

University of Nebraska at Kearney

# OpenSPACES@UNK: Scholarship, Preservation, and Creative Endeavors

---

Modern Languages

Department of Modern Languages

---

6-16-2023

## Los dictados como herramienta útil en el aula de español para hablantes de herencia

Brenda Lopez Adame

University of Nebraska-Kearney-Office of Graduate Studies & Academic Outreach,  
blopez072094@gmail.com

Follow this and additional works at: <https://openspaces.unk.edu/mod-lang-etd>



Part of the [Education Commons](#)

---

### Recommended Citation

Lopez Adame, Brenda, "Los dictados como herramienta útil en el aula de español para hablantes de herencia" (2023). *Modern Languages*. 1.

<https://openspaces.unk.edu/mod-lang-etd/1>

This Thesis is brought to you for free and open access by the Department of Modern Languages at OpenSPACES@UNK: Scholarship, Preservation, and Creative Endeavors. It has been accepted for inclusion in Modern Languages by an authorized administrator of OpenSPACES@UNK: Scholarship, Preservation, and Creative Endeavors. For more information, please contact [weissell@unk.edu](mailto:weissell@unk.edu).

LOS DICTADOS COMO HERRAMIENTA ÚTIL EN EL AULA DE ESPAÑOL PARA  
HABLANTES DE HERENCIA

DICTATIONS AS A USEFUL TOOL IN THE SPANISH HERITAGE SPEAKER  
CLASSROOM

A Thesis  
Presented to the  
Graduate Faculty of the Modern Languages Department  
And the  
Faculty of the Graduate College  
University of Nebraska

In partial Fulfillment  
Of the Requirements for the Degree  
Masters in Spanish Education  
University of Nebraska Kearney

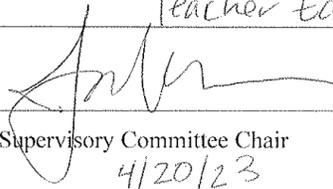
By  
Brenda López Adame  
May 2023

THESIS ACCEPTANCE

Acceptance for the faculty of the Graduate College, University of Nebraska, in partial fulfillment of the requirements for the degree Masters in Spanish Education, University of Nebraska at Kearney.

Supervisory Committee

Name		Department
Janet Eckerson		Modern Languages, UNK
Michelle Warren		Modern Languages, UNK
Theresa Catalano	 <small>Theresa Catalano</small>	Teaching Learning and Teacher Education, UNL

  
Supervisory Committee Chair  
4/20/23

Date

## **Resumen**

Aunque el número de los estudios en el campo del español para hablantes de herencia ha crecido, aún quedan brechas en la literatura, específicamente cuando se trata de formas efectivas de mejorar la ortografía en los hablantes de herencia del español. El objetivo de esta tesis es desarrollar una decisión, bien informada, sobre si los dictados son herramientas útiles que deberían continuar en mi clase de español para hablantes de herencia. Este estudio se realizó utilizando un enfoque de investigación de acción debido a que el estudio se enfoca en mejorar mi propia instrucción. Para que los dictados fueran considerados útiles en mi salón de clases, se consideró el impacto que tuvieron en la mejora de la ortografía y el autoconcepto de las habilidades lingüísticas de los estudiantes.

*Palabras clave:* hablantes de herencia del español, dictados, ortografía

## **Abstract**

*Even though the field of heritage speakers of Spanish has grown, there still are gaps in the literature, specifically when it comes to effective ways to improve spelling in Spanish heritage speakers. The aim of this thesis is to develop a well-informed decision on whether dictations are useful tools that should be continued in my Spanish for heritage speaker classroom. This study was conducted using an action research approach due to the fact that the study focuses on improving my own classroom instruction. In order for dictations to be deemed useful in my classroom, the impact they had on the improvement of spelling and self-concept of the students' language abilities were considered.*

*Keywords:* Spanish Heritage Speakers, dictations, orthography, spelling

## ÍNDICE

<i>Resumen</i> .....	<i>iii</i>
<b>LISTA DE TABLAS</b> .....	<i>vi</i>
<b>LISTA DE FIGURAS</b> .....	<i>vi</i>
<i>Introducción</i> .....	<i>1</i>
<i>Revisión de literatura</i> .....	<i>7</i>
<b>Las actitudes y mantenimiento del idioma de herencia</b> .....	<b>8</b>
<b>La importancia de la ortografía para los hablantes de herencia</b> .....	<b>9</b>
<b>Errores ortográficos comunes en hablantes de herencia</b> .....	<b>12</b>
<b>Intervenciones pedagógicas para abordar errores ortográficos con hablantes de herencia</b> .....	<b>14</b>
<b>El dictado como estrategia en el aula para mejorar la ortografía</b> .....	<b>17</b>
<i>Metodología</i> .....	<i>19</i>
<b>Descripción del proyecto</b> .....	<b>20</b>
<b>Contexto y participantes</b> .....	<b>23</b>
<b>Análisis</b> .....	<b>24</b>
<i>Resultados</i> .....	<i>27</i>
<b>Encuesta Inicial</b> .....	<b>27</b>

<b>Errores comunes y margen de error .....</b>	<b>31</b>
<b>Percepción hacia habilidades de escritura y la ortografía y margen de error .....</b>	<b>36</b>
<b>Observaciones.....</b>	<b>37</b>
<b>Encuesta final .....</b>	<b>40</b>
<b><i>Conclusiones</i> .....</b>	<b>42</b>
<b>Discusión .....</b>	<b>42</b>
<b>Recomendaciones .....</b>	<b>44</b>
<b>Limitaciones.....</b>	<b>45</b>
<b>Investigación futura .....</b>	<b>46</b>
<b>Conclusión .....</b>	<b>46</b>
<b><i>Bibliografía</i> .....</b>	<b>48</b>
<b><i>Apéndice A</i>.....</b>	<b>52</b>
<b><i>Apéndice B</i>.....</b>	<b>52</b>
<b><i>Apéndice C</i>.....</b>	<b>54</b>
<b><i>Apéndice D</i> .....</b>	<b>58</b>
<b><i>Apéndice E</i>.....</b>	<b>62</b>
<b><i>Apéndice F</i>.....</b>	<b>62</b>
<b><i>Apéndice G</i> .....</b>	<b>64</b>

<i>Apéndice H</i> .....	65
<i>Apéndice I</i> .....	67

## LISTA DE TABLAS

<b>Tabla 1.</b> Antecedentes lingüísticos de los estudiantes .....	34
<b>Tabla 2.</b> Uso actual de idiomas de los participantes .....	35
<b>Tabla 3.</b> Escolaridad de los participantes.....	35
<b>Tabla 4.</b> Idioma de los padres .....	36
<b>Tabla 5.</b> Idiomas usados por locutor .....	36
<b>Tabla 6.</b> Auto calificación de la competencia lingüística de los participantes.....	37
<b>Tabla 7.</b> Afirmaciones relacionadas con su seguridad lingüística .....	37
<b>Tabla 8.</b> Errores ortográficos por categoría .....	38
<b>Tabla 9.</b> Tasa de error por estudiante .....	41
<b>Tabla 10.</b> Calificaciones de la competencia lingüística de los participantes .....	46
<b>Tabla 11.</b> Calificaciones de afirmaciones relacionadas con su seguridad lingüística ....	46
<b>Tabla 12.</b> Opiniones de los dictados.....	47

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> Línea de tiempo del proyecto.....	20
--	----

## Introducción

Actualmente, los Estados Unidos es el tercer país con hablantes nativos de español en el mundo (Potowski, & Muñoz-Basols, J., 2018). Esto ha llevado al aumento en el número de estudiantes en las clases de español al nivel secundario que tienen algún conocimiento del idioma, mayormente conocidos como hablantes de herencia. ¿Cómo se debe enseñarles a estos estudiantes? Este estudio busca responder en parte a esta pregunta a través de la examinación de práctica docente común: el dictado.

Los términos hablante de herencia y lengua/idioma de herencia se han debatido por mucho tiempo (Belpoliti, & Bermejo, E., 2019). Para empezar, un idioma de herencia se puede definir como un idioma aparte del idioma oficial, una lengua minorizada, no hegemónica, utilizada en un entorno de lengua mayoritaria. También se concibe la lengua de herencia como un idioma y cultura con los cuales un individuo tiene una comunicación personal y significativa (Belpoliti, & Bermejo, E., 2019). Valdés definió la lengua de herencia como un idioma minoritario, ya sea como el de una población indígena en una región particular de un estado-nación actual como los aborígenes en Australia o como el de una población que ha migrado a otra área que no es su nación de origen como los mexicanos que han migrado a los Estados Unidos (Valdés, 2005). Esta última situación es la que describe la lengua de herencia de mis estudiantes. Por otro lado, también hay diferentes definiciones para el término hablante de herencia. Las definiciones suelen incorporar tres características: La competencia lingüística de los hablantes en el idioma de herencia, en este caso el español; la conexión que tienen los estudiantes con la cultura del idioma de herencia; y la auto-identificación con el idioma

de herencia y la familiaridad con el idioma de herencia (Belpoliti, & Bermejo, E., 2019). La definición que se usa en este estudio es la de Valdés (1999), la cual define a un hablante de herencia para referirse a un estudiante que se ha criado en un hogar donde se habla un idioma que no es el inglés; que habla o entiende el idioma y que hasta cierto grado es bilingüe en ese idioma y en inglés.

Aunque es fácil suponer que los hablantes de herencia son capaces de realizar una variedad de tareas lingüísticas, existe un amplio espectro de niveles de competencia entre ellos. Por ejemplo: aquellos que entienden, pero no hablan el idioma; aquellos que pueden realizar tareas básicas en el idioma de manera efectiva; y aquellos que pueden usar el idioma en una variedad de tareas y contextos profesionales y personales (Swender et al., 2014). Elvira Swender et al. (2014) identificó fortalezas y debilidades de hablantes de herencia de ruso y español en varios niveles de competencia lingüística y sugiere algunas relaciones entre los niveles de competencia de los hablantes de herencia y sus antecedentes y perfiles lingüísticos.

Encima, se ha comprobado que las actitudes generales del idioma minoritario son sumamente importantes (Bradley, 2001). David Bradley y Maya Bradley comentan que además de la actitud general, los siguientes factores son relevantes para el mantenimiento del lenguaje:

- La aceptación y valoración del bilingüismo
- Cómo se percibe el uso público del idioma minoritario en presencia de hablantes mayoritarios monolingües

- Si el hablante del idioma minoritario considera que su idioma es difícil o difícil de mantener
- La actitud de la mayoría, la minoría y otras minorías sobre la utilidad del idioma
- La importancia y la belleza de la lengua minoritaria y si la sociedad en conjunto apoya, tolera o reprime el mantenimiento de la lengua de las lenguas minoritarias (2001).

Por estas razones, los hablantes de los idiomas minoritarios, en este caso, el español, pueden sentir que es más o menos apropiado usar su idioma en ciertos entornos sociales dependiendo de sus actitudes. Algunos grupos mantienen su idioma en dominios diferentes, mientras que otros prefieren hablar el idioma solamente en casa (Bradley, 2001).

Los hablantes de herencias se convierten en aprendices de la lengua de herencia cuando se inscriben en clases de la lengua, como los cursos de español para hispanohablantes que enseñan en una preparatoria. Las clases de lenguas de herencia son importantes por una variedad de motivos. Primero, los hablantes de herencia fueron expuestos desde pequeños al idioma, así que tienen cierto nivel de competencia. También, tienen una conexión al idioma porque se identifican con el idioma a pesar de su nivel lingüístico (Icardo, Isasa, 2022). Además, las aulas con este tipo de programas no solamente pueden brindar un lugar donde los estudiantes se sienten seguros, si no también pueden servir como un espacio donde pueden cuestionar ideologías lingüísticas que fomentan la estigmatización y discriminación basado en el idioma (Belpoliti, & Bermejo, E., 2019). Por ejemplo, muchas veces, en mi salón, hay estudiantes que se

niegan a hablar español porque su español es “malo” o creen que tienen un acento “raro”. En clase aprendemos de las diferentes variedades del español y hablamos de los estigmas que algunas variedades tienen y la historia tras esos estigmas. Estas conversaciones ayudan a los alumnos a sentirse más cómodos con su variedad y empiezan a hablar más español en clase.

