



FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

LA ORTOGRAFÍA EN 2.º CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

TRABAJO DE FIN DE GRADO

Programa de estudio conjunto de Grado en Educación Primaria
y Grado en Educación Infantil

Autora: Beatriz Cruz Barcenilla

Tutor: José Vidal Torres Caballero

Palencia, junio de 2018



RESUMEN

La ortografía forma parte de la competencia lingüística escrita dentro de la competencia comunicativa. Los alumnos y alumnas competentes escriben con corrección ortográfica de acuerdo con la norma culta del uso escrito de la lengua. El aprendizaje de la ortografía depende de diversos factores que han de trabajarse en el aula mediante el uso de diferentes metodologías, como el método preventivo con el que intentar evitar el error o el viso-audio-motor-gnósico. En todo el proceso, el docente debe utilizar estrategias con las que poder hacer frente a las dificultades ortográficas. La investigación que he realizado en el 2.º curso de Educación Primaria me ha servido para comprobar que los estudiantes aprenden a un ritmo adecuado a su edad y el currículo del nivel. Las alumnas son más cuidadosas en el uso de la ortografía, sus textos presentan menos errores en el uso de la tilde y en la puntuación que los textos de los alumnos.

PALABRAS CLAVE

Competencia comunicativa escrita, competencia lingüística, competencia ortográfica, métodos enseñanza-aprendizaje ortografía, textos escritos.

ABSTRACT

Spelling is one of the writing skills which is included among all the communicative linguistic skills. Qualified students tend to write following the spelling educated rules of the written language. Spelling learning depends on different aspects which need to be developed in the classroom following different methodologies such as the preventive method, which pretends to avoid the mistake, or the *visual-audio-motor-gnósico* method. During the whole process, the aim of the teacher is to use strategies in order to fight against spelling difficulties. My investigation, developed in Year 2 of Primary Education, has helped me to realize that students learn with an appropriate rhythm according to their age and parallel curriculum. Moreover, girls tend to be more careful with spelling than boys and their essays present fewer mistakes regarding to accent mark and punctuation.

KEY WORDS

Written communicative competence, Linguistic competence, Orthography competence, Orthography teaching-learning methods, Written texts.

AVISOS

1. Para la escritura de las palabras, sigo las normas actuales de ortografía contenidas en la *Ortografía* académica (Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2010). *Ortografía de la lengua española*, Madrid: Espasa).
2. Las referencias en citas indirectas no están incluidas en la lista de referencias, puesto que, en la lista de referencias, solo incluyo las fuentes consultadas.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
1.JUSTIFICACIÓN	6
1.1. Memoria del título de Grado en Educación Primaria por la Universidad de Valladolid	6
1.2. Documentos normativos curriculares	7
2.OBJETIVOS	10
3.MARCO TEÓRICO	10
3.1.La ortografía en Educación Primaria.....	10
3.2.Los errores ortográficos en Educación Primaria	13
3.3.Métodos y estrategias para la enseñanza-aprendizaje de la ortografía.....	15
3.4.Recursos para la enseñanza-aprendizaje de la ortografía	17
3.4.1.Recursos clásicos.....	17
3.4.2.Recursos digitales para 2.º curso de Educación Primaria.....	19
4.ANÁLISIS ORTOGRÁFICO DE TEXTOS PRODUCIDOS POR ALUMNOS Y ALUMNAS DE 2.º CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA	21
4.1.Objetivos y metodología.....	21
4.2.Análisis ortográfico.....	26
4.2.1.Contenidos curriculares.....	26
4.2.2.Partes de la ortografía.....	27
a) Ortografía literal.....	27
b) Ortografía acentual.....	35
c) Ortografía de la palabra.....	35
d) Ortografía de la puntuación.....	37
4.2.3.Tipos de texto y género.....	38
4.2.4.Clases de palabras.....	39
4.2.5.Sexo.....	41
CONCLUSIONES	42
LISTA DE REFERENCIAS	45
ANEXOS	47

INTRODUCCIÓN

La competencia ortográfica forma parte de la competencia lingüística escrita, como competencia específica de la competencia comunicativa. Además, se concibe como la capacidad y habilidad que tienen las personas para escribir de acuerdo con la norma escrita culta. En la Educación Primaria, el aprendizaje de la ortografía es fundamental para que los alumnos y alumnas desarrollen la competencia ortográfica, y lleguen a ser ciudadanos que escriban con corrección ortográfica.

