



FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

LA ORTOGRAFÍA EN 1.^{er} CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

TRABAJO DE FIN DE GRADO

GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

AUTORA: Desiree Fernández Sierra

TUTOR: José Vidal Torres Caballero



Palencia, junio de 2016

RESUMEN

La ortografía es un nivel lingüístico, propio de la competencia lingüística, que debe desarrollar el alumnado de Educación Primaria para conseguir escribir de acuerdo con las normas ortográficas de la lengua española. La corrección ortográfica en la escritura es requisito necesario para que el alumnado sea competente desde el punto de vista ortográfico, e influirá en su desarrollo personal, profesional y social. En el aprendizaje de la ortografía intervienen diferentes factores: lingüísticos, socio-afectivos, motores, perceptivos... El profesorado debe tener en cuenta todos ellos para poder configurar una metodología (método polifacial preventivo, método deductivo...) que favorezca su aprendizaje. En las primeras edades escolares, donde se practica una ortografía natural, es importante fundamentar el aprendizaje en el vocabulario básico. La investigación realizada me ha permitido observar la manera en la que el alumnado tiende a generalizar la norma en aquellos casos en los que una grafía responde a varios sonidos, la dificultad que entraña establecer correspondencias entre grafía y sonido y el uso arbitrario de grafías en aquellos casos en los que desconocen la norma. Por todo ello, es importante llevar a cabo un método inductivo que permita al alumnado ir descubriendo la norma y dedicar el tiempo necesario para su asimilación.

PALABRAS CLAVE

Ortografía, métodos enseñanza-aprendizaje ortografía, dificultades ortográficas, conciencia ortográfica.

ABSTRACT

Spelling is a linguistic level which the students of Primary Education should achieve to write properly following the Spanish spelling rules. To write correctly according to the spelling rules in is a requirement for students which influence their personal, professional and social development. In learning spelling different factors are involved: linguistic, socio- emotional, motor, perceptual... Teachers must take them into account to set the methodology (Polifacial preventive method, deductive method ...) that benefits their learning. In the early school age, where a natural spelling is practiced, it is important to base learning basic vocabulary. The investigation has allowed me to observe the way in which students tend to generalize the spelling rules in cases where a letter

responds to various sounds, the difficulty of establishing correspondence between spelling and sound and arbitrary use of letters in those cases in which the norm is unknown. Therefore, it is important to carry out an inductive method that allows students to discover the rules and spend the time needed to simulate it.

KEYWORDS

Orthography's, teaching-learning, educational methods, difficulty, orthographic consciousness.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
1. JUSTIFICACIÓN	6
1.1. Memoria del título de grado en Educación Primaria de la Universidad de Valladolid	6
1.2. Currículo de Educación Primaria: normativa <i>BOE</i> y <i>BOCYL</i>	7
2. OBJETIVOS	11
3. MARCO TEÓRICO	11
3.1. La enseñanza-aprendizaje de la ortografía	13
3.1.1. Factores que intervienen en el aprendizaje de la ortografía ...	14
3.1.2. Principios ortográficos	16
3.1.3. Metodología de enseñanza-aprendizaje de la ortografía	17
3.1.4. Las nuevas tecnologías y la ortografía	19
3.2. La ortografía en Educación Primaria	21
3.2.1. Primeros años: 6 a los 8 años	21
3.2.2. Últimos años	22
3.2.3. Estrategias para la enseñanza-aprendizaje de la ortografía en Educación Primaria	23
3.3. La ortografía en los primeros cursos de Educación Primaria	25
3.4. Recursos para la enseñanza-aprendizaje de la ortografía en Educación Primaria	26
3.4.1. Recursos tradicionales	26
3.4.2. Recursos TIC	30
4. ANÁLISIS DE TEXTOS ESCRITOS POR ALUMNOS Y ALUMNAS DE 1. ^{er} CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA	32
4.1. Objetivos y metodología	32
4.2. Análisis ortográfico	35
4.2.1. Contenidos curriculares LOMCE Castilla y León	35
4.2.2. Partes de la ortografía	37
a) Literal	37
b) Acentual	44

c) De la palabra	45
d) Puntuación	46
4.2.3. Tipo de texto y género	48
a) Textos descriptivos	48
• Descripción de imagen en dibujo	48
• Descripción de objeto real	50
b) Narrativo	50
• Relato de los que se hizo en el recreo	51
• Relato de último cumpleaños propio o ajeno	52
4.2.4. Clase de palabra	52
a) Sustantivo	52
b) Adjetivo	53
c) Verbo	53
d) Adverbio	54
4.2.5. Sexo	55
CONCLUSIONES	56
LISTA DE REFERENCIAS	59
ANEXOS	62

INTRODUCCIÓN

La ortografía es la forma de escribir correctamente, empleando para ello las distintas normas ortográficas. Resulta interesante estudio de la ortografía, porque escribir correctamente está directamente relacionado con la capacidad de comunicarse por escrito y poder desenvolverse en diferentes contextos sociales y profesionales.

Las estrategias utilizadas a lo largo de la historia por los docentes para la enseñanza de la competencia ortográfica ha hecho que a los alumnos y las alumnas les resulte pesado, costoso y de poco interés. Los métodos empleados (memorización de la norma, dictados, repetición de palabras incorrectas), ha causado un rechazo a la escritura. No obstante, debido a su importancia, se han estudiado nuevos métodos que ayuden al alumnado a desarrollar una conciencia ortográfica y puedan llegar a ser competentes en dicha competencia.

A lo largo de este trabajo desarrollaré diferentes aspectos relacionados con la ortografía, todos ellos importantes, para dotar de sentido y validez al análisis y a las conclusiones. Comenzaré exponiendo los objetivos que persigo con la realización de este trabajo. Asimismo, partiendo del conocimiento compartido, desarrollaré una fundamentación teórica a través de los distintos estudios realizados por diversos autores, marco que pretende explicar el papel de docentes y discentes en el desarrollo de dicha competencia. También abordé distintos procesos, metodologías, factores y recursos que intervienen en la enseñanza-aprendizaje de la ortografía.

Posteriormente, llevaré a cabo una investigación en un contexto muy concreto, 1.º curso de Educación Primaria en un colegio de la ciudad de Palencia. La producción de diferentes textos por el alumnado me permitirá conocer la situación en la que se encuentra la ortografía en dicho nivel. Para finalizar, analizaré los textos y obtendré conclusiones sobre los resultados.

1. JUSTIFICACIÓN

La ortografía se entiende como un conjunto de normas que regulan el uso correcto de la lengua en la comunicación escrita. Es evidente la importancia del aprendizaje de la ortografía, sobre todo en la Educación Primaria, etapa en la que la competencia ortográfica se considera fundamental para la adquisición de destrezas como la lectura y la escritura. Debido a la importancia de la adquisición de dichas destrezas para el desarrollo integral del alumnado, dedico este trabajo al análisis del aprendizaje de la ortografía en las primeras edades, más en concreto en 1.^{er} curso de Educación Primaria, con el fin de analizar el estado ortográfico de alumnos y alumnas del curso mencionado y obtener conclusiones del proceso de enseñanza-aprendizaje de la ortografía.

1.1. Memoria del título de grado en Educación Primaria de la Universidad de Valladolid

El presente Trabajo de Fin de Grado (TFG) responde a diferentes objetivos y competencias establecidas a través del documento *Memoria de plan de estudios del título de Grado maestro –a en Educación Primaria por la Universidad de Valladolid* (2010), documento que hace referencia al Real Decreto 1393/2007 de 20 de octubre por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias.

En relación con la *Memoria* citada, mi trabajo se adecua a los objetivos generales siguientes:

- Conocer las áreas curriculares de la Educación Primaria, la relación interdisciplinar entre ellas, los criterios de evaluación y el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procedimientos de la enseñanza y aprendizaje respectivos
- Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües. Fomentar la lectura y el comentario crítico de textos de los diversos dominios científicos y culturales contenidos en el currículo escolar
- Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes.

De igual forma, y también en relación con la *Memoria* citada, mi trabajo se ajusta a las competencias generales siguientes:

- Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos esenciales (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética.
 - Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.
 - Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía. La concreción de esta competencia implica el desarrollo de:
 - Que los estudiantes desarrollen un compromiso ético en su configuración como profesionales, compromiso que debe potenciar la idea de educación integral, con actitudes críticas y responsables; garantizando la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de los valores democráticos.

1.2. Currículo de Educación Primaria: normativa *BOE* y *BOCYL*

La normativa vigente en Educación Primaria desde el punto de vista estatal viene recogida en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (*BOE*, n.º 295, 2013). Esta ley es una modificación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, que expone la importancia de la educación y presenta al alumno como el sujeto vertebrador de la misma. Así hace hincapié en la importancia del reconocimiento de los diferentes tipos de alumnos y el deber por parte de la institución de dar respuesta a sus necesidades. Desarrolla las distintas competencias, los elementos que conforman el currículo, y establece los distintos cursos, objetivos, áreas y finalidad de las distintas etapas educativas. Según esta ley (*BOE*, n.º 295, 2013, p. 99870),

La finalidad de la Educación Primaria es facilitar a los alumnos y alumnas los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura, el cálculo, la adquisición de nociones básicas de la cultura, y el hábito de convivencia así como los de estudio y trabajo, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad, con el fin de garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la perso-

nalidad de los alumnos y alumnas y de prepararlos para cursar con aprovechamiento la Educación Secundaria.

Asimismo, en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (*BOE*, n.º52, 2014), fija el currículo, objetivos, competencias, contenidos y estándares de aprendizaje de las distintas áreas. A través del área de Lengua Castellana y Literatura, se pretende desarrollar la competencia comunicativa en sus distintos niveles, desarrollo de la competencia que le sirva al alumno como medio para socializarse y desenvolverse de manera favorable en las diferentes situaciones de la vida; ello incluye el tema de mi trabajo, la ortografía, parte fundamental de la competencia comunicativa escrita en su competencia específica de competencia lingüística (o competencia en comunicación lingüística) necesaria para el uso correcto de la comunicación escrita (*BOE*, n.º52, 2014, p.19379):

El Conocimiento de la Lengua dentro del aula de Educación Primaria se plantea como el aprendizaje progresivo de las habilidades lingüísticas, así como la construcción de competencias en los usos discursivos del lenguaje a partir del conocimiento y la reflexión necesarios para apropiarse de las reglas gramaticales y ortográficas, imprescindibles, para hablar, leer y escribir correctamente en todas las esferas de la vida.

El tema que desarrollaré en mi trabajo está presente en los distintos criterios reflejados en los bloques 3 y 4 del currículo de Educación Primaria (*BOE*, n.º 52, 2014, pp. 19382-19383):

- Comprender distintos tipos de texto adaptados a la edad y utilizando la lectura como medio para ampliar el vocabulario y fijar la ortografía correcta.
- Producir textos con diferentes intenciones comunicativas con coherencia, respetando su estructura y aplicando las reglas ortográficas, cuidando la caligrafía, el orden y la presentación.
- Utilización del diccionario como recurso para resolver dudas sobre la lengua, el uso o la ortografía de las palabras.
- Aplicación de las normas ortográficas y signos de puntuación (punto, coma, punto y coma, guión, dos puntos, raya, signos de entonación, paréntesis, comillas). Acentuación.

Mediante el área de Lengua Castellana y Literatura se pretende el crecimiento personal del alumnado a través de la competencia comunicativa como vehículo que le permita conocer y desarrollar cualquier tipo de actividad en diversos ámbitos (*BOE*, n.º 106, 2014, p. 33977):

La competencia en comunicación lingüística representa una vía de conocimiento y contacto con la diversidad cultural; [...] como instrumento fundamental de socialización y el acceso al conocimiento dentro y fuera de la escuela.

Para poder adquirir un apropiado uso de la competencia comunicativa es necesario ser capaz de utilizar el acto de la comunicación de forma oral pero también de forma escrita para poder entender el mundo que nos rodea y poder vivir en él y comportarse de una manera cívica. Para ello el alumnado deberá manejarse en la comunicación escrita y saber emplear los distintos elementos como son la ortografía entre otros (*BOE*, n.º 106, 2014, p. 33978):

Un adecuado desarrollo de la competencia en comunicación lingüística implica [...] Abarca desde un componente puramente lingüístico (aspectos léxicos, gramaticales, semánticos, fonológicos y ortográficos) hasta lo pragmático discursivo y socio-cultural.

Desde el punto de vista autonómico, todo ello se concreta en la ORDEN EDU/519/2014, de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León (*BOCYL*, n.º 117, 2014). Mi trabajo aborda la ortografía en el 1.º curso de Educación Primaria; todo aquello relacionado con el ámbito de la ortografía en este nivel se encuentra en los bloques 2 y 3 de la mencionada orden: «comunicación escrita: leer y escribir», y cuyos objetivos anoto a continuación (*BOCYL*, n.º 117, 2014, 44354-44356):

- Comprender distintos tipos de texto adaptados a la edad y utilizar la lectura como medio para ampliar el vocabulario y fijar la ortografía correcta.
- Adquirir la ortografía natural e utilizar correctamente las normas ortográficas trabajadas en toda su producción escrita.
- Realizar dictados con la corrección ortográfica, separando correctamente las palabras.

- Llevar a cabo el plan de escritura que suponga una mejora de la eficacia escritora y fomente la creatividad.
- Iniciarse en el uso de la mayúscula, los signos de interrogación y admiración, el guión y el punto.
- Reconocer la regla ortográfica principal de uso de *c* y de *z* y de *qu* y de *g*, de *gu* y de *gü*.

En relación con la ortografía en el 1.º curso de Educación Primaria, anoto en la tabla siguiente, los contenidos, los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje de Lengua Castellana y Literatura (*BOCYL*, n.º 117, 20 de junio de 2014) :

Bloque 3. Comunicación escrita: escribir

CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES
Producción de textos para comunicar conocimientos, experiencias y necesidades y opiniones: narraciones, descripciones, textos expositivos, argumentativos y persuasivos, poemas, diálogos, entrevistas y encuestas.	1. Adquirir la ortografía natural e utilizar correctamente las normas ortográficas trabajadas en toda su producción escrita, 5. Realizar dictados con corrección ortográfica, separando correctamente las palabras.	1.1. Escribe palabras, frases y textos sencillos sobre temas de su vida cotidiana. 3.1. Aplica las reglas ortográficas trabajadas en la producción de todos sus documentos escritos.

Bloque 4. Conocimiento de la lengua

CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE
Ortografía: Mayúscula. Signos de interrogación y de admiración. <i>c/z</i> ; <i>c/qu</i> ; <i>g/gu/gü</i> . Signos de puntuación: guión, punto.	4. Iniciarse en el uso de la mayúscula, los signos de interrogación y admiración, el guión y el punto. 5. Reconocer la regla ortográfica principal del uso de <i>c</i> y de <i>z</i> y de <i>qu</i> y de <i>g</i> , de <i>gu</i> y de <i>gü</i> .	4.1. Usa la mayúscula al empezar a escribir, después de punto y en los nombres propios. 4.2. Indica la utilización de los signos de interrogación y admiración. 4.3. Usa correctamente el guión al final de un renglón. 4.4. Utiliza el punto al final de cada oración. 5.1. Conoce y utiliza la regla ortográfica <i>c/z</i> , <i>c/qu</i> , <i>g/gu/gü</i>

2. OBJETIVOS

En mi trabajo pretendo conseguir los objetivos siguientes:

- ❖ Estudiar la competencia ortográfica como nivel de análisis propio de la competencia lingüística, competencia específica de la competencia comunicativa.
- ❖ Identificar los factores que intervienen en la enseñanza-aprendizaje de la ortografía. Para ello buscaré cuales son los factores que interfieren en el aprendizaje de los alumnos y las alumnas.
- ❖ Conocer el nivel ortográfico de alumnos y alumnas y de 1.^{er} curso de Educación Primaria. Trato de saber, en un contexto concreto, cuál es el grado de competencia ortográfica en el que se encuentra el alumnado del curso objeto de investigación.
- ❖ Analizar las causas de los problemas ortográficos que revela el análisis del corpus de investigación. A través de cuatro textos, pretendo identificar causas de los errores ortográficos.