Actualmente, en la enseñanza de un idioma, cada vez más maestros se mantienen alejados de la enseñanza de ortografía. Según ACTFL, la instrucción debe tener metas y objetivos con una meta final de comunicación (VanPatten, 1986) y muchas veces la ortografía y la instrucción explícita de temas gramaticales es vista en oposición a la instrucción comunicativa. Se ha argumentado que los modelos de aprendizaje basados en el contenido, el género, proyectos, la tarea y la experiencia son más efectivos para los hablantes de herencia porque se basan en los conocimientos de los alumnos (Kisselev, et al., 2020). Sin embargo, cuando se enseña a estudiantes de herencia, la dinámica cambia debido a que los estudiantes típicamente tienen competencia comunicativa desarrollada en sus casas. Por lo tanto, la instrucción debe concentrarse en otras áreas de necesidad. Debido a que los aprendices de herencia crecieron escuchando y estando expuestos al idioma del hogar, en este caso el español, muchas veces tienen habilidades auditivas y competencia conversacional bien desarrolladas. Como consecuencia, el registro hablado y escrito de los hablantes de herencia es más informal (Kisselev et al., 2020).

Al no ser escolarizados en español, los hablantes de herencia de español no han adquirido totalmente algunos rasgos de la lengua como las reglas ortográficas (Acosta Corte, 2013). Además, cuando se les pregunta, los estudiantes califican el conocimiento

de la ortografía como importante o muy importante para ellos, por lo que es necesario realizar más investigaciones sobre las prácticas gramaticales efectivas para los hablantes de herencia. Según un estudio de Beaudrie, la falta de habilidad ortográfica puede afectar la percepción hacia la escritura, su fluidez y su autoestima como escritor (2017). En nuestra sociedad las personas que tienen buena ortografía son vistas como personas educadas e inteligentes, y es por eso que cuando un estudiante reconoce que tiene mala ortografía le afecta de manera negativa. Por demás, en mi salón, suelo dar una encuesta al principio del año donde les pregunto a mis estudiantes qué les gustaría mejorar y aprender en la clase de español, y las dos respuestas más recurrentes año tras año son “leer mejor” y “escribir mejor”. Implementar lectura en mi salón nunca ha sido un problema, pero encontrar estrategias respaldadas por evidencia que ayuden a mejorar la escritura sí se me ha presentado más difícil. Esto me ha llevado a experimentar con el dictado, una estrategia común en la enseñanza de la ortografía en países hispanohablantes (Cassany, 2004).

En un dictado, el maestro lee un pasaje corto varias veces y mientras el maestro lee el pasaje, los estudiantes escriben lo que él o ella está diciendo. Esta es una estrategia que se utiliza en español o inglés para enseñar mecánica, ortografía, puntuación, fluidez, orden de palabras, organización de ideas, vocabulario, etc. (Beeman y Urow, 2013). De hecho, en la educación primaria de la mayoría de los países hispanohablantes y en muchas escuelas bilingües, el dictado es una práctica escolar habitual (Cassany, 2004). Pero, aunque el dictado puede mostrar ser efectivo, existe la idea de que el dictado es una práctica muy anticuada y muy poco eficaz. Durante la Edad Media, el dictado se utilizaba

para transmitir los contenidos al estudiante o para copiar los libros como método de aprendizaje (Cicres, & Llach, S., 2019). La práctica ha entrado y salido de favor entre los docentes a lo largo de la historia. En el aprendizaje de la lengua se usaba de dos maneras distintas. Los que priorizaban la enseñanza de la lengua oral usaban el dictado como ejercicio para la enseñanza de la fonética mientras que los que se enfocaban más en la enseñanza de gramática veían el dictado como método para practicar las reglas gramaticales y el vocabulario (Cicres, & Llach, S., 2019). Incluso, aprender a escribir lo que se escucha puede desarrollar la lectoescritura y corregir los dictados puede ayudar a la comunicación oral. Los estudiantes aprenden la relación entre los segmentos del lenguaje y por lo tanto aprenden la gramática, entre otros (Cicres & Llach, 2019). Por esta razón, se justifica la exploración de su utilidad y ver si los dictados son herramientas útiles para mejorar la ortografía en estudiantes de lengua de herencia.

Entonces, como existe evidencia que demuestra que un área de enfoque para la enseñanza de los hablantes de herencia es la ortografía, pero existen muy pocos estudios que analizan estrategias específicas para comprobar su efectividad en programas, especialmente al nivel secundario, para hablantes de herencia. Por consecuencia, muchos maestros como yo, pueden perder su tiempo en ejercicios extensos que no aportan ningún valor al aprendizaje de ortografía. De hecho, como maestra de hablantes de herencia, he puesto en práctica varias estrategias; algunas han funcionado, pero muchas no. De estas experimentaciones el dictado parece tener promesa, por lo tanto, y a lo largo de este estudio, espero contestar las siguientes preguntas:

1. ¿Los dictados son herramientas útiles para mejorar la ortografía de los estudiantes en la clase de español para hablantes de herencia?
2. ¿Cómo pueden los dictados mejorar el autoconcepto del alumno de sus habilidades del español?
3. ¿Los estudiantes les ven valor a los dictados, como herramienta para ayudarles en su ortografía?

Para poder encontrar la respuesta a la primera pregunta, se contarán los errores ortográficos y tipos de errores en el escrito inicial y posterior (ver apéndices E y G). De esa manera, compararé los resultados y veré si el tipo de errores y/o el número de errores disminuye a lo largo del estudio. La segunda pregunta se contestará comparando las mismas preguntas de la encuesta inicial (ver apéndice F) y posterior (ver apéndice H) debido a que se les pide a los estudiantes que califiquen sus habilidades lingüísticas del español. Por último, para contestar la tercera pregunta analizaré últimas preguntas donde los estudiantes comparten sus opiniones acerca de los dictados en el cuestionario posterior (ver apéndice H).

### **Revisión de literatura**

Con el fin de comprender mejor el papel que pueden desempeñar los dictados en la enseñanza de la lengua de herencia, revisé literatura en estas áreas: Las actitudes y el mantenimiento del idioma de herencia, la importancia de la ortografía para los hablantes de herencia, los errores ortográficos comunes en hablantes de herencia, las intervenciones pedagógicas para abordar errores ortográficos con hablantes de herencia y el dictado como estrategia en el aula para mejorar la ortografía.

### **Las actitudes y el mantenimiento del idioma de herencia**

A través de los años, en mi experiencia como maestra, he tenido hablantes de herencia con una variedad de habilidades lingüísticas en una sola clase. Todo depende de su mantenimiento del español: dónde y con quién lo hablan, las oportunidades que tienen para hablar español fuera del hogar, y sus experiencias positivas o negativas como bilingües, entre otras cosas.

Rodríguez realizó un estudio en Utah con el propósito de tener una descripción más detallada de la elección de idioma de los participantes y su experiencia bilingüe (2021). Para poder formar parte del estudio, los participantes necesitaban tener un padre de primera generación o que haya nacido en un país hispanohablante y haya inmigrado a los Estados Unidos después de la pubertad. Unas 45 personas participaron: 15 hombres y 30 mujeres entre los 18 y 30 años de edad, y completaron una serie de encuestas y entrevistas. Se concluyó que todos los participantes usan español en un contexto de familia, mayormente con sus padres y abuelos, mientras que con sus hermanos y amigos usan menos español. Los factores asociados con su preferencia de idioma resultaron ser la lengua materna de los padres, la crianza haciendo actividades donde usaban o escuchaban el español, como ver la televisión en español o ir a servicios religiosos. Por otra parte, sus experiencias lingüísticas causaron a que usaran menos el español. Por ejemplo, haber sido corregido o que les hayan dicho que su español no era lo suficientemente bueno por un hablante nativo, o no tener oportunidades suficientes para practicar el español y su nivel de confianza con el español. La mayoría de los participantes se sentían cómodos con sus habilidades de la comprensión de los medios de comunicación en español y la lectura en

español mientras que en cuanto a la escritura, el 93% afirmó sentirse cómodos al escribir un mensaje de texto en español pero solo el 48% afirmó sentirse cómodo escribiendo un ensayo en español.

### **La importancia de la ortografía para los hablantes de herencia**

Cuando yo les he preguntado a mis estudiantes acerca de sus habilidades y cuál les gustaría mejorar en su español, muchos dicen que les gustaría mejorar su escritura. Ya que la mayoría de hablantes de herencia no han tenido ninguna educación formal en español, se les dificulta mucho la ortografía incluso el uso de acentos. Encima, se ha sugerido que la mala ortografía perjudica a los hablantes de herencia en un entorno de trabajo porque disminuye la posibilidad de ser contratados debido a los prejuicios sociales asociados con errores ortográficos (Llombart-Huesca, 2018). A continuación, se resumen algunos estudios realizados con el propósito de resaltar el desarrollo de la escritura de hablantes de herencia y la importancia de la ortografía para este grupo.

Azevedo (2018) condujo un estudio con el propósito de analizar el desarrollo de las habilidades de escritura en hablantes de herencia del español en una universidad grande del medio oeste. Este estudio siguió a cuatro estudiantes por el transcurso de un semestre, seleccionados de una clase de español para hispanohablantes. Como requisito para la clase, se esperaba que los estudiantes pudieran mantener una conversación básica en cualquier variedad de español que supieran y que tuvieran una conexión al mundo hispanohablante. El curso se centró en la lectura y la escritura, incluyendo la gramática, la ortografía, la puntuación, los acentos y otros aspectos fundamentales de la ortografía. A lo largo del estudio se analizaron escritos que completaron en la clase y tres entrevistas

para determinar sus puntos de vista del proceso de aprendizaje. Se concluyó que los participantes usaron las herramientas de idiomas que tenían disponibles como bilingües. En este caso, usaron sus habilidades de la escritura del inglés y las aplicaron a sus prácticas de escritura en español. Los elementos específicos a la escritura del español como los acentos y la ortografía fueron fuentes de error ya que se refieren únicamente a la escritura del español y su experiencia oral de los hablantes de herencia con el español no les ayudó.

Moore Torres & Turner (2017) realizaron un estudio cualitativo en el que investigaron las experiencias de once hablantes de herencia de nivel universitario sobre la adquisición y el mantenimiento del idioma español. El estudio consistió en entrevistas de más o menos 50 minutos con preguntas enfocadas en su experiencia en el aprendizaje del español y su uso del español. Se encontró que su educación formal limitada afectó sus niveles actuales de habilidades en español. Además, los estudiantes acordaron que su falta de educación formal en el idioma de herencia fue la razón principal en su capacidad para alcanzar un dominio avanzado del español. Eso les causaba ansiedad cuando se comunicaban en español.

Beaudrie (2017) implementó una intervención para enseñar cómo acentuar las palabras en español con hablantes de herencia. Contó con 77 participantes entre 18 a 68 años de edad. La intervención duró seis semanas y en esas seis semanas se les dio tres pruebas iniciales y tres pruebas al final. Como parte de la intervención, se les dio una presentación de diez minutos dirigida por un instructor como introducción a los acentos del español. Después, practicaron con la sílaba tónica a través de tres programas a

computadora con una duración de 30 minutos cada uno. Al final, recibieron instrucción explícita de las reglas de acentuación y más práctica con la maestra y en pares con sus compañeros. En la encuesta inicial, cuando se les pidió a los estudiantes que calificaran la importancia de mejorar su ortografía y gramática como meta final, la mayoría de los estudiantes clasificaron éstas como metas de aprendizaje muy importantes para ellos. En este estudio, se concluyó que la intervención fue eficaz y que los participantes aprendieron a acentuar las palabras. Además, la autora sostuvo que la mala capacidad ortográfica puede afectar la confianza de un estudiante en su escritura, así como su actitud hacia su competencia con el idioma. Esto destaca la importancia de integrar intervenciones para mejorar la ortografía entre los estudiantes de lenguas de herencia (Beaudrie, 2017).

Además, unos estudios recientes han demostrado que la enseñanza de ortografía apoya la comprensión de lectura además de la escritura (Beaudrie, 2017). Aunque se puede justificar la importancia de la enseñanza de la ortografía, es difícil para los maestros porque se sabe muy poco de estrategias para enseñarles ortografía a los hablantes de herencia. Tal vez para muchos es fácil pensar que con enseñar una serie de reglas y o suponer que lo están memorizando es la resolución a este problema. Pero es importante darnos cuenta que la enseñanza de ortografía es bastante compleja. Según Amalia Llombart-Huesca y Eve Zuzik, hay varios componentes que forman parte de las habilidades ortográficas (2019). Entre ellas, la conciencia fonológica y morfológica, la sensibilidad a los patrones de los patrones de las letras en el idioma. Encima, la ortografía

no es una habilidad aislada, sino que está relacionada con el conocimiento del vocabulario (Llombart-Huesca & Zuzik, 2019).

La escolarización o la falta de escolarización en el idioma de herencia, afecta los niveles actuales de habilidades en el español de los hablantes de herencia (Azevedo, 2018; Torres & Turner 2017). La ortografía es una parte esencial del desarrollo lingüístico de un hablante de herencia que muchos carecen. Es por eso que intervenciones, como la de Beaudrie (2017), son esenciales para el desarrollo de las habilidades de los hablantes de herencia.