Tradicionalmente, el aprendizaje de la ortografía se ha basado en la memorización de reglas sin sentido para los estudiantes; reglas que, a menudo, se encontraban descontextualizadas y que, incluso, daban lugar a equívocos. También, destacaba el uso del dictado tradicional en el que el docente dictaba y el discente copiaba sistemáticamente. Hoy en día, se siguen nuevas metodologías que contextualizan las reglas ortográficas, se parte de las experiencias y de los ritmos de aprendizaje de los estudiantes, y se han incorporado nuevos medios, como los informáticos, que permiten el desarrollo de la ortografía de manera dinámica y divertida para los discentes.

En mi trabajo abordo aspectos teóricos sobre ortografía; recojo información relevante sobre diversos aspectos de ortografía en Educación Primaria, los errores más comunes en la etapa, los diferentes métodos y estrategias de aprendizaje y los recursos clásicos y digitales de la enseñanza-aprendizaje de la ortografía. Posteriormente, analizo producciones textuales de alumnos y alumnas de 2.º curso de Educación Primaria de un centro público de la provincia de Palencia; finalmente, presento conclusiones que, considero, válidas desde el punto de vista técnico.

1. JUSTIFICACIÓN

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

Mi Trabajo de Fin de Grado se adecua a los objetivos y competencias que establece la *Memoria de plan de estudios del título de grado de maestro -o maestra- en Educación Primaria por la Universidad de Valladolid*, de 23 de marzo de 2010. En cuanto a sus objetivos generales, destaco los 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 enseñanza y aprendizaje respectivos.
- ❖ Diseñar, planificar, adaptar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje para el alumnado con necesidades educativas específicas, en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.
- ❖ 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.
- ❖ Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos. Estimular y valorar el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal en los estudios.
- ❖ 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.
- ❖ Conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación. Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural.

Y en relación con las competencias, señalo las siguientes:

- ❖ Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de los argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.

- ❖ Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos esenciales 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.
- ❖ Que los estudiantes desarrollen un compromiso ético en su configuración como profesionales, compromiso que debe potenciar la idea de educación integral, como actitudes críticas y responsables; garantizando la igualdad efectiva de mujeres y hombres, 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. Documentos normativos curriculares

En relación con la Educación Primaria, mi trabajo atiende a los documentos normativos siguientes:

- * 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.
- * Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el 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 142, 25 de julio de 2016.

El 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, pp. 19378-19379), señala que la enseñanza del área de Lengua Castellana y Literatura a lo largo de la Educación Primaria tiene como objetivo el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado, entendida en todas sus vertientes: pragmática, lingüística y literaria. Debe también aportar las herramientas y los conocimientos necesarios para desenvolverse satisfactoriamente en cualquier situación comunicativa de la vida familiar, social y expresión oral, por un lado y escrita, por otra. Además, establece la lectura y la escritura como los instrumentos a través de los cuales se ponen en marcha los procesos cognitivos que ela-

boran el conocimiento del mundo, de los demás y de uno mismo, y por tanto, desempeñan un papel fundamental como herramientas de adquisición de nuevos aprendizajes a lo largo de la vida; por su parte, la enseñanza de los procesos de escritura pretende conseguir que el alumno tome conciencia de la misma como un procedimiento estructurado en tres partes: planificación del texto, redacción a partir de borradores de escritura y revisión de borradores antes de redactar el texto definitivo.

Desde el ámbito autonómico, el DECRETO 26/2016, de 21 de julio, por el 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 14, 25 de julio de 2016), el área de Lengua Castellana y Literatura establece como finalidad ayudar a los alumnos y alumnas a dominar las destrezas básicas del lenguaje: escuchar, hablar, leer y escribir e iniciarse en la reflexión sobre la estructura de la lengua para mejorar y enriquecer la producción de enunciados orales y escritos.

Para el 2.º curso de Educación Primaria, el Decreto aborda la ortografía en los bloques 2 y 3: leer y escribir (pp. 34324-34328), y expone los siguientes objetivos de aprendizaje:

- * Comprender distintos tipos de textos adaptados a la edad y utilizar la lectura como medio para ampliar vocabulario y fijar la ortografía correcta.
- * Adquirir la ortografía natural y utilizar correctamente las normas ortográficas trabajadas en toda su producción escrita.
- * Realizar dictados con corrección ortográfica, separando correctamente las palabras.
- * Llevar a cabo un plan de escritura que suponga la mejora de la eficacia escritora y fomente la creatividad.