3. MARCO TEÓRICO

La competencia comunicativa es el conjunto de conocimientos y destrezas que un hablante debe adquirir y desarrollar para poder enfrentarse a distintas situaciones de comunicación a lo largo de su vida; está formada por un conjunto de competencias específicas dentro de las cuales se encuentra la competencia lingüística, que puede definirse como el dominio de los niveles de análisis de una lengua (ortográfico, fónico, gramatical y léxico). La ortografía es, pues, un nivel de análisis propio de la competencia lingüística en el registro escrito, conjunto de normas por las que se organiza la lengua escrita. La ortografía española tiene un alto valor fónico, pues hay una correlación entre sonido y grafía, además de contar con un sistema vocálico muy sencillo (cinco unidades). La ortografía, como competencia del registro escrito, no es un campo del

lenguaje aislado, sino que se relaciona con otros aspectos dentro de la lengua. Lenguaje oral y lenguaje escrito están relacionados.

El código ortográfico del español se encuentra recogido en la *Ortografía de la lengua española* (2010), manual que, de forma “coherente, exhaustiva, razonada y moderna”, presenta el código ortográfico de la ortografía *panhispánica*, resultado del trabajo de las veintidós academias que componen la Asociación de Academias de la Lengua Española. Por lo tanto, este deberá ser el manual de referencia cuando se abordan los asuntos ortográficos del español.

Existen diversas propuestas de aquellos aspectos que conforman la ortografía; por ejemplo, Baeza y Beuchat, (1983, p. 64) hablan de tres partes esenciales de la ortografía:

- Ortografía literal: utilización de las distintas letras que se usan para escribir diferentes palabras.
- Ortografía acentual: normas que se establecen para poner o no tildes a las distintas palabras.
- Ortografía puntual: signos que se utilizan para la creación de oraciones o frases coherentes que tengan las separaciones adecuadas para dotar de sentido al texto.

Otros autores, como Ramos (2003, p. 28), prefieren una clasificación diferente, y así, hablan de

- Ortografía natural: relación sonido-grafía
- Ortografía arbitraria: palabras que no se rigen por ninguna regla determinada
- Ortografía reglada: relación de los aspectos léxico, visual y ortográfico.

Desde el punto de vista técnico, pertenecen a la ortografía los aspectos siguientes:

1. Ortografía literal: uso de las letras: g/j..., mayúsculas/minúsculas...
2. Ortografía acentual: qué palabras llevan tilde o no la lleva, y por qué.
3. Ortografía de la palabra: escritura de una expresión en una palabra o en dos palabras: *sobre todo, sin embargo; enseguida/ en seguida...*; división de palabras al final de renglón...
4. Puntuación: signos ortográficos “de puntuación”.

3.1. La enseñanza-aprendizaje de la ortografía

Los docentes consideran la ortografía como una de las mayores trabas del área de lengua castellana, y suele ser uno de los problemas fundamentales del alumnado, que no comprende las normas ortográficas. Según Carratalá (2013, p. 22), la complicación ortográfica es el resultado de la convergencia de dos tipos de tendencias: la tendencia etimológica, cuya referencia es el latín; y la tendencia fonética, que pretende ajustar la ortografía a la pronunciación. La ortografía española es, pues, etimológica y fonética.

En la comunicación humana, la escritura se considera un proceso que necesita un análisis y un conocimiento real de dicho proceso. Para que el alumnado comience a escribir, debe sentir la necesidad de querer expresar algo. Posteriormente, deberá elegir los signos gráficos para cifrar dicho pensamiento y seguir las normas ortográficas para su comprensión. Para que este proceso pueda llevarse a cabo de manera correcta, el discente, debe contar con la destreza motora que le permita representar dichos signos y una acertada elección de los signos gráficos basándose en las normas ortográficas. “La esencia de la actividad ortográfica es cómo utiliza cognitivamente un individuo el sistema grafemático de la lengua” (Galve y otros, 2008, p. 20).

Cuando el discente tiene que escribir, debe comprender el significado de las palabras, representarse sus formas ortográficas y escribirlas. Desde el punto de vista cognitivo, para explicar cómo se llega a la ortografía, diversos autores definen el modelo de la *doble ruta* para explicar el significado de las palabras partiendo de un escrito (Coltheart, 1978; Humpheys y Evett, 1985; Cuetos Vega, 1991; en Galve y otros, 2008, p. 22). Cuetos Vega (1991, pp. 21-39.) indica cómo el sujeto realiza una serie de acciones para optar por la representación gráfica en su cabeza; cuando se activa el significado de dicha palabra, empleamos los distintos tipos de rutas: *indirecta o directa*.

Ruta indirecta o fónica

La ruta indirecta o fónica se basa en la conversión de la cadena fónica en las grafías que corresponden a dichas palabras en el lenguaje escrito. Para ello debe existir una relación grafía-sonido; es una ruta que solo se puede dar en lenguas como el español en que existe una relación entre ortografía y fonética. No obstante, hay que tener en cuenta que existen grafías que no tienen una correspondencia grafía-sonido como la *h*, en cuyo caso, si no conocemos previamente la norma ortográfica, llegaríamos a una escritura

incorrecta de palabras que contienen esta grafía. Por ello, existe otra ruta complementaria.

Ruta directa o léxica

La ruta directa o léxica parte del significado de la palabra para realizar su representación mental sin necesidad de oralizar, ruta que es posible debido a la representación visual que tenemos de las palabras y que “pasa” al almacén grafémico, que es la memoria a corto plazo, en la que permanece la imagen de la forma gráfica de las palabras. Para Galve y otros (2008, p. 31), la ruta directa “describe el procesamiento por la doble vía como una carrera para alcanzar una solución, teniendo su influencia tanto la frecuencia como la regularidad fónica de la palabra”. Asimismo, cuando ninguna de estas dos rutas es válida para el aprendizaje de la ortografía, es cuando nos enfrentamos a una disortografía. Si el error no se encuentra en el funcionamiento psíquico, hay que buscarlo en la metodología empleada para su modificación.

Dada la importancia de la ortografía, son muchos los autores que se han preocupado por este tema. Por ello, se ha considerado necesario revisar los objetivos de su enseñanza para poder crear ciudadanos competentes en el ámbito ortográfico, entre otros ámbitos. Romera (1980, p. 62; en Ruiz de Francisco, 1994, p. 58) establece como uno de los principales objetivos “desarrollar hábitos de la correcta pronunciación de las palabras; ejercitar la reproducción de las palabras más comunes de la vida diaria sin correcciones orto-gráficas; practicar con destreza el uso del diccionario [...]”. Otros autores han definido objetivos muy similares pero de forma más concreta, como Pérez (1978, p. 5; en Ruiz de Francisco, 1994, p. 59): “Facilitar al escolar el aprendizaje de la escritura correcta de un núcleo de palabras de uso frecuente e indudable valor y utilidad social; proporcionarles métodos y técnicas para el estudio de nuevas palabras, habituarlo al uso del diccionario [...]”.

3.1.1. Factores que intervienen en el aprendizaje de la ortografía

En el proceso de aprendizaje de la ortografía intervienen factores que afectan a su correcto uso en la escritura. Según Baeza y Beuchat (1983; en Galve y Trallero, 2008, pp. 39-41) y Prado (2011, p. 313) pueden distinguirse tres tipos de factores: lingüísticos, socioafectivos y motores:

- Factores lingüísticos: relación directa del dominio de la comunicación oral y la ortografía, ya que esta es de tipo verbal (aspecto fonológico, semántico y sintáctico). Rico (2002, p. 77) propone una subdivisión de estos factores de la manera siguiente:
 - Articulación fonética correcta: correcta pronunciación de cada uno de los sonidos que forman las palabras.
 - Análisis correcto correlación oral y escrito: muchos alumnos cometen errores por no conocer claramente la relación grafía-sonido. Se propone el deletreo de palabras como un recurso oportuno para el desarrollo de esta relación gráfico-fónica.
 - Dominio de la lectura: la lectura repercute en el dominio ortográfico.
- Factores socioafectivos: motivación. La falta de autoestima del alumnado puede incidir de forma negativa en la ortografía.
- Factores motores o neuropsicológicos: dificultad en el dominio de las destrezas motrices que participan en la escritura, así como una lateralidad definida de forma incorrecta o la nula orientación. Rico (2002, p. 75) afirma que debe desarrollarse una conciencia ortográfica partiendo de la abstracción, es decir, de la capacidad mental que tiene el discente para aquellos conceptos abstractos aprendidos, los generalice, de tal forma que, posteriormente, sepa aplicarlos en aquellos vocablos que se rigen por la misma norma.

Baeza y Beuchat (1983, p. 22; en Galve y otros, 2008, p. 40) añaden los factores perceptivos, debido a que, en las primeras edades, el aprendizaje de la ortografía basado en la percepción visual de las palabras se destacan la forma, el color o el tamaño. Por otro lado, es necesario ser conscientes de la importancia de la ortografía para posteriormente hacer que el alumnado tome conciencia de este nivel lingüístico. Si el docente no es consciente de la importancia de la ortografía, es poco probable que pueda inculcar a su alumnado la importancia de tal aspecto.

La principal dificultad que entraña la ortografía, cuando un alumno o una alumna se enfrenta a ella, es el momento en el que una palabra puede tener opciones en cuanto a qué grafía debemos utilizar para dicha palabra, es decir, las palabras homófonas, aquellas que suenan igual. Así lo explicó García Hoz (s. a., s. p.; en García, 1963, p. 11): “Cuando para un signo oral hay varios signos gráficos, entonces surge propiamente la

dificultad”. Carratalá (2013, p. 18) señala algunas de las causas por las que la ortografía no se domina:

- La hostilidad por la lectura. Este hecho repercute en la ortografía, pues los niños y las niñas, al no tener contacto directo con el vocabulario, no son conscientes de su forma de escritura.
- Desprestigio social. La ortografía ha ido perdiendo fuerza en las aulas.
- Modelo de aprendizaje tradicional. La ortografía se expone en el aula como un apartado independiente, en vez presentarla como algo útil para mejorar la capacidad comunicativa escrita.
- Métodos seculares. La didáctica docente, en algunos casos, reduce la ortografía a la corrección de textos ortográficos mal escritos.

3.1.2. Principios ortográficos

Para poder llevar a cabo la enseñanza de la ortografía, es necesario tener en cuenta diferentes principios. Barberá (1988, p. 72) y Rodríguez (1996, p. 13) hablan de madurez y de motivación. Es importante proporcionar al alumnado contenidos en consonancia con sus posibilidades y su etapa madurativa en la que se encuentren los niños y niñas. Desde el momento de la preescritura y de la prelectura, hacia los 5 años, los alumnos comienzan a aprender ortografía (Barberá, 1988, p. 72). Otros autores definen un momento de madurez adecuada a los 7 años, como Fernández-Huerta. (1958, pp. 45-46).

En cuanto a la motivación, hay autores que afirman que la ortografía por sí misma no motiva (Barberá, 1988, p. 73; Ruiz de Francisco, 1994, p. 67), hecho que puede deberse a que los alumnos pueden realizar la acción de comunicarse sin necesidad de que exista una ortografía perfecta. Sin motivación, es difícil que el alumnado llegue a realizar aprendizajes; debemos entonces desarrollar un deseo real en el alumnado para que quiera comunicarse correctamente de forma escrita. “La motivación efectiva debe conducir al desarrollo de un interés permanente en el aprender” (Kelly, 1982, p. 271; en Rodríguez, 1996, p. 14), ya que para poder adquirir conocimientos es esencial la función del sujeto en el aprendizaje. Los alumnos habitualmente se motivan cuando son conscientes del progreso que han ido realizando en sus escritos a lo largo de un tiempo, es decir, cuando se dan cuenta de que están aprendiendo

3.1.3. Metodología de enseñanza-aprendizaje de la ortografía

Mesanza (1987, pp. 56-61) expuso algunos aspectos metodológicos que intervienen de forma negativa en el aprendizaje de la ortografía:

- Evitar errores ortográficos: es importante que el alumno comience su escritura sin faltas de ortografía; por ello no se considera positivo el uso de ejercicios de corrección de errores.
- Inicio y término del aprendizaje mal calculados: es necesario conocer los contenidos de cada etapa en relación con el desarrollo cognitivo del alumnado.
- Carencia de programación: como en cualquier área, resulta inconveniente debido a que se exponen contenidos de forma dispersa.
- Ortografía disgregada: empleo de la ortografía como aspecto independiente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura.
- Contenidos ortográficos fuera de contexto: empleo de palabras descontextualizadas.

Mesanza sugiere acciones metodológicas que favorecen el aprendizaje de la ortografía:

- ✓ Método preventivo: no proponer al alumnado metas inalcanzables, favorecer los aciertos antes que los errores y realizar una comprobación cuando los dicentes tengan lo suficientemente interiorizados los contenidos.
- ✓ La ortografía y la inteligencia no tienen estrecha relación, por lo que es necesario centrar nuestra tarea en factores como la discriminación visual, la pronunciación, la lectura o el vocabulario.
- ✓ Uso del diccionario: favorecer su uso, ya que en este caso sí que existe una relación directa entre empleo del diccionario y conocimiento del significado con buena ortografía.

Hay autores (Bustos, 1995; Palacios, 2010) que defienden la metodología tradicional de la enseñanza-aprendizaje de la ortografía, basada en la transmisión de la normas, sanción de los errores ortográficos, corrección irreflexiva por el docente de las faltas de ortografía, automatización del proceso de escritura y práctica de las normas aprendidas. Parece evidente que hay que cambiar el tipo de metodología tradicional, pues, como afirman Gabarró y Puigarnau (1997, p. 7), “si continuamos aplicando los

métodos que siempre hemos usado, obtendremos los resultados que siempre hemos obtenido”. Por esta razón son muchos los autores que se han ocupado del desarrollo de métodos nuevos para evitar que los discentes cometan faltas de ortografía.

Mendoza (2003, p. 283) apuesta por un “método polifacial preventivo”, cuyo fundamento tiene como base la idea de que, en el aprendizaje de la ortografía, participan factores como los siguientes:

- Cognitivos: memoria, capacidad de generalización y atención.
- Lingüísticos: se integra lo fonético, el vocabulario, el deletreo de palabras de forma oral y escrita.
- Afectivo-social: la afectividad influye en la personalidad y en la forma de vida que, a su vez, influye en sí mismo, en el triunfo o fracaso escolar.

Este método polifacial preventivo tiene como premisa que la primera imagen que ve el niño de la palabra es la que permanece en la memoria. El método dispone de diferentes fases. Tras elegir un texto, en primer lugar, debemos escoger aquellas palabras que entablen cierta dificultad, pero que siempre estén dentro del vocabulario habitual. Posteriormente, se pasaría a la lectura del texto por parte del docente y a la escritura de ciertas palabras en la pizarra para que los alumnos las pronuncien y escriban en sus cuadernos para su corrección.

Por un aprendizaje preventivo también se inclina Carratalá (2013), a través del “método viso-audio-motor-gnóstico”, procedimiento que requiere el proceso siguiente:

- Consolidación de la imagen de la palabra a través de su visualización destacando sus peculiaridades ortográficas. La manera más oportuna de destacar las palabras es mediante la utilización de distintos colores.
- El discente debe pronunciar de forma clara y sosegada para su posterior reproducción por parte del discente, ello le permitirá crear una imagen articuladora y auditiva.
- Producir su imagen cinética a través de la escritura de la palabra.