### **Errores ortográficos comunes en hablantes de herencia**

Para poder diseñar la instrucción que funcione en el aula, se necesita entender los errores ortográficos más comunes de los hablantes de herencia. Primeramente, es importante tener en cuenta que diferentes estrategias se deben implementar dependiendo del tipo de error ortográfico (Llombart-Huesca, 2018). La dificultad de la ortografía depende de la profundidad ortográfica que se refiere a sistemas ortográficos inconsistentes (Beaudrie, 2012). Por ejemplo, el inglés tiene una ortografía profunda por su relación compleja grafema-fonema. El español, para contrastar, tiene una ortografía poco profunda ya que las palabras del español se pueden escribir al seguir pocas reglas ortográficas. Aunque el español sea un idioma de baja profundidad ortográfica, existen inconsistencias que a veces dificultan la ortografía, y se dificulta aún más por el sistema ortográfico de acentuación. Según Beaudrie, algunas de las características de la ortografía profunda consisten en la presencia de ortografías inconsistentes, ortografías irregulares y ortografía de letras silenciosas (2012).

Beaudrie hizo un estudio para identificar faltas de ortografía comunes en hablantes de herencia del español (2012). Los participantes del estudio consistieron en 100 hablantes de herencia inscritos en un curso universitario de escritura en español, y todos nacidos en los Estados Unidos. A los participantes se les pidió que escribieran dos ensayos. Para el primer ensayo, se les pidió que escribieran una narrativa de una experiencia memorable, un viaje que hayan hecho, o el día de su graduación de la preparatoria. Para el segundo ensayo, tuvieron que escribir un ensayo de su opinión sobre el segundo mandamiento de la constitución de Estados Unidos, el derecho de un individuo a portar armas. Se escogieron estos dos temas para analizar dos estilos diferentes de escritura. Los errores ortográficos fueron caracterizados en: 1) faltas de ortografía en reglas de correspondencia fonema-grafema inconsistentes o complejos; 2) errores ortográficos en reglas simples de correspondencia fonema-grafema simples; 3) errores de fragmentación de sílabas y palabras; y 4) errores de acentuación (Beaudrie, 2012). Encima, se encontró que los errores ortográficos específicos que cometen los hablantes de herencia en su escritura suelen ser dos errores fonológicos. Un error es la distinción de palabras que se escriben con /b/ o /v/. Por ejemplo, escribir la palabra 'benga' en lugar de 'venga'. Además, hubo un error común de escribir la /h/ donde no debería haber una. Por ejemplo 'trahimos' en lugar de 'traímos'. Por demás, dentro del error de la /h/, los estudiantes cometieron el error de escribir /h/ en lugar de /j/ pero esto se debe a la interferencia del inglés en su escritura en español. También existía el error habitual de escribir palabras con /s/, /z/ o /c/. Para agregar, en cuanto a los errores de la interferencia del inglés, Beaudrie (2012) concluyó que los hablantes de herencia tienden a

usar ciertas palabras de la misma manera que la usarían en inglés. Por ejemplo, la palabra *like* en inglés. También se vio el uso persistente de las ciertas expresiones del inglés como: “you know”, “so”, “I mean”, etc.

Belpoliti y Bermejo (2020) realizaron un estudio en el que analizaron 200 ensayos escritos por hablantes de herencia de español universitarios en las primeras etapas de adquisición de la lectoescritura en español. Según los errores ortográficos de los ensayos, los investigadores codificaron y clasificaron los errores en tres tipos de errores: 1) Relación incorrecta entre fonema y grafema; 2) Errores de acento escrito; 3) segmentación de sílabas. Después se dividieron en seis sub categorías principales de operaciones estructurales: sustitución, omisión, adición, inversión, segmentación y contracción. Se concluyó que centrarse en los errores de alta frecuencia en el vocabulario básico es una estrategia útil para combatir los errores ortográficos. Además, sugirieron la implementación de técnicas de descubrimiento. Las técnicas de descubrimiento se basan en una colección de palabras o textos seleccionados que se presentan a los estudiantes para guiarlos a descubrir por sí mismos cómo las representaciones ortográficas pueden cambiar las cualidades sintácticas, semánticas y pragmáticas de una palabra. Esta estrategia ofrecería a los estudiantes un enfoque activo en el mejoramiento de sus conocimientos ortográficos.

### **Intervenciones pedagógicas para abordar errores ortográficos con hablantes de herencia**

Hay estudios limitados sobre la pedagogía de la lengua de herencia para la ortografía, las excepciones son el siguiente estudio de Burgo (2015): Por esta razón,

también discuto varios estudios de la enseñanza de la ortografía en el mundo monolingüe de habla hispana.

Burgo (2015) hizo un análisis de cuatro libros de texto para los hablantes de herencia. Esos eran de niveles intermedio y avanzado, actuales, y populares en las escuelas de los Estados Unidos. El análisis se enfocó, específicamente, en la instrucción de ortografía con un objetivo de ver los avances en esta área en los años recientes. Después de su extenso análisis de cada texto, determinó nueve aspectos y técnicas ortográficas que se usaron en los libros. Entre ello se incluyen la silabificación; errores ortográficos comunes; cambios ortográficos del indicativo, presente, pretérito y el futuro o condicional; capitalización/ puntuación; reglas de acentuación; signos diacríticos, cambios ortográficos de los mandatos; acentuación de los diptongos, y cambios ortográficos de subjuntivo: presente y pasado. Concluyó que todos los libros se enfocan en errores comunes y reglas de acentuación al igual que los diacríticos. Además, el texto *Sí se puede* tiene un enfoque en cambio de ortografía por tiempo verbal, y *Conversaciones escritas* y *Mundo 21* se enfocan más en la enseñanza del corrector ortográfico de la computadora e instrucción en lo que no reconocen estas herramientas. En cuanto a actividades y estrategias que se usaron en los libros para la enseñanza de ortografía, en los cuatro libros se usó alguna forma de actividades de “input- output” y controles de comprensión. *Entre mundos* y *Mundo 21* incluyeron dictados mientras que *Conversaciones* y *Mundo 21* tenían un enfoque en corrección de errores. Burgos concluyó que todos los textos, unos más que otros, usan explicaciones y simulacros explícitos para enseñar las reglas ortográficas (2015).

Debido a la escasez de investigaciones de hablantes de herencia y la ortografía en Estados Unidos, también incluí investigaciones de hablantes nativos del español. En una investigación que se dio a cabo en un colegio privado del distrito de Cercado de Lima con 43 estudiantes de 6to grado de primaria, se usó el programa “Ortodidactic” de Hurtado y Niño de Guzmán para mejorar la ortografía arbitraria y reglada. La ortografía arbitraria se refiere a las reglas que se han establecido arbitrariamente en otras palabras sin tener alguna lógica o razón. Los errores de este tipo de ortografía son las situaciones entre grafema que corresponde con el mismo fonema. Por ejemplo, b-v; j-g, y-ll, q-k-c, etc. La ortografía reglada se considera una subparte de la ortografía arbitraria, la cual se refiere a el aprendizaje de las reglas ortográficas. Los estudiantes se dividieron en dos grupos. Unos 23 fueron parte del grupo experimental mientras que 20 de ellos formaron parte del grupo de control. Para enseñar la ortografía arbitraria usando este método, la maestra primero les presenta el programa “Ortodidactic” y explica su importancia. Después, les presenta tarjetas con imágenes y palabras. Intencionalmente, se usan palabras con las letras j, g, b, v, y, ll, h, z en las tarjetas. Después los estudiantes leen la palabra en voz alta, y asocian la imagen con la palabra escrita. Además, se les pide a los estudiantes que deletreen la palabra en voz alta después de la actividad anterior. Como actividad independiente, se les da una hoja donde se les presentan pares de palabras, y los estudiantes deben poner un círculo alrededor de la palabra que está escrita correctamente. Por último, comparten con un compañero lo que aprendieron ese día (Rodriguez, 2020). El estudio concluyó que el programa “Ortodidactic” mejoró significativamente la ortografía de estos estudiantes. Sin embargo, algunas limitaciones del estudio

consistieron en la falta de estudios sobre programas que aborden las dificultades ortográficas y que los resultados no se pueden generalizar ya que la investigación se llevó a cabo en una sola escuela y no todas las escuelas tienen situaciones diferentes (Rodríguez, 2020).

Por otra parte, algunos docentes han argumentado que prácticas de literacidad generales son las mejores intervenciones para enseñar la ortografía, como actividades lúdicas, como juegos, rondas, canciones, sopa de letras y lecturas y cuentos (Caucedo Delgado, et al, 2016).

Ugalde Villalobos (2020) propuso las estrategias para mejorar el proceso de redacción con las bitácoras, el portafolio y el dictado. Ugalde Villalobos describe su experiencia con estas herramientas en el curso de Comunicación y redacción en la Universidad Nacional de Costa Rica. Es importante mencionar que las clases se realizaron de forma bimodal: el 40% de las clases se dieron de forma virtual y el 60% fueron presenciales. En este estudio se concluyó que las bitácoras funcionan como excelentes herramientas para que tanto el docente como el aprendiz monitoreen el aprendizaje en el proceso de la redacción. El portafolio funcionó para que los estudiantes reflexionaran acerca de sus propios errores. El dictado afianzó los hábitos, las habilidades y destrezas en la enseñanza y aprendizaje de la ortografía.

### **El dictado como estrategia en el aula para mejorar la ortografía**

El dictado es una práctica escolar mayormente usada en el mundo hispano que consiste en “comprender un texto oral y codificarlo al canal escrito”, y normalmente se usa como una actividad de aprendizaje centrada en la práctica de las reglas ortográficas y

como instrumento de evaluación del dominio de la ortografía (Cicres i Bosch & Llach Carles, 2019). Según Beeman y Urow (2013), la forma más efectiva de realizar los dictados es la siguiente: Primero, el maestro lee el dictado a una velocidad normal y con una articulación clara para que los estudiantes entiendan lo que están escribiendo. Luego, el maestro y los estudiantes repiten el dictado juntos. A continuación, los estudiantes se preparan para escribir y el maestro les recuerda que deben saltar líneas para que tengan espacio para hacer sus correcciones. Por último, el maestro lee el dictado en frases para que los estudiantes tengan tiempo suficiente para copiar lo que están escuchando. En seguida se resumen algunos estudios del uso de dictados. Uno con hablantes de herencia del español y los otros estudios con monolingües.

Llombart-Huesca y Zyzik (2019) realizaron dictados experimentales con un grupo de 72 hablantes de herencia que se enfocaron en el uso de /s/ vs /c/. En el estudio también vieron si había una preferencia en /s/ más que en /c/ en su ortografía. El estudio concluyó que no había una gran inclinación hacia /s/ que hacía /c/. También se concluyó que los enfoques incidentales para la enseñanza de la ortografía no son suficientes. En cambio, es necesario que haya intervenciones controladas para ver el progreso de los estudiantes (Llombart-Huesca & Zyzik, 2019).

En cuanto al desempeño de la ortografía, el enfoque más común ha sido contar el número de palabras correctamente escritas. Otros también se han centrado en clasificar los tipos de errores cometidos. En este estudio, los estudiantes recibieron dictados y después se contó el número de errores en cada dictado a lo largo del tiempo del estudio.

Hubo una disminución constante en la proporción media de palabras mal escritas y errores totales en todo el nivel (Tolchinsky, 2021).

Los dictados también se han implementado en el aula de inglés como una estrategia efectiva para enseñar vocabulario. Tang (2012) realizó un estudio con estudiantes que estaban aprendiendo inglés. El estudio analizó dos clases diferentes. La primera clase con 40 alumnos y la segunda con 45 alumnos. Se concluyó que los dictados no deben usarse exclusivamente pero sí ayudan a aumentar la motivación, la confianza y reducen la dificultad.

### **Metodología**

A lo largo de mi carrera, como maestra de hablantes de herencia, me he propuesto buscar métodos y herramientas que les ayude a mis estudiantes mejorar en su aprendizaje del idioma. He puesto en práctica los dictados los últimos tres años con el propósito de mejorar la ortografía, pero me pregunto si los dictados realmente son herramientas útiles para mejorar la ortografía. Es por eso que esta investigación es un estudio de investigación en la acción, se enfoca en proponer el uso de dictados y ver si funcionan en *mi salón*. En un análisis de varias definiciones del método de investigación-acción Costello concluyó que este método se refiere a un proceso con un énfasis práctico en la resolución de problemas normalmente realizado por personas particulares, profesionales y maestros lo cual implica reflexión y acción crítica; con el objetivo de mejorar la práctica educativa con un emprendimiento de acciones para comprender, evaluar y cambiar dichas prácticas (2003). Una parte sumamente importante en este modelo de investigación es que la participación del investigador es activa y no pasiva.