En las tablas siguientes, anoto contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje relacionados con el 2.º curso de Educación Primaria:

BLOQUE 2. COMUNICACIÓN ESCRITA		
Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
<ul style="list-style-type: none"> - Recursos gráficos en la comunicación escrita. - Consolidación del sistema de lecto-escritura. - Lectura de distintos tipos de texto: descriptivos, argumentativos, expositivos, instructivos, literarios. - Sentido global del texto. Ideas principales. Resumen. 	<p>3. Resumir un texto leído reflejando las ideas principales.</p>	<p>3.1. Resume brevemente los textos leídos tanto de forma oral y escrita utilizando una plantilla para la organización de la información (inicio, nudo y desenlace).</p>

BLOQUE 3. COMUNICACIÓN ESCRITA: ESCRIBIR		
Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
<ul style="list-style-type: none"> - Normas y estrategias para la producción de textos: planificación (función, destinatario, audiencia y estructura), revisión y mejora del texto. - Aplicación de las normas ortográficas y signos de puntuación (punto, coma, punto y coma, guion, dos puntos, raya, signos de puntuación paréntesis, comillas). Acentuación de palabras de uso cotidiano. -Caligrafía. Orden y presentación. - Dictados. - Plan de escritura. 	<p>2. Aplicar todas las fases del proceso de escritura en la producción de textos escritos de distinta índole: planificación, revisión y reescritura.</p> <p>3. Adquirir la ortografía natural e interiorizar y utilizar correctamente las normas ortográficas trabajadas.</p> <p>4. Conseguir una buena caligrafía, orden y limpieza.</p> <p>5. Realizar dictados con corrección ortográfica, separando correctamente las palabras.</p>	<p>2.1. Planifica y redacta textos siguiendo unos pasos: planificación, redacción, revisión y mejora.</p> <p>2.2. Produce textos sencillos a partir de unas pautas.</p> <p>3.1. Aplica las reglas ortográficas trabajadas en la producción de textos.</p> <p>4.1. Presenta con precisión, claridad, orden y buena caligrafía los escritos.</p> <p>5.1. Reproduce textos dictados de diferentes tipos con corrección.</p>

BLOQUE 4. CONOCIMIENTO DE LA LENGUA		
Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
<ul style="list-style-type: none"> - Ortografía: Mayúscula. Signos de interrogación y de admiración. c/z; c/qu; ge/gi; je/ji; g/gu/gü; r/rr Signos de puntuación: guion, la coma, -d/ -z; -illo/-illa. M antes de p y b. ¿Por 	<p>4. Utilizar reglas de ortografía sencillas: uso de la mayúscula, los signos de interrogación y admiración, el guion, el punto, la coma, la regla ortográfica principal de uso de c y</p>	<p>4.1. Realiza dictados con caligrafía correcta y haciendo uso preciso de la ortografía trabajada (mayúsculas, signos de interrogación y exclamación, coma y guion).</p>

qué?/Porque. - Dictado	de z y de qu y de g, de gu y de gü.	4.2. Hace un uso correcto de ¿por qué? en las preguntas y de porque en las respuestas.
---------------------------	-------------------------------------	--

2. OBJETIVOS

En mi Trabajo de Fin de Grado, pretendo conseguir los siguientes objetivos:

1. Recoger información sobre ortografía y competencia ortográfica como parte de la competencia comunicativa escrita.
2. Sintetizar información sobre la enseñanza-aprendizaje de la ortografía en la Educación Primaria.
3. Analizar textos producidos por alumnos y alumnas de 2.º curso de Educación Primaria de un centro público de Palencia de acuerdo con determinados criterios de análisis.
4. Identificar las principales dificultades ortográficas encontradas en los textos producidos por los alumnos y alumnas del curso mencionado.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. La ortografía en Educación Primaria

El aprendizaje de la ortografía permite expresarnos y comunicarnos por escrito de acuerdo con las normas ortográficas académicas; para ello, es necesario conocer de manera global el proceso de la escritura. Como docentes, debemos motivar al alumnado a que sienta ganas de escribir con el fin de que se conciencie de la importancia de la ortografía cuando escribe. La corrección ortográfica es el primer requisito para la comunicación escrita eficaz y, además, es un identificador social: quien escribe con corrección ortográfica es percibido, en principio, como una persona competente. De acuerdo con Hernando y Hernando (citado por Ortiz Canseco, 2015), “el dominio de la ortografía constituye un signo de cultura y distinción social” (pp. 187-188); no obstante, dicho prestigio provoca que se obvie, en muchas ocasiones, el sentido último de la lengua, la comunicación.