En otro lugar, Carratalá (1997, p. 20) sostiene que

Debe enseñarse a través de la vía inductiva, partiendo de palabras concretas en las que se repiten determinadas peculiaridades ortográficas, hasta ascender a los principios normativos que rigen su correcta escritura. El aprendizaje de ese escaso número

de reglas ortográficas, de indiscutible eficacia pedagógica, se verá complementado por el estudio de palabras de uso que escapan a su encasillamiento, escribir incorrectamente.

Cuando habla de vía inductiva, se refiere a la metodología propuesta por Baeza y Beuchat (1983), en la que el profesor actuará como guía permanente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Comenzará sugiriendo una hipótesis al alumnado, facilitándole palabras para que el alumnado sea capaz de llegar a conclusiones que le permitirá generalizar y llegar a la norma. También nos proponen otro tipo de método más enfocado a niveles adultos, el método deductivo, que trata de ir de lo general a lo particular; partiendo de la norma, se llegará a los casos concretos haciendo el proceso anterior a la inversa. Con estas propuestas coincide Barberá (1988, p. 76), quien afirma que:

Mientras el método deductivo parte de la regla, el inductivo, llega a ella a través de la observación, de comparaciones con lo observado y de la generalización de las adquisiciones. Hoy parece que sea aconsejable este último, si bien en el mundo adulto, el método deductivo tiene más posibilidades que en las primeras edades.

También era frecuente desarrollar una metodología deductiva en la enseñanza tradicional a través de listas de palabras, dictados de textos, libros de ejercicios, morfología y etimología así como el estudio de la norma.

Por su parte, Gabarró y Puigarnau (1997) proponen una clasificación basada en el aspecto sensorial, la denominada "Programación neuro-lingüística". Se parte de la idea de que la realidad la percibimos a través de los sentidos, cada realidad podemos captarla a través de nuestros sentidos y los utilizamos como canal y lo hacemos de forma adecuada. La información recibida a través de los sentidos se debe transformar en conocimiento. "Si no somos capaces de dominar el proceso mental que implica ver las palabras antes de escribir (visio-motor) [,] no es posible tener una buena ortografía" (Gabarró y Puigarnau, 1997, p. 53).

3.1.4. Las nuevas tecnologías y la ortografía

La presencia de las nuevas tecnologías en la vida cotidiana de los discentes ha repercutido en el uso de la ortografía. Existe un "cambio generacional que se está produciendo en las prácticas letradas" (Montoro, 2015, p. 13).

Sin embargo, deberíamos preguntarnos si esta nueva forma de comunicación escrita repercute en la comunicación escrita formal de los escolares.

Internet es un medio de comunicación en el que puede observarse fácilmente cómo se descuida el lenguaje. Son abundantes las nuevas formas de comunicación, *whatsapp*, *twitter*, *facebook*, blogs, etc., que permiten producir y enviar multitud de mensajes de forma inmediata. La forma de comunicarse ha cambiado y, a su vez, ha cambiado el código escrito dentro de este nuevo medio de comunicación. Autores como Álvarez (2011, p. 33) han denominado a estas nuevas formas de escritura “ciberespañol”; otros autores, como Montoro (2015, p. 17), prefieren denominarlas “escritura ideofonemática o simplificada”. Este “nuevo código” tiene algunas peculiaridades:

- Omisión y desorden de las letras.
- Desuso de la mayúscula por una nueva forma.
- Desuso de las tildes.
- Incumplimiento de la norma en el uso de algunas grafías: las grafías *b* y *v*, *g* y *j* se utilizan indistintamente; *c* y *qu* se sustituyen por *k*, etcétera.

De la misma forma que empleamos diferentes códigos para el lenguaje oral y para el escrito, podemos entender que, en el medio cibernético, se utilice otro tipo de código que tiene sus propias “reglas” según las necesidades comunicativas de los usuarios. Entonces, ¿el problema ortográfico reside en las nuevas tecnologías? Estudios realizados por Plester y Wood (2008), y Kemp (2010) citados por Montoro (2015, p. 31), se constata que el código utilizado en las nuevas tecnologías no repercute en la ortografía del alumnado. Se ha comprobado que, en los textos escritos de los alumnos y alumnas, no existe el “fenómeno de Internet”.

Estos estudios citados se basan en la escritura de palabras cortas, palabras que no se pierden de la memoria a largo plazo, ya que se utilizan con frecuencia y se aprenden de forma más rápida. También hay que tener en cuenta que las personas a las que se les ha realizado dicho estudio ya tenían una base ortográfica consolidada.

Por su parte, Cristal (2006; en Álvarez, 2011, p. 40) afirma que: “estamos ante el cuarto medio, lo que él llama *computer mediated language*, que viene a añadirse al lenguaje oral, el lenguaje escrito y el lenguaje de signos. Según ello, el lenguaje de internet no constituye una amenaza para las variedades ya existentes, sino que, sencillamente abre puertas a nuevas vías de comunicación”. Este pensamiento es bastante común; se

encuentra, por ejemplo, en Domínguez Cuesta (2015) y Yus (2001) (citados en Gómez, 2007, p. 158). Por consiguiente, los “errores ortográficos” de la escritura mediatizada por el ciberespacio no serían errores localizados en la ortografía misma, sino en la falta de adecuación a las diversas situaciones comunicativas.

El uso de las nuevas tecnologías es abrumador; el alumnado utiliza Internet en múltiples contextos, situaciones y razones. Por ello, los docentes y las docentes debemos incluir en las aulas las nuevas tecnologías en el aprendizaje de la ortografía, pues debido a su naturaleza interactiva y dinámica, estos recursos proporcionan a los docentes y las discentes la motivación de la que carece intrínsecamente la ortografía.

3.2. La ortografía en Educación Primaria

En todo tipo de aprendizaje, el niño no parte de cero, interactúa con el medio que le rodea, por lo que se enfrenta al aprendizaje con ideas y conceptos que ha ido adquiriendo y dará sentido con los nuevos contenidos. Se establecen fases en las que los niños van adquiriendo la palabra, para, posteriormente, poder representarla en el texto escrito. Barberá (1988, p. 72) se pronuncia al respecto de la manera siguiente:

Por las vinculaciones que la ortografía tiene con la fonética y el dominio de la lectura y escritura, así como la comprensión de vocablos utilizados, se hace muy difícil hablar de un momento madurativo. Desde el momento [en] que está haciendo la pre-escritura y prelectura, un párvulo de cinco años está aprendiendo ortografía.

En la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), cuando se habla de la ortografía, se realiza desde el enfoque comunicativo y textual, por el cual el alumnado debe tener claro qué quiere decir, para qué lo dice, a quién se dirige y sobre qué escribe.

3.2.1. Primeros años: de 6 a 8 años

En las primeras edades, los niños deberán adquirir una capacidad tan esencial como es producir textos que lleguen a cubrir sus necesidades de comunicación escrita. El punto de partida debe ser el fonético. Desde los cinco años hasta los ocho años, el niño utiliza la ortografía fonética, es decir, utiliza como guía la pronunciación de las palabras, también conocida como “ortografía natural” (Gabarró y Puigarnau, 1997, p. 32). Se

construyen frases con palabras cuyos sonidos se representan por una sola grafía y se evitan palabras con dificultad ortográfica.

En lo referente a la producción textual se componen textos, en los que se interrelaciona la imagen con la palabra escrita y se forman frases con sentido completo que seguirán las normas ortográficas más elementales (coma, punto al final de cada oración, etcétera). “Al mismo tiempo se debe iniciar al niño en la realización correcta de los signos gráficos, sus ligaduras, separaciones, adecuada disposición del papel” (Rodríguez, 1996, p. 27). Posteriormente, deberá comenzar lo que Ferreiro (1990, pp.7-8) denomina “hipótesis alfabética”, momento en el que se relaciona grafía y sonido. Es el momento en el que el niño o la niña no entiende de separación de palabras, signos de puntuación, mayúsculas o minúsculas, tildes, etcétera.

3.2.2. Últimos años

➤ De los 8 años a los 10 años

Desde el punto de vista cognitivo, el niño y la niña tienen mayor destreza en la lectura y escritura. Consolidan las distintas habilidades motrices (fina y gruesa), da comienzo la estructura de pensamiento, lo que le permite tener mayor fluidez en el uso del lenguaje (Galve y otros, 2008, p. 27). Se desarrolla en esta etapa una ortografía empírica (Rico, 2002, p. 78). Debido a la capacidad inductiva y deductiva que comienza a desarrollarse a estas edades, en las aulas es posible ir enunciando alguna regla ortográfica simple para, en edades posteriores, poder introducir reglas más complejas. Estas reglas simples están caracterizadas por abarcar un gran número de palabras que, en su mayoría están dentro de su vocabulario básico. Deben utilizarse algunos signos de puntuación como la coma, el punto, el punto y seguido.

➤ De los 10 años a los 12 años

Es la etapa de la ortografía sistemática (Gabarró y Puigarnau, 1997), etapa en que la articulación de procesos inductivos y deductivos permiten al discente la confección, manejo y empleo de distintas normas ortográficas, que han sido adquiridas a través de un proceso inductivo a lo largo de toda la Educación Primaria. Se amplía el conocimiento con el estudio de las distintas clases de palabras, lo que permite una mejora en la expresión a través del escrito y su coherencia y un método de aprendizaje ortográfico.

3.2.3. Estrategias para la enseñanza-aprendizaje de la ortografía en Educación Primaria

La ortografía forma parte esencial de la competencia lingüística en el registro escrito; por ello no podemos descontextualizar su enseñanza, sino integrarla en la expresión escrita como habilidad que hará que el alumnado pueda comunicarse de una forma correcta y eficaz. En las primeras edades, los discentes aún no están capacitados para corregir sus escritos; es en este momento cuando entra en funcionamiento la corrección del docente. En primer lugar, es oportuno distinguir los conceptos de *error* y de *falta*. El *error* se entiende como desconocimiento de la regla y, por tanto, una deficiencia del aprendizaje del ámbito lingüístico. En cuanto a la *falta*, se considera que, una vez aprendida la norma, el discente no sea capaz de aplicarla en las situaciones que lo requiera; Corregir, ortográficamente hablando, se considera valorar el nivel de similitud que existe entre aquello que se lee y aquello que se quiere decir. El primer objetivo de la corrección es hacer que los alumnos comprendan en qué se han equivocado y que sean capaces de rectificar. Como explica Cassany (1996, p. 118), “corregir debería consistir en estudiar la distancia entre lo que realmente dice el texto y lo que quiere el alumno que se entienda; entre el texto real y el texto ideal del alumno, comprendido por cualquier lector”.

El vocabulario es otra de las estrategias que debe utilizar el docente y la docente dentro del aula para el aprendizaje de la ortografía. En las primeras edades, la enseñanza ortográfica está basada en el vocabulario básico. “El aprendizaje escolar de la comunicación solo es posible si se construye a partir del capital lingüístico de los alumnos y de las alumnas y si tiene en cuenta lo que en cada momento saben y saben decir, hacer y entender” (Lomas, 2001, p. 85; en Murillo, 2006, p. 59).

Se entiende por *vocabulario básico* el conjunto de palabras que los niños y las niñas utilizan de manera continuada, palabras que están de acuerdo con su nivel y madurez intelectual. Mesanza (1990, pp. 21-23) distingue dos tipos de vocabularios:

- Vocabulario básico lingüístico: conjunto de palabras seleccionadas académicamente, que el alumnado debe conocer. Estas palabras se adquieren de forma pasiva.
- Vocabulario básico ortográfico: formado por un conjunto de palabras, que el alumnado utiliza de forma habitual y son aptas para el nivel madurativo y com-

prensivo del alumnado. Este tipo de vocabulario se puede dividir en activo y pasivo:

- Activo: compuesto por una serie de palabras, con dificultades ortográficas en sí mismas.
- Pasivo: formado por un grupo de palabras de uso habitual para el alumnado, quien debe escribir esas palabras de forma correcta.

Una vez establecido dicho vocabulario, se suprimen las palabras que no tienen dificultad ortográfica. Establecer el vocabulario básico como “base” para la enseñanza de la ortografía selecciona el número de palabras consideradas útiles y necesarias para los discentes, pues se supone que esas palabras “básicas” son utilizadas por el alumnado en su vida cotidiana (Prado Aragonés, 2011, p. 315).

Otro tipo de vocabulario es el denominado “cacográfico”. Mesanza define este vocabulario como: “Listado de palabras y normas ortográficas, con índices de frecuencia, en las que determinados escolares o usuarios no escolares cometen más errores en el escrito del vocabulario activo o pasivo” (Mesanza, 1989; en Carratalá, 2013, p. 219); es decir, el vocabulario cacográfico es la recopilación de palabras que entrañan mayor dificultad para los hablantes y, por ello, se cometen errores ortográficos en dichas palabras de manera frecuente. Por su parte, Prado Aragonés (2011, p. 315) cree que dicho vocabulario está enfocado para la consolidación del aprendizaje ortográfico, reforzando aquellas palabras con mayor dificultad para el alumnado; es decir, se trata del empleo de un vocabulario pensado para las edades y cursos superiores de la etapa primaria.

El vocabulario cacográfico permite incidir en aquellas normas y palabras concretas en las que se tienen dudas. Por esa razón, se considera una herramienta muy útil. Gómez (2006, p. 69) establece las siguientes características del inventario cacográfico:

- Relaciona la ortografía y la expresión escrita. La ortografía no es un fin, sino un medio.
- Es motivador, ya que la meta propuesta por el alumnado de: no cometer faltas de ortografía en sus escritos comienza a ser una meta alcanzable.
- Contextualiza las normas ortográficas.
- Permiten concretar la causa del error ortográfico.
- Dan a conocer la evolución realizada por el estudiante, es decir, se muestra el proceso y no solo el resultado.

- Están inmersas todas las áreas y no se focaliza únicamente en el área de lengua castellana y literatura.

A pesar de la utilidad de este tipo de vocabularios en la enseñanza primaria, no hay que olvidar que la comunicación escrita no se formaliza mediante palabras aisladas, sino que, evidentemente, las palabras están contextualizadas en el discurso escrito.

3.3. La ortografía en los primeros cursos de Educación Primaria

La lectura y la escritura se presentan en las aulas de Educación Primaria como una tarea difícil para el alumnado y para el profesorado. Por ello se necesita crear situaciones y actividades que fomenten y favorezcan el sistema lectoescritor. Son muchas las oportunidades que nos propone el día a día en el aula para desarrollar el lenguaje oral: conversación, exposición... Sin embargo, cuando hablamos del lenguaje escrito, este tipo de situaciones disminuye; además, el alumnado debe hacer un esfuerzo cuando escribe. Lectura y escritura deben desarrollarse conjuntamente; así, mientras fomentamos la lectura, el alumnado fijará en su mente aquellas palabras más complejas que le ayudarán a resolver las dudas ortográficas que les puede surgir en cada momento.

En el primer curso de Educación Primaria, los objetivos establecidos para estas edades, en lo que se refiere a la escritura, son los siguientes:

- Dominar la ortografía fonética natural.
- Dominar la ortografía de las palabras de uso ordinario.
- Separar palabras.
- Utilizar la coma y el punto final en cada una de las oraciones.
- Dominar el trazado y el uso de la letra mayúscula.
- Usar los signos de interrogación y de exclamación.

Para ello se debe fomentar en el aula un clima de confianza que propicie la escritura en el alumnado sin miedo a cometer errores. No debemos confundir aprender a escribir con aprender ortografía, aunque, por supuesto, debemos tener en cuenta que la ortografía es un aspecto muy importante en la lengua escrita. Para conseguir los objetivos del aula de 1.º de Educación Primaria, deben realizarse escritos para que, en el alumnado aparezca la necesidad de preguntarse por diferentes asuntos ortográficos y se reflexione en el aula. Es esencial que el alumnado lleve a cabo esa fase clave en la producción textual: la revisión del escrito.