Normalmente, un modelo básico de un método de investigación- acción empieza con un plan de acción, después se integra el plan. Luego, se observa y por último se reflexiona. También, el método de investigación-acción permite a los maestros explorar la relación entre la teoría educacional y la práctica y entender mejor nuestras prácticas. Además, puede tener un impacto positivo en el mejoramiento de las escuelas y el desarrollo profesional de los maestros. Para saber si una estrategia funciona en mi salón no solamente tendría que haber un crecimiento en los estudiantes si no también que los estudiantes vean el beneficio y/o disfruten el proceso. La decisión de usar este tipo de metodología se dio por el hecho de la conexión directa con mi salón y mis estudiantes. Además, el objetivo de este estudio se trata de determinar si los dictados mejoran *mi* práctica educativa y no se centra en el avance del conocimiento del campo de hablantes de herencia debido a la selección de los participantes. Mi muestra estuvo compuesta de estudiantes que ya estaban inscritos en mi clase y no hubo una selección aleatoria que pueda representar a un grupo más allá de mis estudiantes. Es por eso que un estudio de investigación en la acción fue el mejor método para esta investigación.

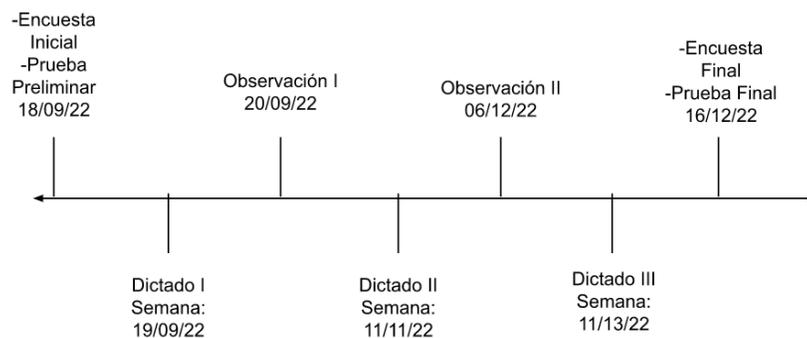
### **Descripción del proyecto**

Para que esta investigación se pudiera llevar a cabo, se tuvo que primero completar el proceso de aprobación La Junta de Revisión Institucional (IRB por sus siglas en inglés) de Las Escuelas Públicas de Lincoln. Dado que los participantes de la investigación son menores de edad, se requería el permiso de sus padres/tutores, además del propio, para la protección de su privacidad al usar la información fuera de la escuela. La aplicación se aprobó el nueve de agosto.

Después de la aprobación de las escuelas públicas de Lincoln se inició el IRB de la Universidad de Nebraska Kearney (UNK) lo cual se aprobó el 16 de septiembre del 2022. Enseguida puede encontrar una línea de tiempo del proyecto.

**Figura 1.**

*Línea de tiempo del proyecto*



Ya que se ha comprobado que las actitudes generales del idioma minoritario son sumamente importantes (Bradley, 2001), se inició el proyecto con una encuesta (ver apéndice F) para el propósito de estas preguntas es para primero determinar si encajan en la definición que se usa en este estudio de hablantes de herencia y también para determinar una aproximación del rango de competencia lingüística. La encuesta solicitó el origen de sus familiares, su origen de nacimiento, su edad actual, edad de llegada a los Estados Unidos, si les aplica, el contexto en el cual usaba el español y si habían estudiado el español previamente.

Después, se les pidió que calificaran sus habilidades lingüísticas como muy básicas, básicas, intermedias, avanzadas y nativas entre otras declaraciones que tenían que calificar (ver apéndice F) con el propósito de determinar sus actitudes hacia sus habilidades lingüísticas.

Para poder medir el cambio y observar el avance de la ortografía de los estudiantes, se dio a cabo una prueba de escritura preliminar y posterior. Una que se completó al principio de la investigación para determinar cuántos errores ortográficos estaban cometiendo y también para determinar el tipo de errores y así personalizar los dictados para enfocarlos en los errores más comunes del grupo de participantes. Ambas escrituras fueron temas informales no calificados para su nota final. La primera escritura fue una entrada de los diarios de clase en que escriben cada lunes (ver apéndice E). En este diario los estudiantes hablaron un poco de cómo habían pasado el fin de semana y narraron el último o más memorable sueño que pudieran recordar. Después en la prueba posterior, también en su diario escribieron una carta dirigida a sí mismos en que contaron cómo les fue en su primer semestre, qué aprendieron en la clase de español y se dieron un consejo para el próximo semestre (ver apéndice G).

Luego, la intervención de los dictados tomó lugar durante 15 semanas, en que practicaron los dictados tres veces a la semana: los martes, jueves y viernes. Cada dictado estaba compuesto de tres a cuatro oraciones que yo, la maestra, leí a velocidad moderada con repetición de los fragmentos. Al final, les dicté completa dos veces informándoles el número de comas y acentos en el dictado. Finalmente, les mostraba el dictado para que los estudiantes corrigieran sus errores con un color distinto al que habían escrito. Durante la fase de corrección yo les llamaba la atención a las palabras que se suelen escribir incorrectamente y respondía a preguntas. Los dictados se basaban en errores comunes que se demostraron en la prueba preliminar. De esa manera, los estudiantes tenían en

cuenta cual error común se estaba practicando y podían poner mayor atención a esos sonidos.

A lo largo del semestre también llené dos reflexiones para notar la experiencia vivida en el aula durante el proceso del dictado. La observación sirvió para analizar cuánto tiempo llevaba la actividad, cómo los estudiantes respondía, mis reflexiones como docente y/u cualquier otra observación durante el dictado. Las observaciones me permitieron obtener más información relevante que no se hubiera visto en los otros datos.

Finalmente, los estudiantes llenaron un último cuestionario (ver apéndice H) donde volvieron a calificar sus habilidades lingüísticas como muy básicas, básicas, intermedias, avanzadas y nativas y las mismas declaraciones que calificaron en la encuesta inicial (ver apéndice F) Los alumnos llenaron completaron la encuesta final para poder comparar su percepción de sus habilidades del español del principio del estudio al final.

### **Contexto y participantes**

El estudio fue realizado en la escuela preparatoria pública, urbana y diversa, en Nebraska en la cual he trabajado por cinco años. Todos los participantes fueron estudiantes que se inscribieron en la clase de español para hispanohablantes nivel dos o tres para el año escolar 22-23. El estudio empezó con un total de 46 estudiantes. De esos 46 estudiantes, 17 se anularon del estudio. De esos 17 participantes, un estudiante se anuló porque era un estudiante de intercambio y no hablante de herencia español. Además 10 de los estudiantes no completaron una o más de una de las actividades del

estudio y seis de los estudiantes se anularon por decisión propia de no participar en la investigación. Los datos reportados representan 29 participantes; al tiempo del estudio, los participantes tenían entre 14 y 17 años de edad.

### **Análisis**

El análisis de los datos se realizó a medida que se recolectaba para poder informar el siguiente paso de la investigación. Primero analicé la encuesta inicial. El primer paso fue borrar los resultados de los estudiantes que no habían asentido participar en el estudio (17) Los estudiantes completaron el cuestionario inicial (ver apéndice F) en un *Google Form* y después, organicé las respuestas en tablas para resumir los resultados.

Inicialmente, el estudio empezó considerando las dos clases por separado, debido al ser dos cursos diferentes, pero al ver que su conocimiento del idioma y experiencias eran muy similares tomé la decisión de juntar los datos de ambas clases. Entonces, para el análisis de estos datos anoté los factores que podrían contribuir a los errores ortográficos de los estudiantes y sus actitudes hacia el idioma. Después dividí esos factores en las siguientes categorías: generación sociolingüística, actitudes del idioma, habilidad autoevaluada del español y educación previa en la lengua de herencia. Estos factores proporcionaban información durante el análisis subsecuente para entender por qué unos estudiantes cometían más errores ortográficos que otros, o que se benefician más o menos de la práctica con dictados.

A continuación, analicé la prueba inicial (ver apéndice E). En esta prueba los estudiantes escribieron a mano para evitar cualquier ayuda de la computadora. Primero, con un resaltador marqué todos los errores ortográficos de la escritura, después, conté los

errores ortográficos y escribí el total de errores en la parte de abajo de cada prueba. A continuación, se categorizaron los errores más comunes por ejemplo errores de acentuación, errores ortográficos con palabras que se escriben con /h/, errores ortográficos con el grafema /b/, etc. Hacer esto fue importante para poder crear dictados que se enfocarán en los errores comunes de los estudiantes.

Después, se analizaron tres de los dictados: un dictado de las primeras dos semanas desde el comienzo del estudio, un dictado de a mediado del proyecto y un dictado de las últimas dos semanas del semestre. Como los dictados los escriben en sus cuadernos, usé un resaltador para marcar todos los errores ortográficos y escribí el número de errores al lado del dictado. Luego anoté el tipo de errores según las categorías identificadas previamente. Más aparte escribí cualquier observación que determinara si los estudiantes estaban siguiendo las instrucciones o cualquier cosa que pudiera afectar los resultados.

Igual que con la prueba inicial, revisé la prueba posterior (ver apéndice G), marcando con un resaltador todos los errores ortográficos de la escritura. Se contaron todos los errores ortográficos y se escribió el total de errores en la parte de abajo de cada prueba. Después, se categorizaron los errores ortográficos más comunes. Al final, se compararon los resultados de la primera prueba con los resultados de esta prueba.

Por último, se analizó la encuesta posterior (ver apéndice H) para determinar su confianza en sí mismos después del estudio. En la encuesta final, igual que en la primera, los estudiantes la completaron en un *Google Form* y se organizaron sus respuestas en tablas para mejor analizar los resultados. En esta encuesta se les volvió a pedir que

hicieran una autoevaluación de sus habilidades del español y además se les hizo algunas preguntas acerca de su opinión de los dictados. Entonces, se comparó la autoevaluación con los resultados de la primera para ver si hubo un cambio en actitud y en las respuestas acerca de las opiniones de los dictados, se dividieron las respuestas en actitudes positivas o actitudes negativas hacia los dictados. Luego se compararon los datos preliminares con los datos posteriores y así determinar los cambios. Además, se agruparon estudiantes con antecedentes lingüísticos similares para también determinar si los dictados son más efectivos en ciertos grupos dependiendo de sus habilidades lingüísticas.

Después se analizaron las cuatro observaciones que se hicieron a lo largo del estudio. Estas observaciones se hicieron en dos fechas distintas: una observación para cada clase. Estas observaciones fueron esenciales para determinar las actitudes de los estudiantes hacia los dictados durante el proceso y anotar condiciones en el aula que se implican en la utilidad de los dictados.

Finalmente, consideré todos los datos recolectados en función de las preguntas de investigación:

1. ¿Los dictados son herramientas útiles para mejorar la ortografía de los estudiantes en la clase de español para hablantes de herencia?
2. ¿Los dictados ayudan con el autoconcepto de sus habilidades del español?
3. ¿Los estudiantes le ven valor a los dictados, como herramienta para ayudarles en su ortografía?

## **Resultados**

Este capítulo presenta los resultados de la encuesta inicial, la primera muestra de escritura, tres dictados, la escritura final y mis observaciones con el objetivo de que estos datos contesten las preguntas de este estudio. Al principio del estudio se empezó con dos clases, Español para Hispanohablantes nivel 2 y Español para Hispanohablantes nivel 3. Por cuestiones de una transición a un currículo nuevo, los últimos dos años se implementó el mismo currículo en los dos cursos para el año escolar 22-23. Después de analizar la encuesta inicial (apéndice F), estaba claro que estos dos grupos son muy similares en cuanto a sus antecedentes lingüísticos y es por eso que a lo largo de este análisis se consideran los datos de las dos clases en conjunto.

### **Encuesta Inicial**

La encuesta inicial (apéndice F) permitió tener una idea de los antecedentes lingüísticos de los estudiantes y entender su uso actual del idioma. Estos datos no solo ayudaron a entender la competencia lingüística de los estudiantes, sino que también su actitud hacia el idioma lo cual puede afectar su competencia lingüística (Azeredo, 2018). La Tabla 1 muestra los antecedentes lingüísticos en cuanto a su aprendizaje de su primer idioma y si empezaron a hablar más inglés cuando empezaron la escuela. En comparación con esto, se puede ver en la Tabla 2 el uso del idioma actual de los participantes. En su infancia, el español fue el primer idioma para la mayoría de los participantes y lo aprendieron en casa. Pero, como se indica en la Tabla 3, la escolarización de la mayoría de los estudiantes fue en inglés. También 15 de ellos reconocieron que cuando entraron a

la escuela empezaron a hablar más inglés y por consecuencia, la mayoría indicó que hablan ambos, el inglés y el español o una mezcla de los dos como el “espanglés”.