La ortografía forma parte de la competencia lingüística, dentro de la competencia comunicativa escrita. En la escuela se trabaja más la expresión escrita que la oral. Aprendemos a escribir normalmente en la escuela y se aprende mediante un largo proceso de comprensión y memorización de reglas ortográficas. El aprendizaje de la escritura sigue unas fases lógicas, como afirma Domínguez Rodríguez (citado por Martín Vegas, 2009):

- 1.º El niño reproduce los rasgos típicos de la escritura.
 - 2.º El niño reproduce las grafías de forma más definida.
 - 3.º Cada letra adquiere un valor sonoro y se van ligando en sílabas.
 - 4.º El niño empieza a fijar palabras, como su nombre de pila.
 - 5.º El niño reconoce ya todo el alfabeto y empieza a afrontar los problemas de la ortografía.
- (p. 149)

La enseñanza de la ortografía, generalmente, se basaba en el análisis del sistema gráfico de la lengua y en la relación que guarda con el sistema oral. En consecuencia, los objetivos de aprendizaje de la ortografía se relacionaban únicamente con las dificultades que implica la reproducción escrita de los sonidos. El criterio que se ha seguido para analizar la relación entre lengua oral y escrita ha sido la relación entre sonido y grafía; sin embargo, se ha comprendido que el aprendizaje no se basa en la recepción pasiva de conocimientos, sino que se trata de una acción por la que la persona interioriza unos conocimientos y los reestructura a partir de los que ya poseía.

Así pues, el aprendizaje de la ortografía no parte de cero; se trata de una interacción entre los niños y niñas y el entorno en el que viven. Desde su nacimiento, los niños y niñas producen sonidos de manera consciente y activa, y la necesidad de poder comunicarse les lleva a adoptar el lenguaje adulto. De este modo, entre los cuatro y los seis años, el niño y la niña dominan con cierta fluidez los sonidos de su lengua; también hacen uso de las estructuras gramaticales y utilizan un vocabulario básico. Cada vez que aprenden una palabra nueva, no solo la almacenan en su cerebro, sino que la relacionan con un nuevo concepto (Camps, 1990, pp. 36-37).

Pese a la facilidad ortográfica del castellano, son muchas las dificultades que los niños y niñas encuentran desde la infancia. Existen convenciones sobre la enseñanza de la ortografía según la edad. En Educación Primaria, el docente necesita preparación para enfrentarse a las dudas que les puedan surgir a los discentes. Hasta los ocho años, se realiza un aprendizaje a través de la fonética; así, es frecuente encontrarnos con niños y ni-

ñas que van descomponiendo las palabras en los sonidos que ellos han ido asimilando. Una vez escrita la palabra, la leen para poder comprobar que se lee como suena.

De los ocho a los doce años, el vocabulario sigue ampliándose; además, en este periodo los alumnos y alumnas aprenden las reglas de manera sistemática y no son capaces todavía de trabajar con muchos conocimientos abstractos, como las normas ortográficas o los aspectos gramaticales más complejos de nuestra lengua. A los doce años, los niños y las niñas siguen ampliando su vocabulario, y están capacitados para relacionar sintaxis y puntuación.

Para algunos autores, la enseñanza de la ortografía no debe aislarse del resto de aprendizajes lingüísticos porque forma parte de la competencia lingüística escrita y afecta a todos los aprendizajes. En todas las asignaturas, la ortografía debe ocupar la atención que se merece de acuerdo con el grado de madurez del alumnado. Asimismo, la ortografía debe unirse a los demás aspectos de la lengua escrita. Prado (citado por Prado Aragonés, 2011) expone los motivos que influyen y explican la deficiente ortografía de los escolares:

- ❖ Escasa importancia que se concede a la corrección de la expresión lingüística en general, ya sea oral o escrita.
- ❖ Influencia de los medios audiovisuales, que suelen ofrecer un mal ejemplo en la observancia mínima de las normas lingüística, en general, y ortográficas, en particular,
- ❖ Predominio de la imagen frente a la letra impresa; los escolares leen cada vez menos.
- ❖ Avances tecnológicos de la informática, que, con los correctores ortográficos, ofrecen la posibilidad de subsanar los posibles errores de ortografía, los escolares se desprecupan y descuidan la corrección de los escritos.
- ❖ Presiones del uso utilitario de la lengua que valora más la agilidad y rapidez que la corrección. (p. 312)

En relación con el vocabulario activo, se ha observado que los hablantes utilizan entre 4.000 y 5.000 palabras; de ellas, unas 800 presentan dificultad ortográfica. Parece razonable que los docentes utilicen un vocabulario seleccionado de acuerdo con los niveles educativos. No obstante, el llamado “vocabulario cacográfico”, formado por las palabras que presentan errores ortográficos, puede ser también de gran utilidad si evita los errores en lugar de consolidarlos.