Las preguntas que formula el alumnado de 1.º de Educación Primaria son de los tipos siguientes:

- ¿Va con *b* o con *v*?
- ¿Lleva *h*?
- ¿Es con *g* o con *j*?
- ¿Cuándo utilizamos la mayúscula?

Para poder sistematizar estas normas ortográficas, debe existir un proceso de reflexión para que, finalmente, el alumnado sea capaz de relacionar las letras con los sonidos, las palabras y los diferentes tipos de construcciones sintácticas.

Algunos estudios, como el realizado por Álvarez (1997, pp. 92-97), han delimitado los principales problemas ortográficos que se plantean a estas edades. Por ejemplo, el error más repetido es la confusión entre una grafía y otra del tipo *b/v*; luego le sigue un número considerable de errores en cuanto a las tildes se refiere. Por otro lado, uno de los errores menos repetidos a esta edad es el desplazamiento de palabras en la construcción sintáctica. Evidentemente, el docente debe realizar programaciones, actividades, etcétera, de acuerdo con las características de su alumnado.

3.4. Recursos para la enseñanza-aprendizaje de la ortografía en Educación Primaria

3.4.1. Recursos tradicionales

a) Estudio de las normas ortográficas

La enseñanza de la ortografía en la escuela tradicional se basaba en el aprendizaje de la norma ortográfica, que se ejercitaba mediante ejercicios mecánicos con el supuesto objetivo de fijar dicha norma. Esta manera de trabajar ha convertido a la ortografía en uno de los niveles lingüísticos más odiados por el alumnado. Para Mesanza (1987, p. 108), “la enseñanza de la ortografía debe limitarse a aquellas reglas aplicables a un gran número de palabras y con pocas excepciones”. Por ello no parece oportuno tener como punto de partida la memorización de abundantes normas ortográficas, sino que es recomendable sintetizar normas relevantes por las que se rige la mayor parte de las

palabras, y que sea el uso contextual de esas palabras la que lleven a la norma ortográfica.

b) Listas de palabras

Listas que todo el alumnado tiene delante y debe dominar.

c) Dictado de textos

El dictado puede ser considerado una de las prácticas más antiguas en el aprendizaje y evaluación del nivel ortográfico del alumnado. Según Lázaro Carreter (1980; en Carratalá, 2013, p. 199), “en nuestra práctica se ha solido asignar al dictado casi exclusivamente la monótona finalidad de controlar la ortografía de los muchachos”. Tradicionalmente, el docente dictaba un texto para que el discente lo transcribiera en su cuaderno. Cassany (2004, p. 231) afirma que el dictado puede asociarse a lo siguiente:

- Aprendizaje de la lectoescritura.
- Percepción gramatical de la memorización de la norma.
- Mera transcripción del lenguaje escrito.
- Ejercitación de lo expuesto a través de una clase magistral por parte del docente que promueve actitudes de competitividad entre los discentes.

d) Libros de ejercicios

A juicio de Cassany (1994, p. 232), la mayor parte de los discentes ha utilizado alguna vez a lo largo de su vida libros de ejercicios basados en actividades de los tipos siguientes:

- Rellenar espacios en blanco y seleccionar algún tipo de problema (*b/v*) en el que el alumnado tiene que elegir.
- Corrección de textos erróneos por parte del profesorado.
- Segmentación de un texto en palabras, sílabas o letras.
- Presentación de familias de palabras, derivadas.
- Juegos de palabras: *Scrabble*, ahorcado ...

Mendoza (2003, p. 285) opina que la principal función de estos libros consiste en sistematizar el aprendizaje automático de la ortografía. Los recursos mencionados tienen el objetivo de adquirir de forma mecánica una rutina que permita resolver los ejercicios de manera correcta.

e) Introducción de mejoras en los recursos tradicionales

Tradicionalmente, la enseñanza de la ortografía se ha llevado a cabo mediante un método denominado “método tradicional o empírico” (Velasco, 2009). Este método tenía una singularidad: estaba basado en una enseñanza memorística, fundamentada en la repetición de las normas ortográficas. Estas normas eran aplicadas posteriormente en ejercicios repetitivos de los tipos: copia, estudio de las normas ortográficas, deletreo de palabras e, incluso, la búsqueda de la etimología de las palabras.

En el siglo XIX se desarrolló un nuevo método viso-audio-motor-gnóstico, basado en el carácter sensorial (Forgione (1995, p. 1) Este método se compone de cuatro fases diferentes:

- Visual: visualización de las palabras en el contexto en el que se encuentra escrita. Esto permitirá al alumno diferenciar las distintas grafías que componen la palabra.
- Auditiva: el profesor o la profesora pronuncia la palabra para que el alumno o la alumna adquiera el sonido correcto de cada palabra. Se establece una relación entre el lenguaje oral y escrito.
- Motora: trata de reproducir en papel las palabras que hayan sido estudiadas. El profesorado deberá prestar atención a las posibles dificultades motrices del alumnado.
- Gnóstica: en la que se desarrolla el significado de la palabra para que puedan interiorizar el sentido de la palabra. Este es un aprendizaje memorístico por lo que no tiene demasiado sentido si no está dentro de un contexto. Sin embargo, puede servir para crear listas de vocabulario en el aula.

A lo largo del siglo XX se abren nuevas posibilidades de enseñanza de la ortografía que permiten dejar a un lado la memorística para centrarse en un aprendizaje significativo; se parte de los conocimientos previos del alumnado para ir introduciendo nuevos esquemas mentales.

Hoy se siguen utilizando métodos y recursos tradicionales, pero con un enfoque diferente; por ejemplo, en la práctica, el profesorado se centra en combinar grafías con signos de puntuación (ortografía literal y puntuación); se da mayor relevancia a la puntuación y se contextualizan las palabras en los dictados. Por ello, muchos autores quieren erradicar la práctica mecánica de estos ejercicios (Mendoza, 2003, p. 287). A pesar

de algunas opiniones contrarias al dictado, como la de Payot (s.a, s.p.; en Mesanza, 1996, p. 45), según la cual, “si se aprende ortografía, no es por el dictado, sino a pesar del dictado”, son muchos los autores que piensan que un enfoque correcto del dictado puede resultar útil para el aprendizaje de la ortografía. Cassany (1994, pp. 423-426), por ejemplo, propone las siguientes actividades didácticas para el dictado:

- Dictado por parejas. Se parte de un texto completo en el que cada uno tiene una parte. El primer alumno debe dictar al segundo la parte que tiene en su escrito y que complementa la del otro y viceversa.
- Dictado de secretario. El docente debe leer con soltura un texto. Los alumnos por su parte deberán ir tomando notas como si de un secretario se tratara.
- Dictado memorístico. Como indica el adjetivo, se le da al alumnado un texto, que debe “memorizar” para que, una vez memorizado, sea dictado por el docente.
- Dictado-redacción colectivo. Partiendo de una imagen, los discentes deben elaborar un escrito sobre dicha imagen.
- Dictado grupal. Cada uno de los discentes redactará cinco oraciones sobre un tema en concreto.

Otras actividades, también propuestas por este autor, son el dictado telegráfico, el dictado para modificar y el dictado cantado. Por su parte, Camps (1990, pp. 84-85) también propone distintas formas de dictado para aprovechar la utilidad del dictado tradicional:

- Dictado preparado. Se parte de presentar un texto al alumnado, que posteriormente será escrito en la pizarra. Ello servirá para concretar el aprendizaje en determinados puntos que pueden ser de mayor dificultad para los niños y niñas.
- Dictado consulta. Se realiza un dictado, pero se introduce una variante: una vez finalizado, se puede utilizar en los distintos libros de texto, diccionarios, etcétera, aquellas dudas que hayan podido surgir en el proceso.
- Autodictado. Los niños y niñas aprenden de memoria un texto corto que luego tienen que escribir.

El fin del dictado es contribuir a que el discente aprenda a escribir de manera correcta; por ello se considera importante su conocimiento previo, no se trata de una evalua-

ción, sino de un aprendizaje. La revisión es otro aspecto fundamental a la hora de realizar un dictado. Finalmente, hay que tener en cuenta la importancia de la corrección del docente, quien debe centrarse en corregir aquellos errores que correspondan al aprendizaje realizado.

Debemos tener muy en cuenta estas nuevas formas de plantear el dictado en el aula, que resulten útiles y atractivas para el alumnado, pues la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León, en su Resolución de 30 de agosto de 2013 (*BOCYL*, n.º 174, 2013), exige el uso de esta técnica en clase. Considera el dictado un método indispensable para el desarrollo de las destrezas de habla y la escritura. Para ello, incide en la utilización del dictado, al menos dos veces a la semana, en las áreas de Lengua Castellana y Ciencias Sociales. Así pues, en su Anexo II (“Criterios generales para la elaboración y ejecución de los dictados en educación primaria”), expone pautas que deben ejecutarse en todos los cursos de la etapa de Educación Primaria:

- Los contenidos del dictado deben estar relacionados con los contenidos del área en cuestión.
- Se deberá desarrollar en el dictado, aquellas normas ortográficas básicas para cada etapa.
- La utilización de las normas ortográficas tienen que estar en relación directa con los contenidos previos de los discentes.
- Se considerarán errores ortográficos: la unión o separación de las diferentes palabras que componen una oración, la falta de alguna de las palabras dictadas, la aparición de aquellas que no se hayan dictado y la acentuación de aquellas palabras que no respondan a las reglas generales.
- La corrección del dictado nos debe permitir desarrollar un listado de aquellos aspectos que no están bien integrados para seguir trabajándolos en el aula.

3.4.2. Recursos TIC para la enseñanza-aprendizaje de la ortografía en el primer curso de Educación Primaria

Existen abundantes páginas digitales que ofrecen multitud de recursos, técnicas, estrategias y actividades para la práctica de la ortografía en el aula. También existen programas que permiten al docente trabajar la ortografía de una forma diferente, como

powerpoint, activinspire, etc. Algunas de las páginas digitales que considero relevantes para el primer curso de Educación Primaria son las siguientes:

<http://www.ceiploreto.es/>

Página que incluye diferentes apartados por áreas y cursos. Dentro de cada área, oferta una serie de libros, con los objetivos propuestos, no solo de ortografía, y redirecciona a páginas web en las que trabajar la ortografía.

http://www.educalandia.net/alumnos/primer_ciclo.php

Página que oferta diversas actividades muy útiles para desarrollar los contenidos en los primeros cursos de Educación Primaria como la separación de palabras, el uso de las grafías *b*, *v*, *g* y *j*.

<https://sourceforge.net/projects/audacity/?lang=es>

Programa que permite grabar voces, modificarlas, producirlas en distinto orden, velocidad, etc. Es recurso útil para utilizar a la hora de algunas formas de dictado.

*Anexo una serie de actividades interactivas para la pizarra digital.

<http://www.humanodigital.com.ar/100-actividades-online-de-ortografia-y-acentuacion-para-primaria/#.VzD7RISLTIU>

Página que da acceso a diferentes enlaces de la editorial Anaya, que nos permiten desarrollar el aprendizaje de distintas normas ortográficas.

<http://roble.pntic.mec.es/arum0010/temas/ortografia.htm>

El Ministerio de Educación proporciona juegos que desarrollan diferentes normas ortográficas. También aparecen juegos para trabajar la técnica del dictado en el aula de una manera dinámica.

http://www.edu365.cat/primaria/muds/castella/ortografiate/ortografiate3/contenido/sd01/sd01_0a03/index.html

Juego interactivo para el aprendizaje de las grafías *b* y *v*.

http://www.primaria.librosvivos.net/archivosCMS/3/3/16/usuarios/103294/9/2eplccp_ud7_act1/player.swf

Aplicación realizada por la editorial Sm, que permite trabajar con el alumnado diferentes grafías como la *c* y la *z*.

<http://www.vedoque.com/juegos/juego.php?j=carrera-ranas-ortografia&>

Juego dinámico, motivador y divertido que ayuda al alumnado de forma visual a aprender a utilizar las grafías *h*, *b/v* y *ll/y*.

<http://www.editorialyalde.com/ortografia/fjuegos.htm>

Para la práctica de las palabras homófonas. Es uno de los contenidos que se desarrolla en 1.º de Educación Primaria y, por ello, me resulta interesante, pues no es un juego muy frecuente.

<http://www.educaciontrespuntocero.com/recursos/primaria/ejercicios-de-ortografia-para-primaria/17045.html>

Propone quince recursos diferentes para llevar la ortografía al aula. Alguno de ellos, como el denominado “Ortografía natural”, es un recurso que aparece también en el portal del Ministerio de Educación. Así los recursos se van complementando según las necesidades y características del alumnado.

4. ANÁLISIS DE TEXTOS ESCRITOS POR ALUMNOS Y ALUMNAS DE 1.º CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

4.1. Objetivos y metodología

A través de la presente intervención pretendo analizar el estado de la ortografía en el 1.º curso de Educación Primaria. De acuerdo con el marco teórico y el objetivo general de mi trabajo de fin de grado, puedo concretar los objetivos específicos que pretendo conseguir con mi investigación:

- Comprobar la relación existente entre los contenidos marcados por el currículo oficial y los desarrollados en el 1.º curso de Educación Primaria.

- Averiguar el nivel ortográfico de alumnos y alumnas del curso objeto de investigación.
- Conocer las contrariedades que aparecen en las primeras edades en el aprendizaje ortográfico.
- Analizar las variables que influyen, desde el punto de vista ortográfico, en la creación de diferentes tipos de textos

El centro en el que he desarrollado la intervención está situado en la ciudad de Palencia, es de titularidad privada concertada y cuenta con una población de un nivel socioeconómico medio. Las pruebas fueron realizadas al alumnado de 1.º de Educación Primaria, constituido por 24 alumnos y alumnas (11 niñas y 13 niños). Los niveles de aprendizaje del alumnado no eran completamente similares: hay tres alumnos y alumnas que destacan por encima de la media y cuatro, por debajo.

Dentro de los alumnos y alumnas que destacan, podemos ver diferentes casos: el caso A con un nivel intelectual alto, se aburre en clase y no ofrece todo su potencial en los escritos; el caso B, cuyo nivel intelectual también se encuentra por encima de la media, es muy trabajador y realiza composiciones excelentes por encima de su nivel educativo; el caso C obtiene muy buenos resultados académicos, es muy trabajador y los resultados son fruto del intenso trabajo desarrollado. En el caso del alumnado cuyo aprendizaje se sitúa por debajo de la media, podemos distinguir cuatro casos: tres de ellos en los que los alumnos y alumnas se encuentra con un grado de dificultad alto a la hora de adquirir nuevos contenidos; y uno de ellos, de procedencia asiática, que introduce rasgos propios del habla en sus escritos.

Los instrumentos empleados para llevar a cabo el proceso de investigación fueron cuatro fichas que contenían dos tipos de texto: descriptivo y narrativo. Los textos descriptivos eran de los géneros descripción de imagen en dibujo y descripción de objeto real. Los textos narrativos eran del género relato de acontecimientos vividos.

En la primera de las fichas el alumnado debía describir una imagen de dibujos animados (anexo I). Elegí una imagen de dibujos de “Peppa pig” porque consideraba que para la mayor parte del alumnado era familiar y les proporcionaría la motivación necesaria para desarrollar una producción extensa en la que poder analizar los diferentes aspectos ortográficos. Por otro lado, elegí esta imagen en concreto porque aparecen en ella palabras con las grafías que el alumnado había estudiado y yo iba a analizar. Al

final de la ficha aparece “Rasi”, la mascota de la clase, que solo espera al alumnado que hace bien las tareas (anexo II).

En el segundo texto, el alumnado debía describir un objeto real propuesto por mí: un bote de arroz, que permitiría seguir trabajando con las grafías y normas estudiadas, y con su vocabulario habitual. Con la creación del objeto pretendía que la descripción fuera muy diferente del primer caso, por ello cree el objeto con diferentes formas de *gomaeva* de brillantina lo que resultó muy interesante. Además, poder manipular el mismo fue motivador para la ejecución del texto descriptivo (anexo III).