**Tabla 1**  
*Antecedentes Lingüísticos de los estudiantes*

Antecedentes lingüísticos de los estudiantes	Número de estudiantes
El español es mi primer idioma; lo aprendí de niño en casa	25
El primer idioma de mis papás es el español	25
Cuando empecé la escuela, empecé a hablar más inglés que español en casa.	16
Aprendí el español e inglés en casa, pero aprendí español primero.	12
Cuando era niño, mis abuelos hispanohablantes vivían con nosotros.	6
Aprendí el español e inglés en casa, pero aprendí inglés primero.	3
Aprendí el español e inglés en casa simultáneamente.	3
El inglés es mi primer idioma; lo aprendí de niño en casa.	1
El español es el primer idioma de mi mamá, pero no de mi papá	1
El español es el primer idioma de mi papá, pero no de mi mamá.	1

**Tabla 2**

*Uso actual de idiomas de los participantes*

Uso actual de idiomas	Número de estudiantes
Inglés y español	24
Una mezcla o “espanglés”	13
Español	9
Inglés	4
Otro	0

**Tabla 3**

*Escolaridad de los participantes*

Educación Escolar	Número de participantes
Primero asistí a la escuela en los Estados Unidos	20
En los EE.UU., asistí a una escuela con un programa bilingüe, de inmersión o dual	8
Primero asistí a la escuela en un país hispanohablante	5
Complete uno o más años de escolarización en un país hispanohablante	4

Además, la siguiente tabla, Tabla 3, muestra el idioma que los padres de los participantes usaban para comunicarse con ellos y sus hermanos. Esto muestra cuántos estudiantes escuchaban el idioma en casa y. Entonces, en la Tabla 4 se puede ver qué idioma usan los estudiantes con diferentes personas. La mayoría de los docentes hablan español con sus abuelos y sus padres mientras que con sus hermanos y amigos hablan inglés.

**Tabla 4**

*Idioma de los padres*

Idioma que usan los padres para hablar con sus hijos	Número de respuestas
Español	22
Inglés	2
Ambos	2
Otro	1

**Tabla 5**

*Idiomas usados por locutor*

Idioma que uso con...	Español	Inglés	Ambos	Otro	No aplica
Abuelos	25				2
Padres	17	5	4	1	
Hermanos	3	18	5		1
Amigos	3	22		2	

la Tabla 6 muestra la auto-evaluación de los participantes en cuanto a sus habilidades orales, de escuchar, de lectura y de escritura en español. Los términos “básico, intermedio, avanzado y nativo” no se les definió a los estudiantes y los resultados sólo reflejan la percepción de los estudiantes.

**Tabla 6**

*Auto-calificación de la competencia lingüística de los participantes en español*

	Habilidades orales	Habilidades de escuchar	Habilidades de lectura	Habilidades de escritura
Básico	3	0	6	5
Intermedio	6	5	7	9
Avanzado	11	10	10	9
Nativo	7	12	4	1

**Tabla 7**

*Afirmaciones relacionadas con su seguridad lingüística*

	Absolutamente de acuerdo	De acuerdo	Neutral	En desacuerdo	Completamente en desacuerdo
“Me siento seguro cuando hablo español con un hablante nativo del español.”	13	7	4	0	3
“Me gusta hablar español en clase.”	5	6	11	3	2
“Soy bueno en la ortografía del español.”	7	6	8	3	3

**Errores comunes y margen de error**

En las siguientes tablas se muestra el análisis de la escritura inicial (ver apéndice E) para determinar los errores comunes de ambas clases y así decretar el enfoque de los siguientes dictados. Los errores se categorizaron y se contó el número de ocurrencias. Por ejemplo, si dos estudiantes cometieron el mismo tipo de error, entonces se colocó un número 2 en la columna de ocurrencia.

**Tabla 8**  
*Errores ortográficos por categoría*

Categoría	Número de ocurrencia por estudiante en la prueba preliminar	Número de ocurrencia por estudiante en la prueba posterior	Ejemplos
Acentuación	29	25	camino-caminó, mas-más, queria-quería
Puntuación	19	24	Falta de comas, puntos, mayúsculas
Vocales	14	17	Untes-antes, pequiña-pequeña
Palabras que se escriben con /h/	12	11	aga-haga, acer-hacer
Misc.	9	22	cantador-cantante, muenas-buenas, nomas-nada más, erta-era
Inglés	9	16	Characteristics, gym, grades, geometry
Diptongos	8	12	pedo-puedo, podia-pudiera, comendo-comiendo
Omisiones	7	12	que-porque, prenda-aprendi, matematica-matematicas, ser-hacer
Doble consonantes	6	11	clase-clase, diferente-diferente, collegio-colegio
/s/	4	7	hazer-hacer, ciencias-ciencias, nesesito-necesito

Separación de palabras	5	5	recordar lo-recordarlo, por que-porque, empezar las-empezarlas
/k/	2	5	Escolar-escolar, cuando-cuando
Juntar palabras	2	5	aveces- a veces, tedoy-te doy
Que, Qui, Gue, Gui	3	4	quiero-quiero,
/j/	1	2	consego-consejo, jente-gente
/y/	1	1	yegar-llegar
/b/	1	0	estava-estaba

Como se ve en la Tabla 8, el escrito preliminar (apéndice E) mostró que los errores más comunes fueron los errores de acentuación, errores de puntuación, errores en cuanto al conocimiento de las vocales y errores de palabras que se escriben con “h”. En la prueba posterior (apéndice G), estas categorías siguieron siendo las más altas. Sin embargo, la ocurrencia de los errores de acentuación y errores de vocales disminuyó mientras que las ocurrencias de errores de puntuación y palabras que se escriben con “h” aumentaron. Entonces, se puede concluir que en cuanto a disminuir errores por categoría, los dictados no son efectivos.

Estos resultados se pueden comparar con los resultados de Beaudrie en su estudio sobre las faltas de ortografía de los hablantes de herencia del español y sus implicaciones para la enseñanza (2012). En su estudio, los errores más comunes se dividieron en cuatro

categorías: errores de acentuación (71.1%), errores ortográficos de palabras con relaciones inconsistentes o complejas de fonemas a grafemas (11.7%), errores ortográficos de palabras con relaciones regulares de fonemas a grafemas (10%) y errores de fragmentación de sílabas y palabras (1.9%). Algunas de las similitudes de los resultados de Beaudrie y los de este estudio resultaron ser los errores de acentuación que fueron los errores más comunes y la ‘h’ silenciosa fue uno de los fonemas que representó los errores más comunes en la categoría de errores ortográficos de palabras inconsistentes o complejas de relaciones entre fonema a grafema. En la categoría de errores de ortografía de palabras regulares de la relación entre fonemas y grafemas, los errores de vocales formaron dos tercios de los errores en esta categoría mientras que los errores de consonantes fueron mayormente transferencias del inglés de doble consonantes como diferente en vez de diferente. Por último, en la categoría de errores de sílabas y fragmentación los errores más comunes fueron las fragmentaciones como escribir *al rededor* en vez de alrededor o *derepente* en vez de *de repente*.

Table 9

Tasa de error por estudiante

Número de estudiante	Prueba preliminar: % de error por palabra	Prueba posterior: % de error por palabra
2	0	8.8
6	1.4	8.5
25	2.2	8.6
24	3.4	21.8

13	5.2	3.3
8	6.1	16.5
10	7.2	5.9
14	7.7	10.3
17	8.3	25.3
3	9.5	18.3
27	9.5	10.6
4	10.6	7.8
7	10.8	21.8
1	14.3	18.2
12	14.6	11.2
15	16.2	10.7
16	17.0	9.8
19	17.0	10.6
23	17.2	23.1
18	17.3	8.4
21	18.6	13.8
22	19.4	13.6
9	20.8	9.6
11	21.2	14.7
28	21.2	20.7
5	25.0	17.0
26	25.3	28.9
29	28.7	9.1
20	36.7	10.7

Sin embargo, también se analizó la tasa de error en cada escrito. En la Tabla 9, se pueden ver las tasas de error por participante y cómo éstas variaron desde el inicio al final

del estudio. Las cifras de color más claro representan los estudiantes que mejoraron su tasa de error en la prueba posterior mientras que las cifras en color más oscuro representan los estudiantes cuyas tasas de error aumentaron en la última prueba.

Comparando los porcentajes de las dos pruebas, el 58.6% disminuyeron su tasa de error en el escrito posterior mientras que el 41.4% de los estudiantes aumentaron su tasa de error en el escrito posterior.

### **Percepción hacia habilidades de escritura y la ortografía y margen de error**

Entonces, con el fin de profundizar, separé a los estudiantes en tres grupos: Grupo A, B y C, con el propósito de determinar si su percepción de sus habilidades de escritura fue un factor determinante en los resultados del margen de error. Estos tres grupos se realizaron según la calificación que se dieron en sus habilidades de escritura: Nativo, Avanzado, Intermedio o Básico. También consideré la respuesta de los estudiantes hacia la afirmación “Soy bueno en la ortografía del español” dado que su percepción de su ortografía al inicio del estudio tiene mucha relevancia.

En el grupo A, de 13 estudiantes que calificaron sus habilidades escritas como nativas o avanzadas, 7 estudiantes (53.8%) disminuyeron su tasa de error. El 92.3% afirmaron estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con la afirmación “Soy bueno en la ortografía del español”. Sin embargo, todos los estudiantes que calificaron sus habilidades de escritura como las de un nativo, aumentó su tasa de error.

10 estudiantes del grupo B, calificaron sus habilidades de escritura como intermedio, el 50% disminuyó su tasa de error. El 30% afirmaron estar de acuerdo o

completamente de acuerdo, el 50% neutral y el 20% en desacuerdo con la afirmación “Soy bueno en la ortografía del español”.

Mientras que en el grupo C, 4 de 6 (66.7%) estudiantes que calificaron sus habilidades escritas como básicas mejoró su tasa de error. Incluso, el 66.7% afirmaron estar en desacuerdo o completamente en desacuerdo con la afirmación “Soy bueno en la ortografía del español” mientras que el 33.3% neutral.

### **Observaciones**

También, se hicieron cinco observaciones a lo largo del estudio para determinar las actitudes de los estudiantes hacia los dictados durante el proceso y anotar condiciones en el aula que se implican en la utilidad de los dictados. Durante el estudio llené dos protocolos de observación (ver apéndice I) y se analizaron tres dictados, uno que se hizo al principio del estudio, uno a mediados del estudio y uno al final.,

Entonces, en las dos ocasiones que di el dictado, tenía la hoja de observación y anoté comentarios que se dijeron de los dictados o del proceso y también que hacían los estudiantes durante el dictado. Ya que había dos clases distintas a lo largo del estudio se anotaron las observaciones por cada clase dirigidas en el estudio como clase D y clase E.

En la primera observación que tomó lugar el 20 de septiembre del 2022, en la clase D, había 15 estudiantes presentes al principio de la clase. Al comienzo del dictado 14 de los 15 estudiantes presentes escribieron el dictado. A los cinco minutos del comienzo del dictado llegó un estudiante tarde y no escribió el dictado. En el transcurso del dictado animé a dos estudiantes a que siguieran escribiendo porque a la mitad dejaron de escribir. Hubo un comentario donde se comentó que no quería escribir el dictado.

Cuando terminé de dictar, tuve que pedirle a tres estudiantes que corrigieran el dictado porque habían cerrado el cuaderno en cuanto el dictado terminó. El dictado y la corrección duró nueve minutos y 26 segundos.

Por otro lado, en la Clase E, había 27 estudiantes presentes al principio de la clase. Inmediatamente, cuando les dije que íbamos a empezar el dictado un estudiante comentó cuánto le disgustaba hacerlos y también dijo “Again, ¿porque los tenemos que hacer todos los días?”. Empecé el dictado y tuve que circular el salón y animar a 6 estudiantes que empezaran a escribir. Dos de esos 6 estudiantes no tenían con qué escribir y no lo comentaron y tampoco buscaron uno hasta que lo noté y les di algo con que escribir. Dos personas llegaron tarde y aunque sacaron su cuaderno no escribieron el dictado. Al tiempo de corregir, noté que una persona que no lo había escrito lo copió cuando estaba en el pizarrón mientras que otras dos personas tenían parte del dictado escrito solamente y copiaron el resto cuando estaba en el pizarrón. En total, la actividad del dictado duró 13 minutos con 46 segundos.