Todos los años se insiste en la actualización del profesorado; muchos docentes tienen escasa formación en fonética y ortografía; es frecuente que algunos escritos de los do-

centes contengan errores ortográficos, errores que se transmiten directamente a los alumnos, quienes dan por buena semejante ortografía. Es necesario que los maestros dispongan de diferentes métodos y técnicas con los que poder trabajar con el alumnado y se adapten a su ritmo de aprendizaje.

3.2. Los errores ortográficos en Educación Primaria

La ortografía se relaciona con el aprendizaje de la lectoescritura, con los ejercicios de correspondencia sonido-grafía y la lectura en voz alta. Diversos autores han dividido la ortografía en dos clasificaciones fundamentales para su enseñanza-aprendizaje, división que se corresponde con las etapas madurativas del alumno y alumna. De este modo, se ha destacado la *ortografía natural*, que corresponde a los primeros estadios de aprendizaje de la escritura, y la *ortografía arbitraria*, propia de estadios superiores, cuando el desarrollo cognitivo y la maduración del discente es superior.

La motivación y confianza son otros aspectos que tener en cuenta, especialmente en los primeros niveles, aquellos en los que la confianza es muy necesaria. El docente debe ser consciente, además, de la diferencia que existe entre el alumno que comete errores ortográficos de manera ocasional, y el alumno que tiene dificultades de aprendizaje. En el segundo caso, las dificultades ortográficas son consecuencia de otros factores.

Frente a los errores ortográficos, es común utilizar varias actividades relacionadas con ejercicios de refuerzo, todos iguales. En cambio, pueden existir diversas causas en un solo error ortográfico. En consecuencia, no debemos proponer la misma solución a los errores cometidos por alumnos diferentes; hay que investigar la causa del error en concreto y buscar remedios adaptados a cada alumno o alumna en particular. Por otro lado, la capacidad de generalización de los niños y niñas de estas edades es aún limitada, causa de la producción de errores en la generalización de las reglas ortográficas.

Los errores más frecuentes suelen producirse por la adición, supresión, transposición u omisión de diferentes letras, aunque también existen ocasiones en las que se añaden signos y se produce la *haplografía*, fenómeno que consiste en la eliminación de un segmento textual idéntico o análogo a otro cercano. En este sentido, Cassany (1993) ofrece los siguientes consejos para la corrección de errores ortográficos:

- ❖ Corregir solo aquello que el alumnado pueda asimilar.
- ❖ Corregir inmediatamente después de la elaboración del escrito.

- ❖ Marcar las incorrecciones del texto y pedir que busquen por sí mismos la solución correcta.
- ❖ Dar instrucciones concretas sobre lo que debe hacerse.
- ❖ Dejar tiempo y asegurarse de que se leen las correcciones y se comentan.
- ❖ Comentar con cada alumno y alumna su escrito; así como sus correcciones.
- ❖ Proporcionar recursos con los que ellos mismos puedan corregir sus escritos.
- ❖ Hacer uso de la corrección como recurso didáctico y no como obligación. (p. 124)

El error debe formar parte del proceso de aprendizaje. Sin embargo, para poder aplicar la evaluación continua de manera eficaz, deben tenerse claros los objetivos a los que aspiramos y utilizar los instrumentos necesarios para poder alcanzarlos. Algunos de los recursos que nos permiten evaluar la ortografía son las pruebas de evaluación del rendimiento de la clase; las escalas de valoración en las que se consignan los nombres de los discentes y los aspectos que se han ido superando; los cuadros de control individual, donde se anotan los aspectos que se han de superar de manera unitaria; el dictado, que mencionaré después, y las producciones escritas que nos permiten hacer una evaluación continua del aprendizaje de los alumnos y alumnas.

Cuando los discentes, en los primeros niveles, se enfrentan a la expresión escrita de un texto, suelen omitir espacios entre palabras, signos de puntuación, aparecen numerosos errores en el uso de las mayúsculas o de las tildes; no son conscientes aún de que la ortografía incluye aspectos no visibles desde el punto de vista fónico. Según Kaufman (2005, p. 10), para corregir la ortografía de los escolares, podemos optar por diferentes intervenciones; la primera consiste en que los discentes se autocorrijan. El docente debe advertir que esos textos, en concreto, no los corregirá él y los alumnos deberán marcarlos con una (A), textos que servirán para conocer su progreso ortográfico en un determinado periodo de tiempo. Otro tipo de corrección consiste en la intervención de otros compañeros. En los cuadernos, cada alumno y alumna redacta sus escritos de manera individual; posteriormente, por grupos se corrigen los errores ortográficos entre los compañeros. Finalmente, los textos corregidos por el maestro o la maestra servirán de modelos para los niños y niñas, los considerarán fiables y harán uso de ellos ante cualquier duda.