En las dos últimas fichas (anexo IV y anexo V), el alumnado debía producir sendos textos narrativos: narración o relato de hechos sucedidos en un tiempo inmediato, lo que permitía al alumnado poder retrotraerse con facilidad al momento de los acontecimientos. Propuse la narración de acciones cotidianas o cercanas a la vida del alumnado. Al ser una vivencia próxima, el conocimiento de los hechos resultaría motivador y permitiría encarar la actividad con mayor libertad expresiva y creativa.

Los textos fueron producidos en los siguientes días:

- ❖ Descripción de imagen en dibujo (martes, 8 de marzo de 2016)
- ❖ Descripción objeto real (miércoles, 13 de abril de 2016)
- ❖ Relato de lo que se hizo en el recreo (miércoles, 4 de mayo de 2016)
- ❖ Relato del último cumpleaños propio o ajeno (martes, 17 de mayo de 2016)

La metodología utilizada es de tipo cuantitativo y cualitativo; cuantitativo, pues me apoyo en la información proveniente de los textos, represento los resultados de forma numérica según criterios y elaboro estadísticas para facilitar su comprensión. Y de tipo cualitativo, en cuanto que interpreto los resultados del corpus de análisis de acuerdo con los criterios técnicos. En las dos primeras fichas se puede observar que las pautas, como guías, están escritas en la misma; sin embargo, en las posteriores ya no aparecen; ello se debe a que, al ser alumnado de poca edad, acaban por responder directamente sin redactar ningún tipo de oración, por lo que consideré necesario cambiar el modelo de las fichas. El proceso llevado a cabo en el aula fue el siguiente:

❖ Para los textos descriptivos

En primer lugar, explicaba y definía las pautas que deberíamos seguir en cada una de las descripciones, pautas que estarían escritas en el encerado durante todo el proceso de escritura. Posteriormente, visualizábamos la imagen, dibujada o real, objeto de descripción y realizábamos una puesta en común: ¿cómo es?, ¿qué forma tiene? Y cada uno de los niños y las niñas iba levantando la mano para definir las diferentes características y utilidades. Cuando se les ofrece a los alumnos y alumnas un mayor número de datos, más fácil resulta el trabajo de redacción, sobre todo a estas edades.

❖ Para los textos narrativos

En este caso, leíamos inicialmente las pautas que quedaban fijadas en el encerado. La decisión de estar únicamente marcadas aquí era porque, en algunas preguntas, se limitaban a contestar con una palabra, pero el texto debía ser reelaborado. Posteriormente, dejábamos un rato para que el alumnado pensara en aquello que quería contar y por qué quería contarlo. Hacíamos una puesta en común sobre lo que íbamos a contar marcando a través de diferentes preguntas que iban contestando alguno de ellos. También fijábamos los diferentes tiempos de la narración y daba a conocer posibles conectores que podían utilizar en los textos.

El principal objetivo de la explicación y de la puesta en común era captar la atención del alumnado en la actividad para que le resultara atractiva. Existe una evidente conexión entre atención y rendimiento. Otro aspecto fundamental es la motivación, por ello la elección del tema y el diseño de las fichas están en consonancia con los intereses e inquietudes del alumnado de esta edad.

4.2. Análisis ortográfico

En este apartado analizo los resultados obtenidos de las pruebas realizadas según los criterios siguientes:

- Contenidos curriculares
- Partes de la ortografía
- Tipos de texto y género
- Clase de palabra
- Sexo y edad

4.2.1. Contenidos curriculares LOMCE Castilla y León

Antes de analizar los resultados, informo del contenido ortográfico para 1.^{er} curso de Educación Primaria propuesto por la Ley de Educación vigente (LOMCE). La Junta de Castilla y León, mediante la Orden Edu/519/2014, de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León (*BOCYL*, n.º 117, 20 de junio de 2014), concreta objetivos, contenidos y estándares de aprendizajes que deben ser desarrollados en Educación Primaria en las diferentes áreas. Sobre la ortografía, dispone que, para el 1.^{er} curso de Educación Primaria, en el área de Lengua Castellana, el alumnado debe desarrollar los siguientes contenidos ortográficos:

- Bloque 3: Aplicación de las normas ortográficas y signos de puntuación (punto seguido, punto y aparte, signos de interrogación y de exclamación).
- Bloque 4: Mayúsculas. Signos de interrogación y admiración. *clz; clq; g/gu/gü*. Signos de puntuación: guion, punto.
- Bloque 4: conocimiento de la estructura básica de la lengua: letra, sílaba, palabra y oración.

Estos son los contenidos mínimos de competencia ortográfica propuestos en el área de lengua para el curso objeto de estudio. No obstante, el tutor, mediante las unidades didácticas, puede establecer los contenidos que desarrollará en ese curso, eso sí, tomando como base la información documental de la Junta de Castilla y León. De esta manera, podemos ver los contenidos siguientes:

- La mayúscula en los nombres propios
- La mayúscula inicial y el punto final
- Palabras con las grafías *ge, gi*
- Palabras con las grafías *ca, co, cu, que, qui*
- Palabras con las grafías *za, zo, zu, ce, ci*
- Palabras con las grafías *ga, go, gu, gue, gui*
- El guion
- La coma
- La diéresis
- Signos de interrogación y exclamación

Los docentes y las docentes tienen que interpretar los estándares de la LOMCE de acuerdo con la información curricular de la anterior ley educativa (LOE), por lo que, a efectos ortográficos, y para la etapa primaria objeto de investigación, ahora se añaden los contenidos siguientes:

- La conjunción *y*
- Las grafías *m, s, t, d, n, f, h, b, ll, z, ch, y, x, k, w, r y rr*
- Los grupos consonánticos *pl, pr, bl, br, cl, cr, fl, fr, gl, gr, dr y tr*

Para el aprendizaje de la ortografía, debemos tener en cuenta las estructuras básicas de la lengua, contenido que aparece relacionado con la gramática, pues el conocimiento de las estructuras sintácticas, por ejemplo, permite separar adecuadamente las palabras en el enunciado.

4.2.2. Partes de la ortografía

a) Literal

Como ya he indicado anteriormente, la ORDEN Edu/519/2014, de 17 de junio establece que en el 1^{er} curso de Educación Primaria, los alumnos deben conocer el uso de la mayúscula, bloque 4 “Iniciarse en la utilización de la mayúscula”. En el uso de la mayúscula, el número de errores es significativo en relación con otro tipo de errores. Podemos ver que existe un predominio de errores en cuanto a la sustitución mayúscula/minúscula, en relación con la situación contraria minúscula/mayúscula. Ello se debe a que la mayor parte de las palabras erróneas son nombres y palabras que aparecen después de punto.

Dentro de lo que se entiende por “Iniciación a la mayúscula”, debemos considerar diferentes casos: la mayúscula en los nombres propios, la mayúscula inicial y la mayúscula después de punto final. En cuanto a la mayúscula inicial, la mayor parte del alumnado escribe con mayúscula el inicio de sus textos:

La clase de pepa pig.

En la guardería padres y madres...

Es un bote,

Un bote

Hemos jugado a lo que vamos hacer en el cocoloco.

El cumpleaños fue de mi mamá.

Tan solo encontramos un porcentaje del 14,50 % de los textos realizados que no siguen la norma:

*vemos a Peppa pig a papá pig
es un bote
es brillante y se pega*

Por otro lado, no se emplea la mayúscula después de punto:

*... y a los padres de pepa. son los amigos de pepa...
... tiene distintas forma. tiene un coracon
... con nadie. descan sada”*

La razón esencial por la que aparece este tipo de errores viene determinada por no tener integrado el concepto de *oración gramatical*. Ello hace que, al redactar el texto, los alumnos y las alumnas lo hagan a través de una única frase, sin signos de puntuación intermedios, por lo que no existe la necesidad de que figuren ningún tipo de mayúsculas. Vemos que en el 30,20 % de los textos aparecen signos de puntuación sin mayúscula en la palabra siguiente. Podemos afirmar entonces que existe un mayor número de textos en los que no aparecen mayúsculas debido a la omisión de signos de puntuación (53,10 % de los textos):

*es redondo la tapa es roja tiene formas muy bonitas tiene estrellas, circulo, corazon una cuadrado y un rectangulo es de vidrio
tiene aroz tiene un corazon, tiene una es treya, tiene un cuadrado y tiene un ronbo
fueron mis abuelos mis padre mis primos y con mitia y mi tio y tamnbvien con mis llallos*

Por lo tanto, en 16 textos se respeta la norma, pertenecientes a cuatro de los alumnos y alumnas en cada uno de los diferentes textos realizados. Se puede considerar en este punto que la regla no está consolidada:

*Están en la clase detras de la profesora Madangasel. Los padres son altos y Madangasel tambien.
El cumpleaños se celebroy en coco loco. Yo juego con Sara.*

La mayúscula en los nombres propios de pila es otro de los contenidos desarrollados a lo largo de este curso. Si cuantificamos el número de nombres propios que están bien

escritos (176 nombres), comprobaremos que la corrección domina a la incorrección ortográfica (45 nombres) en este asunto de los nombres de pila:

pedro y los padres
vemos a peppa pig a pedro y a candi cat
etan pepa pedro susi dani
papa pig susip madangaset esta en el colegio delante...
menos con las chicas Valaya, Irene, gema, Julia y paula
calos ivanes, David, Asier, Leo...
Paula con ana que es de la otra clase...

La razón se encuentra en la alternancia de mayúscula y minúscula en dichos nombres, por lo que, no podemos descartar que en algunos de los casos se deba a despistes ocasionales. Si analizamos el computo de textos, observaremos que únicamente en el 8,30 % de los textos aparecen dichos nombres escritos correctamente pertenecientes a los textos de dos de los alumnos.

Como conclusión, puedo decir que la mayúscula se utiliza correctamente en la mayor parte de los casos. Las ocasiones en las que se requiere mayúscula, según las normas, aparece en el 60,00 % de los textos. Tan solo en un 40,00 % de los textos podemos evidenciar que no existe ningún tipo de puntuación. Por ello, podemos afirmar que la mayor parte del alumnado en 1.º de Educación Primaria no tiene asimilado aún cuándo deben poner signos de puntuación; sin embargo, en los pocos casos en los que se utilizan signos de puntuación, se escriben de forma correcta (véase tabla anexo VI).

La LOMCE en su Orden Edu/519/2014, de 17 de junio, establece en su bloque 4 el empleo de las grafías *c/z*; *c/qu*; *g/gu/gü*. Para el sonido [k], en las grafías *ca*, *que*, *qui*, *co* y *cu*, vemos que los alumnos no tienen problemas, la norma está afianzada, por lo las palabras con estas grafías son escritas correctamente por la totalidad del alumnado. Puede que ello se deba a que las palabras que utilizan formen parte de su vocabulario habitual, por eso no existe ninguna falta, ya que el alumnado las utiliza de manera constante. La repetición ayuda al afianzamiento de la norma. También puede deberse al desconocimiento de la norma de utilización de la grafía *k*, por lo que, para escribir el sonido [k], solo tienen la posibilidad de realizarlo a través de las grafías *c* y *qu*:

Era mi cumpleaños y era en mi casa...
... tiene cuatro esquinas...
Me loe pasado muy requete bien.

... de un color y uno de dos
... veo un cubo...

En el uso de las grafías *za*, *ce*, *ci*, *zo* y *zu* no sucede lo mismo. Aparentemente, y en relación con en el número de palabras, podemos ver un alto porcentaje de palabras correctamente escritas (48 palabras):

...el papel la pizarra...
...tiene estrellas, circulo, corazon...
una pulsera unos zapatos un collar

Sin embargo, al fijarnos en el número de textos (96 textos), solamente en el 10,40 % aparecen las grafías utilizadas de forma correcta. A medida que analizamos los textos, observamos que se utiliza la norma de forma aleatoria. Ello puede deberse a la mala conversión del sonido del vocablo a la grafía, por lo que aún no tienen consolidada la correspondencia sonido-grafía. Normalmente, el alumnado tiende a generalizar la norma por lo que si las grafías *za*, *zo* y *zu* se escribe con *z*; *ce* y *ci*, también:

tiene un coracon... hay pinzeles
... para meter lapizes
beo pinzeles”, “y tambien
mee sentido rezetemal
yolehize

En cuanto a la correspondencia grafía-sonido en los casos *ga*, *go*, *gu*, se desarrolla a lo largo de los textos con normalidad, debido a que existe una relación biunívoca entre el sonido y la grafía:

Un reloj una gotera pintura de, pincel...
... corazones, cuadrados, retangulos...
tiene pegatinas en el glistal...

Pero cuando se habla de *ge*, *gi*, unifican la norma entendiendo que dichas sílabas suenan como las anteriores. Vemos nuevamente un desconocimiento de la correspondencia sonido-grafía:

veo un cubo y una gotera
una guarderia con niños y niñas
veo a los amigos
y jugetes y estan en el colegio
Peppa pig porque es muy jugetona

También sucede ello en otros casos en los se destaca de forma reiterada a lo largo de los distintos textos. Con este último nos referimos al formado por el par *g/j* en *ge, je, ji* y *gi* y *j* en posición final absoluta:

esta en el colejo
.....el reloj las pinturas...
un medidor de altura, un reloj...
mi personaje favorito es pepe...
por ejemplo pepinillos, arroz y lentejas
Tiene formas geométricas
Para meter por ejemplo gomas...
Tiene figuras geométricas
¡Me siento genial!
Me e sentido genial hemos jugado al fútbol...

Respecto al dígrafo *gu* con diéresis *gü*, no se utiliza ninguna palabra con dicho signo, por lo que no podemos conocer el nivel de aceptación de la norma. Bien es cierto que en caso de ser analizable, solo podría ser en el último texto, pues anteriormente no había sido desarrollado en el aula, es decir, nadie conocería dicho signo. La explicación sobre la utilización de dicho signo estaba temporalizada para mediados del tercer trimestre.