La segunda observación se dió a cabo el día 6 de diciembre del 2022. En la clase D hubo 17 estudiantes presentes al principio de la clase. Dos estudiantes permanecieron con su cabeza hacia abajo recargada en la mesa desde el principio de la clase y un estudiante se negó a escribir el dictado. Aparte de eso, todos los estudiantes completaron el dictado en su plenitud. Al tiempo de corregir el dictado un estudiante dijo, “ya sé que lo hice bien, no necesito corregirlo” y no corrigió el dictado. El resto de la clase lo corrigió sin problemas. El dictado duró un total de 8 minutos.

En cuanto a la segunda observación de la Clase E, hubo 25 estudiantes presentes al principio de la clase. Antes de comenzar el dictado un estudiante comentó que le gustaba escuchar de que se iba a tratar el dictado. Empezamos el dictado y llegaron 2 personas tarde durante el dictado. Cuando llegaron les pedí que empezaran a escribir y que no importaba si no habían alcanzado a escribir el principio y ambos estudiantes escribieron parte del dictado. Note que una estudiante puso líneas en el lugar de palabras que nos sabía deletrear y en el momento de corregirlas las apuntaba y las resaltaba con un marcador amarillo. Además, a mediados del dictado, un estudiante se quejó por lo largo que era y dejó de escribir. Tres estudiantes se negaron a escribir aún después de haberles persistido que lo hicieran. Al momento de corregir todos los que completaron el dictado corrigieron su dictado. El dictado duró 11 minutos y 18 segundos.

Adicionalmente, en las observaciones de los dictados resaltaron algunas cosas que pueden afectar la efectividad de los dictados en el aula. Primero hubo algunos estudiantes que en vez de escribir todo el dictado, dejaban espacios en blanco en lugar de palabras que no sabían deletrear para que al tiempo de corregir el dictado simplemente escribir esas palabras en los espacios. Por otro lado, observé que algunos estudiantes escribieron solo parte del dictado y que también la mayoría solamente corregía algunos errores y no todos. Aunque creo que la observación más predominante es que más de la mitad de los participantes simplemente no corregía los dictados. Discuto en el siguiente capítulo el impacto de esta observación.

**Encuesta final**

**Tabla 10**

*Calificación de la competencia lingüística de los participantes*

	Habilidades orales		Habilidades de escuchar		Habilidades de lectura		Habilidades de escritura	
Básico	3	3	0	0	6	2	5	4
Intermedio	6	4	5	0	7	7	9	7
Avanzado	11	9	10	12	10	8	9	9
Nativo	7	11	12	13	4	9	1	7

**Tabla 11**

*Calificación de afirmaciones relacionadas con su seguridad lingüística*

Encuesta preliminar	“Me siento seguro cuando hablo español con un hablante nativo del español.”	“Me gusta hablar español en clase.”	“Soy bueno en la ortografía del español.”
Absolutamente de acuerdo	15	10	5
De acuerdo	7	11	11
Neutral	4	5	9
En desacuerdo	0	2	4
Completamente en desacuerdo	3	1	0

Finalmente, la encuesta final (ver apéndice H) determinó si hubo un cambio en su confianza lingüística como grupo completo. Las Tablas 10 y 11 muestran los resultados de cómo los estudiantes calificaron sus habilidades y también las afirmaciones de su seguridad con el idioma y la ortografía. Además en la encuesta final también se les pidió que calificaran otras afirmaciones acerca de la utilidad de los dictados y si les gustó hacerlos. Ya que es importante determinar su actitud hacia los dictados porque influye su en su utilidad. Las calificaciones de sus habilidades en comparación con la primera encuesta mejoraron. Más estudiantes calificaron sus habilidades orales, de escuchar, de lectura y de escritura como las de un nativo mientras que las calificaciones de estas habilidades básicas se mantuvieron igual o disminuyeron. Por otro lado, las calificaciones de las afirmaciones disminuyeron para la calificación “Absolutamente de acuerdo” sin embargo aumentaron para la calificación “de acuerdo”.

**Tabla 12***Opiniones de los dictados*

Calificación de las siguientes afirmaciones:	“Creo que los dictados son útiles”	“Disfruto los dictados”	“Pienso que los dictados me han ayudado en mi ortografía del español”
Absolutamente de acuerdo	3	1	4
De acuerdo	17	8	19
Neutral	8	10	5
En desacuerdo	1	8	0
Completamente en desacuerdo	0	2	0

En cuanto a sus opiniones de los dictados. La mayoría de los participantes piensan que los dictados son útiles y que les ayuda en su ortografía, pero se sienten neutral o no les gusta hacerlos.

## **Conclusiones**

### **Discusión**

Existen muy pocos estudios que se enfocan en desarrollar herramientas y prácticas para mejorar la ortografía de hablantes de herencia del español (Beaudrie, 2012). Es por eso que, este estudio se dio a cabo con el propósito de verificar si los dictados son herramientas útiles en mi aula de español para hablantes de herencia. Retorno en esta discusión a las preguntas que guiaron el estudio.

1. ¿Los dictados son herramientas útiles para mejorar la ortografía de los estudiantes en la clase de español para hablantes de herencia?

En primer lugar, el tipo de errores más comunes entre los participantes mostró ser un hallazgo paralelo al estudio de Beaudrie (2012), lo cual sugiere que los hablantes de herencia de español comparten dificultades de ortografía aun en diferentes contextos. Los datos no son del todo claros con respecto a esta pregunta. Por un lado, aumentaron las ocurrencias de error por categoría para 11 de las 17 categorías. Por otro lado, disminuyó la tasa de error para el 59% de los estudiantes. Un hallazgo fue que, para la mayoría de los participantes, las ocurrencias de tipos de errores aumentaron desde el escrito inicial al final. Esto podría deberse a su confianza hacía su escritura dado que los cuatro participantes que calificaron sus habilidades de escritura como las de un nativo,

aumentaron en su tasa de error. Sin embargo, el porcentaje de errores por palabra escrita disminuyó para el 59% de los estudiantes. Parece que los dictados mostraron ser más efectivos para mejorar la ortografía para un grupo selecto de estudiantes. Los estudiantes cuyos errores disminuyeron en la prueba posterior fueron estudiantes con una confianza más baja de sus habilidades de lectura y escritura mientras que los estudiantes cuyos errores aumentaron mostraron tener una confianza de sus habilidades de lectura y escritura más alta. En el estudio de Moore Torres & Turner (2017) sobre el mantenimiento y la adquisición de hablantes de herencia universitarios, se encontró que la percepción del español de los participantes afectó su experiencia lingüística. Además, como su competencia lingüística era más baja, admitieron que su motivación hacia el aprendizaje era diferente a la motivación de los estudiantes que estaban estudiando el español como lengua extranjera. Aunque, en la clase de este estudio no había aprendices de español como lengua extranjera, se puede decir que los estudiantes con una percepción más baja de sus habilidades tenían una motivación más alta que sus compañeros que calificaron sus habilidades lingüísticas más alto.

1. ¿Los dictados ayudan con el autoconcepto de sus habilidades del español?

La confianza general en sus habilidades lingüísticas aumentó para la mayoría de los participantes al final del estudio. Esto pudo ser debido a que les expliqué a los estudiantes el propósito de los dictados y sabían que los estaban haciendo para mejorar su ortografía. Además, el proceso de la autocorrección de sus errores pudo ser un factor en la motivación de los estudiantes. El estudio realizado por Tang en la enseñanza de vocabulario para una clase universitaria de inglés, concluyó que los dictados no deben

usarse exclusivamente pero sí ayudan a aumentar la motivación, la confianza y reducen la dificultad (2012).

2. ¿Los estudiantes le ven valor a los dictados, como herramienta para ayudarles en su ortografía?

Además, aunque la mayoría de los estudiantes declararon que no les gustaron los dictados o se declararon indiferentes hacia los dictados, estuvieron de acuerdo que los dictados ayudaron a mejorar su ortografía del español y les parecieron útiles. En las observaciones se relató que algunos estudiantes comentaron que los dictados eran muy largos. Incluso, se anotó que algunos estudiantes solamente escribirán parte de los dictados. Entonces, puede ser que a los estudiantes no les hayan gustado por ser muy largos. Se podrían hacer más cortos y ver esa es la razón de porque no les gusta a los estudiantes. Es imposible que todas las prácticas que implementamos los maestros en nuestros salones les vayan a gustar a nuestros estudiantes. Sin embargo, los beneficios y la utilidad de esas prácticas deben estar claras seguir implementando. Este no surgió ser el caso con los dictados.

### **Recomendaciones**

Este estudio encontró evidencia que muestra que los dictados pueden ser herramientas útiles para mejorar la ortografía de estudiantes con competencia baja en la escritura del español y/o con una confianza baja en sus habilidades del español. Por ejemplo, los maestros primero deben reconocer el tipo de errores que están cometiendo sus estudiantes y enfocar los dictados para corregir esos errores. Además, los estudiantes necesitan saber el objetivo de los dictados y entender el proceso. Cuando los estudiantes

están motivados, su esfuerzo para mejorar aumenta (Torres & Turner, 2017). Incluso, es importante considerar omitir los errores de acentuación en los resultados cuando se determina la tasa de error ya que los errores de acentuación son muy comunes no solo en hablantes de herencia pero también entre los hablantes nativos del español y los estudiantes de segundo idioma. El proceso para aprender acentuar las palabras es complejo incluso después de varios años de escolarización (Belpoliti & Bermejo, 2020)

### **Limitaciones**

Este estudio tuvo cuatro limitaciones principales. Una de las limitaciones del proyecto fue la composición de la muestra. La muestra se seleccionó de estudiantes que ya estaban inscritos en la clase de español para hispanohablantes nivel dos y tres por lo cual ya me habían tenido como maestra y había una relación ya concretada. Además, se les explicó el estudio a los estudiantes y se les dió información del estudio a sus papás y tutores. Después, para que los estudiantes pudieran participar, los papás o tutores tenían que mandar el consentimiento firmado para poder formar parte del estudio. Por consecuencia, esto puede atraer parcialidad al estudio y no es representativo de un grupo y no podría generalizarse a otras poblaciones de estudiantes.

Otra limitación fue el método de recolectar los datos. Primero, en los cuestionarios algunas de las preguntas tenían la opción de seleccionar más de una respuesta y eso afectó los resultados. También, se debe considerar un margen de error del conteo porque en el examen preliminar y el examen posterior los estudiantes los escribieron a mano y se tuvo que contar error por error y palabra por palabra de cada una de las muestras. Además, el estudio comparado de Beaudrie (2017) y otros estudios

similares, se omitieron los errores de acentuación para determinar la tasa de error lo cual no se hizo en este estudio.

También, hubo una limitación durante la implementación de los dictados. Como se comentó en las observaciones, no todos los estudiantes siguieron las expectativas. Algunos estudiantes escribían el dictado pero no lo corregían. Otros, si llegaban tarde, tampoco lo escribían y algunos lo copiaban hasta que lo ponía en el pizarrón.

La falta de estudios previos en el área de investigación también fue una de las limitaciones. Por consecuencia, no hubo muchos estudios con que comparar los resultados.

### **Investigación futura**

Los investigadores educativos necesitan continuar investigando si los dictados son herramientas efectivas en el aula de español para los hablantes de herencia y estudiar si ayudan a mejorar la ortografía de los hablantes de herencia. Primero se debe determinar los errores comunes de los estudiantes para diseñar los dictados conforme a esos errores comunes para satisfacer las necesidades de los estudiantes. Después se deben tener las expectativas que se esperan de los estudiantes y diseñar algunas estrategias para que esas expectativas se sigan. Finalmente se debe mantener la constancia de los dictados a lo largo de la semana.

### **Conclusión**

Se sabe muy poco de cómo se desarrollan las habilidades de ortografía en hablantes de herencia y mucho menos de herramientas útiles para poder mejorar su ortografía (Beaudrie, 2012). Es por eso que es esencial seguir buscando métodos para ayudar a

nuestros estudiantes. Este estudio proporciona evidencia que los dictados pueden ser útiles para aumentar la confianza de las habilidades de los estudiantes, pero no hay suficiente evidencia que muestre que ayudan a mejorar la ortografía de los estudiantes.