3.3. Métodos y estrategias para la enseñanza-aprendizaje de la ortografía

Tradicionalmente, la ortografía se ha enseñado a partir de la memorización de reglas y a través de dictados; sin embargo, hoy se realizan actividades de aprendizaje basadas en la observación y en la producción textual, donde el propio alumno o alumna crea hipótesis sobre las reglas y es capaz de llevarlas a cabo cuando escribe textos. Camps (1990) afirma que “la lengua escrita es, por naturaleza, mucho más conservadora que la lengua oral y eso comporta que se den muy pocos cambios en el sistema gráfico con relación a los que experimenta el sistema oral” (p. 9). El docente valora la competencia ortográfica de los primeros niveles para realizar actividades cuyo objeto sea la correcta ortografía, y, además, las faltas ortográficas no pueden frenar el desarrollo lingüístico del alumnado. La motivación es un factor esencial en el desarrollo de la comunicación escrita; si solo nos dedicamos a corregir faltas ortográficas, seguramente, se pierda el interés por la escritura. Las reglas ortográficas no pueden ser problemas que resolver, sino normas de uso que deben inferirse a través de la lectura y la escritura.

Camps (1990) propone las siguientes tareas para el docente:

1. Facilitar situaciones reales de escritura que posibiliten el contacto frecuente con la lengua escrita.
2. Proporcionar instrumentos de apoyo para resolver los problemas ortográficos.
3. Crear situaciones de aprendizaje sistemático de los aspectos regulares del sistema gráfico.
4. Facilitar instrumentos para la práctica sistemática de determinados problemas, a fin de conseguir la automatización. (pp. 45-46)

Asimismo, Prado (1998) (citado por Prado Aragonés, 2011, p. 316) ofrece orientaciones metodológicas para enseñar la ortografía, como despertar el placer por la lectura, practicar la correcta articulación de los sonidos, motivar en la escritura, utilizar textos reales, desarrollar la creatividad, insistir en la importancia de un correcto uso de la lengua oral y escrita, incentivar la autocorrección, la revisión de los escritos y proporcionar recursos e instrumentos que ayuden a los niños y niñas a resolver por sí solo sus dudas.

Con el fin de que los alumnos y alumnas se encuentren motivados para escribir correctamente, el docente debe utilizar una metodología razonada; por ejemplo, como propone Mesanza López (1987, pp. 53-54), en primer lugar, que el dominio ortográfico sea visto como un signo de cultura y formación; escribir bien o mal una determinada palabra de-

pende, en gran medida, de la preparación académica. En segundo lugar, es razonable que los estudiantes comprendan la relación existente entre habla y escritura.

En relación con la enseñanza-aprendizaje de la ortografía, Mesanza López (1987) habla de *metodologías negativas* y *metodologías positivas*:

- **Metodologías negativas**

- Presentación de textos con errores ortográficos para que los alumnos y alumnas corrijan los errores.
- Aprendizajes ortográficos inadecuados al desarrollo cognitivo de los discentes.
- Carencia de planificación ortográfica para el aula.
- Enseñanza descontextualizada de la ortografía y como conocimiento-com-petencia exclusivo de una materia-asignatura.

- **Metodologías positivas**

- Método preventivo: evitar el error antes que corregirlo. Cuando el alumno o alumna ve que sus escritos no están llenos de correcciones, le resulta alentador y quiere seguir escribiendo.
- Lectoescritura como método auxiliar de la ortografía: ayuda a asentar conocimientos y a prevenir dudas.
- Uso del diccionario: útil para conocer el significado de las palabras y su escritura. (pp. 56-61)

Es muy interesante y eficaz elaborar vocabularios de palabras con dificultad ortográfica, palabras tomadas de diversas fuentes y, sobre todo, de los propios alumnos y alumnas. Para poner en práctica una metodología eficaz, los docentes deben utilizar diferentes materiales:

- ❖ Libros de ortografía que contengan las normas.
- ❖ Textos adecuados para trabajar las diferentes partes de la ortografía.
- ❖ Diccionarios adecuados a la edad y nivel.
- ❖ Cuadernos de ortografía, que puedan servir como material de apoyo.
- ❖ Ficheros ortográficos que contengan fichas de elaboración propia y que contengan las palabras de mayor dificultad.
- ❖ Juegos de palabras que ayuden a motivar.
- ❖ Programas informáticos que, además de motivar, ayuden a seleccionar las correcciones.