La utilización de la grafía *r* y del dígrafo *rr* no aparece contemplado en la LOMCE para este nivel primario, por lo que el profesorado debe interpretar los estándares de aprendizaje que aparecen en dicha ley, tomando como referencia lo establecido por la LOE. En este punto podemos afirmar que un número importante de alumnos y alumnas utiliza correctamente la grafía *r*:

...la profesora Madangasel...
todo está desordenado...
...tiene formas muy bonitas...
...jugar a Barbie pero además porque son mis amigas

Sin embargo, el alumnado sigue utilizando *r* cuando la ejecución fónica corresponde al sonido vibrante múltiple que aparece en posición intervocálica *-rr-*:

hay una pizara plastirina metana cuvo...
veo una torre de cubitos
tiene los ojos negros la bariga redonda

*Es un taro
un lapic y como aroz
... identro de el boteai aroz ...
tambien pone en el taro de grital
un perito caliente y medio sanguich
jugar a poner la cola al buro*

Otro de los errores, que me parece relevante, aunque aparece con menor frecuencia, y en pocos alumnos y alumnas (3), es la confusión en el uso de las dos erres, la simple y la doble, al comienzo de sílaba y entre vocales. En los textos, este error es persistente; ello se debe a que todavía no tienen consolidada la correspondencia grafía-sonido y, por dicha razón, los alumnos y alumnas escriben como hablan, se hace una transcripción literal del sonido:

*un rreloj, un cubo...
que cay agua muy rrapido
es de forma rredonda
son grandes y pequeños mirra el techo*

En este apartado me gustaría hacer referencia a uno de los alumnos, de origen asiático y su lengua materna le lleva a cometer constantes errores ortográficos. La grafía en la que vemos un mayor número de errores es del dígrafo *-rr-*, sustituida por la grafía *l*. Este niño pronuncia [r] como [l], y lleva el sonido a la grafía:

*“ pepa, pedlo...
...es glande y trasparente...
... en el glistal y pupulina ...*

Me parece conveniente dar cuenta del uso de las grafías *b/v*, uso que no se contempla en la LOMCE ni en el libro de texto para este curso inicial primario. En los textos analizados, la pareja *b/v* se emplea aleatoriamente; ello puede deberse al recuerdo de la imagen de la palabra o a un uso arbitrario, ya que el alumnado desconoce las normas ortográficas para el uso de estas dos grafías. En los textos analizados predomina la *b* frente a la *v*:

*... es un bote
... tiene bultos es de cristal...
...emos jugado a fútbol...*

Los alumnos a estas edades entienden que el sistema fonográfico español es alfabético, por lo que realizan una transcripción de sonidos en los que hay una relación biunívoca entre la letra y el sonido. En español no existe diferencia fonética entre *b* y *v*, y en cuanto a la pareja *ll*/*y*, apenas hay hablantes que distingan los sonidos correspondientes (fenómeno del yeísmo); de manera que encontramos numerosos errores ortográficos debidos a la indistinción fonética en ambas parejas:

b/v

veo cuvo papa mama ...
mi persona faborito es pepa
beho a los amigos de pepa
Es pequeña y con el bestido rojo
tanvien tierra harroz
para hacer actibidades
me enseñaron mobimientos de espia
Emos jugado al fútbol con misamigos telos boi a decir
havia unparque de volas...

y/ll

Para poner algo porejemplo pepinillos, arros y lentejas
que se yaman circulo, cuadrado triangulo
...tiene una es treya tiene un cuadrado...
y esta yeno de arozo
para meter cosa como comida porejemplo aroz salchicha, espageti tayarines
jugamos al piya piya

En el caso de la grafía *h* (única grafía simple en español que carece de sonido), se utiliza de una forma arbitraria:

Hemos jugado a lo que vamos hacer en el coco loco
Hoy he jugado con Aitana Iren y Valaya
Hubo de regalos ropa y jugetes
“Clase ay una gotera
... mirar y hablar...
... los padres y los ijos...
para meter harroz
Emos estado animando...
meloe pasado muy bien

El desconocimiento de la norma, unido al desconocimiento de la conjugación de los verbos, provoca el aumento de errores ortográficos. El error más frecuente es la omisión de la *h* en los verbos *haber* y *hacer*. Podemos determinar, entonces, que aquellas palabras con mayores errores ortográficos son aquellas en las que se desconoce la norma de su uso. Este es el caso de las grafías *b/v* (26,00 % de los errores) y *h/Ø* (27,00 % de los errores). De los contenidos que el alumnado de 1.º de Educación Primaria debería haber asimilado, han aparecido errores, sobre todo, en los pares de grafías *c/z* (15,00 %) y *g/j* (15,00 %). La causa de dichos errores es la relación que establecen los dicentes entre el sonido y la grafía. Dicho de otra manera: no han adquirido la relación sonido-grafía. Finalmente, cabe destacar el uso del par *c/q* en el que el porcentaje de error es cero por ciento (véase tabla anexo VII).

b) Acentual

Cuando hablamos de la ortografía en su aspecto acentual, podemos ver que ni en la LOMCE ni en el libro de texto aparece nada al respecto. Si bien considero oportuno comentarlo, ya que la tutora del primer curso de Educación Primaria, del colegio en el que hice la investigación, practica con el alumnado la búsqueda de la sílaba tónica y su posible acentuación ortográfica: la tilde. Para ello indica a sus alumnos y alumnas la búsqueda y en cuando llega la ocasión de que una sílaba debe llevar tilde, dice “Huele mal”. Nada más comunicar este mensaje como aviso, el alumnado sabe que una palabra debe llevar tilde en una sílaba determinada. Esta es la razón de que, en los textos escritos por sus alumnos y alumnas, aparezcan palabras tildadas sin que sus autores y autoras sean conscientes aún del fundamento normativo:

está detrás de la profe y papá pig delante

me gustaría jugar ha lo mismo

papá mamá niño niña

Pero el recurso tiene una contrapartida: algunos alumnos y alumnas tildan palabras en sílabas equivocadas, o tildan palabras que no llevan tilde:

emos jugado a fútbol...

...hubo ocho invitadós

c) De la palabra

En este apartado informo de dos errores principales: la separación inadecuada de palabras y la unión incorrecta de palabras. Existe una mayor incidencia de error en la unión de palabras (45,80 % de los textos) que en la separación de palabras (8,30 % de los textos). Habitualmente, ello es debido a que el alumnado desconoce o no tiene asimiladas las unidades fónico-gráficas sílaba/ palabra/ oración.

El mayor número de errores se encuentra en palabras monosílabas: artículo, preposición, conjunción y en los verbos auxiliares en los que el alumnado tiende a unir una palabra al verbo que le precede o le sigue. Los auxiliares de los verbos son formas con una mayor frecuencia de uso, debido a que, como los verbos presentan errores ortográficos por desconocimiento de la norma, el alumnado puede entender que una letra por sí misma no puede desempeñar ningún tipo de función dentro de una oración. Otra de las causas podría ser que el alumnado perciba esas palabras como unidades individuales que se pronuncian con un único golpe de voz, y en este caso, volvería a reflejar el lenguaje oral en la escritura:

*Peppa tiene a la profesora a de lante ...
miran ala gotera...
mi perso na je favorito es pepa
y alos pares ya los niños...
... y otrascosas...
tieneuna tapa de color rojo...
espara guardar cosas...
porejemplo tenedores
es roja itambien tiene algo adento...*

Por otro lado, en este apartado debemos hablar de la división de palabras a final de renglón. La mayor parte del alumnado opta por no hacer uso del guion y traslada la palabra completa al siguiente renglón. Esta solución, en los primeros textos producidos, podría ser debido al desconocimiento de la normas; sin embargo, en los textos posteriores, en los que ya se había desarrollado en clase la posibilidad de dividir la palabra, no vemos un mayor uso. Ello puede deberse a que no se considera necesario el empleo del guion, puesto que se tiene espacio para escribir la palabra completa. Otra de las causas puede ser el miedo a la confusión por no tener afianzado la separación de palabras.

En cuanto a los errores podemos determinar que se deben al desconocimiento de la norma, puesto que, en este curso, se estudia el uso del guion para la separación de palabras en sílabas, pero no todas las normas que inciden en dicha separación:

guarder-/ia u-/n eje-/mplo cuadr-/ado materi-/al f-/inal
jeni-/al co-/n celebrad-/o amig-/aManu-el

Por último, me parece llamativo el caso de una alumna, en cuyos textos pude observarse un déficit en muchos aspectos, principalmente, en la ortografía de la palabra; por ejemplo, son muy frecuentes las uniones incorrectas de palabras:

... secelebor en la finca de misabuelos...
Sara ymee sentido bien... mucho estees mifinal mua...
mipersonage favorito es pepe

d) Puntuación

La ORDEN Edu/519/2014, de 17 de junio, establece en su bloque 3 que el alumnado de 1.º de Educación Primaria debe aplicar “las normas ortográficas y signos de puntuación (punto seguido, punto y aparte, signos de interrogación y exclamación)”. En los textos analizados, el punto y seguido se utiliza muy a menudo, aparece 119 veces en los 96 textos, pero su porcentaje de uso es del 38,50 %:

... estan en el coe. Peppa tiene a la profesora ade lante...
Etán contemplando la gotera. Son alegres y muy jugetones

De las 119 veces, el punto y aparte se escribe erróneamente 76 veces. La razón de su frecuencia de uso puede ser debido a que el limitado número de alumnos que utiliza el punto y seguido utiliza una sintaxis conocida, muy simple (incluso para esta edad en la que la producción de oraciones ha de ser simple); vemos que el alumnado reduce sus mensajes los mensajes a los contenidos que tienen afianzados a sabiendas de que la probabilidad de error se reduce notablemente. También hemos encontrado un abundante uso del punto sin ningún criterio. A través de los textos, nos damos cuenta de que la mayor parte de los alumnos no ha consolidado la norma del punto, pues, a veces, lo utiliza sin sentido:

vemos a la profe. hay una gotera. hay un reloj. hay niños
Madamngasel. altos y rojos. están. Mirando.

Fue el cumpleaños de mi padre fue de mi madre, mis abuelos y abuela, Rocio, Carlos se celebró en la finca de mis abuelos estuve jugando yole y un muñero

En lo que se refiere al punto y aparte, podemos ver que la frecuencia de uso es limitada por no decir inexistente. No conocen este tipo de punto ni los casos en que se utiliza, por lo que se generaliza la norma en la existencia de un único punto que sería el punto y seguido. El punto y aparte lo vemos en casos como los siguientes:

<i>vemos a la profe.</i>	<i>Es redondo.</i>
<i>hay una gotera.</i>	<i>Tiene figuras geométricas.</i>
<i>hay un reloj.</i>	<i>Tiene Pegatinas.</i>
<i>hay un cubo.</i>	

La coma es otro de los signos de puntuación que se desarrollan en el 1^{er} curso de Educación Primaria. Podemos afirmar que la coma es el signo de puntuación que se utiliza con mayor frecuencia (47,00 % de los textos); ello se debe principalmente a que en los textos existen enumeraciones de más de dos elementos:

*Una gotera, un cubo, papá pig...
tiene estrellas, círculo, corazón, un cuadrado...
E jugado con Aitana, Sara y Valaya
... mis amigos se llaman David, Ivan, Marcp, Leo, Ivan iniesta ...*

La causa de los errores más frecuentes es la omisión de la coma; la mayor parte del alumnado utiliza en su lugar la conjunción y. Entendemos, entonces, que el alumnado conoce la coma y su uso, pero no es capaz de discernir cuándo se utiliza la coma y cuando la conjunción y:

*una guardería con niños y niñas y pepa y Susi y Madangasel y danidog
Es redondo y tiene un cuadrado y un triángulo y un rectángulo y una estrella y
un círculo y tiene un tapa redonda...
...una pulsera y un collar y un anillo y un vestido...*

En definitiva, vemos que si valoramos los signos de puntuación en general, podemos afirmar que, en la mayor parte de los textos, no se utilizan signos de puntuación, (60,00 %), por lo que tiene un repercusión directa en el uso de las mayúsculas. Por ello considero que el alumnado de 1.º de Educación Primaria conoce la norma, pero no es capaz de utilizarla, no ha consolidado su uso. Si bien aquellos alumnos que utilizan es-

tos signos lo hacen de forma correcta, y existe solo un porcentaje de un 9.00 % de error, en el sentido de uso incorrecto de los signos de puntuación (véase tabla anexo VIII).

Para finalizar, quiero hacer referencia a una de las alumnas que utiliza los signos de puntuación de manera correcta en la mayor parte de sus textos. Podemos decir que es una alumna muy trabajadora que tiene mayor facilidad de aprendizaje. Además el esfuerzo y constancia que demuestra en sus tareas hace que obtenga resultados como los siguientes:

Los nombres de los invitados eran Sandra, Carmen, Oscar, Alicia, Amancio, Valaya y Unay. Los regalos fueron un libro, tres pulseras, Barbie sirena, Barbie cantante y un maletín.

Son Pepa pig, sus amigos, la profesora y los padres. Están en clase detrás de la profesora Madangasel.

Por otro lado, hay otro alumno que, con una menor facilidad de aprendizaje que la alumna anterior, muestra buenos resultados debido a su esfuerzo:

El cumpleaños fue de Juan. Los invitados fueron 9 David, Héctor, Ivan P y yo. Un cubo, unna gotera y una gotera

4.2.3. Tipo de texto y género

El tipo de texto y género discursivo es un factor que tener en cuenta en el análisis de la ortografía. En este apartado analizaré las repercusiones que tienen en el ámbito ortográfico los diferentes tipos de texto. No abordo aquí la ortografía de la palabra debido a que no considero que el tipo de texto influya en su uso.

a) Textos descriptivos

- **Descripción de imagen en dibujo**

En el primero de los textos se puede decir que, al ser un texto descriptivo, determina en mayor grado la ortografía de la puntuación. Al ser una descripción, se puede entender que el uso de enumeraciones y comas será frecuente. Sin embargo, al analizar el corpus vemos que el número de alumnos que utiliza la coma es limitado, tan solo lo utiliza el 21,00 % del alumnado:

Son Pepa pig, sus amigos, la profesora y los padres

Son Pepa Pig, Madan Gasel, los Padres, las Madres, Dani Dog, Rebeca

La mayor parte del alumnado (79,00 %) no utiliza la coma, anota enumeraciones sin signos de puntuación. Una de las razones que explica esta falta de uso es que el alumnado, cuando realizó este texto, aún no había estudiado los usos de la coma:

*...el cubo la plastilina la gotera los padres el reloj...
vemos a los padres de pepa a los amigos de pepa a pedro poni*

Solamente habían trabajado, dentro de la puntuación, el punto final, signo utilizado en un 80,00 % de los textos:

*Arreglar la gotera.
... es mi preferida.
Ablar con el pade de Pepa.*

En cuanto a las mayúsculas, vemos que, a pesar de haber practicado en clase sus usos (inicio de discurso, nombres propios y después de punto), vemos que la norma se ha consolidado únicamente en el primero de los contextos (inicio de discurso):

*Un reloj una gotera...
Una gotera un cubo
Todo desordenado...*

Pero no en los dos textos posteriores, ya que la frecuencia de uso en los nombres propios es muy limitada, a pesar del alto porcentaje de aparición, por lo que se puede entender que es falta de asimilación de la norma y no un despiste ocasional. La mayor parte del alumnado solo identifica como nombre propio, su propio nombre. En el caso de mayúscula después de punto, podríamos poner el foco del error en la inexistencia del punto y seguido: como casi no tiene presencia el punto, no se hace necesario el uso de la mayúscula.

En lo referente a la ortografía literal, existe una mayor frecuencia de error en las grafías siguientes: *b/v*, por desconocimiento de la norma; *g/j*, error en la correspondencia sonido-grafía en *ge*, *gi* para el sonido [χ] y *r* y el dígrafo *-rr-*:

*Beo a la profesora mirando al techo...
... cortina y una puerta y jugetes y estan en el colejio...
Están mirando la gotera. una pizara...*

- **Descripción de objeto real**

En relación al ámbito de la puntuación, un aspecto importante en este tipo de texto es la enumeración de características o propiedades de aquello que se describe. Debido a que la distribución de las preguntas era diferente de la descripción anterior, el punto y aparte y el punto y seguido quedan condicionados por esta estructura textual; por consiguiente, su uso es muy limitado; debido a que el alumnado escribió una única frase para la respuesta de cada uno de los apartados. Además, el punto final queda algo olvidado y solamente aparece el 62,50 % del total.

En cuanto al uso de la coma, sorprende que nuevamente es utilizada en casos muy excepcionales, tan solo aparece en un 20,80 % de los textos. Esto puede deberse a que hacía relativamente poco tiempo que habían entendido los usos de la coma, por lo que podía ser que aún no tuvieran integrada la norma:

*...redondo, tiene una tapa, es transparente...
tiene un triangulo, una es treya, un cuadrado, y tiene un ronbo...
tiene forma como estrella, corazones, cuadrados, rectangulos*

En cuanto al análisis de la ortografía literal, existe un uso de mayúscula a comienzo de discurso de forma correcta con una frecuencia del 75,00 %; y tan solo en un 25,00 % de los textos, no aparece este uso. Todo aprendizaje necesita un tiempo de asimilación para el uso correcto:

*Es redondo...
Es un bote...
Sirve para meter cosas dentro
esta echo de vidri*

El par de grafías en los que más errores encontramos es *c/z*, ya que el alumnado tiende a generalizar la norma entendiendo que *si za, zo y zu* suenan [θ], entonces *ze, zi* también. Otra de las razones es no conocer la relación grafía-sonido por lo que en la *z* en posición final utilizan *c*:

*...pegamento, lapizes, sacapuntas...
... tiene un coracon...
... forma de cilindro...*

Finalmente, el error que menos se repite (3,70 %) es el par gráfico *g/gu*, y podríamos afirmar que el alumnado tienen consolidado el uso de dichas grafías.

b) Narrativo

• Relato de lo que se hizo en el recreo

Al tratarse de un texto narrativo, las formas verbales adquieren importancia, y ello hace que comiencen a destacar los errores ortográficos en dichas formas. Así, en cuanto a la ortografía literal, destacamos los errores en la utilización de la grafía *h/Ø*. Vemos que el número de errores es del 75,00 % del total. Esto se debe al desconocimiento de la norma en las formas verbales y a la unión del auxiliar *e [he]* a la palabra anterior:

E jugado al futbol con Juan...