### Bibliografía

- Acosta Corte, A. (2013). La adquisición y el desarrollo lingüístico de los hablantes de herencia de español: un estudio de caso basado en la investigación-acción en el aula. *Revista Nebrija: linguistica aplicada a la enseñanza de lenguas*.
- Azevedo. (2018). *Heritage Speakers of Spanish Learning to Write in Their Heritage Language*. ProQuest Dissertations Publishing.
- Beaudrie, S. (2012). A corpus-based study on the misspellings of Spanish heritage learners and their implications for teaching. *Linguistics and Education*, 23(1), 135–144. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2011.09.001>
- Beaudrie, S. M. (2017). The teaching and learning of spelling in the Spanish heritage language classroom: Mastering written accent marks. *Hispania*, 100(4), 596-611.
- Belpoliti, & Bermejo, E. (2019). *Spanish Heritage Learners' Emerging Literacy: Empirical Research and Classroom Practice* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315646589>
- Beeman, K., & Urow, C. (2013). *Teaching for biliteracy: Strengthening bridges between languages* (p. 192). Philadelphia, PA: Caslon Publishing.
- Bradley, D., & Bradley, M. (2001). *Language endangerment and language maintenance: introduction*. New York: RoutledgeCurzon.
- Burgo, C. (2015). Current approaches to orthography instruction for Spanish heritage learners: an analysis of intermediate and advanced textbooks. *Normas: revista de estudios lingüísticos hispánicos*, (5), 133-152.

- Cassany, D. (2004). El dictado como tarea comunicativa. *Tabula rasa: revista de Humanidades de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca*. 2004;(2): 229–250.
- Cicres i Bosch, J., & Llach Carles, S. (2019). ¿ Para qué sirven los dictados? Representaciones de los futuros maestros de primaria. *Didáctica: lengua y literatura*, 2019, vol. 31, p. 47-63.
- Costello. (2003). *Action research*. Continuum.
- Icardo Isasa. (2022). Preliminary Results on the Development of the Perception of Spanish /e/ and /ei/ by Heritage Learners vs. L2 Learners of Spanish in the Classroom. *Languages (Basel)*, 7(1), 7.  
<https://doi.org/10.3390/languages7010007>
- Kisselev, O., Dubinina, I., & Polinsky, M. (2020). Form-focused instruction in the heritage language classroom: Toward research-informed heritage language pedagogy. In *Frontiers in Education* (Vol. 5, p. 53). Frontiers Media SA.
- Llombart-Huesca. (2018). Understanding the Spelling Errors of Spanish Heritage Language Learners. *Hispania*, 101(2), 211–223.  
<https://doi.org/10.1353/hpn.2018.0114>
- Torres, K. M., & Turner, J. E. (2017). Heritage language learners' perceptions of acquiring and maintaining the Spanish language. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(7), 837-853.
- Potowski, & Muñoz-Basols, J. (2018). *The Routledge handbook of Spanish as a heritage language* (Potowski & J. Muñoz-Basols, Eds.). Routledge.

- Rodriguez. (2021). *Language Maintenance in Utah: Spanish Heritage Speakers' Attitudes and Language Use*. ProQuest Dissertations Publishing.
- Swender, E., Martin, C. L., Rivera-Martinez, M., & Kagan, O. E. (2014). Exploring oral proficiency profiles of heritage speakers of Russian and Spanish. *Foreign Language Annals*, 47(3), 423-446.
- Tang, Q. (2012). The effectiveness of dictation method in college English vocabulary teaching. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(7), 1472.
- Tolchinsky, L. (2021). Linguistic patterns of spelling of isolated words to dictation and text-composing in Catalan across elementary school (Patrones lingüísticos de la ortografía en el dictado de palabras aisladas y en la composición de textos en catalán en la escuela primaria). *Journal for the Study of Education and Development*, 44(1), 183-218.
- Valdes. (2005). Bilingualism, Heritage Language Learners, and SLA Research: Opportunities Lost or Seized? *The Modern Language Journal* (Boulder, Colo.), 89(3), 410–426. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2005.00314.x>
- Valdés, G., Peyton, J., Ranard, J., & McGinnis, S. (1999). Heritage language students: Profiles and possibilities. *Heritage languages in America: Preserving a national resource*, 37-80
- VanPatten. (1986). Second Language Acquisition Research and the Learning/Teaching of Spanish: Some Research Findings and Implications. *Hispania*, 69(1), 202–216. <https://doi.org/10.2307/341193>
- Villalobos, M. E. U. (2020). El portafolio, la bitácora y el dictado: estrategias didácticas

para mejorar el proceso de redacción. *Revista ensayos pedagógicos*, 15(2), 31-43.

**Apéndice A**  
**Carta de Aprobación para la Investigación de Lincoln Public Schools**

# Lincoln Public Schools

---

5905 O Street · Box 82889 · Lincoln, NE 68510 · (402) 436-1790

RR 23-08

August 9, 2022

Brenda López Adame  
 (Teacher, Lincoln High School)  
 University of Nebraska Kearney

RE: Request to Conduct Research in the Lincoln Public Schools

Dear Brenda López Adame:

Your request to conduct a study entitled “The Value of Dictations as Tools for Improving Orthography for Secondary Heritage Learners of Spanish” with your Heritage Spanish classes at Lincoln High School to meet requirements for University of Nebraska Kearney has been approved by the LPS Research Review Committee. Parent/guardian consent and student assent are required for this study. Please use the processes and forms submitted with your request for this purpose and ensure that sensitive student information is secured. Please contact the principal at Lincoln High School to secure permission to proceed with the implementation of this study.

Sincerely,



Leslie A. Eastman, Ph.D.  
 Director of Assessment and Evaluation Services

cc: Mark Larson, Principal, Lincoln High school  
 Jess Fries, Director of Secondary Education  
 Kate Damgaard, Curriculum Specialist, World Language

**Apéndice B**  
**Carta de Aprobación del IRB-University of Kearney**



September 16<sup>th</sup>, 2022

Brenda Lopez Adame  
Dr. J. Eckerson

Department /Concentration: Foreign Languages

**IRB:#083122-1**

**Project Title: The value of dictations as tools for improving orthography for secondary heritage learners of Spanish**

Dear *Investigator(s)*:

This letter is to officially notify you of your project’s approval by the Institutional Review Board for the Protection of Human Subjects. Based on the information provided in your IRB application received **08/31/2022** it is the Board’s opinion that you provide adequate safeguards for the rights and welfare of the participants in this study. Your proposal complies with this institution’s Federal wide Assurance and the DHHS Regulations for the Protection of Human Subjects (45 CFR 46). Your project is approved as an **expedited** protocol.

**Date of Review: 08/31/2022; 09/16/2022                      Date of Approval: 09/16/2022**

We wish to remind you that the principal investigator is responsible for reporting to this Board any of the following events within 48 hours of the event:

- Any serious event (including on-site and off-site adverse events, injuries, side effects, deaths, or other problems) which in the opinion of the local investigator was unanticipated, involved risk to subjects or others, and was possibly related to the research procedures;
- Any serious accidental or unintentional change to the IRB-approved protocol that involves risk or has the potential to recur;
- Any publication in the literature, safety monitoring report, interim result or other finding that indicates an unexpected change to the risk/benefit ratio of the research;
- Any breach in confidentiality or compromise in data privacy related to the subject or others; or
- Any complaint of a subject that indicates an unanticipated risk or that cannot be resolved by the research staff.

If you have any questions, please contact the IRB office at (308) 865-8496. Thanks!

Good luck with your project,

Sincerely,



Sharon N. Obasi, Ph.D., Director of Research Integrity  
Sakiko Machida, M.S.Ed., IRB Coordinator  
University of Nebraska at Kearney  
Institutional Review Board

**Apéndice C**  
**Formulario para el consentimiento de los padres**

**Parent Consent Form**

**Title of the Research Study:** The Value of Dictations as Tools for Improving Orthography for Secondary Heritage Learners of Spanish

**Purpose**

The purpose of this study is to examine if dictation exercises are an effective tool for improving spelling for secondary heritage learners of Spanish. The dictation exercises are part of the curriculum so it is important to note that if you allow your student to participate in this study it means that their data will be used as part of the research. You might decide not to allow your child to participate in the study because you do not want your student's data to be used in the study.

You are invited to permit your child to participate in this research study. The following information is provided in order to help you to make an informed decision whether or not to allow your student to participate. If you have any questions, please do not hesitate to ask.

**Procedures**

As part of this study, your child will be asked to fill out a pre and post survey. The surveys are a part of the curriculum and they serve the teacher with important information about their language experience so the teacher can get an idea of what their strengths and weaknesses are and what to focus on throughout the school year. The initial survey asks your student questions like where they were born, where their family was born or from as well as how they learned Spanish and who they speak Spanish with. Additionally, they will be asked to rate their Spanish skills on a scale. The post survey will also include the questions where they rate their Spanish skills in addition to how they felt about the dictation exercises. The dictation exercises will be given to them on Tuesday, Thursday and Friday of every week at the beginning of the class period. These exercises will take approximately 10 to 15 minutes. These dictation exercises are part of the curriculum so your student will not have to do any additional work outside of what is already part of their classroom instruction.

Furthermore, in order to track the progress of your student they will be given a pre and post writing prompt. This will give me an idea of their skills at the beginning of the year before being introduced to dictations and their progress at the end of the semester and whether the dictation exercises were helpful. These writing prompts are also writing practices they already do every year.

**Confidentiality**

Any information obtained during this study that could identify your child will be kept strictly confidential. There will be no identifying information used in the end

product. Surveys will be conducted online through a private Google Form and writing samples will be stored in a locked box.

If you have any additional questions please don't hesitate to contact me.

You are free to decide not to enroll your child in this study or to withdraw your child at any time **without affecting your child's or your relationship with me, the investigator or with the University of Kearney**. Your decision will not result in any loss of benefits to which your child is otherwise entitled.

**Documentation of Informed Consent**

You are voluntarily making a decision whether or not to allow your child to participate in this research study. Your signature certifies that you have agreed to allow your child to participate having read and understood the information presented. You will be given a copy of this consent form to keep.

---

Signature of Parent	Date
In my judgment, the parent/legal guardian is voluntarily and knowingly giving informed consent and possesses the legal capacity to give informed consent to participate in this research study.	

---

Signature of Investigator	Date
<b>Identification of Investigator</b>	
Brenda López	
<a href="mailto:blopez@lps.org">blopez@lps.org</a>	
(402) 436-1301	

**Formulario de consentimiento de los padres (Parent Consent Form)**

**Título del estudio de investigación:** El valor de los dictados como herramientas para mejorar la ortografía de los aprendices de español para hablantes de herencia en la secundaria.

**Propósito**

El propósito de este estudio es examinar si los ejercicios de dictado son una herramienta eficaz para mejorar la ortografía de los estudiantes de español de herencia en la secundaria. Los ejercicios de dictado son parte del plan de estudios, por lo que es importante tener en cuenta que si permite que su estudiante participe en este estudio, significa que sus datos se utilizarán como parte de la

investigación. Puede decidir no permitir que su hijo participe en el estudio porque no desea que los datos de su hijo se utilicen en el estudio.

Se le invita a permitir que su hijo participe en este estudio de investigación. La siguiente información se proporciona para ayudarlo a tomar una decisión informada sobre si permitir o no que su hijo participe. Si tiene alguna pregunta, no dude en preguntar.

### **Procedimientos**

Como parte de este estudio, se le pedirá a su hijo que complete una encuesta previa y posterior. Las encuestas son parte del currículum y le brindan al maestro información importante sobre la experiencia lingüística del estudiante y así fomentar una idea de las fortalezas y debilidades del grupo de estudiantes y así saber el enfoque a lo largo del año escolar. La encuesta inicial le hace preguntas a su estudiante como dónde nació, dónde nació su familia o de dónde son, cómo aprendió español y con quién habla español. Además, se les pedirá que califiquen sus habilidades en español en una escala. Además, la encuesta posterior también incluirá las preguntas donde califican sus habilidades en español y su opinión de los dictados.

Los dictados se darán a cabo los días martes, jueves y viernes de cada semana al inicio del período de clases. Estos ejercicios tomarán aproximadamente 10 a 15 minutos. Los dictados son parte del plan de estudios, por lo que su estudiante no tendrá que hacer ningún trabajo adicional fuera de lo que ya es parte de la instrucción en el salón de clases.

Además, con el fin de realizar un seguimiento del progreso de su estudiante, se le pedirá una muestra previa y posterior de escritura. Esto le dará una idea de sus habilidades al comienzo del año antes de que empecemos los dictados, su progreso al final del semestre y si los dictados fueron una herramienta útil para mejorar su ortografía. Estas muestras de escritura ya son parte del currículum.

### **Confidencialidad**

Cualquier información obtenida durante este estudio que pueda identificar a su hijo se mantendrá estrictamente confidencial. No habrá información de identificación utilizada en el producto final. Las encuestas se realizarán en línea a través de un formulario privado de Google y las muestras de escritura se almacenarán en una caja cerrada con candado.

Si tiene alguna pregunta adicional, no dude en ponerse en contacto conmigo.