Por su parte, Gabarró Berbegal y Puigarnau García (1996) establecen dos tipos de estrategias para la enseñanza de la ortografía:

- a) Estrategia colectiva: parte de la concienciación de que las palabras son imágenes. Se trata del aprendizaje de la ortografía a través de la memoria visual.
- b) Estrategias individuales: parte de la posición visual que adopta el discente cuando recuerda imágenes. (pp. 53-56)

Finalmente, Carratalá (2013, pp. 46-47) propone el método viso-audio-motor-gnóstico como el mejor planteamiento con el que aprender a escribir las palabras de dudosa ortografía. El método comienza por la observación de la palabra, con sus peculiaridades ortográficas destacadas, para conseguir la fijación de su imagen visual y alcanzar la comprensión de su significado. A continuación, es preciso pronunciar, de manera clara y pausada, la palabra con el fin de lograr una perfecta imagen articulatoria y auditiva. Por último, se escribe la palabra y se utiliza en una frase para contextualizar su uso: ortografía y sentido de la palabra.

3.4. Recursos para la enseñanza-aprendizaje de la ortografía

3.4.1. Recursos clásicos

La Junta de Castilla y León, en su Resolución de 30 de agosto de 2013, de la Dirección General de Política Educativa Escolar, para el curso académico 2013-2014 (*BOCYL*, n.º 174, de 10 de septiembre de 2013, p. 61835), propone pautas para el uso del dictado en la etapa de la Educación Primaria:

- El texto del dictado tendrá relación con los contenidos del tema o unidad que se esté trabajando en todas las áreas curriculares [,] y preferentemente, en las de lengua castellana y literatura y/o conocimiento del medio.
- Los dictados trabajarán las principales dificultades morfosintácticas y reglas ortográficas que deban ser tratadas en cada uno de los ciclos de la etapa.
- El texto del dictado se adecuará al nivel de desarrollo del alumnado y de sus aprendizajes previos, tanto en extensión como en contenido y nivel de dificultad.
- Deberán considerarse errores ortográficos no solo las faltas en la grafía de alguna palabra del dictado, sino también, por ejemplo, la unión o separación incorrecta de palabras, adiciones o no aplicar correctamente las reglas generales de acentuación del castellano.

El dictado es uno de los ejercicios clásicos en la enseñanza y aprendizaje de la ortografía. Cassany (2004,) propone diferentes tipos de dictados que pueden ayudar a que este

recurso clásico y aburrido para los discentes, resulte motivador. Algunos de los tipos de dictados son los siguientes:

- ❖ Dictado tradicional: los discentes transcriben el texto dictado por el maestro o maestra.
- ❖ Dictado por parejas: cada alumno tiene una parte del texto, y el propio alumno o alumna dicta su parte al compañero o compañera no tiene.
- ❖ Dictado de secretario: se lee un texto a velocidad normal y el alumnado toma notas para luego reconstruir lo que ha anotado y seleccionar la información relevante del texto.
- ❖ Dictado colectivo: escritura de frases por parte del alumnado, que posteriormente, son dictadas al resto de la clase.
- ❖ Dictado en grupo: se forman agrupaciones de cuatro o cinco estudiantes y se hace un dictado entre todos los miembros del grupo. Cada integrante dicta sus frases a los demás.
- ❖ Medio dictado: el docente deja que los discentes continúen algunas oraciones mediante su imaginación. Es una actividad motivadora para el alumnado porque pueden comprobar las variaciones en cada caso concreto.
- ❖ Dictado gramatical: enfatiza aspectos concretos de la gramática. En este tipo de dictado, el docente dicta frases simples que los discentes anotan de acuerdo con las transformaciones que se han establecido previamente. Estas pueden ser de género, número, tiempo verbal, etcétera.
- ❖ Dictado telegráfico: se dictan solo las palabras “llenas”, es decir, palabras con contenido semántico y gramatical: sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios, con el fin de que sean los alumnos y alumnas quienes completen el texto y le den sentido.
- ❖ Dictado trampolín: dictado tradicional que sirve para poder realizar otros ejercicios.
- ❖ Dictado de pared: crear parejas donde uno es el mensajero y el otro, el escriba. El mensajero ha de acudir a la pared, tantas veces como sean necesarias, para conseguir que su compañero o compañera escriba por completo el texto que se recoge en un extremo del aula.
- ❖ Dictado de dibujos: permite a los alumnos y alumnas expresarse a través del dibujo. En él, los discentes siguen las instrucciones del maestro o maestra para dibujar figuras en una hoja. (pp. 234-247)

El mismo Cassany (1997) y Camps (1990) proponen, además de los tipos de dictado mencionados, otros tipos:

- ❖ Dictado memorístico: se entrega un texto para que sea leído y se recuerden las palabras más complicadas del texto que posteriormente será dictado.