En el recreo e jugado a espías...

e jugado al futbol Gari, Manuel, Hector

Me e sen tido genial

En cuanto a la ortografía literal, en el uso de las mayúsculas, llama la atención su uso después de punto. En este caso, el alumnado ha estudiado la relación entre palabra y oración por lo que entendemos que debería saber que las oraciones terminan en punto. Sin embargo, al no existir signo de puntuación, tampoco aparece la mayúscula. Son casos muy concretos los que podemos mencionar:

Me he sentido. Yo me he sentido bien

... Carlos y Gary. Me he sentido alegre...

... Julia, Paula. y me sentido recetemal...

Los ejemplos anteriores son pruebas también de que el uso del punto se hace de manera correcta: del 41,00 % de frecuencia en el uso del punto y seguido en los textos, tan solo un 7,30 % se hace de forma correcta. Por otra parte, en cuanto al uso de las mayúsculas, es una norma que se tiene fijada, pues el 95,80 % del alumnado escribe correctamente la mayúscula a comienzo de discurso, y un 87,50 % emplea la mayúscula en los nombres propios:

...los invitados eran Sandra, Carmen, Oscar, Alicia...

los invitados fueron 4 David, Héctor, Ivan y yo.

- **Relato del último cumpleaños propio o ajeno**

En este texto narrativo parece oportuno comenzar por la ortografía literal. La mayor parte de los errores se centran en las grafías *b/v*, con el 48,00 % del total de errores ortográficos. Podemos entender entonces que el error viene determinado por el desconocimiento de la norma en cuanto al uso de *b/v*, y la falta de asimilación de la correspondencia de grafía y sonido.

los invitados se llamaban Sara...

Diec invitados.

... 100 regalos y fueron valones y luego...

El alumnado ha consolidado en alto grado el uso de las mayúsculas; y así, entre un 87,50%, en la mayúscula a comienzo de discurso y un 91,00 % en los nombres propios, mientras que la mayúscula después de punto ofrece el dato del 54,00 % de uso:

... Rocio, Carlos. secelebor en la finca de mis abuelos...

...tambien de Gema. Fuero Aitana, Paula, Julia, Manuel...

... jugar otro poco mas. un bob esponja y ...

Como también podemos observar en las muestras anteriores, el empleo de los signos de puntuación es evidente: en el 63,50 % de los textos se usa correctamente la coma y en el 79,00 % se utiliza correctamente el punto final. El punto y seguido no está consolidado, tan solo es usado correctamente por el 12,50 % de las apariciones.

4.2.4. Clase de palabra

a) Sustantivo

El sustantivo tiene una mayor incidencia ortográfica en los textos 1 y 4. Los sustantivos, en las 2.517 palabras que componen los textos analizados, conforman el 29,50 % de las palabras. Dentro de este porcentaje, solamente el 23,50% son sustantivos con errores ortográficos, por lo que menos de la mitad de los sustantivos que aparecen en los textos tendrían errores ortográficos. Dentro de estos errores, los que destacan por encima de la media dentro de la ortografía literal, es la mayúscula en los nombres propios. Vemos también el reflejo de ciertas dificultades que plantea nuestro idioma en cuanto a la relación grafía-sonido, que muchos alumnos y alumnas no tienen consolidada: hay errores en el empleo correcto de las parejas gráficas *g/j* y *r/rr*:

...aroz, salchicha, espageti...
... y estan en el colejo
en el bote ai aroz
hay una pizara.

Existe también un amplio número de errores en el par de grafías *b/v*; sin embargo, no podemos considerar errores ortográficos como tal porque tienen desconocimiento absoluto de su empleo, de la norma:

... el reloj, las ventanas es un vote
...un anillo, un bestido...

b) Adjetivo

Los adjetivos conforman el 4,90 % del total de palabras de los textos analizados. En los textos descriptivos toma preponderancia frente al resto de clases de palabras, exceptuando los sustantivos, por lo que conformaría, dentro de este tipo de texto, el 30,20 % del total de palabras. Así, refiriéndonos al total, el 11,20 % son adjetivos escritos de manera incorrecta ortográficamente. Los errores se encuentran principalmente en la confusión del par de grafía *g/j*. El problema se encuentra nuevamente en la relación grafía-sonido, puesto que los errores se sitúan en la sustitución de *g* por *j* para el sonido [χ] en las grafías *ge*, *gi*.

me e sentido jenial
tiene fijuras jeometricas
son alegres y muy jugetones

c) Verbo: tiempos conjugados y no conjugados

Los verbos forman el 14,60 % del total de palabras utilizadas; es la segunda clase de palabras más empleada después de los sustantivos. De este porcentaje de uso (14,60 %), el 21,90 % de los verbos estarían escritos de manera incorrecta desde un punto de vista ortográfico. He llegado a estos porcentajes porque en dos de los textos se requiere que el alumnado cuente hechos del pasado. Esto hace que el alumnado no utilice el presente, forma verbal que entienden, y junto al perfecto simple, ha utilizado el perfecto compuesto, forma que probablemente pocas veces haya visto. Al representar el sonido gráficamente, encontramos multitud de diversos casos dispares:

- Algunos optan por unir la forma del verbo auxiliar *he*, de la forma compuesta a la palabra anterior:

... me loe pasau fatal...

...ymee sentido bien...

Mee tumbado al sol

- Otros unen la forma del auxiliar al verbo:

...Ejugado con Daniella...

... me esentido muy bien y mañana

- Y otros la entienden como palabra con función propia:

...E jugado al fútbol con Héctor...

En el recreo e jugado a espías...

d) Adverbio

El uso de los adverbios por parte del alumnado es bastante limitado. Debemos tener en cuenta que, a estas edades, el vocabulario de los dicentes está limitado a sus experiencias cotidianas y por el vocabulario habitual; y así, del conjunto de palabras empleadas, tan solo el 1,00 % corresponde al uso de adverbios. En relación con el número de errores ortográficos que aparecen en este porcentaje, el 65,00 % de uso presentan errores ortográficos:

...tiene tamvien formas como estrella...

a de lante es roja son grandes

Alguna de las razones puede ser la frecuencia del adverbio *también*, que aparece reiteradamente en los textos. El alumnado debería conocer los usos de la pareja *b/v*, pero que se desconocen; por otro lado, hay que entender que a estas edades consideran que la grafía tiene una relación con el sonido, por lo que al entender [n] en vez de [m], el alumnado confunde sus escrituras.

De los datos relativos a la frecuencia de uso: los sustantivos forman el 29,50 % de las palabras utilizadas; los adjetivos, el 4,90 %; los verbos, el 14,60 % y los adverbios el 1,00 % de las palabras, puedo concluir que es el adverbio la clase de palabra que presenta mayor frecuencia de errores ortográficos con un 65,00 % del total de errores. Al adverbio le sigue el verbo, con un 21,90 % de frecuencia de error. Podríamos entender que estos resultados se deben a que los alumnos de este curso carecen de conocimientos sobre este tipo de palabras, por lo que es probable que, ante tal desconocimiento, el

número de errores sea significativo. Por otro lado, cabe destacar que el sustantivo es la clase de palabra que ofrece menor número de errores (23,50 %), quizá, debido al mayor conocimiento que tiene el alumnado de esta clase de palabra (véase tabla anexo IX).

4.2.5. Sexo

Del total de alumno y alumnas 1^{er} curso de Educación Primaria que produjeron los textos, las niñas ocupan el 45,80 % y los niños, el 54,20 %.

Comenzaremos por el análisis de la ortografía literal. En cuanto a las mayúsculas, el 56,30 % de casos que utilizan la mayúscula al inicio de textos, representa a niñas; mientras que los niños representan el 43,70 %. Igualmente, sucede en el uso de mayúscula después de punto, donde las niñas representan el 55,20 % de los textos en los que se utiliza de forma correcta. En este caso, los alumnos representan el 44,80 %. Finalmente, refiriéndonos a los nombres propios, su uso correcto sería para los niños con el 66,60 % de los textos en los que se escriben de forma correcta. Así pues, en el uso de las mayúsculas, las cifras indican que niños y niñas se encuentran en una situación muy parecida por lo que respecta a la ortografía literal propia de su nivel escolar.

En cuanto a las diferentes grafías desarrolladas a lo largo del curso, podíamos decir que los niños tienen un menor número de errores en los pares de grafías *b/v* (45,70 % de errores totales) y *g/j* (33,30 % de los errores totales). En cambio, las alumnas tienen un menor número de errores en los pares de grafías *c/z* (36,60 % de los errores totales), *r/rr* (41,30 % de los errores totales) y *h/Ø* (39,60 % de los errores totales). Por lo que en este caso tampoco habría gran diferencia en cuanto al número de errores.

La ortografía de la palabra es otro de los elementos de análisis en mi trabajo. En este aspecto vemos que la mayor parte del alumnado tiene un gran número de uniones de palabras independientes. Tanto alumnos como alumnas, en muchas ocasiones, no son capaces de distinguir palabras aisladas.

En lo referente a la puntuación, podemos afirmar que sucede lo mismo que en los casos anteriores: los porcentajes de error y uso correcto de los signos de puntuación entre los niños y las niñas es muy similar. Así, la coma es utilizada el 56,90 % por las niñas, mientras que el 43,90 % pertenece a los niños. Igualmente, el uso del punto arroja datos similares entre niños y niñas, si bien podemos destacar que, en cuanto al uso de

exclamación e interrogación, tan solo una de las alumnas lo incluye en uno de los textos, por ello representaría el 100,00 % de uso correcto.

CONCLUSIONES

La ortografía es uno de los principales problemas con los que se encuentra el docente cuando comienza a desarrollar el área del Lengua Castellana, y para el discente, uno de sus mayores temores. Ante esta situación, el sistema educativo no puede mirar a un lado, sino que debe buscar nuevas formas y métodos para llevar a cabo la ortografía dentro del aula. A pesar de que es un contenido fundamental en dicha área, descontextualizar su práctica sería ir en contra del proceso de aprendizaje. Desarrollar la conciencia ortográfica debe ser uno de los objetivos de los profesores y profesoras a la hora de desarrollar su actividad docente. El uso de una ortografía correcta ayudará a los alumnos y alumnas a comprender la realidad y poder desenvolverse en ella en algunos contextos. Para ello, los docentes deberán conocer los diferentes procesos mentales que se llevan a cabo a la hora de escribir, solo así podrá encontrar la metodología adecuada para sus discentes teniendo en cuenta los factores que intervienen como la comunicación oral, la motivación, las destrezas motrices...

Es importante que desde el 1.^{er} curso de enseñanza primaria se proporcione al niño las estrategias necesarias para poder ser competente ortográficamente, a través de un aprendizaje inductivo en el que el docente sea la guía del proceso y no el libro del saber. Este proceso debe construirse a través de la escucha de la palabra, su posterior visualización y una vez integrada, su escritura contextual. Las reglas ortográficas no puede ser eliminadas, puesto que para algunas grafías son imprescindibles, por ello las reglas deben ser cortas, sencillas que abarquen un gran número de palabras de su vocabulario habitual. Por esta razón, considero oportuno que los docentes elaboren un vocabulario cacográfico para ayudar al alumno al proceso de aprendizaje y poder analizar dicho proceso.

La producción de los textos del corpus de análisis me ha hecho entender la importancia de la motivación y del conocimiento del alumnado. Solo así podrá llevarse a cabo un proceso de aprendizaje significativo. Al analizar los diferentes textos, he podido darme cuenta de cómo, en lo referido a la ortografía literal, existe un predominio de

errores en mayúscula/minúscula debido al alto porcentaje de aparición de nombres propios a lo largo de los textos. Además, debido a no tener incorporada las normas de puntuación, más en concreto el punto y seguido, el alumnado no utiliza la mayúscula. En cuanto a lo nombres propios, vemos cómo, a medida que avanza la temporalidad de los escritos, los alumnos y alumnas asimilan algunas de las normas, por ejemplo, la mayúscula de los nombres propios, y vemos errores en los escritos debido a ciertos despistes ocasionales. La dificultad añadida de ciertas grafías, como *r/rr*, *c/z* y *g/j*, está presente en la mayor parte de los errores del alumnado. Ello se debe a cierta complejidad ortográfica de nuestra lengua y a la comprensión de las correspondencias grafía-sonido. Cuando no tiene asimilado el uso de las distintas grafías, el alumnado generaliza la norma. El resto de errores con mayor incidencia se debe al desconocimiento de la norma como ocurre en los casos de las grafías *b/v* y *h/Ø*.

A pesar del desconocimiento de la acentuación, comprobamos que es positivo para el alumnado la introducción de formas que vayan proporcionando criterios para llegar hasta la norma. De manera inductiva, es necesario ayudar al alumnado para que sea el mismo quien descubra la norma; este procedimiento será uno de los mejores métodos para que el alumnado realice un aprendizaje significativo.

En cuanto a la puntuación, es importante utilizar los signos de puntuación en contextos determinados, no aprenderlos de forma memorística, sino siempre en su uso práctico. Muchos de los signos de puntuación son inexistentes para el alumnado, por ejemplo, el punto y seguido; esto se debe a que el alumnado no tiene asimilada la norma, no la ha comprendido y por esta razón no la cumple. Por ello, debemos buscar formas de enseñanza-aprendizaje que hagan comprender su uso.

Si bien es cierto que a estas edades es habitual la unión de palabras, esta unión se debe al desconocimiento de las unidades fónico-gráficas sílaba, palabra y oración. Por ello, considero indispensable que los docentes, en el desarrollo de sus clases, enfatizen las distintas unidades que conforman el código escrito del español. No obstante, debemos entender que solo el tiempo y la práctica afianzan el conocimiento, por lo que debemos dejar tiempo para asimilar los distintos conceptos, sin prisas, adecuándonos a los diferentes niveles madurativos. Para ello debemos utilizar diferentes métodos de enseñanza aprendizaje.

Los diferentes tipos de textos nos proporcionan información valiosa de diferentes aspectos de la ortografía. Por tanto, es importante realizar en el aula diferentes tipos de textos que proporcionen información interesante sobre aquellos puntos que presentan mayor número de errores. Los textos descriptivos ofrecen mayor información sobre la puntuación. En ellos los alumnos y alumnas no tienen asimilado el uso de la coma, por lo que utilizan este signo de manera arbitraria. Finalmente, a medida que avanza el curso y se realizan más textos, mejora el uso de este signo. Por ello podemos entender que la adquisición de las distintas normas ortográficas necesita un tiempo para su adquisición y su puesta en práctica.

Por otro lado, en los textos narrativos, adquieren relevancia las formas verbales, ya que su desconocimiento provoca es la causa de gran número de errores. Así, vemos que el uso de la *h*, en la forma *he* como verbo auxiliar, es muy poco usada porque el alumnado desconoce esta forma verbal. En ambos textos narrativos siguen apareciendo errores en la pareja gráfica *b/v*, nuevamente por desconocimiento de la norma, y las grafías *c/z* y *g/j*, por no tener adquirida la correspondencia de sonido-grafía.

Las clases de palabras es otro de los criterios analizados a lo largo de la investigación. En lo referente a esta clasificación, podemos concluir que el desconocimiento de los adverbios es causa de su poco uso, pero, a pesar de este poco uso, el número de errores es muy alto. Este alto porcentaje de errores es debido al desconocimiento del par de grafías *b/v*. Ya hemos dicho que los tipos de texto influyen en el uso de la puntuación y en el tipo de palabra.

Finalmente, en cuanto al sexo, en esta aula en concreto no existen grandes diferencias; si bien, la mayoría de errores tiene el mismo origen y no hay pruebas de diferencias ortográficas debido al factor sexo.

7. LISTA DE REFERENCIAS

- Álvarez, B. M. (1997). Los errores ortográficos más frecuentes en composiciones escritas por niños de primero y segundo años de primaria en México. *Revista del Centro de Estudios Educativos*, vol. VII, n.º 4, 92-97.
- Álvarez, I. *El ciberespañol: características del español usado en Internet*.
<http://www.lingref.com/cpp/hls/13/paper2473.pdf> (Consulta: 7/04/2016)
- Appel, M. W. (1996). *Nuevas estrategias para la enseñanza de la ortografía*. Málaga: Aljibe.
- Barberá, V. y otros. (1988). *Cómo enseñar la ortografía a partir del vocabulario básico*. Barcelona: CEAC.
- Bigas, M. (1996). La enseñanza de la ortografía. *Aula de innovación educativa*, 56, 6-8.
- Camps, A. y otros. (1990). *La enseñanza de la ortografía*, Barcelona: Graó.
- Carratalá Teruel, F. (2013). *Tratado de la didáctica de la ortografía de la lengua española*. Barcelona: Octaedro.
- Díaz, M. R. (2012). Fases y evolución de la conciencia ortográfica infantil. *Docencia e Investigación*, 22, 97-114.
- Cassany, D. (2004). El dictado como tarea comunicativa. *Tabula Rasa*, 2, 230-250.
- Cassany, Daniel y otros. (2006). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Fons Esteve, M. (1996). La ortografía: un lugar para cada cosa, cada cosa en su lugar. *Aula de innovación educativa*, n.º 56, 16-19.
- Gabarró Berbegal, D. y C. Puigarnau Gracia. (1997). *Nuevas estrategias para la enseñanza de la ortografía en el marco de la programación neurolingüística*. Málaga: Aljibe.
- Galve Manzano, J. L. y otros. (2008). *Fundamentos para la intervención en el aprendizaje de la ortografía*. Madrid: CEPE.

- García Moreno, M. L. (2008). Conciencia ortográfica y motivación. *Educación: una revista cubana que hace esencia de pensamiento*, 124, 40-46.
- García Moreno, M. L. (2009). La ortografía: una propuesta metodológica para un problema pedagógico. *Quaderns Digitals*, 59, 1-11.
- Gómez, A., 2006. Los inventarios cacográficos en la enseñanza de la ortografía. *Escuela abierta*, 9, 63-74.
- Holgado Sánchez, M.^a A. (1986). *Didáctica de la ortografía*. Salamanca: ICE Universidad de Salamanca.
- Martín Vegas, R.A. (2009). *Manual de didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Síntesis.
- Mendoza Fillola, Antonio. (2003). *Didáctica de la lengua y la literatura para Primaria*. Madrid: Pearson Educación.
- Mesanza López, Jesús. (1987). *Didáctica actualizada de la ortografía*. Madrid: Santillana.
- Mesanza López, J. (1990). *Vocabulario básico ortográfico: para uso del profesor de lengua del 1.º, 2.º y 3.º ciclo*. Madrid: Escuela Española.
- Montoro del Arco, T. E. (2015). *Estudios sobre ortografía en español*. Lugo: Axac.
- Milán, M. (1992). Nuevas bases para la enseñanza de la ortografía. *Aula de innovación educativa*, n.º 2, 18-22.
- Murillo, M. (2006). Vocabulario cacográfico. Pautas para la enseñanza de la ortografía en la escuela primaria costarricense. *Artes y Letras (Universidad de Costa Rica)*, XXX, 59-70.
- Planas, E., 1994. ¿Por qué osito se escribe con “s”? *Lectura y vida*, 15 (1), 8-20.
- Prado Aragonés, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla,
- Rico Martín, A. M. (2002). Breve análisis de los factores que intervienen en el aprendizaje ortográfico. *Publicaciones*, 32, 71-84.
- Rodríguez Sanmartín, Á. (1996) *La enseñanza de la ortografía en Educación Primaria*. Madrid: Escuela Española.

Ruiz Bikandi, U. (coord.). (2011). *Didáctica de la lengua castellana y la literatura*. Barcelona: Graó.

Ruiz de Francisco, I. (1994). *La enseñanza de la ortografía: fundamentación lingüística y didáctica*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad.

Zúgaro, Roberto, E. (1974). *El tratamiento de la ortografía en la escuela primaria*. Buenos Aires: Kapelusz.

Kaufman, A.M. (2005). Cómo enseñar, corregir y evaluar la ortografía de nuestros alumnos... y no morir en el intento. *Lectura y vida*, 26 (3), 7-21.

Referencias normativas

Memoria de plan de estudios del título de grafo de maestro –o maestra- en Educación Primaria por la Universidad de Valladolid, 23 de marzo de 2010.

Resolución de 11 de abril de 2013, del Rector de la Universidad de Valladolid, por la que se acuerda la publicación del reglamento sobre la elaboración y evaluación del trabajo de fin de grado (aprobado por el Consejo de Gobierno, sesión de 18 de enero de 2012, *B.O.C.y.L* n.º 32, de 15 de febrero, modificando el 27 de marzo de 2013), *BOCYL*, n.º 78, 25 de abril de 2013.

Ley orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, *BOE*, n.º 295, 10 de diciembre de 2013.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, *BOE*, n.º 52, 1 de marzo de 2014.

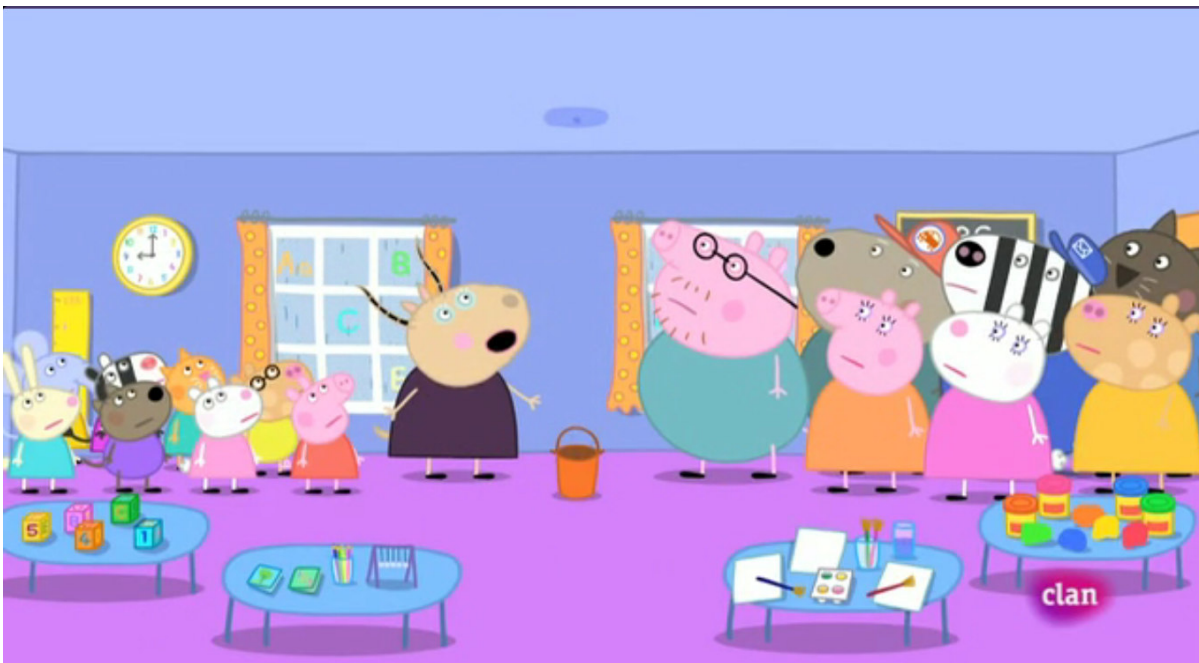
Orden ECD/686/2014, de 23 de abril, por la que se establece el currículo de la Educación Primaria para el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y deporte y se regula su implantación, así como la evaluación y determinados aspectos organizativos de la etapa, *BOE*, n.º 106, 1 de mayo de 2014.

Orden Edu/519/2014, de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León, *BOCYL*, n.º 117, 20 de junio de 2014.

ANEXOS

ANEXO I

TEXTO 1. IMAGEN PARA LA DESCRIPCIÓN DE DIBUJO



ANEXO II

TEXTO 1. DESCRIPCIÓN DE IMAGEN EN DIBUJO

Nombre: _____ Curso: _____

- ¿Qué vemos?
- ¿Quiénes son?
- ¿Dónde están?: están en..., al lado de, junto a..., delante de, detrás de...
- ¿Cómo son?: grande, pequeño, alto, bajo, rojo, azul
- ¿Qué hacen?

Describimos una imagen

A series of 20 horizontal lines for writing.



ANEXO III

TEXTO 2. IMAGEN DE OBJETO REAL



Nombre: _____ Curso: _____




Descripción de un objeto



▲ ¿Qué es?

■ ¿Cómo es?

 ¿Para qué sirve?

 Añade dos detalles más sobre cómo es el objeto.

ANEXO IV

TEXTO 3. RELATO DE LO QUE SE HIZO

EN EL RECREO

Nombre: _____ Curso: _____

¡ Hoy contamos qué hemos hecho en el recreo !



ANEXO V

TEXTO 4. RELATO DEL ÚLTIMO CUMPLEAÑOS PROPIO O AJENO Y EL CARTEL GUÍA

Nombre: _____ Curso: _____



Mi último cumpleaños





MI ÚLTIMO CUMPLEAÑOS

- 1.º ¿De quién era el cumpleaños?
- 2.º ¿Cuántos invitados fueron? ¿Cómo se llamaban los invitados?
- 3.º ¿Dónde se celebró el cumpleaños?
- 4.º ¿Qué hicisteis?
- 5.º ¿Qué regalos hubo?
- 6.º ¿Cómo te lo pasaste? ¿Por qué?



ANEXO VI

TABLA 1. ERRORES ORTOGRAFÍA LITERAL

MAYÚSCULA

ERRORES ORTOGRAFÍA LITERAL MAYÚSCULA						
	Comienzo de discurso		Nombres propios		Después de punto	
	Sí	No	Sí	No	Si	No
Texto 1	(13)	(11)	(7)	(17)	(4)	(20)
Texto 2	(18)	(6)	(18)	(6)	(3)	(21)
Texto 3	(23)	(1)	(21)	(3)	(9)	(15)
Texto 4	(21)	(3)	(22)	(2)	(13)	(11)

ANEXO VII

TABLA 2. ERRORES ORTOGRAFÍA LITERAL

ERRORES ORTOGRAFÍA LITERAL							
	c/qu	c/z	g/gu	g/j	r/rr	b/v	h/ø
Texto 1		Pinzeles (4) Enzerado (1)	Jugetones (2) Jugetes (3)	Presonage (3) Relog (2) Colejio (2)	Mirra (1) Pizara (2) Rrapido (1) Tore (1) Bariga (1) Rredondo (1)	Bemos (1) Bentanas (2) Faborito (2) Beo (3) Bentas (1) Votes (1) Bestido (1) Cuvo (1) Reveca (1)	ablar (3) ijos (1) Beho (1)
Texto 2		Zirculo (2) Cozinar (1) Coracon (1) Zilindro (1) Lapizes (4) Lapic (2) Aroc (6)	Gardar (1) Espageti (1)	Egemplo (3) Lentegas (1) Jeometricas (2)	Aroz (12) Taro (6) Ariba (1)	Actibidades (1) bidrio (1) sirbe (1) tamvien/ tanbien (7) boy (1) binagre (1)	Harroz (2) Echo (4) Ai (1)
Texto 3				Jenial (5) Gugau (1)	Rromper (1)	Cavallo (2) Mobimientos (1) Vien (3) Boi (1)	E + Vb (23) Echo (1) A + Vb (5) Emos (6) acer (1)

Texto 4		Zelebro (4)		Jenial (3)	Buro (3)	Bestido (1)	Ermana (2)
		Ize (2)		Juge (1)		Inbitados (6)	Inchable (1)
		Vec (2)		Esponga (1)		Vanca (1)	An + Vb (2)
						Tamvien (1)	Emos (1)
						Vien (2)	
						Estubo (2)	
						Havia (4)	
						Volas (2)	
						Valones (1)	
						Binieron (1)	

ANEXO VIII

TABLA 3. ERRORES ORTOGRAFÍA

PUNTUACIÓN

ERRORES ORTOGRAFÍA												
PUNTUACIÓN												
	Coma			Punto y seguido			Punto final			Interrogación y exclamación		
	USO		NO USO	USO		NO USO	USO		NO USO	USO		NO USO
	C	X		C	X		C	X		C	X	
Texto 1	(3)	(2)	(19)	(3)	(7)	(14)	(19)		(5)			(24)
Texto 2	(2)	(3)	(19)	(0)	(4)	(20)	(15)		(9)			(24)
Texto 3	(16)	(1)	(6)	(3)	(8)	(13)	(17)		(7)	(1)		(23)
Texto 4	(15)	(2)	(7)	(3)	(9)	(12)	(19)		(5)			(24)

ANEXO IX

TABLA 4. ERRORES ORTOGRAFÍA

CLASE DE PALABRA

ERRORES ORTOGRAFÍA				
CLASE DE PALABRA				
	Texto 1	Texto 2	Texto 3	Texto 4
Sustantivo	Nombres propios (48)	Lentegas (1)	Mobimientos (1)	Ermano (2)
	personage (3)	Circulo (7)	Nombres propios (4)	Nombres propios (22)
	bentanas (4)	Corazon (5)	Erida (3)	Bestido (1)
	pizara (2)	Aroz (12)		Inbitados (3)
	conba (1)	Actibidades (2)		Nobres (1)
	Tore (1)	Coracon (1)		Inchable (1)
	Nillos (2)	Harroz (2)		Valones (1)
	Plaxtilina (1)	Taro (6)		Cupleaños (2)
	Relog (2)	Lapizes (4)		Esponga (1)
	Colejio (2)	Gristal (5)		
	Ijos (2)	Estrella (1)		
	Jugetes (3)	Ronbo (1)		
	Votes (1)	Lapic (2)		
	Bariga (1)	Aroc (1)		
	Enzerado (1)	Espageti (1)		
	Bestido (1)	Tayarines (1)		
	Cubo (1)	Binagre (1)		
	Reveca (1)	Glande (1)		
	Pupulina (1)			
	Glistal (1)			

Adjetivo	Jugetones (2) Faborito (2) Rredondo (1) Glande (1)	Jeometricas (2) Trasparente (2)	Jenial (2)	Jenial (1) Vanca (1)
Verbo	Bemos (1) Estan (9) Mirra (1) Ay (1) Beo (1) ablar (2) beho (1)	Yaman (1) Sirbe (1) Ai (1) Echo (4)	E + Vb (23) A + Vb (5) Echo (1) Ñaman (2) Emos (7) acer (1) boi (1) jugau (1)	Zelebro (4) Havia (1) Estube (1) Ize (2) Binieron (1) Juge (1) An + Vb (2) Emos (2)
Adverbio	A delante (1) Detras (4)	Tamvien (4) Tanbien (3) Identro (1) Ariba (1) Adento (1) Poregemplo (2)	Mu bien (1) vien (3)	Tanvien (1) vien (2) de una vec (2)