**Usted es libre de decidir no inscribir a su hijo en este estudio o retirar a su hijo en cualquier momento sin afectar la relación de su hijo o la suya conmigo, el investigador o la Universidad de Kearney.** Su decisión no resultará en ninguna pérdida de los beneficios a los que su hijo tiene derecho.

**Documentación del Consentimiento Informado**

Está tomando voluntariamente la decisión de permitir o no que su hijo participe en este estudio de investigación. Su firma certifica que ha aceptado permitir que su hijo participe habiendo leído y entendido la información presentada. Se le dará una copia de este formulario de consentimiento para que la conserve.

_____	_____
Firma del padre/tutor legal	Fecha

A mi juicio, el padre/tutor legal está voluntariamente y con conocimiento de causa dando su consentimiento informado y posee la capacidad legal para dar su consentimiento informado para participar en este estudio de investigación.

_____	_____
Firma del investigador	Fecha

**Identificación del investigador**

Brenda López  
[blopez@lps.org](mailto:blopez@lps.org)  
 (402) 436-1301

**Apéndice D**  
**Formulario de consentimiento del estudiante**

**Student Assent Form**

**Title of the Research Study:** The Value of Dictations as Tools for Improving Orthography for Secondary Heritage Learners of Spanish

**Summary**

This study will examine if dictations help improve your spelling. Everyone will do the dictations because they are part of the curriculum. Therefore, it is important to note that participating in this study means that your progress will be tracked and that data will be used to evaluate whether dictations are an effective tool and valuable in the classroom.

This research is part of my Master's program at the University of Kearney and I am inviting you to participate in this study to see if dictation exercises are effective in improving spelling for secondary heritage learners of Spanish.

1. If you have any questions at any time, please ask.
2. First, you will be asked to fill out an initial survey where you are asked background information of yourself as well as some questions regarding how you learned Spanish and who you feel the most comfortable speaking Spanish with. This survey is part of the curriculum and is given so the teacher can get an idea of what your language experience has been and that way get an idea of what skills to focus on. Then you will be given a writing prompt. This writing sample will be used to track your Spanish orthography before the dictation exercises. This writing prompt is a letter that students write every year so this is not additional work you will have to do for the study.
3. The dictation exercises will be given Tuesday, Thursday and Friday of every week at the beginning of each class period. They will usually take about 10 - 15 minutes.
4. Towards the end of the semester you will receive a post survey and writing prompt. The survey will ask you some of the same questions from the first survey as well as your opinion on the dictation exercises. The initial survey asks you questions like where you were born, where your family was born or from as well as how you learned Spanish and who you speak Spanish with. Additionally, you will be asked to rate your Spanish skills on a scale. The post survey will also include the questions where you rate your Spanish skills in addition to how you felt about the dictation exercises. This survey, again, is a part of the curriculum with the purpose of seeing if there is an improvement in

personal language attitude and feedback on dictations. The writing sample will be used to track your progress based on the first writing sample. Again, this is a reflection that is part of the curriculum which will not require you to do additional writing outside of class.

5. Your information is strictly confidential and your name or any identifying information will not be used in the end product. Surveys will be conducted online through a private Google Form and writing samples will be stored in a locked box.
6. Your decision to be in this study is voluntary. You do not have to participate if you do not want to. If you agree to participate in this study, you can stop at any time without any consequences to you. **Not participating will not harm your relationship with me or with the University of Kearney.**
7. **Your parent/ guardian will need to give you permission first.** Please talk this over with them before you decide whether or not to participate.
8. If you have questions or concerns about this study please let me know.

Signing this form means that you have decided to participate and that all your questions about the study have been answered. You and your parents will be given a copy of this form to keep.

\_\_\_\_\_  
Printed Name of Subject

\_\_\_\_\_  
Date

\_\_\_\_\_  
Signature of Subject

\_\_\_\_\_  
Date

\_\_\_\_\_  
Signature of Investigator

\_\_\_\_\_  
Date

**Identification of Investigator**

Brenda López  
blopez@lps.org  
Phone: (402) 436-1301

**Formulario de consentimiento del estudiante (Student Assent Form)**

**Título del estudio de investigación:** El valor de los dictados como herramientas para mejorar la ortografía de los aprendices de español para hablantes de herencia en la secundaria

**Resumen**

Este estudio examinará si los dictados ayudan a mejorar su ortografía. Todos harán los dictados porque son parte del plan de estudios. Por lo tanto, es importante tener en cuenta que participar en este estudio significa que se realizará un seguimiento de su progreso y que los datos se utilizarán para evaluar si los dictados son una herramienta eficaz y valiosa en la clase.

Esta investigación es parte de mi programa de maestría en la Universidad de Kearney y los invito a participar en este estudio para ver si los ejercicios de dictado son efectivos para mejorar la ortografía de los estudiantes de español de herencia en la secundaria.

1. Si tiene alguna pregunta en cualquier momento, por favor pregunte.
2. Primero, se les pedirá que llenen una encuesta inicial en la que se les preguntará información sobre sus antecedentes, así como algunas preguntas sobre cómo aprendieron español y con quién se siente más cómodo hablando español. Esta encuesta es parte del currículum con el objetivo de informar a la maestra acerca de la experiencia lingüística del alumno y así darse una idea en las cosas que necesita enfocarse el año escolar. Luego, se le dará una muestra de escritura. Esta muestra de escritura se utilizará para realizar un seguimiento de su ortografía en español antes de los ejercicios de dictado. Esta muestra de escritura es una carta que los estudiantes escriben todos los años, por lo que no es un trabajo adicional que tendrán que hacer para el estudio.
3. Los ejercicios de dictado se darán los martes, jueves y viernes de cada semana al inicio de cada período de clase. Por lo general, tardarán entre 10 y 15 minutos.
4. Hacia el final del semestre, recibirán una encuesta posterior y una última muestra de escritura. La encuesta le hará algunas de las mismas preguntas que la primera encuesta. Por ejemplo, se les volverá pedir que califiquen sus habilidades en español en una escala. Igual que la primera, esta encuesta es parte del currículum con el objetivo de ver si hubo crecimiento en la opinión personal de las habilidades del estudiante y a la misma vez recibir

su opinión sobre los dictados. Adicionalmente, se les pedirá su opinión acerca de los dictados. La muestra de escritura se utilizará para realizar un seguimiento de su progreso en función de la primera muestra de escritura. Nuevamente, esta es una reflexión que es parte del plan de estudios que no requerirá que escribas más para el propósito de esta investigación.

5. Su información será estrictamente confidencial y su nombre o cualquier información de identificación no se utilizará en el producto final. Las encuestas se realizarán en línea a través de un formulario privado de Google y las muestras de escritura se almacenarán en una caja cerrada con candado.
6. Su decisión de participar en este estudio es voluntaria. No tienes que participar si no quieres. Si acepta participar en este estudio, puede detenerlo en cualquier momento sin ninguna consecuencia para usted. **No participar no dañará su relación conmigo o con la Universidad de Kearney**
7. **El permiso de sus padres se obtendrá primero antes de que decidan si quieren participar o no.** Hable de esto con ellos antes de decidir si participar o no.
8. Si tiene preguntas o inquietudes sobre este estudio, hágamelo saber.

Firmar este formulario significa que ha decidido participar y que todas sus preguntas sobre el estudio han sido respondidas. Usted y sus padres recibirán una copia de este formulario para que la conserven.

\_\_\_\_\_  
Nombre del sujeto

\_\_\_\_\_  
Fecha

\_\_\_\_\_  
Firma del sujeto

\_\_\_\_\_  
Fecha

\_\_\_\_\_  
Firma del Investigador

\_\_\_\_\_  
Fecha

**Identificación del investigador**

Brenda López  
blopez@lps.org  
Teléfono: (402) 436-1301

**Apéndice E**  
**Prueba (Escrito) Preliminar-Diario**

¿Como estás? ¿Qué tal tu fin de semana?

Cuéntame el último sueño que recuerdas o un sueño que recuerdes muy bien. ¿Quiénes estaban en tu sueño? ¿Dónde fue? Incluye mucho detalle.

**Apéndice F**  
**Cuestionario Preliminar**

1. Name:
2. Age:

3. Please indicate where you, your parents and grandparents were born. Leave blank if you do not know.

You:

Your mom:

Your dad:

Your mother's mom:

Your mother's dad:

Your father's mom:

Your father's dad:

4. If you were NOT born in the U.S., please provide the following information. If this does not apply, move on to the next question.

What age were you when you came to the U.S.?

5. Please circle ALL the options that describe your linguistic background.

English is my first language; I learned it at home as a child.

Spanish is my first language; I learned it at home as a child.

I learned both Spanish and English at home, but I learned English first.

I learned both Spanish and English at home, but I learned Spanish first.

I learned both Spanish and English at home simultaneously.

Both my parents' first language is Spanish.

Spanish is my mother's first language, but not my father's.

Spanish is my father's first language, but not my mother's.

My Spanish-speaking grandparents lived with us when I was a child.

When I started school, I also started speaking more English than Spanish at home.

6. Please indicate what option best completes the following statements about your present use of languages.

1. Spanish
2. English
3. Both Spanish and English
4. Mixed or "Spanglish"
5. Other

At home, my parents mostly use \_\_\_\_\_ when speaking to me and/ or my siblings.

At home, I mostly use \_\_\_\_\_ when speaking to my parents.  
I mostly use \_\_\_\_\_ when speaking to my siblings.

I mostly use \_\_\_\_\_ when speaking to my grandparents.

I mostly use \_\_\_\_\_ when speaking to my friends.

7. Please circle all the statements that apply to you.

I first attended school in the U.S.

I first attended school in a Spanish-speaking country

I completed one or more years of my K-12 education in Spanish in a Spanish-speaking country.

In the U.S., I have studied in a bilingual, immersion or dual language program ( a school where you learned Spanish and English at the same time).

8. Rate your proficiency in Spanish for the following skills:

Speaking: Very basic    Basic    Intermediate    Advanced    Native

Listening: Very basic    Basic    Intermediate    Advanced    Native

Reading: Very basic    Basic    Intermediate    Advanced    Native

Writing: Very basic    Basic    Intermediate    Advanced    Native

9.                    Rate the following statements

I feel confident when I speak Spanish with a Native Speaker

- a.                    Strongly disagree
- b.                    Disagree
- c.                    Neutral
- d.                    Agree
- e.                    Strongly agree

I like to speak Spanish in class.

- a.                    Strongly disagree
- b.                    Disagree
- c.                    Neutral
- d.                    Agree
- e.                    Strongly agree

I am good at spelling in Spanish

- a.                    Strongly disagree
- b.                    Disagree
- c.                    Neutral
- d.                    Agree
- e.                    Strongly agree

### **Apéndice G**

#### **Prueba (Escrito) Posterior: Una carta al yo del futuro**

Imagina que le vas a escribir una carta al tú del futuro. En esta carta describe cómo te fue en el primer semestre. Se descriptivo. No me digas que te fue bien o mal si no explícame por qué te fue bien o por qué te fue mal. Además, cuéntame de lo que aprendiste este semestre en la clase de español y lo que te gustaría aprender en el segundo semestre (mínimo dos cosas). Por último, date un consejo para el siguiente semestre.

**Apéndice H**  
**Cuestionario Posterior**

Rate your proficiency in Spanish for the following skills:

Speaking: Very basic    Basic    Intermediate    Advanced    Native

Listening: Very basic    Basic    Intermediate    Advanced    Native

Reading: Very basic    Basic    Intermediate    Advanced    Native

Writing: Very basic    Basic    Intermediate    Advanced    Native

Rate the following statements

I feel confident when I speak Spanish with a Native Speaker

- a. Strongly disagree
- b. Disagree
- c. Neutral
- d. Agree
- e. Strongly agree

I like to speak Spanish in class.

- a. Strongly disagree
- b. Disagree
- c. Neutral
- d. Agree
- e. Strongly agree

I am good at spelling in Spanish

- a. Strongly disagree
- b. Disagree
- c. Neutral
- d. Agree
- e. Strongly agree

I find dictations helpful

- 1. Strongly disagree
- 2. Disagree
- 3. Neutral

4. Agree
5. Strongly agree

I enjoy dictation exercises.

- a. Strongly disagree
- b. Disagree
- c. Neutral
- d. Agree
- e. Strongly agree

I think dictations helped my spelling in Spanish

- a. Strongly disagree
- b. Disagree
- c. Neutral
- d. Agree
- e. Strongly agree

**Apéndice I**  
**Hoja de Reflexión del docente**

Fecha:

Hora:

Tiempo de duración del dictado:

Clase 1:

Clase 2:

Observaciones/apuntes durante el dictado:

Clase 1:

Clase 2:

Reflexión: ¿Cómo están respondiendo los estudiantes a los dictados?

Otras observaciones: