Y, por último, *Ilinx* (vértigo o desorientación), que buscan que el jugador experimente emociones fuertes a través de sensaciones de riesgo, simulación de contextos, adrenalina o superación del miedo. En un contexto escolar puede atribuirse a situaciones como liderar un equipo, resolver un problema sin ayuda, etc.

2.5.1. Diferencias entre Gamificación y Aprendizaje Basado en Juegos.

Con el avance de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), surge un punto de inflexión en las prácticas educativas. Las metodologías y las prácticas pedagógicas se adaptan a las características y necesidades sociales y educativas, las cuales están en constante evolución. Alrededor del año 2010, surgen nuevas expectativas sobre el denominado *game thinking*, donde metodologías como la gamificación y el ABJ quedan englobadas (Trujillo, 2017). Por ello, es común pensar que ambas son iguales, pero cada una de ellas parte de unas premisas que son importantes aclarar.

El ABJ tiene como principal distintivo la utilización de recursos que apoyen el proceso de aprendizaje de los alumnos. Estos recursos son juegos ya existentes que permiten aprender diferentes contenidos didácticos a través de la diversión (Flores-Aguilar y Fernández-Río, 2021). En su aplicación, el docente es quien se encarga de seleccionar materiales didácticos para la adquisición de los contenidos a tratar. Estos materiales pueden ser utilizados o adaptados según los objetivos que se quieran conseguir. Los diferentes estilos de aprendizaje que pueden ser observados dentro de un aula, son tenidos en cuenta a través de esta metodología, observando un efecto positivo tras su implementación (Caiza et al., 2026).

Por su lado, la gamificación o *gamification* es una metodología que proviene de la palabra inglesa *game,* traducida al español como juego. Puede parecer una metodología con pilares obvios debido a su traducción, pero atendiendo a Werbach y Hunter (2012) en el intento de describir el término, aclaran que se escapan numerosos aspectos, por lo que es meramente imposible englobar todos los puntos que forman dicha metodología en una sola definición. Con ello, la definen como un conjunto de técnicas y elementos de juego aplicados en contextos que poco o nada tienen que ver con los mismos. Siguiendo con las aportaciones de dichos autores, la gamificación implica por su parte la elaboración de una narrativa durante todo su proceso de ejecución. Es por ello que, se intenta presentar un "escenario" y un contexto donde los alumnos sean los protagonistas dentro de la historia (Cornellá et al., 2020).

El concepto original hace referencia a los videojuegos, pero actualmente ha evolucionado para posicionarse dentro de las aulas como un modelo pedagógico incipiente que utiliza el diseño del juego para el desarrollo del currículo y la consecución de diferentes premisas no únicamente enfocadas a la diversión (Flores-Aguilar y Fernández-Río, 2021). Además, utiliza los procesos educativos como herramientas que permiten que los estudiantes desarrollen su motivación a través de las TIC. De esta forma se adaptan los contenidos educativos a través de procesos, normas y una ludificación que tiene influencia sobre el comportamiento de aquellos que participan. De tal modo, tiene como objetivo generar desafíos con ítems como rankings de logro, recompensas o puntos para que los alumnos puedan ver su progreso (Trujillo, 2017).

Una vez conceptualizadas ambas metodologías, pueden ser identificadas diferencias y elementos comunes entre ellas.

Mientras que en el ABJ el juego puede considerarse en sí mismo una actividad de aprendizaje, en la gamificación son los elementos del juego los que se incorporan a situaciones y contextos que no son juegos en sí mismas. Esta distinción puede traducirse en una mayor flexibilidad por parte de la gamificación, que permite la adaptación progresiva de aquellos elementos añadidos a tareas diversas alargadas en el tiempo, frente a la concreción del Aprendizaje Basado en Juegos, que tiene la facilidad de acomodar su desarrollo en una única sesión (Yélamos-Guerra, 2022).

Ambas metodologías, no obstante, presentan una duración de carácter limitado (Flores-Aguilar y Fernández-Río, 2021) aumentando el interés y la motivación del alumnado (Serna-Rodrigo et al., 2022). Además, impulsan aptitudes como habilidades comunicativas y sociales o la toma de decisiones (Martínez, 2012).

En conclusión, ambas metodologías comparten el desarrollo de aptitudes similares, pero cada una de ellas persigue el objetivo de maneras diferentes.

2.5.2. Juegos de mesa como recurso didáctico.

Dado que la presente propuesta, debe su eje central a los juegos de mesa a través de la metodología del ABP, es necesario dar un breve posicionamiento de estos.

Dentro de la metodología, los juegos de mesa constituyen un recurso didáctico de gran valor. Serna-Rodrigo et al. (2022) a través de su investigación sobre los mismos, documentan el notable crecimiento del éxito de los juegos de mesa en estos últimos años. Cuando estos juegos se adaptan con una intención didáctica, son denominados juegos serios. Este tipo de juegos pueden ayudar a adquirir y comprender contenidos complejos, permitiendo al alumnado vivir experiencias prácticas, probar soluciones y equivocarse (Fernández-Sánchez et al., 2023).

Aunque un juego de mesa no tiene que ser necesariamente creado con una intención educativa para poder ser utilizado en contextos didácticos, estos presentan una oportunidad de adquirir competencias como aprender a aprender y valores junto con habilidades sociales en diferentes etapas educativas (Martínez, 2012). Continuando con las ideas del autor, los juegos de mesa hacen resaltar su valor pedagógico al captar aprendizajes significativos y acercarlos en un contexto libre de ansiedad al ser incluidos en el aula por medios no análogos.

Por su parte, para Castro-Carrera et al. (2025) la mayoría de los juegos empleados en el aula son variantes adaptadas de los juegos de mesa.

Para concluir, los juegos de mesa presentan características compatibles para el trabajo de la ortografía en 2.º de Educación Primaria. Estos presentan una naturaleza estructurada y guiada por normas y reglas, lo que favorece un aprendizaje autónomo y claro, además de que permiten incorporar sin complicaciones el enfoque multisensorial defendido por Sánchez y Valeeva (2025), expuesto con anterioridad, ya que los juegos de mesa permiten adaptar y ofrecer los contenidos a través de la lectura, la escritura y la manipulación de elementos del juego.

2.5.3. Ventajas e inconvenientes del Aprendizaje Basado en Juegos.

Una vez asentadas las bases, se pasará a su puesta en práctica. Toda metodología educativa presenta tanto ventajas como limitaciones a la hora de llevarlas al aula, es por ello que su aplicación debe valorarse en función del contexto donde se desarrollen, las características del alumnado y el objetivo que se quiera perseguir. Aquellos aspectos positivos que presenta la metodología son:

- Permite la representación de problemáticas de la vida real a través de una representación simbólica, además de impulsar la motivación en un contexto de aprendizaje distendido a la vez que activo y consciente (Ortiz, 2021).
- Presenta una asimilación no solo de conceptos, sino también de habilidades cognitivas (Sánchez, 2017).
- Dado su carácter, sus procesos sirven como evaluación del alumnado en cuanto al aprendizaje adquirido, así como el acceso a establecer relaciones con los conocimientos previos (Contreras y Eguia, 2016).
- A partir de su carácter versátil, puede ser aplicado en diferentes contextos y niveles educativos teniendo en cuenta aquellos objetivos que se quieren perseguir (Londoño-Vásquez y Rojas-López, 2020).
- Muestra las maneras de los discentes de acceso al conocimiento (Trujillo, 2017), lo que puede servir de guía para implementar el Diseño Universal de Aprendizaje.

En contraposición, también existen limitaciones a la hora de implementar el ABJ en las aulas:

Pisabarro y Vivaracho (2018), coindicen en que los alumnos pueden centrarse únicamente en conseguir la victoria, sin tener en cuenta el contenido que deben trabajar. En un extremo negativo, puede generar desmotivación a aquellos alumnos que pierdan o no progresen en el juego. Además, pueden consumir todo el tiempo dedicado a una sesión, tanto la fase previa de preparación por parte del docente, como la de realización dentro del aula. Estos últimos autores, añaden que las trampas pueden ser un elemento que puede influir negativamente hacia el desarrollo y la dinámica social de los participantes.

Con todo ello, se concluye con la idea de que la aplicación de dicha metodología, teniendo en cuenta sus ventajas e inconvenientes, debe de realizarse acompañada de un diseño estructurado, donde la mediación de los maestros y el sistema de evaluación sea coherente con el contenido trabajado.

2.6. Dificultades y Trastorno Específico de Aprendizaje en la expresión escrita

Las dificultades en el aprendizaje de la escritura han ido recibiendo a lo largo de la historia, diferentes denominaciones según los autores y el marco conceptual desde el cual se han abordado. Una de las primeras conceptualizaciones surge durante la mitad del siglo XX, cuando autores como Kirk y Chaflant (1984), propusieron una clasificación que las dividía en evolutivas y académicas. Estas hacían referencia a aspectos como la atención, la memoria o el lenguaje oral y a la lectura, escritura y cálculo, respectivamente. Siguiendo en la misma línea, Wong (1996) mantuvo la distinción entre académicas y no académicas, mientras que, por otra parte, Padget (1998), las clasificó en Dificultades de Aprendizaje específicas del lenguaje, de la lectura y de las matemáticas.

Desde una perspectiva clínica, el DSM-5-TR (APA, 2022) engloba estas dificultades bajo la categoría de Trastorno específico de Aprendizaje, comprendido dentro de los trastornos del neurodesarrollo donde se ve afectada la adquisición de aptitudes académicas fundamentales.

La fusión de estas dificultades bajo una misma categoría ha requerido la distinción en tres áreas diferentes: con dificultad en la lectura, con dificultad en la expresión escrita y con dificultades en matemáticas.

Los criterios diagnósticos se fundamentan en cuatro pilares básicos: en primer lugar las dificultades deben de persistir al menos seis meses aun recibiendo apoyos específicos para su

abordaje, en segundo lugar aparecer durante el periodo del desarrollo, aunque algunas no se manifiesten plenamente hasta que las exigencias académicas superen las capacidades del alumno; en tercer lugar que las mismas se sitúen significativamente por debajo de los esperado para los sujetos de su misma edad cronológica y, por último, que no pueden ser explicados por otro trastorno asociado. Dentro de la clasificación, aparecen según el área afectada: dificultad en la lectura, en la escritura o en las matemáticas.

Según el grado de gravedad que se identifique, estos trastornos del aprendizaje pueden ser leves, donde se presentan dificultades en una o dos áreas académicas pudiendo compensar con apoyos o adaptaciones; moderado, las dificultades se tornan significativas, debiendo generalizar los apoyos y adaptaciones en al ámbito escolar, laboral o familiar; y grave, estas afectan a más de dos áreas de aprendizaje donde es necesario ofrecer apoyos y adaptaciones intensivos, sin conseguir la resolución eficiente de las tareas.

En el caso concreto de aquellas dificultades en el área ortográfica, se ven reflejadas dentro del Trastorno Específico del Aprendizaje con dificultad en la expresión escrita, incluyendo a todos aquellos alumnos que presentan dificultades en la ortografía o en la escritura, especialmente en aspectos de precisión, gramática, y de puntuación, sin olvidar la expresión escrita afectando a la claridad y estructura del discurso escrito (APA, 2022).

Respecto a las manifestaciones concretas en el alumnado, Lavigne et al. (2003) exponen que las dificultades en el aprendizaje de la escritura se presentan como los desajustes que aparecen a lo largo de los procesos de enseñanza-aprendizaje que están orientados a la adquisición de la escritura. Estas pueden ir asociadas a dificultades en el aprendizaje de la lectura, aunque no siempre, debido al carácter interdependiente de ambas actividades. Desde un enfoque más específico, además distinguen entre disortografías naturales que afectan a la conversión fonema-grafema y arbitrarias que se destacan por una buena conversión, pero no una buena aplicación de las normas ortográficas convencionales. Los alumnos con dificultades en la ortografía arbitraria suelen presentar errores recurrentes en omisiones y sustituciones de letras, uso inadecuado de signos de puntuación y tildes, así como la organización coherente del discurso escrito.

Con todo ello, la identificación y clasificación de las dificultades específicas de aprendizaje en la expresión escrita plantean la necesidad de encontrar modelos que puedan intervenir en las mismas de manera precoz, sistemática y basada en la evidencia. En este contexto se posiciona

el modelo de Respuesta a la Intervención, que se desarrolla a continuación posicionándolo como marco de referencia sobre el que se articulan las sesiones de la propuesta.

2.7. Programas de intervención y modelo de Respuesta a la Intervención

Con el objetivo de crear las sesiones de la propuesta de intervención a través del modelo de respuesta de intervención, se asientan sus bases y características.

El modelo de Respuesta a la Intervención o *Response to Intervention* (RTI) se caracteriza por ser un modelo y enfoque preventivo a la vez que multinivel. Nace en Estados Unidos a principios del siglo XXI, dando respuesta a la necesidad de dejar atrás el modelo de discrepancia, caracterizado por una actuación relevante y especializada, únicamente al recibir datos significativos de un desfase entre la capacidad y el rendimiento del alumnado. El objetivo que presenta es el de sustituir dicho modelo por otro sistema que permita la detección temprana de aquellas dificultades de aprendizaje, dando así una respuesta educativa coherente, ajustada y gradual en base a la intensidad de necesidades observadas (Fuchs y Fuchs, 2006).

Traspasándolo al contexto educativo español, diferentes autores e instituciones han adaptado el modelo presentando como pilares fundamentales la inclusión, la atención individualizada y la evaluación formativa que queda recogida en la LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre). Y, a nivel autonómico en el Decreto 209/2022, de 17 de noviembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Región de Murcia. En relación a la prevención de dificultades específicas en la lectura y en la escritura, destaca la figura de Juan Eugenio Jiménez, quien ha impulsado el desarrollo del método en España.

Para poder entender el modelo en su totalidad, conviene desarrollar sus tres pilares teóricos básicos:

- Prevención frente a remediación. El modelo de discrepancia basa sus prácticas en una lógica reactiva, mientras que el RTI parte de que las dificultades de aprendizaje pueden abordarse desde la anticipación y la intervención temprana. Evitando el fenómeno "efecto espera", retrasando la aplicación de apoyos derivando en fracaso escolar (Fuchs y Fuchs, 2006).

- Enseñanza basada en la evidencia. Cada una de las prácticas docentes deben de estar respaldadas científicamente en la aplicación de cada uno de los niveles del modelo, especialmente en áreas como la lectura y la escritura (Buffum et al.,2009). Lo que se relaciona directamente con la idea de fundamentar las prácticas en metodologías eficaces y contrastadas que recoge el Decreto 157/2022, de 1 de marzo.
- Evaluación continua y toma de decisiones en base a datos. Según Jiménez (2019), el progreso de los discentes se monitoriza de forma consecuente para ajustar de forma coherente el nivel actual de apoyo. Todo ello transforma la evaluación como un todo sumativo final hacia una herramienta de ajuste pedagógico.

Habiendo realizado un pequeño recorrido por aspectos de gran relevancia en el acercamiento del modelo, a continuación, se clarifican algunas de sus características más destacables.

En primer lugar, el modelo RTI presenta una estructura multinivel de tres niveles que permite que el alumnado reciba apoyo de diferente intensidad en función de la respuesta a una intervención previa. En relación, toda la clase es evaluada al inicio, a mitad y al final del curso a través de pruebas estandarizadas, que permiten detectar a aquellos discentes en riesgo sin necesidad de derivaciones formales. Por otro lado, las transiciones entre los niveles dependen de criterios objetivos como la tasa de progreso o las puntuaciones de corte. Será labor de los docentes acordar dichos objetivos y realizar un trabajo colaborativo entre todos ellos, destacando la figura del tutor, profesor de Pedagogía Terapéutica, de Audición y Lenguaje y el orientador. Respecto a las intervenciones en sí mismas, estas deben de tener un carácter inclusivo, especialmente en el Nivel 1, donde se desarrollan en el aula ordinaria evitando la segregación del alumnado que pueda presentar dichas dificultades. En suma, estas se deben aplicar siguiendo el diseño, la temporalización y la intensidad previstos, dando así la posibilidad de interpretar la respuesta de los educandos de manera correcta.

Con el motivo de basar la intervención educativa del presente trabajo en el Nivel 1 del modelo RTI se exponen a continuación sus objetivos y características.

El nivel 1 o también conocido como nivel primario o intervención universal, es la base de la pirámide del modelo y, como se ha especificado con anterioridad, se realiza a la totalidad del alumnado en el aula ordinaria. La calidad del mismo es esencial y determinante para la evolución y buen pronóstico de los siguientes, ya que, según los datos aportados, el 80% de

los estudiantes progresan adecuadamente y sin la necesidad de necesitar apoyos adicionales (Buffum et al., 2009).

Los objetivos que persigue son los siguientes: primeramente, garantizar que los educandos accedan a una enseñanza basada en la evidencia y que, además, cubra aquellos saberes básicos del currículo. Por otro lado, se encuentra la identificación y la prevención de las dificultades de aprendizaje a través de un cribado universal y una puesta en práctica sistemática y con abundancia de oportunidades de respuesta por parte de los docentes (Jiménez et al., 2010).

A continuación, se pone el foco en algunas de las estrategias metodológicas que debe de reunir dicho nivel para cumplir con su función dentro del aula en la instrucción de la escritura, siempre partiendo del currículo escolar pertinente. Inicialmente, el docente debe de ser capaz de proporcionar a los discentes la oportunidad de escribir, el tiempo diario medio recomendado se establece entorno a periodos de entre cuarenta y cinco minutos y una hora. Para que los momentos de escritura cobren sentido dentro del aula, se establecen metas claras y objetivos específicos, es decir, se traslada al alumnado qué se espera de él y cuál es el propósito que presenta la tarea. Teniendo en cuenta los dos pasos anteriores, entra en juego el modelado en las habilidades y procesos de escritura. Como ya se ha mencionado previamente, la práctica debe de poseer un carácter explícito y guiado para lograr la autonomía de los estudiantes a la hora de enfrentarse a la escritura por sí mismos. Para ello, el maestro ofrece guías y ejemplos constantes. En cuanto a las estrategias de colaboración, es una buena vía aprovechar los diferentes niveles de los escritores en el aula, bien es sabido que la atención del maestro no puede abarcar a todos a la vez y que, por lo tanto, a través de grupos flexibles unos compañeros pueden enseñar y aprender de otros en grupos colaborativos. Por otra parte, se habla de la retroalimentación necesaria en los procesos, donde los discentes entienden dónde se equivocan y qué pasos seguir para realizarlo correctamente. Por último, siguiendo en esta línea, ofrecer espacios y tiempos de revisión hará que el *feedback* tenga un mayor impacto en los procesos de escritura (Gil y Jiménez, 2019).

3. Propuesta de Intervención

3.1. Justificación y objetivos de la propuesta de intervención

Una vez fundamentado el marco teórico y para una mejor contextualización del diseño de la presente propuesta, primero se justifican las necesidades encontradas para su implementación, así como los objetivos que se persiguen dentro de la misma. Para situarla, se desglosan las características del centro y del grupo-clase al que iría dirigida la intervención para después, detallar las actividades, recursos necesarios y la propia evaluación.

3.1.1. Justificación y necesidades detectadas

Como se he mencionado con anterioridad al inicio del trabajo, dada la necesidad de consolidar los saberes ortográficos y que estos no dificulten el desarrollo óptimo en etapas educativas posteriores, se plantea una propuesta de intervención atendiendo al carácter lúdico que posibilita el ABJ, ofreciendo alternativas a los enfoques tradicionales. Además, la necesidad de detectar posibles dificultades de aprendizaje en relación a la escritura lo antes posible es cubierta a través del modelo RTI.

Por otro lado, Cordewener et al. (2016), hablan del momento decisivo que se experimenta en el segundo curso en relación con la intervención, ya que es en este periodo donde los educandos consolidan los aprendizajes de la ortografía natural en el código escrito. Asimismo, son aquellas intervenciones diseñadas específicamente para trabajar la conciencia ortográfica las que presentan mejores pronósticos que las metodologías tradicionales basadas en los dictados y la copia. Según Coronado-Hijón (2016), las dificultades más frecuentes en este curso son aquellas que se relacionan directamente con los saberes del currículo, encontrando entre ellas omisión y sustitución de fonemas, signos de puntuación, mayúsculas, etc.

Para concluir, las prácticas en el aula deben tener una naturaleza inclusiva. A través de la revisión realizada por Chimenti et al. (2025) se muestra que las intervenciones realizadas combinando la enseñanza explícita de las reglas con dinámicas activas y motivadoras, ofrecen un mayor resultado cuando se emplean dentro del aula ordinaria contando con todo el grupo-clase.

3.1.2. Objetivos.

Objetivo General: diseñar una propuesta enfocada a mejorar la consolidación de saberes básicos ortográficos y prevenir Dificultades de Aprendizaje en la expresión escrita, en el primer ciclo de Educación Primaria, en un grupo-clase de 2.º curso, a través de la adaptación de juegos de mesa dentro del Nivel 1 del modelo de RTI.

Objetivos específicos:

- Objetivo Específico 1 (OE1). Desarrollar el uso normativo de las mayúsculas y los signos básicos de puntuación en la escritura propia.
- Objetivo Específico 2 (OE2). Favorecer el desarrollo de la conciencia fonológica a través de la identificación silábica y la sílaba tónica.
- Objetivo Específico 3 (OE3). Desarrollar el reconocimiento ortográfico de palabras de uso frecuente mediante la memoria visual.
- Objetivo Específico 4 (OE4). Favorecer la correcta estructuración sintáctica de palabras y oraciones en la expresión escrita.
- Objetivo Específico 5 (OE5). Facilitar la aplicación de estrategias de revisión y autocorrección en textos breves.
- Objetivo Específico 6 (OE6). Fomentar actitudes positivas hacia el error y el trabajo en equipo.

Una vez expuestos los objetivos que se persiguen dentro de la elaboración de la propuesta de intervención se desglosa a continuación con detalle la misma.

3.2. Diseño de la propuesta de intervención

3.2.1. Destinatarios y características del centro.

La presente intervención se realizaría en un colegio público de Cartagena, Región de Murcia. El centro es de línea 1 desde primero de Educación Infantil hasta sexto de Educación Primaria. Cuenta con más de 200 alumnos matriculados entre ambas etapas. Todos ellos provienen de procedencias heterogéneas, enriqueciendo así el entorno del centro. Las familias del alumnado son mayoritariamente de clase media, aunque se observa un pequeño sector de clase baja que ha llegado recientemente al país.

El centro presenta una jornada de tipo continua y, siguiendo el Decreto 209/2022, de 17 de noviembre, quedan recogidos, aquellos planes que presentan relevancia en la intervención como pueden ser el Plan de atención a la diversidad, un Plan de lectura donde se da importancia a la incorporación de programas y medidas que aborden la mejora de habilidades como la expresión escrita, entre otras. Por otro lado, el plan de enseñanza de la Lengua Castellana, haciendo hincapié en el refuerzo para aquellos discentes de incorporación tardía al sistema educativo español, y el Plan de convivencia y acción tutorial.

Siguiendo los principios estipulados, el colegio encamina sus prácticas hacia un aprendizaje activo e inclusivo, donde se valora la incorporación de nuevas metodologías que den respuesta a las necesidades que se plantean, valorando la detección temprana de cualquier dificultad de aprendizaje.

A continuación, se realiza un breve recorrido por los recursos humanos y materiales de los que se dispone en el centro educativo. Se destaca la presencia de figuras educativas como un tutor por curso, maestros especialistas en diferentes áreas, especialista en Pedagogía Terapéutica a tiempo completo, maestra de Audición y Lenguaje a tiempo parcial y orientador perteneciente al EOEP del sector. En cuanto a los recursos materiales, cada una de las aulas está equipada con pizarra digital y mobiliario móvil, permitiendo así el trabajo en grupos cooperativos. Además, cada una de las aulas se equipa con material didáctico y manipulativo para trabajar diferentes áreas, así como material escolar.

La intervención va dirigida a un grupo de 25 alumnos y alumnas de 2.º de Primaria, de los cuales 14 son niños y 11 son niñas. La edad del alumnado oscila, en su mayoría, entre los 7 y 8 años. Se trata de un grupo cohesionado, donde se observan buenas dinámicas sociales entre el alumnado, además, dichas dinámicas surgen gracias a la escolarización continuada desde Infantil.

En cuanto a competencia curricular, el grupo-clase se sitúa en torno a la media respecto a sus iguales del primer ciclo. La mayoría de los discentes ha consolidado de forma correcta los aprendizajes de lectoescritura. Igualmente, se observan ciertas dificultades con relación a la ortografía natural; por ello, se ha optado por realizar la intervención del modelo RTI en el nivel 1 para todo el alumnado en el aula ordinaria.

Dentro del grupo, dos de los discentes presentan Necesidades Específicas de apoyo educativo (NEAE):

- Alumno de 7 años diagnosticado de Trastorno del Espectro Autista de nivel 1. La respuesta educativa se basa en los principios de normalización e inclusión, además se cuenta con el apoyo de la figura especialista de PT. Su competencia en lectoescritura mecánica es adecuada para edad y curso, aunque hay diferentes aspectos a tener en cuenta. El primero de ellos es la baja tolerancia al error y dificultades en la flexibilidad cognitiva. Necesita apoyos visuales y anticipación constante en la rutina de trabajo.
- Alumna de 9 años incorporada tardíamente al sistema educativo español. Su habla nativa es española en su variedad cubana. Presenta rasgos característicos de la misma, como seseo, yeísmo, aspiración de /s/ en posición final en algunos contextos, léxico específico, etc. Le ha costado adaptarse al sistema español, además por nivel curricular se ha decidido desde el centro escolar bajarla de curso a 2.º EP. En este caso, su nivel lectoescritor es básico, aunque adecuado al curso, presentando errores en la conversión de algunos fonemas y convenciones ortográficas.

3.2.2. Metodología.

La propuesta de intervención se basa en dos principales enfoques metodológicos: el Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ) como estrategia didáctica y el modelo de Respuesta a la Intervención (RTI) actuando como marco organizativo y elemento de evaluación. Por ello, se presentan únicamente estos ofreciendo un mejor entendimiento de los pilares de la propuesta.

El modelo RTI se ha posicionado como una de las medidas de referencia para la prevención de dificultades en las áreas de lectura, escritura y matemáticas (Suárez et al., 2022). Las sesiones de la intervención se diseñan teniendo en cuenta los pilares del Nivel 1. En primer, lugar cada una de las sesiones sigue un orden de acuerdo con aquellos aspectos más relevantes; fase de activación donde se recuperan los contenidos, modelado por parte del maestro, práctica guiada antes de la autónoma y verbalización del razonamiento ortográfico a modo de cierre. También lleva consigo la monitorización y el seguimiento continuo de la evolución del alumnado en cada una de las sesiones. Arrimada et al. (2022), contando con el respaldo de diferentes estudios, concluyeron que aquellas con más margen de mejora son las mismas que

presentan un seguimiento individual de calidad. Por ello, se realizaría una evaluación inicial y una valoración final con el fin de evaluar la efectividad de la intervención.

El ABJ desde su posición emplea cinco juegos de mesa adaptados con los contenidos a tratar: *Dobble*, UNO, Monopoly, Trivial y La Oca. En el estudio realizado por Vázquez-Cano et al. (2025), donde se evalúa el alcance de los juegos serios como potenciador del aprendizaje ortográfico en Primaria, se concluye que aquellos enfoques lúdicos con el debido seguimiento personalizado generan mejores resultados.

Teniendo en cuenta los diferentes aspectos en ambas metodologías, los principios del ABJ se alinean con los del modelo RTI, ofreciendo múltiples oportunidades de respuesta, atención a la diversidad y retroalimentación inmediata para el trabajo de la ortografía en 2.º de Educación Primaria.

3.2.3. Contenidos y desarrollo de la propuesta de intervención: Actividades.

La presente propuesta de intervención se concreta en diez sesiones, precedidas de una sesión 0, en la que se realizaría la evaluación inicial (ver figura 8 en anexo B), y cerradas con una valoración final en la última sesión (ver figura 9 en anexo B).

Cada una de las sesiones se ha diseñado siguiendo un patrón atendiendo a la clara estructura del Nivel 1 del RTI: fase de activación, fase de modelado por parte del maestro, práctica con el juego de mesa adaptado y un de cierre. Las sesiones quedan agrupadas en cinco bloques; uno por cada juego adaptado utilizándolo en dos sesiones.

A continuación, en la Tabla 2 se detallan agrupados los saberes básicos, competencias específicas y criterios de evaluación de cada una de las actividades. Para más adelante, desde la Tabla 3 a la Tabla 11, detallarlas desglosando dichos apartados y duración, agrupamiento, actividades, evaluación, adaptaciones y materiales necesarios.

Tres de los bloques anteriores (saberes básicos, competencias específicas y criterios de evaluación), se establecen en el Decreto 209/2022 para el primer ciclo de Educación Primaria en la Región de Murcia. Presentados a continuación aquellos utilizados para la propuesta:

Tabla 2

Saberes básicos, competencias específicas y criterios de evaluación de la propuesta

<table>
<tr><td rowspan="2">Saberes básicos (pp. 40017-40018)</td><td>Bloque B. Comunicación. Procesos.</td><td>Producción escrita: convenciones del código escrito y ortografía natural. Coherencia textual […].</td></tr>
<tr><td>Bloque D. Reflexión sobre la lengua y sus usos […].</td><td>Signos básicos de puntuación […].</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Competencias específicas (pp. 40011-40014)</td><td colspan="2">5. Producir textos escritos […], con corrección gramatical y ortográfica básicas […].</td></tr>
<tr><td colspan="2">9. Reflexionar […] sobre el lenguaje a partir de procesos de producción y comprensión […].</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Criterios de evaluación (pp. 40015-40016)</td><td colspan="2">5.1 Producir textos escritos […] sencillos y coherentes […].</td></tr>
<tr><td colspan="2">9.1 Formular conclusiones […], prestando especial atención a la concordancia y a las relaciones de significado […].
9.2 Revisar y mejorar los textos […].</td></tr>
</table>

Fuente: Elaboración propia a partir del Decreto 209/2022.

Tabla 3

Sesión 1. Dobble ortográfico: mayúsculas

SESIÓN 1. *DOBBLE* ORTOGRÁFICO: MAYÚSCULAS.			
Juego original: El *Dobble* es un juego de cartas donde se trabaja la atención, la memoria de trabajo, la inhibición, el vocabulario, etc. La dinámica del juego consiste en encontrar un símbolo u objeto igual en dos cartas antes que el adversario, teniendo en cuenta que el tamaño puede no coincidir.			
Objetivos	**Saberes básicos**	**Duración**	**Agrupamiento**
OE 1 y OE 6.	Bloque B. Convenciones del código escrito y ortografía natural.	Dos periodos de 45 minutos cada uno.	Parejas dobles (grupos de 4).
Desarrollo			
Activación (5-10 minutos)	Para recordar y repasar el uso de las mayúsculas se realizará una actividad corta. Haciendo uso de la pizarra digital se proyectarán diferentes palabras. En el caso de que estas sean nombres propios, ciudades, países, festividades, etc., el alumnado tendrá que levantarse de su asiento ("¡mayúscula, letra grande, nos levantamos!") y si las palabras no tienen que llevar mayúscula, se quedarán sentados.		
Modelado (10-15 minutos)	Para que los educandos entiendan el funcionamiento del juego, el maestro modelará un turno de una partida junto con un par de alumnos. Es importante especificar cuál es el objetivo de la actividad y cómo tienen que hacerlo.		
Práctica con juego (40-45 minutos)	Cada grupo recibe una baraja del *Dobble* ortográfico adaptado, en el que cada una de las cartas contiene 6 palabras o micro oraciones. Dentro de las mismas, algunas de ellas irán con la mayúscula colocada correctamente y otras no. Cada pareja sacará encima de la mesa una de sus cartas y tendrán que encontrar la pareja de palabras o frases que se repita en ambas. Una vez la encuentren tocarán el timbre, será el momento de comprobar si están bien o mal escritas y justificarlo (Ej: "murcia" iría con mayúscula porque es una ciudad). Si aciertan, ganan la ronda y se quedan con las cartas. Finalmente lo dejarán registrado en su hoja de anotaciones (ver figura 1 en anexo A)		
Cierre (20 minutos)	Se realiza una puesta en común, donde cada pareja expone al grupo la pareja de cartas que les haya resultado más complicada. De esta manera, el docente presentará el ejemplo en la pizarra y tendrán que ser otro par de compañeros quienes den respuesta a la duda planteada.		
Competencias específicas	**Criterios de Evaluación**		
CE 5 y CE 9	5.1; 9.1		
Materiales:	Pizarra digital, mazo *Dobble* adaptado (impreso y plastificado), tarjetas visuales de apoyo, timbre, cronómetro y hoja de anotaciones.		
Evaluación	Mientras que se realizan las partidas, el maestro se encargará de estar presente en una de cada uno de los grupos. A través de la hoja de monitorización en la que se tendrán en cuenta: N.º de aciertos por alumno, tipo de error recurrente y observaciones cualitativas de participación.		
Adaptaciones	Alumno A (TEA Nivel 1): se le entregaría previamente una tarjeta-resumen y un llavero de auto instrucciones donde se especifiquen los pasos a seguir (1. Miro mis cartas, 2. Busco la igual, 3. Digo por qué). Además, se le asignará un compañero tutor que conozca el funcionamiento y pueda ser de apoyo y guía en la actividad. Alumna B (nueva incorporación): se revisaría con antelación el vocabulario propuesto en las cartas, asegurando una correcta asimilación y comprensión. Se incluirían 2-3 nombres propios cubanos, incluyendo sus raíces. También se le proporcionan diferentes tarjetas que puedan ayudar a la resolución y justificación de la palabra o frase encontrada.		

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4

Sesión 2. Dobble ortográfico: signos de puntuación

SESIÓN 2. *DOBBLE* ORTOGRÁFICO: SIGNOS DE PUNTUACIÓN.			
Objetivos	**Saberes básicos**	**Duración**	**Agrupamiento**
OE 2 y OE 6.	Bloque D. Signos básicos de puntuación.	Dos periodos de 45 minutos cada uno.	Parejas dobles (grupos de 4)
Desarrollo			
Activación (5-10 minutos)	Por turnos, diferentes alumnos irán saliendo de uno en uno a leer una frase que el maestro enseñe en una hoja, este tendrá que leerlo sin entonación y sin tener en cuenta los signos de puntuación. Si los compañeros piensan que es una frase interrogativa se llevarán las dos manos a la cabeza, si es exclamativa abrirán los brazos y si es una enumeración sin comas pondrán las manos en señal de "parar" indicando una pausa.		
Modelado (10-15 minutos)	Se proyectará en la pizarra dos de las cartas de ejemplo. El docente leerá la frase correspondiente, por ejemplo: "Vamos a comer niños" y "Vamos a comer, niños". A través de la entonación se escogerá cuál de ellas tiene un sentido real y por qué, mostrando de esta manera la importancia de los signos de puntuación.		
Práctica con juego (40-45minutos)	Con parejas diferentes respecto a la actividad 01, los discentes tendrán que identificar la frase que se repite y, decir cuál de ellas es la correcta teniendo en cuenta la entonación, el significado, etc. Una vez identificados los signos de puntuación correctos, deberán de elaborar una frase con el mismo tipo de oración escribiéndola en la hoja de respuestas (ver figura 2 en anexo A).		
Cierre (20 minutos)	Pegados en la pizarra estarán cuatro carteles de: el punto, la coma, interrogación y exclamación metidos en una maleta. Cada pareja pondrá en común una de las frases de elaboración propia para que entre todos se decida "en qué maleta viaja".		
Competencias específicas	**Criterios de Evaluación**		
CE 5 y CE 9	5.1; 9.1; 9.2		
Materiales	Mazo *Dobble* adaptado (impreso y plastificado), tarjetas visuales de apoyo, timbre, cronómetro, hoja de anotaciones y tarjetas visuales de los signos de puntuación.		
Evaluación	En la hoja de monitorización se registrarán: el reconocimiento auditivo de la entonación de la oración, colocación correcta de los signos de puntuación y participación colectiva.		
Adaptaciones	Alumno A (TEA Nivel 1): contando con los apoyos estipulados en la primera sesión, además se le ofrecen múltiples formas de respuesta para completar los signos de puntuación: señalar, elegir entre opciones, tarjetas visuales, decir en voz alta la frase de elaboración propia, etc. A través de una historia social, se le pondrá en preaviso sobre cómo hablar enfrente de sus compañeros, en el caso de que la situación le genere malestar siempre puede responder o realizar la actividad conjunta desde su mesa. Alumna B (nueva incorporación): añadiendo a las adaptaciones de la sesión anterior, se acompañará cada tipo de frase con expresiones faciales en imágenes.		

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 5

Sesión 3. UNO: conciencia silábica

SESIÓN 3. UNO: CONCIENCIA SILÁBICA			
Juego original: un juego de cartas donde aparecen números de diferentes colores y cartas especiales que cambian las dinámicas. Por turnos, se echan aquellas cartas que coincidan en número o color con el objetivo de ser el primer jugador en quedarte sin cartas.			
Objetivos	**Saberes básicos**	**Duración**	**Agrupamiento**
OE 2 y OE 6.	Bloque D. Reflexión sobre la lengua: observación y manipulación de unidades lingüísticas.	Dos periodos de 45 minutos cada uno.	5 equipos heterogéneos de 4-5 participantes.
Desarrollo			
Activación (5-10 minutos)	Primero se dividirá la pizarra en cuatro zonas (1 sílaba, 2 sílabas. 3 sílabas y 4 sílabas). A través de diferentes carteles con palabras escritas, los alumnos tendrán que encontrar aquellas palabras que estén infiltradas en otra de sus zonas, por ejemplo, una palabra de tres sílabas en la zona de las de dos. Dividiendo a la clase en dos grupos grandes, tendrán que ir saliendo e identificar una de ellas para cambiarla.		
Modelado (10 -15 minutos)	El docente hará una demostración con las diferentes posibilidades, hará preguntas sobre si puede poner en el medio una carta o no.		
Práctica con juego (40-45 minutos)	Las cartas tradicionales del UNO se modifican para añadir además de palabras, imágenes que las acompañen. Cada color característico de las cartas del juego se relaciona con una categoría semántica: animales (rojo), alimentos (verde), material escolar (azul) y objetos de casa (amarillo). Para poder echar una carta será necesario que la palabra escrita coincida con la del medio en color o en número de sílabas. Antes de colocarla en el montón, el jugador tendrá que segmentar la palabra y que los demás lo den por válido. Después escribirla en la hoja con los cuatro campos semánticos. Si se ha segmentado de forma errónea, los demás jugadores pueden ayudar para validar la jugada (ver figura 3 en anexo A).		
Cierre (20 minutos)	A través de la página *Wordwall*, el maestro creará una actividad interactiva para agrupar las imágenes de la baraja de cartas en su campo y número de sílabas correspondiente en la pizarra digital.		
Competencias específicas	**Criterios de Evaluación**		
CE 9	9.1		
Materiales	Mazo de UNO adaptado, material manipulativo, tabla-resumen, hoja de registro y pizarra digital.		
Evaluación	Se monitoriza: precisión en el conteo silábico, separación de las sílabas y errores frecuentes (diptongos, trabadas, etc.).		
Adaptaciones	Alumno A (TEA Nivel 1): para facilitar la segmentación de sílabas se puede ofrecer material manipulativo como poli cubos, representando cada sílaba con un cubo de su color (en relación a la categoría semántica), haciendo el proceso más visual. Alumna B (nueva incorporación): se le entrega una tabla-resumen con ejemplos de palabras de 1,2,3 y 4 sílabas. También tiempo extra y en la evaluación, dar prioridad a la segmentación más que a la pronunciación en el caso de que haya fallos en esta última.		

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 6

Sesión 4. UNO: sílaba tónica

SESIÓN 4. UNO: SÍLABA TÓNICA.			
Objetivos	**Saberes básicos**	**Duración**	**Agrupamiento**
OE 2 y OE 6.	Bloque D. Reflexión sobre la lengua: observación de unidades lingüísticas.	Dos periodos de 45 minutos cada uno.	5 equipos heterogéneos de 4-5 participantes.
Desarrollo			
Activación (5-10 minutos)	Haciendo uso de la pizarra digital, se proyectarán diferentes palabras con sus sílabas tónicas en distinta posición. El alumnado tendrá que levantarse y andar "sin rumbo" por el espacio del aula. Cuando la palabra aparezca, se activará un temporizador de cinco segundos para que puedan leer la palabra, a continuación, será el maestro quien diga en voz alta las sílabas que la forman, haciendo hincapié en su separación. Los discentes, en el momento en el que escuchen la sílaba tónica tendrán que quedarse "congelados".		
Modelado (10-15 minutos)	El maestro realizará una demostración por cada sílaba tónica posible: al principio de la palabra, en medio y al final.		
Práctica con juego (40-45 minutos)	Esta actividad comparte la misma dinámica con la anterior. En este caso, los jugadores deberán de echar las cartas según su categoría o por su coincidencia en la posición de la sílaba tónica. Para facilitar ese último aspecto, se cuenta con un mazo nuevo con palabras de 1,2 y 3 sílabas con su apoyo visual correspondiente. De igual manera deberán de clasificarlas en la hoja de respuestas.		
Cierre (20 minutos)	Cada grupo expondrá un ejemplo por cada posición de sílaba tónica. Se realizarán preguntas sobre qué tipo de palabras han sido más difíciles de encajar.		
Competencias específicas	**Criterios de Evaluación**		
CE 9	9.1		
Materiales	Mazo de UNO adaptado, material manipulativo, tabla-resumen y hoja de registro.		
Evaluación	El maestro tendrá en cuenta tanto la precisión a la hora de identificar la sílaba tónica, errores recurrentes y la progresión respecto a la sesión anterior.		
Adaptaciones	Alumno A (TEA Nivel 1) y Alumna B (nueva incorporación): apoyos visuales con tarjetas de sílabas, de esta manera se podrá formar la palabra y manipularla para encontrar la sílaba tónica. Se le enseñará a levantar la sílaba correspondiente a la vez que se le pone el énfasis en cada una de ellas.		

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 7

Sesión 5. Monopoly: ortografía visual de uso frecuente

<table>
<tr><th colspan="4">SESIÓN 5. MONOPOLY: ORTOGRAFÍA VISUAL DE USO FRECUENTE.</th></tr>
<tr><td colspan="4">Juego original: consiste en comprar calles y construir en ellas edificios a la vez que se intenta ganar más dinero que los demás jugadores. Cada jugador tira los dados y avanza por el tablero. También hay cartas especiales, premios y castigos.</td></tr>
<tr><th>Objetivos</th><th>Saberes básicos</th><th>Duración</th><th>Agrupamiento</th></tr>
<tr><td>OE 3 y OE 6.</td><td>Bloque B. Producción escrita: convención del código escrito y ortografía natural.</td><td>Dos periodos de 45 minutos cada uno.</td><td>5 equipos heterogéneos de 4-5 participantes.</td></tr>
<tr><th colspan="4">Desarrollo</th></tr>
<tr><td>Activación
(5-10 minutos)</td><td colspan="3">En la pizarra digital aparecerá una lista de palabras de uso frecuente, por ejemplo, mamá, hoy, hermano, mesa…Algunas de ellas aparecerán con pequeños cambios en su estructura como podría ser “meza”. Los discentes actuarán de pequeños detectives identificando si las palabras están bien o mal escritas.</td></tr>
<tr><td>Modelado
(10-15 minutos)</td><td colspan="3">El maestro proyectará un pequeño vídeo casero sobre cómo jugar al Monopoly ortográfico, se visualizará dos veces. En la segunda, el vídeo se irá parando, realizando diferentes preguntas sobre la estrategia a seguir, etc. Los alumnos levantarán la mano para contestar y el maestro se asegurará que entienden la dinámica y el objetivo del juego.</td></tr>
<tr><td>Práctica con juego
(40-45 minutos)</td><td colspan="3">En el juego adaptado, cada calle es una palabra de uso frecuente. Para “comprar” la calle, el jugador deberá de escribir correctamente la palabra en su tarjeta de propiedad introduciéndola en una frase, pudiendo fijarse en ella. A su vez, cada jugador tendrá unas palabras que deberá de comprar para ganar más dinero, aumentando así la motivación en el juego. Estas tarjetas serán repartidas al azar al comienzo de la partida (ver figura 4 y 5 en anexo A).</td></tr>
<tr><td>Cierre
(20 minutos)</td><td colspan="3">Para concluir, entre todo el alumnado se realizará un mural de aula, escribiendo con pintura de dedos una de las palabras aprendidas en el juego.</td></tr>
<tr><td>Competencias específicas</td><td colspan="3">Criterios de Evaluación</td></tr>
<tr><td>CE 5</td><td colspan="3">5.1</td></tr>
<tr><td>Materiales</td><td colspan="3">Tablero adaptado, tarjetas de propiedad, tarjetas de logro, billetes del juego, dado, pintura de dedos y mural.</td></tr>
<tr><td>Evaluación</td><td colspan="3">Se monitoriza: el número de palabras “compradas” y, por lo tanto, escritas correctamente.</td></tr>
<tr><td>Adaptaciones</td><td colspan="3">Alumno A (TEA Nivel 1): Se acuerda un tiempo máximo por partida, anticipando el final de la misma. Uno de sus compañeros tendrá asignado el rol del “contable” quien le ayudará a la gestión del dinero en el caso de que lo necesite.
Alumna B (nueva incorporación): revisión de las palabras del tablero con anticipación, así como de las normas del juego.
Para ambos, imágenes de la representación de las palabras y opciones a elegir para introducirlas en una frase con sentido.</td></tr>
</table>

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 8

Sesión 6. Monopoly: ortografía visual de uso frecuente

SESIÓN 6. MONOPOLY: ORTOGRAFÍA VISUAL DE USO FRECUENTE.			
Objetivos	**Saberes básicos**	**Duración**	**Agrupamiento**
OE 3, OE 5 y OE 6.	Bloque B. Convención del código escrito y estrategias de revisión y autocorrección.	Dos periodos de 45 minutos cada uno.	5 equipos heterogéneos de 4-5 participantes.
Desarrollo			
Activación (5-10 minutos)	Se proyecta en la pizarra digital imágenes de diferentes anuncios de productos que contengan palabras de uso frecuente. El alumnado tendrá que identificar por grupos los errores que presenta su cartel para después exponerlo a sus compañeros. En esta fase de la sesión no se corrige el error, simplemente se identifica. En el caso de que no sean capaces de identificarlo, podrán hacer uso del diccionario.		
Modelado (10-15 minutos)	A través de un cartel resumen, el maestro introducirá las nuevas dinámicas sobre la "compra" de las palabras y la edificación de hoteles. Terminando con un modelado de los roles que cada participante del equipo tendrá.		
Práctica con juego (40-45 minutos)	El tablero del Monopoly pasa a tener cada una de sus calles bajo el dominio de cuatro inmobiliarias diferentes. Se añaden 5 roles distintos y rotatorios en cada turno: comprador (es quien tira el dado y compra), agente inmobiliario (lee la palabra correspondiente a la calle escrita en las tarjetas que posee), inspector (verifica que la escritura esté bien) y banquero (gestiona la banca). Nuevas dinámicas: - Al caer en una casilla el comprador recibe una tarjeta de parte del agente inmobiliario. Debe de escribirla correctamente sin modelo de copia en la libreta de propiedades. Es cuando el inspector gira la tarjeta y verifica si es correcto. En el caso de que lo sea, el comprador paga el dinero correspondiente y si se equivoca, esa calle queda en obras, pagando la mitad del dinero para "su arreglo". - Construir casa y hoteles. Cuando el comprador posea dos calles de una inmobiliaria, podrá comenzar a construir. Para construir una casa deberá de elaborar oralmente una frase con las dos palabras de las calles compradas y escribirla si quiere poner un hotel. - Cartas de suerte, en las que se pueden encontrar ayudas o pequeños retos para ganar más dinero.		
Cierre (20 minutos)	A modo de cierre, los alumnos tendrán que corregir el error detectado en su anuncio y, además, exponerlo realizando un pequeño teatro a sus compañeros. Contando con la utilización del cartel habiendo subsanado el error.		
Competencias específicas	**Criterios de Evaluación**		
CE 5 y CE 9	5.1; 9.2		
Materiales	Tablero nuevo adaptado, registro de propiedad, cartel visual con roles, casas y hoteles del juego original, tarjetas de autocorrección, cartas de suerte, libreta, billetes del juego, fichas y dado.		
Evaluación	Se monitorizará: palabras y frases escritas correctamente sin modelo, orden correcto en la elaboración de frases orales y justificación del error del cartel.		
Adaptaciones	Alumno A (TEA Nivel 1): cartilla anticipadora de cuántas partidas quedan y qué rol le toca a continuación, con las tareas que cada uno debe de realizar. Alumna B (nueva incorporación): para la actividad de activación una copia del anuncio con diferentes pistas o aclaraciones para poder identificar el error, en el caso de que sea necesario. Para ambos perfiles, se repetirán las adaptaciones de la actividad anterior.		

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 9

Sesión 7. Trivial de palabras

SESIÓN 7. TRIVIAL DE PALABRAS.			
Juego original: es un juego de preguntas y respuestas en el que se avanza tras acertar las preguntas de diferentes categorías. Los jugadores intentan ganar quesitos que representan cada una de las áreas. Gana aquella que complete todas y resuelva la pregunta final general.			
Objetivos	**Saberes básicos**	**Duración**	**Agrupamiento**
OE 4 y OE 6.	Bloque B. Convenciones del código escrito	Dos periodos de 45 minutos cada uno.	5 equipos heterogéneos de 4-5 participantes
Desarrollo			
Activación (5 minutos)	Se presentará a cada uno de los alumnos un breve texto con las palabras sin separación. El maestro pedirá voluntarios para leer el texto tal cual está escrito. Una vez "leído", se expondrán diferentes preguntas sobre qué aspecto se debería de cambiar y por qué.		
Modelado (5-10 minutos)	Con cada una de las categorías se ejemplificará el objetivo que se persigue en cada una de ellas a través de una demostración en la pizarra.		
Práctica con juego (30 minutos)	Se crea una versión simplificada del Trivial con cuatro categorías de cartas: "¿Cuántas palabras hay?" (oraciones orales donde los jugadores cuentan el número de palabras) de color morado, "Separa esta oración" (oraciones escritas que los jugadores tendrán que segmentar) de color rosa, "Encuentra el error" (oraciones unidas o separadas incorrectamente) de color verde y "Construye" (construir oraciones con las palabras dadas) de color azul. Para poder avanzar en el tablero se debe de acertar la pregunta, el objetivo es conseguir el "quesito" de cada categoría. Se crearán 20 cartas de cada una de las categorías (ver figura 6 en anexo A).		
Cierre (20 minutos)	A modo de cierre, se realizará una dinámica por el aula. Se esconden diferentes sobres, los cuales contienen una frase cortada por palabras. Cada uno de los equipos tendrá que ordenar su sobre para después, en común, formar un texto que tenga sentido.		
Competencias específicas	**Criterios de Evaluación**		
CE 5 y CE 9	5.1; 9.1		
Materiales	Tablero Trivial adaptado, fichas, tarjetas, quesitos, dado, sobres y texto sin segmentar.		
Evaluación	Se anotará la precisión en el conteo de palabras orales, calidad de la segmentación de una oración y capacidad de detectar errores.		
Adaptaciones	Alumno A (TEA Nivel 1): días antes de realizar la actividad se proporciona un guion visual donde se explique el funcionamiento del juego, cuando se realizará y el grupo al que pertenece. Además, tendrá un rol preasignado, facilitando el entendimiento de la tarea a realizar durante las partidas. Para favorecer un clima distendido, tendrá el mismo rol en toda la actividad. Alumna B (nueva incorporación): se facilitará el desarrollo de la actividad a través de la asignación de una compañera "puente", la cual en el caso de que sea necesario acercará el vocabulario desconocido en su forma incorrecta.		

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 10

Sesión 8. Trivial oraciones

SESIÓN 8. TRIVIAL ORACIONES.			
Objetivos	**Saberes básicos**	**Duración**	**Agrupamiento**
OE 4 y OE 6.	Bloque D. Mecanismos de coherencia y cohesión textual.	Dos periodos de 45 minutos cada uno.	5 equipos heterogéneos de 4-5 participantes
Desarrollo			
Activación (5 minutos)	Para comenzar con la sesión, el maestro imitará a un robot y dirá la siguiente frase: "Yo tener hambre comer mucho querer plátano". Lo repetirá tres veces. Trasladará la pregunta a la clase: "Habéis entendido lo que quiero?". Los alumnos tendrán que detectar que las palabras son correctas, pero es el orden el que está invertido. Se concluirá por lo tanto que existen varias soluciones correctas, aunque no tienen por qué tener el mismo orden.		
Modelado (5-10 minutos)	Con cada una de las categorías se ejemplificará el objetivo que se persigue en cada una de ellas a través de una demostración en la pizarra.		
Práctica con juego (30 minutos)	Se mantiene el mismo tablero que en la sesión anterior, únicamente se cambian los cuatro objetivos de los quesitos; "ordena las palabras" (tarjetas de 4 a 6 palabras las cuales entre los equipos deben de ordenar y apuntar en la hoja de respuestas), "¿Tiene sentido?" (se leen oraciones correctas o incorrectas y se evalúa si tienen sentido o habría que cambiar el orden), "Termina la oración" (un jugador del otro equipo inicia una frase, el equipo contrario debe terminarla con sentido) y "Cambia el orden" (un jugador del otro equipo lee una frase, el equipo contrario debe de cambiar el orden de las palabras para que mantenga el mismo significado). (ver figura 7 en anexo A).		
Cierre (20 minutos)	Se realiza un *Kahoot* con preguntas similares a las de las cartas, los alumnos por parejas (un ordenador cada dos discentes), deberán de darles respuesta.		
Competencias específicas	**Criterios de Evaluación**		
CE 5 y CE 9	5.1, 9.1		
Materiales	Tablero Trivial adaptado, fichas, tarjetas, quesitos, dado, hoja de respuestas y ordenadores del centro.		
Evaluación	Hoja de monitorización donde se evalúe la capacidad para reorganizar palabras con sentido en una oración, para detectar oraciones agramaticales y la coherencia gramatical.		
Adaptaciones	Para ambos alumnos se realizará la siguiente adaptación: - Para la prueba de terminar la oración, se ofrecerán dos alternativas para cada oración, apoyadas con imágenes. Tendrán que elegir entre dos opciones ya estipuladas.		

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 11

Sesión 9. La Oca: revisión de errores

SESIÓN 9. LA OCA: REVISIÓN DE ERRORES.			
Juego original: los jugadores avanzan tirando el dado moviendo tantas fichas como indique el dado. Existen casillas especiales con instrucciones y gana quien llegue primero a la meta.			
Objetivos	**Saberes básicos**	**Duración**	**Agrupamiento**
OE 1, OE 5 y OE 6.	Bloque B. Estrategias de planificación, textualización, revisión y autocorrección.	Dos periodos de 45 minutos cada uno.	5 grupos de 4-5 alumnos con roles rotatorios.
Desarrollo			
Activación (5 minutos)	Se reparte a cada uno de los alumnos una frase escrita, el maestro pondrá un temporizador de tres minutos. Los mismos tendrán que dividirse en dos grupos; frase escrita correctamente e incorrectamente.		
Modelado (5-10 minutos)	A través de una oración con errores típicos, el maestro modelará los pasos a seguir: leer, dudar, marcar y corregir. Además, se hacer un repaso genérico de los errores trabajados durante las sesiones anteriores.		
Práctica con juego (30 minutos)	Al adaptar el tablero de La Oca, se encontrará una oración con algún error ortográfico. Se desglosan en: - Normales: el alumno debe de leer la oración en voz alta, localiza el error y se corrige en la libreta. - En la casilla del pozo, el jugador perderá el turno hasta que ayude al próximo jugador a corregir su oración. - La cárcel: un turno sin jugar, aunque al salir se puede coger una tarjeta de ayuda.		
Cierre (20 minutos)	Siguiendo los grupos de la actividad de activación, cada uno de los alumnos tendrá que exponer su frase y explicar el por qué se han situado anteriormente en dicho grupo. Aquellos alumnos que corroboren que su frase está bien, podrán hacer parejas para ayudar a aquellos compañeros que tengan un error en la suya.		
Competencias específicas	**Criterios de Evaluación**		
CE 5 y CE 9	5.1, 9.2		
Materiales	Tablero adaptado de La Oca, fichas, dados, libreta, y tarjetas de ayuda.		
Evaluación	El maestro tendrá los siguientes indicadores: número de errores localizados correctamente, tipos de errores recurrentes, si los hay, y capacidad para analizar el por qué.		
Adaptaciones	Alumno A (TEA Nivel 1): auto instrucciones de los pasos que se deben de seguir al caer en cada una de las casillas. Alumna B (nueva incorporación): a través de un tablero igual, aunque con un tamaño más pequeño, se pondrán en negrita los errores de cada frase, facilitando así su detección. En el caso de que no sepa por qué está mal, podrá hacer uso del diccionario y comparar la escritura.		

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 12

Sesión 10. La Oca ortográfica

SESIÓN 10. LA OCA ORTOGRÁFICA.			
Objetivos	**Saberes básicos**	**Duración**	**Agrupamiento**
De OE 1 a OE 6.	Bloques B y D. Integración de los saberes trabajados en las sesiones anteriores.	Dos periodos de 45 minutos cada uno.	5 grupos de 4-5 participantes heterogéneos.
Desarrollo			
Activación (5 minutos)	Para englobar todo lo aprendido, el maestro irá diciendo pequeños retos a los alumnos, como, por ejemplo: "Decid una palabra con tres sílabas" "¿Cuál es la sílaba tónica de tacones?", etc.		
Modelado (5-10 minutos)	El maestro explica la dinámica del nuevo tablero ampliado mientras se realiza una leyenda de colores, enlazando el tipo de juego con la "prueba" correspondiente.		
Práctica con juego (30 minutos)	El tablero combina diferentes casillas: - Azules (*Dobble*) - Rojas (UNO) - Amarillas (Monopoly) - Verdes (Trivial) - Blancas (Oca) Casillas especiales: la del periodista, donde el jugador debe de inventarse una oración con dos palabras dadas, si lo hace sin errores, avanza tres casillas. Y el corrector, en la que, revisando una oración más compleja, en el caso de que detecte todos sus errores, avanza 5 casillas.		
Cierre (20 minutos)	En última dinámica del cierre se realizará un "árbol ortográfico", a modo de asamblea se colocarán las sillas y las mesas realizando un círculo. En medio se colocará un mural de papel continuo con el tronco y las ramas dibujadas de un árbol. La dinámica es sencilla, cada alumno recibirá de parte de la maestra un diploma como detective ortográfico y, a su vez, cada uno de los niños deberá de escribir en una cartulina de diferentes colores en forma de hoja, una palabra que haya aprendido a escribir bien durante la propuesta. Finalmente se creará un árbol lleno de palabras, que será colgado en la pared del aula.		
Competencias específicas	**Criterios de Evaluación**		
CE 5, CE 9	5.1, 9.1, 9.2		
Materiales	Tablero de La Oca adaptado, tarjetas con contenido de los juegos anteriores, fichas, dados y libreta de anotaciones.		
Evaluación	Observación directa del aula, analizando participación y mejora cualitativa.		
Adaptaciones	Alumno A (TEA Nivel 1) y Alumna B (nueva incorporación), ambos alumnos tendrán un alumno "tutor" quien les ayude en las diferentes dinámicas. Así como la presencia del PT del centro, quien ayudará a los mismos ofreciendo diferentes apoyos.		

Fuente: Elaboración propia.

Como se observa en el conjunto de las sesiones, la propuesta mantiene una coherencia con las metodologías seleccionadas y los contenidos, que avanzan hasta quedar integrados los saberes en una última sesión, lo que permite concluir la propuesta de manera equilibrada.

3.2.4. Temporalización: cronograma.

Cabe destacar que el diseño de la temporalización de la propuesta está ideado para ser implementada por semanas, proporcionando mayor flexibilidad a la hora de ser llevada al aula. No obstante, encuadrarla en el segundo trimestre comenzando la primera semana lectiva de enero y terminando aproximadamente a finales de marzo sería una de las mejores opciones a nivel curricular. De esta manera durante el primer trimestre, los alumnos terminan de consolidar los aprendizajes lectoescritores del curso anterior, además de asentar y establecer las rutinas de trabajo. También permite el modelo RTI, realizar la valoración final de cara al tercer trimestre y tomar decisiones según el alumnado.

Tabla 13

Cronograma de la propuesta de intervención

Actividad	Semana													
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Diseño y elaboración de materiales														
Sesión 0 — Evaluación inicial														
Sesión 1 — *Dobble* ortográfico: mayúsculas														
Sesión 2 — *Dobble* ortográfico: signos de puntuación														
Sesión 3 — UNO: conciencia silábica														
Sesión 4 — UNO: sílaba tónica														
Sesión 5 — Monopoly: ortografía visual 1														
Sesión 6 — Monopoly: ortografía visual 2														
Sesión 7 — Trivial de palabras														
Sesión 8 — Trivial oraciones														
Sesión 9 — La Oca: revisión de errores														
Sesión 10 — La Oca ortográfica														
Sesión 11 — Valoración final														

Fuente: Elaboración propia.

La propuesta presentada se desglosa principalmente en diez sesiones de intervención, añadiendo una sesión 0 (evaluación inicial) y una final (valoración final). Además, se incluyen dos semanas de preparación de los materiales por parte del docente, donde se puede contar la coordinación con el especialista de Pedagogía Terapéutica. Cada sesión se realizará cada miércoles en la hora correspondiente de Lengua Castellana y Literatura, al ser dos periodos

de 45 minutos, el correspondiente a otra de las asignaturas, será intercambiado con el otro periodo de Lengua Castellana y Literatura.

Como se ha podido observar en el desarrollo de cada una de las sesiones, estas presentan una estructura clara: actividad de iniciación, donde se recuperan los contenidos a través de pequeñas dinámicas con el alumnado, fase de modelado donde el maestro ejemplifica la puesta en práctica y el funcionamiento de los juegos de mesa adaptados, le sigue la puesta en práctica del juego seleccionado y se concluye con otra dinámica de cierre, donde los discentes crean una puesta en común con el grupo-clase.

3.2.5. Recursos necesarios para implementar la intervención.

Para llevar a cabo la propuesta de intervención es necesario contar con los recursos tanto humanos, como materiales y espaciales.

En cuanto a los recursos espaciales, la propuesta se desarrolla íntegramente en el aula ordinaria del grupo-clase de 2.º de Educación Primaria. Las sesiones, al contar con un carácter grupal, es necesario que el aula cuente con mobiliario móvil fácil para su reestructuración según sea necesario.

Por otra parte, el recurso humano principal de la intervención es la figura del tutor de grupo, encargado de llevar a la práctica la misma. Es quien se encarga de planificar, dinamizar y evaluar las sesiones a través del rol de observador. Asimismo, de forma complementaria, el especialista en Pedagogía terapéutica realiza un apoyo dentro del aulas con alumnos que precisan de adaptaciones, así como un mayor seguimiento en todo el proceso.

Por último, los recursos materiales se desglosan individualmente en el desarrollo de cada una de las sesiones. De igual manera, estos se agrupan en tres bloques; juegos de mesa adaptados elaborados específicamente para la intervención, contando con cartas rediseñadas y adaptadas, tableros, tarjetas de juego, fichas, dados, cuadernos de anotación, etc. En segundo lugar, aquellos materiales adicionales para las dinámicas de activación y cierre: pizarras pequeñas, rotuladores, pintura, tarjetas resumen, pizarra digital, presentaciones digitales, ordenador y proyector. En tercer lugar, materiales en relación a los procesos de evaluación: hojas de monitorización del docente, evaluación inicial, valoración final y fichas individuales de cada alumno en cada uno de los juegos.

3.3. Evaluación

La evaluación de la propuesta se considera un proceso continuo, atendiendo a los principios del Nivel 1 del modelo de Respuesta a la Intervención. Por ello, las fases de evaluación pasan por todas las vertientes de la propuesta y persiguen diferentes finalidades.

La primera de ellas se relaciona con el diagnóstico, la evaluación inicial administrada en la primera sesión o sesión 0, permite una visión global del nivel de inicio en destrezas ortográficas del que parte el grupo-clase (ver Anexo B). Dependiendo de los resultados y los índices, antes de comenzar con la propuesta ya se podrían detectar los puntos fuertes y débiles de los discentes, valorando la existencia de dificultades de aprendizaje en la escritura. Por otro lado, una necesidad formativa, la cual se introduce a través de la monitorización constante por parte del maestro del progreso individual de los alumnos, permitiendo así ofrecer una retroalimentación inmediata. La última finalidad es la evaluación del progreso medido a través de la aplicación de la valoración final. Este permite identificar si existen alumnos candidatos a pasar al Nivel 2 del modelo para recibir un apoyo y una atención más personalizada.

3.3.1. Procedimiento de recogida y análisis de los datos.

Dentro de modelo RTI se encuentran tres momentos clave de recogida de información: antes, durante y después de la misma. Se combinan, por lo tanto, técnicas cualitativas y cuantitativas en todo el proceso: cuantitativas en la aplicación de la evaluación inicial y la valoración final; cualitativas durante el desarrollo de cada una de las sesiones que recogen el funcionamiento, la revisión y cumplimiento de objetivos, aptitudes, etc.

La primera recogida de datos se realiza con la evaluación inicial antes del inicio de los bloques en juegos de mesa. Se trata de una prueba escrita e individual donde a través de los diferentes objetivos de la propuesta se especifican las áreas a evaluar. Se administra con todo el grupo-clase en el aula ordinaria, facilitando las adaptaciones necesarias como tiempo extra o anticipación de la realización de la prueba.

Como se ha expuesto anteriormente, la recogida de datos cualitativa se emplea a través de la observación sistemática de las sesiones, además se conservan como evidencia y material adjunto las hojas de respuesta de cada uno de los alumnos, facilitando una revisión exhaustiva e individualizada. Es al final de cada una de las sesiones donde se observa una puesta en

común a modo de autoevaluación de los discentes, quienes comparten su trabajo y sus inquietudes.

Por último, al finalizar la puesta en práctica de la intervención, se procede a la implementación de la valoración final, de la misma manera que la evaluación inicial. En este se mantienen la misma estructura y el mismo número de ítems, variando el contenido de las pruebas. Una vez terminado, el maestro deberá de analizar durante las próximas semanas la comparación entre ambas pruebas.

4. Conclusiones

Una vez concluido el desarrollo del marco teórico y el diseño de la propuesta de intervención, es conveniente realizar un recorrido por los objetivos iniciales y valorar en qué medida se han cumplido.

En cuanto al primer objetivo específico, relacionar la importancia de la prevención temprana de las dificultades ortográficas en el contexto escolar, se ha cumplido a través del desarrollo del apartado 2.7. correspondiente al modelo de Respuesta a la Intervención. Su revisión ha permitido fundamentar la importancia de un enfoque preventivo frente a modelos tradicionales, así como justificar su elección para el eje vertebrador de la propuesta de intervención.

El segundo objetivo específico, analizar la relevancia de la ortografía en el desarrollo de la competencia escrita y en el proceso de aprendizaje en Educación Primaria, se ha alcanzado mediante el recorrido por los diferentes modelos cognitivos de la escritura. Los creadores de dichos modelos sitúan a la ortografía como un componente de transcripción de bajo nivel, necesario para la correcta adquisición del proceso escritor.

El tercer objetivo específico, identificar las características del Trastorno Específico de Aprendizaje con dificultad en la expresión escrita, ha quedado cubierto a través del apartado 2.6. dedicado al desarrollo de las primeras conceptualizaciones, características, clasificaciones y criterios diagnósticos.

El cuarto objetivo, fundamentar el uso del ABJ como estrategia metodológica y la adaptación de juegos de mesa para la enseñanza de la ortografía, ha sido cumplimentado en la conceptualización de dicha metodología enmarcada en su uso en las aulas de Educación

Primaria. Sin olvidar la exposición del valor pedagógico de los juegos de mesa como recurso educativo e hilo de la propuesta de intervención.

El quinto y último objetivo específico, diseñar una propuesta de intervención adecuada al nivel madurativo, curricular y a las necesidades de aprendizaje del alumnado de 2.º Educación Primaria, se ha desglosado a través de las diez sesiones que la componen, teniendo en cuenta la atención a la diversidad del aula, la metodología seleccionada y el modelo integrador.

Teniendo en cuenta la consecución de los cinco objetivos específicos propuestos al inicio del trabajo, se puede afirmar que el objetivo general del mismo, también se ha cumplido.

En cuanto a los objetivos de la propuesta de intervención, su valoración se realiza a través del propio diseño de esta, dado que no ha podido ser aplicada en el aula.

Su objetivo específico 1, relacionado con el uso normativo de las mayúsculas y los signos de puntuación, se aborda en la sesión 1, 2, 9 y 10; el objetivo específico 2, vinculado a la conciencia fonológica y silábica, se encuentran en las sesiones 3 y 4; el objetivo específico 3, relativo a la grafía de palabras de uso frecuente, se aborda en las sesiones 5 y 6; el objetivo específico 4, sobre la estructuración correcta de palabras en una oración, en la sesión 7 y 8; el objetivo específico 5, relacionado con estrategias de revisión y autocorrección, aparecen de manera explícita en la sesión 6 y 9. Por último, el objetivo específico 6, presenta un carácter transversal al fomentar buenas prácticas y actitudes en toda la propuesta. La cobertura de los nueve objetivos anteriores permite afirmar que el objetivo general de la propuesta ha sido cumplimentado.

A nivel personal, la elaboración de este trabajo ha supuesto un avance en mi formación académica. Me ha permitido profundizar y desarrollar, de manera más crítica, la capacidad de análisis y selección de información relevante al tema tratado. Con ello, la capacidad de sintetizar y cohesionar ideas. Además, me ha permitido integrar los conocimientos adquiridos a lo largo del máster en un proyecto motivador a través de metodologías activas.

En el plano profesional, me ha permitido ampliar significativamente la comprensión de las dificultades específicas de aprendizaje en la expresión escrita y, sobre todo, conocer el modelo de Respuesta a la Intervención como posible método de actuación en las aulas de Educación Primaria. La profundización en los modelos de escritura, los problemas actuales en el plano ortográfico y las metodologías activas han proporcionado una base sólida y herramientas

aplicables en contextos reales. Con todo ello, la elaboración y el diseño de una propuesta de intervención me ha permitido visualizar cómo una fundamentación teórica puede traducirse en prácticas viables y recopilar claves para el diseño de futuras intervenciones educativas.

En conclusión, este trabajo constituye una base sólida sobre la que continuar trabajando dentro del área de la educación y la educación especial.

5. Limitaciones y prospectiva

A continuación, se exponen aquellas limitaciones y líneas de continuidad que se contemplan a partir de la propuesta elaborada.

En toda propuesta de intervención educativa se presentan diferentes limitaciones que conviene reconocer, especialmente cuando, como en este caso, no ha podido ser implementada y llevada a la práctica.

En primer lugar, aspectos de carácter organizativo que afectarían su puesta en marcha, tales como la coordinación previa con el equipo directivo y las figuras especialistas de Pedagogía Terapéutica y de Audición y Lenguaje. Se deberían de ajustar los horarios a las horas lectivas ofrecidas en el centro por cada uno de ellos, así como reorganizar, en el caso de que sea necesario, las horas de trabajo que corresponden a otros alumnos que sean atendidos por los mismos. Se sumaría la necesidad de recopilar las autorizaciones pertinentes de las familias del alumnado, teniendo en cuenta el uso de imágenes y conservación de las producciones escritas de cada uno de ellos para una evaluación posterior en base al modelo RTI.

En segundo lugar, hay que destacar las limitaciones temporales que pueden surgir afectando a la duración de esta y que obligaría a una flexibilización del cronograma propuesto. Puede verse afectado por un mal clima en el aula, interrupciones en el desarrollo, ajustes al ritmo del grupo-clase, adaptaciones extra para el alumnado NEAE, eventos extraordinarios del centro, etc.

En tercer lugar, la imposibilidad de medir empíricamente los resultados de la intervención en una aplicación real. A través de la consecución de los diferentes objetivos que se han propuesto en la elaboración, se elaboran hipótesis que podrían ser validadas en un contexto real.

Concluyendo las limitaciones, la propuesta se centra exclusivamente en el componente ortográfico y en los saberes básicos del primer ciclo de Educación Primaria, dejando de lado otros componentes relevantes en el proceso de escritura. Aunque esta limitación sea necesaria para poder mantener la coherencia con la línea de trabajo, también abre posibles líneas de continuidad que serán desarrolladas a continuación.

Como resultado de este trabajo se contemplan diferentes líneas de prospectiva. El siguiente paso sería la implementación de la propuesta en una situación real de aula, recabando datos reales y contando con la posibilidad de ampliar los instrumentos de evaluación a cuestionarios de satisfacción del alumnado y sus familias o rúbricas de observación con más detalle.

Una segunda línea sería ampliar el alcance de la propuesta ortográfica al segundo y tercer ciclo de Educación Primaria, ajustando los contenidos, saberes básicos y dificultad de las adaptaciones, utilizando los mismos juegos de mesa o incluyendo diferentes según las posibilidades que ofrezca el currículo. En suma, adecuar la propuesta educativa a los demás compontes de la escritura, diseñando intervenciones centradas en la caligrafía, la planificación o la revisión textual a través del Nivel 1 del modelo RTI y el ABJ en Primaria.

Por último, la valoración de la transición al Nivel 2 del modelo RTI para aquellos discentes que, tras la implementación de la propuesta, no hubieran alcanzado los criterios de progreso esperados. Por lo tanto, la elaboración de un programa de Nivel 2, atendiendo a todas sus características, concluiría el desarrollo en prospectiva y daría una continuidad coherente con el trabajo propuesto.

En conclusión, las limitaciones señaladas no impiden el desarrollo óptimo de la propuesta de intervención, sino que orientan las prácticas futuras. La propuesta, en su versión actual, constituye un punto de partida sobre el que detectar y prevenir aquellas dificultades de aprendizaje en la expresión escrita en 2.º de Educación Primaria.

Referencias bibliográficas

Amaya-Olarte, N., Torres-Barreto, M. L., y Plata-Gómez, K. R. (2024). Análisis de una experiencia de aprendizaje basada en juegos digitales. *REDI*: *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 26*, 1-15. https://doi.org/10.24320/redie.2024.26.e08.5031

American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., text rev.). https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787

Aranguré, M. A. (2025). El proceso de enseñanza aprendizaje de la competencia ortográfica en estudiantes de secundaria. *Revista Neuronum, 11*(2), 144-162. https://eduneuro.com/revista/index.php/revistaneuronum/article/view/568

Arrimada, M., Torrance, M., y Fidalgo, R. (2020). El modelo de Respuesta a la Intervención en escritura: revisión de medidas de evaluación y prácticas instruccionales. *Papeles del Psicólogo*, *41*(1), 54–65. https://doi.org/10.23923/pap.psicol2020.2918

Arrimada, M., Torrance, M., & Fidalgo, R. (2022). Response to Intervention in first-grade writing instruction: A large-scale feasibility study. *Reading and Writing*, *35*, 943–969. https://doi.org/10.1007/s11145-021-10211-z

Balmaseda Neyra, O. (2001). *Enseñar y aprender ortografía*. Editorial Pueblo y Educación.

Berninger, V. W., & Winn, W. (2006). Implications of advancements in brain research and technology for writing development, writing instruction, and educational evolution. En C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 96–114). Guilford Press.

Buffum, A., Mattos, M., & Weber, C. (2009). Pyramid response to intervention: *RTI, professional learning communities, and how to respond when kids don't learn*. Solution Tree Press.

Caiza Herrera, M., López Viera, G. N., Pilicita Asimbaya, M. R., Analuisa Jacome, E. G., Changoluisa Pilaguano, J. F., y Merecí Merecí, Z. B. (2026). Gamificación en el aula de Educación General Básica: efectos del aprendizaje basado en juegos (ABJ) en la motivación académica. *Revista Multidisciplinaria Prospherus, 3*(1), 716–734. https://doi.org/10.63535/0e3czv51

Camps, A., Milian, M., Bigas, M., Camps, M., y Cabré, P. (2004). *La enseñanza de la ortografía* (3.ª ed.). Graó.

Carratalá Teruel, F. (1993). La ortografía y su didáctica en la educación primaria. *RIFOP: Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 18*, 93–100. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117793

Castro-Carrera, M., Montenegro-Andrade, M., y Martínez-Isaac, R., (2025). Guía didáctica para el mejoramiento de las habilidades caligráficas en los estudiantes de tercer año de la E.G.B. *593 Digital Publisher CEIT*, *10*(2), 709-726. https://doi.org/10.33386/593dp.2025.2.3105

Cerda, C. (2022). La transversalidad de la escritura en el currículum escolar chileno. *Revista de estudios y experiencias en educación*, *21*(45), 108-122. https://doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n45.2022.006

Chimenti M. d. l. Á., Arnés V. y Tonani, J. (2025). Intervención en dificultades de aprendizaje de la escritura en español: una revisión sistemática. *Revista de Investigación en Logopedia*, *15*(1), 1-15. https://doi.org/10.5209/rlog.95797

Contreras, R. S. y Eguia, J. L. (ed.) (2016): Gamificación en aulas universitarias, Institut de la Comunicació: Universitat Autònoma de Barcelona.

Cordewener, K. A. H., Verhoeven, L., & Bosman, A. M. T. (2016). Improving spelling performance and spelling consciousness. *The Journal of Experimental Education*, *84*(1), 48–74. https://doi.org/10.1080/00220973.2014.963213

Cornellà, P., Estebanell, M., y Brusi, D. (2020). Gamificación y aprendizaje basado en juegos. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, *28*(1), 5-19. https://raco.cat/index.php/ECT/article/view/372920

Coronado-Hijón, A. (2016). La respuesta a la intervención (RtI) como metodología de evaluación y orientación educativa en el alumnado en riesgo de dificultades de aprendizaje. En R. K. S. Kohli y A. S. Jiménez Hernández (Dirs.), *Infancia en contextos de riesgo*. GEU.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper-Row.

Decreto n.º 209/2022, de 17 de noviembre, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Boletín Oficial de la Región de Murcia (BORM), 267, de 18 de noviembre de 2022. https://www.carm.es/web/descarga?ARCHIVO=Decreto%20209-2022%20Educacion%20Primaria.pdf&ALIAS=ARCH&IDCONTENIDO=180807&IDTIPO=60&RASTRO=c792$m3993,21259

Díaz Perea, M. R. (2008). Preocupaciones docentes y enfoque didáctico de la enseñanza de la ortografía. *Docencia e investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo,* (18), 49-78. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2884765

Díaz, C. (1996). Ideas infantiles acerca de la ortografía del español. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 1*(1), 70-87. https://www.redalyc.org/pdf/140/14000106.pdf

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology, 53*, 109–132. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153

Espinosa, R. J. (2021). Propuesta de investigación pedagógica para el tratamiento y mejora de la ortografía en los alumnos del Centros de Bachillerato Tecnológico. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, *41*(2), 1-31. https://www.scielo.org.mx/pdf/dilemas/v8n2/2007-7890-dilemas-02-00041.pdf

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. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5155197

Fernández-Sánchez, M. R., González-Fernández, A., & Acevedo-Borrega, J. (2023). Conceptual Approach to the Pedagogy of Serious Games. *Information*, *14*(2), Article 132. https://doi.org/10.3390/info14020132

Fidalgo, R., y Robledo, P. (2010). El ámbito de las dificultades específicas de aprendizaje en España a partir de la Ley Orgánica de Educación. *Papeles del Psicólogo*, *31*(2), 171–182. https://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1844.pdf

Flores-Aguilar, G., y Fernández-Río, J. (2021). Gamificación. En Á. Pérez Pueyo, D. Hortigüela Alcalá y J. Fernández-Río (Eds.), *Los modelos pedagógicos en educación física: qué, cómo, por qué y para qué* (pp. 382–399). Universidad de León. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8303804

Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, *32*(4), 365–387. https://doi.org/10.2307/356600

Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2006). Introduction to response to intervention: What, why, and how valid is it? *Reading Research Quarterly*, *41*(1), 93–99. https://doi.org/10.1598/RRQ.41.1.4

Gabarró Berbegal, D., y Puigarnau Gracia, C. (2011). Nuevas estrategias para la enseñanza de la ortografía: *programación neurolingüística aplicada*. Ediciones Aljibe.

Gamboa Yancha, J. C., Almachi Defáz, V. P., Condo Manjarrez, H. A., Medina Paucar, D. M., y Pardo Tamayo, N. E. (2025). Las innovaciones metodológicas de enseñanza y la calidad educativa en la Unidad Educativa Guayaquil de la ciudad de Ambato. C*iencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *9*(4), 7690–7712. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i4.19362

García Moreno, M. L. (2006). La enseñanza-aprendizaje de la ortografía en Cuba: una historia por hacer. *Educación: Una revista cubana que hace esencia de pensamiento*, (117), 43–47. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2266711

García, C. (2011). Escribir correcto: la importancia de la ortografía. *Paiderex*, *Revista Extremeña sobre Formación y Educación*. *1*(2), 120-124. https://revista.academiamaestre.es/2011/01/escribir-correcto-la-importancia-de-la-ortografia/

Gil, V., y Jiménez, J. E. (2019). Modelo de respuesta a la intervención y escritura. En J. E. Jiménez (Coord.), *Modelo de respuesta a la intervención: un enfoque preventivo para el abordaje de las dificultades específicas de aprendizaje* (pp. 203–248). Pirámide.

Gimeno Sacristán, J. (2013). *En busca del sentido de la educación*. Ediciones Morata.

Gómez-Álvarez, M. C., Echeverri, J. A., y González-Palacio, L. (2017). Estrategia de evaluación basada en juegos: Caso Ingeniería de Sistemas Universidad de Medellín. *Ingeniare. Revista Chilena de Ingeniería, 25*(4), 633–642. https://doi.org/10.4067/S0718-33052017000400633

Graham, S., Bollinger, A., Booth Olson, C., D'Aoust, C., MacArthur, C., McCutchen, D., & Olinghouse, N. (2012). *Teaching elementary school students to be effective writers: A practice guide* (NCEE 2012-4058). U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance. https://ies.ed.gov/ncee/wwc/PracticeGuide/17

Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. En C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 1–27). Lawrence Erlbaum.

Jiménez, J. E. (2019). *Modelo de respuesta a la intervención: un enfoque preventivo para el abordaje de las dificultades específicas de aprendizaje*. Pirámide.

Jiménez, J. E., Rodríguez, C., Crespo, P., González, D., Artiles, C., & Alfonso, M. (2010). Implementation of Response to Intervention (RtI) Model in Spain: An example of collaboration between Canarian universities and the department of education of the Canary Islands. *Psicothema*, *22*(4), 935–942. https://www.psicothema.com/pdf/3823.pdf

Kirk, S. A. y Chaflant, J. C. (1984). *Academic and development learning disabilities*. New York: Love Publishing Company.

Lavigne, R., Romero, J. F., y Rodríguez, G. (2003). Aplicación de un programa de evaluación e intervención sobre la disortografía. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, *14*(1), 101–115. https://doi.org/10.5944/reop.vol.14.num.1.2003.11607

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868–122953. https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3

Limpo, T., & Alves, R. A. (2013). Modeling writing development: Contribution of transcription and self-regulation to Portuguese students' text generation quality. *Journal of Educational Psychology*, *105*(2), 401-413. https://doi.org/10.1037/a0031391

Londoño-Vásquez, L. M. y Rojas-López, M. D. (2020). De los juegos a la gamificación: propuesta de un modelo integrado. *Educación y Educadores*, *23*(3), 493-512. https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.3.7

López-Garrido, C., Mezcua-Rodríguez, B. y Grande-de-Prado, M. (2025). Percepción de los orientadores sobre el aprendizaje basado en juegos y los juegos serios en sesiones de tutoría. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, *40*(1), 68-83. http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos

Lozada Lozada, R. F., Banderas Luna, L. F., Chávez Aragón, J. E., y Porras Abril, M. E. (2025). Estrategias de Aprendizaje Basado en el Juego (ABJ) en la educación: impacto en la motivación y la retención de contenidos. *Polo del Conocimiento, 10*(11), 135–151. https://doi.org/10.23857/pc.v10i11.10633

Lozano Rodríguez, I. (2002). La lectura y escritura: una aproximación desde la teoría de la actividad. *Enunciación*, *7*(1), 46–50. https://doi.org/10.14483/22486798.2461

Martínez Frías, R. E. (2012). Los juegos de mesa y su empleo para detonar aprendizajes significativos en el aula (El otro fuego de Prometeo). *Didac, 59*, 50–58. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3832265

Medina, A. (2006). Enseñar a leer y a escribir: ¿en qué conceptos fundamentar las prácticas docentes? *Psykhe*, *15*(2), 45-55. https://doi.org/10.4067/S0718-22282006000200005

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, & Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2023). *PISA 2022. Informe español. Volumen I*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. https://www.educacionfpydeportes.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/pisa/pisa-2022/pisa-2022-informes-es.html

Montaner Bueno, A., y Cánovas Herrero, M. (2024). Estudio de los métodos y sus repercusiones académicas empleados en la enseñanza de la ortografía en el tercer ciclo de la Educación Primaria. *Didáctica. Lengua y Literatura, 37, 101-114.* https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10133165

Morales De Francisco, J. M., Lucero Baldevenites, E. V., Rodríguez Paz, E., Melián Melián, A., & Santana Pérez, Á. M. (2020). Diseño de cartas y el Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ). En J. M. Canino Rodríguez, J. B. Alonso Hernández, S. T. Pérez Suárez, D. de la Cruz Sánchez Rodríguez, C. M. Travieso González, y A. G. Ravelo García (Eds.), *Libro de Actas de las VII Jornadas Iberoamericanas de Innovación Educativa en el ámbito de las TIC y las TAC* (pp. 357–364). ATETIC de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Muñoz, C., y Valenzuela, J. (2014). Escala de Motivación por el juego (EMJ): estudio del uso del juego en contextos educativos. *RELIEVE*, *20*(1), 1-15. https://doi.org/10.7203/relieve.20.1.3878

Ortiz Cueva, F. (2021). Aprendizaje basado en juegos (ABJ) como herramienta de innovación educativa. *Revista educ@rnos, 43*, 109-116. https://revistaeducarnos.com/wp-content/uploads/2021/10/fernando.pdf

Padget, S. Y. (1998). Lessons from research on Dislexia: Implications for a classification system for learning disabilities. *Learning Disability Quartely*, *21*, 167-178. https://doi.org/10.2307/1511343

Pinilla Moreno, S. S. (2025). *Enseñanza de la lectura y escritura de los niños y niñas de primer ciclo, enfocada en las competencias pedagógicas del docente* [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio"]. https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/2355

Pisabarro, A., y Vivaracho, C. (2018). Gamificación en el aula: yincana de programación. ReVisión. *Revista de Investigación en Docencia de la Informática*, *11*(1), 3-4. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6264619

Pisco-Román, J. W., y Bailón-Panta, A. L. (2023). La lectoescritura como elemento fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes de Básica Media. *593 Digital Publisher CEIT, 8*(1-1), 328–347. https://doi.org/10.33386/593dp.2023.1-1.1658

Quiroz, V., y Riquelme, A. (2015). Características de las buenas prácticas pedagógicas en enseñanza de la lectoescritura en los niveles de educación parvularia y primer ciclo básico. *Revista Educación y Pedagogía*, *27*(69-70), 116-132. https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/340210

Real Academia Española. (s. f.). *Ortografía*. En *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed.). Recuperado el 15 de abril de 2026, de https://dle.rae.es/ortograf%C3%ADa

Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, 52, de 2 de marzo de 2022, 24386-24449. https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157

Ríos González, G. (2012). La ortografía en el aula. *Káñina. Revista de Artes y Letras de la Universidad de Costa Rica, 36*(2), 181–190. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9245716

Sánchez Abchi, V., Moyano, V., y Borzone, A. (2011). Demandas cognitivas de la escritura: comparación de dos situaciones de producción. *Estudios pedagógicos*, (37), 227-236. https://doi.org/10.4067/S0718-07052011000100012

Sánchez Macía, Á., y Valeeva, A. (2025). Educación Física como medio para fomentar la ortografía y expresión oral en niños de edad escolar. *Revista Iberoamericana de Educación Osuna Journals*, (9), 77–138. https://doi.org/10.59650/FNBY4105

Serna-Rodrigo, R., Samper Cerdán, M., Pérez Gisbert, V. y Carbonell Correoso, G. (2022). Percepción de las maestras y maestros en formación sobre las posibilidades del ABJ para el desarrollo de la competencia comunicativa. En Satorre Cuerda, Rosana (Ed.). *El profesorado, eje fundamental de la transformación de la docencia universitaria* (pp. 153- 161). http://hdl.handle.net/10045/128726

Sola, T., Hinojo, F. J., y Cáceres, M. P. (2010). Estudio de las dificultades en el dominio de la competencia fonológica del aprendizaje de la lectoescritura en el alumnado de 4º nivel de

Educación Primaria. *Revista española de pedagogía, 246*(68), 333-358. https://reunir.unir.net/handle/123456789/3859

Solano Oyola, R. A., y Padilla Suarez, J. J. (2026). Estrategias Pedagógicas Para Fortalecer La Caligrafía Con Material Reciclable En Grado Segundo. *Revista Latinoamericana De Calidad Educativa*, *3*(1), 235-242. https://doi.org/10.70625/rlce/442

Sotoca, P. (2017). Nueva expansión del juego de mesa creada para Educación Física: "Timeline EF y Sports". *Revista digital de Educación Física, 8*(48) 49-55. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6121664.pdf

Suárez Rodríguez, J. A., González-Sánchez, L., Areces, D., García, T., y Rodríguez, C. (2022). Dificultades específicas de aprendizaje y el modelo de respuesta a la intervención: una revisión sistemática. *Psychology, Society & Education*, *14*(2), 67–75. https://doi.org/10.21071/psye.v14i2.15002

Terrasa, M. (2021). *El alma oscura del juego: teoría y motivos recurrentes de la dificultad como estética ludoficcional* [Tesis Doctoral]. Universitat de les Illes Balears. https://hdl.handle.net/10803/673118

Tlili, A., Denden, M., Duan, A., Padilla-Zea, N., Huang, R., Sun, T., & Burgos, D. (2022). Game-Based Learning for Learners With Disabilities—What Is Next? A systematic literature review from the activity theory perspective. *Frontiers in Psychology*, *12*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.814691

Trujillo Sáez, F. (2017). Del juego a la gamificación. Mitos y leyendas de las TIC. *Aula de Innovación Educativa*, 267, 38-40. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6254531

Valcárcel González, M. (2004). Problemas actuales de la enseñanza de la ortografía en el primer ciclo de la Educación Primaria. *Mendive. Revista de Educación*, *2*(2), 73-76. https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/61

Vázquez-Cano, E., Fombona, J., Morales-Cevallos, M. B., y López-Meneses, E. (2025). Análisis del impacto del uso de una aplicación gamificada para la práctica de la ortografía en español en Educación Primaria. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa - RELATEC*, *24*(1), 9–28. https://doi.org/10.17398/1695-288X.24.1.9

Werbach, K., & Hunter, D. (2012). For the win: how game thinking can revolutionize your business. Wharton Digital Press.

Wong, B. Y. L. (1996). *The ABCs of Learning Disabilities*. San Diego, CA: Academic Press.

Yélamos-Guerra, M. S. (2022). Uso y percepciones del profesorado sobre el Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ). *HUMAN REVIEW: International Humanities Review / Revista Internacional de Humanidades, 12*(3), 1–15. https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.3956

Anexo A. Ejemplificación de los juegos de mesa adaptados

Figura 1

Dobble ortográfico sesión 1



Fuente: Elaboración propia.

Figura 2

Dobble ortográfico sesión 2



Fuente: Elaboración propia.

Figura 3

UNO ortográfico; Cartas



Fuente: Elaboración propia.

Figura 4

Tablero Monopoly ortográfico



Fuente: Elaboración propia.

Figura 5

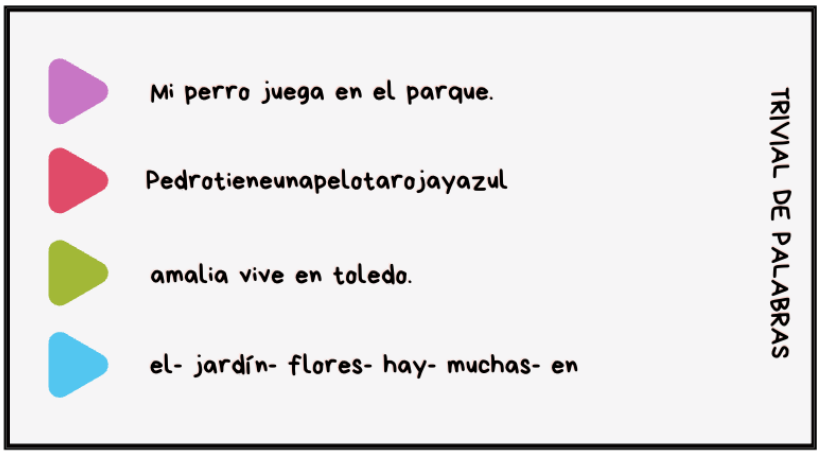
Dinero y cartas de juego del Monopoly ortográfico



Fuente: Elaboración propia.

Figura 6

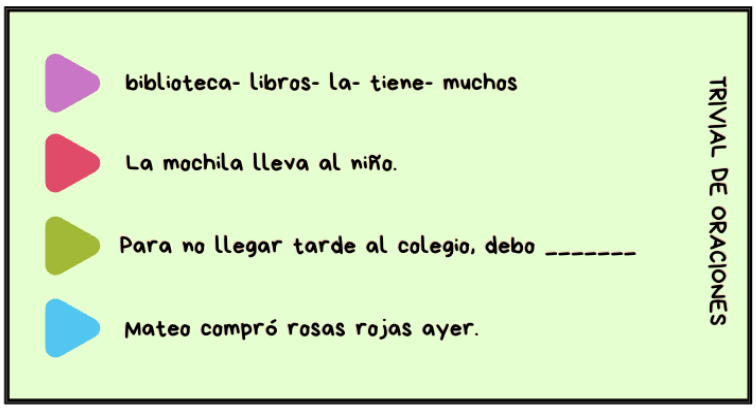
Carta del Trivial de palabras



Fuente: Elaboración propia.

Figura 7

Carta del Trivial de oraciones



Fuente: Elaboración propia.

Anexo B. Evaluación inicial – Valoración final

EVALUACIÓN INICIAL DE ORTOGRAFÍA

Figura 8

Evaluación inicial de ortografía

Nombre: **Fecha:**

_____ _____

Curso: 2.º de Educación Primaria

_____

Ítem 1. Mayúsculas (3 puntos)

Reescribe estas oraciones colocando las mayúsculas donde haga falta:

a) mi amigo se llama luis y vive en murcia.

_____

b) mañana vamos a valencia con la profesora ana.

_____

c) el perro de marta se llama toby.

_____

Ítem 2. Signos de puntuación (4 puntos)

Añade el signo que falta (. , ¿? ¡!) a estas oraciones:

Hola cómo estás

_____

Qué bonito es el mar

_____

Voy a comprar pan leche y huevos

_____

El niño juega en el parque

_____

Ítem 3. Conciencia silábica (3 puntos)

Separa en sílabas estas palabras (escribe cada sílaba separada por un guion):

ventana →

_____

chocolate →

_____

sol →

Ítem 4. Sílaba tónica (3 puntos)

Rodea con un círculo la sílaba más fuerte de cada palabra:

a) ca - sa

b) pa - pel

c) má - qui - na

Ítem 5. Ortografía visual — Dictado (5 puntos)

Escribe las cinco palabras que dicte la profesora:

1.

_____

2.

_____

3.

_____

4.

_____

5.

_____

Ítem 6. Separación de palabras (2 puntos)

Separa correctamente estas oraciones escribiéndolas debajo:

hoyhacemuchocalor →

_____

b) miperroseñamatoby →

_____

Ítem 7. Orden de palabras (2 puntos)

Ordena las palabras para formar oraciones con sentido:

a) parque / juega / el / niño / en / el →

_____

b) gusta / mucho / leer / me →

_____

Ítem 8. Revisión integrada (3 puntos)

Lee el texto y localiza los 3 errores. Subráyalos y escribe la corrección encima:

ayer fui al parque conmi hermano. nos lo pasamos muy bien

Fuente: Elaboración propia.

Figura 9

Valoración final de ortografía

VALORACIÓN FINAL DE ORTOGRAFÍA

Nombre: Fecha:

_____ _____

Curso: 2.º de Educación Primaria

_____

Ítem 1. Mayúsculas (3 puntos)

Reescribe estas oraciones colocando las mayúsculas donde haga falta:

la hermana de pedro se llama lucía y vive en cartagena.

_____

el sábado iré a sevilla con el abuelo manuel.

_____

mi gata se llama nala.

_____

Ítem 2. Signos de puntuación (4 puntos)

Añade el signo que falta (. , ¿? ¡!) a estas oraciones:

Dónde está mi mochila

_____

Qué rica está la merienda

_____

En la mochila llevo libros cuadernos y lápices

_____

La niña dibuja en el cuaderno

_____

Ítem 3. Conciencia silábica (3 puntos)

Separa en sílabas estas palabras (escribe cada sílaba separada por un guion): bicicleta →

_____

mariposa →

_____

pan →

Ítem 4. Sílaba tónica (3 puntos)

Rodea con un círculo la sílaba más fuerte de cada palabra:

a) me - sa

b) pa - red

c) pá - ja - ro

Ítem 5. Ortografía visual — Dictado (5 puntos) Escribe las cinco palabras que dicte la profesora:

1.

_____

2.

_____

3.

_____

4.

_____

_____

5.

Ítem 6. Separación de palabras (2 puntos)

Separa correctamente estas oraciones escribiéndolas debajo: ayerllovióentodaespaña →

_____

lahermanademiamigaestáenfermayhoynoviene →

_____

Ítem 7. Orden de palabras (2 puntos)

Ordena las palabras para formar oraciones con sentido:

a) cocina / mi / madre / la / en / cocina →

_____

b) encanta / chocolate / me / el →

_____

Ítem 8. Revisión integrada (3 puntos)

Lee el texto y localiza los 3 errores. Subráyalos y escribe la corrección encima:

hoy mi prima yyo hemos ido a la piscina. nos hemos divertido mucho

Fuente: Elaboración propia.