- ❖ Dictado fónico: dictar palabras difíciles que el alumnado desconozca. El docente menciona cada palabra dos veces. El objetivo es prestar atención en la audición y la pronunciación de los sonidos.
- ❖ Dictado cantado: reproduce una situación real con la que nos podemos encontrar en cualquier situación cotidiana. El maestro o maestra escoge una canción y los alumnos la escuchan e intentan transcribir lo que escuchan.

El dictado puede combinarse con otro tipo de técnicas de escritura, análisis gramatical o de corrección con el fin de que sea más variado y original. Pese a la importancia de los dictados mencionados, existen otros recursos más creativos para la enseñanza-aprendizaje de la ortografía; por ejemplo, Mesanza López (1987, pp. 143-153) presenta otros recursos, como libros de ortografía, registros de progresión ortográficos, ficheros ortográficos, fichas ortográficas, ejercicios de entrenamiento ortográficos, murales ortográficos o textos mutilados.

Los **libros de ortografía** permiten conocer de manera inmediata las respuestas. Los **registros de progresión ortográficos** permiten que el docente observe, a través de diagramas o fichas-registro, el progreso colectivo o individual de sus discentes. Los **ficheros ortográficos** crean una caja a modo de fichero que contiene las palabras nuevas con ortografía difícil, las cacografías habituales, etcétera. Las **fichas ortográficas** pueden utilizarse para aprender las palabras difíciles; la palabra se acompaña de la imagen. Los **ejercicios de entrenamiento ortográfico**, como los crucigramas, trabalenguas, adivinanzas, palabras encadenadas... Los **murales ortográficos** pueden colocarse en lugares visibles del aula. Los **textos mutilados**, recurso habitual en los niveles iniciales, presentan textos con palabras a las que les falta alguna letra.

3.4.2. Recursos digitales para 2.º curso de Educación Primaria

Los recursos digitales son una herramienta útil para enseñar ortografía, siempre y cuando se adecuen a las necesidades y características de cada discente; recursos que deben despertar el interés del alumnado y mantenerlo hasta que la actividad termina; mientras que el docente debe establecer criterios de realización de las actividades y motivar al alumnado para que realice las actividades. A continuación, describo cinco recursos digitales interesantes en los que se encuentran actividades para la enseñanza-aprendizaje de la ortografía.

a) CEIP Loreto: www.ceiploreto.es/

Para 2.º curso de Educación Primaria, presenta diversos contenidos referentes a la ortografía; permite hacer uso de la editorial que queramos seleccionar. Yo seleccionaré la editorial Santillana porque es la que se utiliza en el CEIP en el que he realizado la investigación. Algunos de los ejercicios que resultan más motivadores para los estudiantes son los siguientes: selección de mayúsculas y los puntos según sean necesarios en las diferentes construcciones; otros ejercicios están pensados para la práctica de las correspondencias de los sonidos-grafías siguientes: *ca, co, cu, que, qui, za, zo, zu, ce, ci*; y otros en los que los estudiantes tienen que escribir, por ejemplo, el final de un cuento.

b) Jueduland: www.roble.pntic.mec.es/arum0010/

Batería de recursos que presenta el MEC para Educación Primaria, que pueden realizarse con los discentes a través de los recursos informáticos de la escuela o en sus hogares. Para segundo de Primaria se presentan actividades para trabajar la gramática, vocabulario, ortografía y comprensión lectora. Las actividades de ortografía, en concreto, se relacionan con los aprendizajes de las palabras que contienen las grafías *ca, co, cu, que, qui, za, zo, zu, ce, ci, ja, jo, ju*; las reglas de la *m*, los usos de la puntuación, la escritura de los nombres propios y comunes y el uso de la letra *r*.

c) Portal ecoescuela 2.0: www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/recursosdigitales/category/educacion-primaria/lengua-castellana-y-literatura-educacion-primaria/page/2/

Recurso propuesto por el Gobierno de Canarias que presenta actividades dirigidas a todas las etapas educativas. Las actividades propuestas para 2.º curso de Educación Primaria abarcan todas las asignaturas que se imparten en esta etapa; respecto a la ortografía, se trabaja mediante una serie de modelos que guardan relación con los ya mencionados en las dos páginas digitales anteriores, y otras actividades para aprender el uso de las grafías *g/j, b/v*, o las palabras con diéresis.

d) EDU365.CAT: www.educaciontrespuntocero.com/recursos/primaria/ejercicios-de-ortografia-para-primaria/17045.html

Página que presenta diferentes enlaces donde poder encontrar ejercicios con los que trabajar numerosos contenidos. Para ortografía en 2.º curso de Educación Primaria, destacan los ejercicios de aprendizaje del uso de las grafías *b/v, g/j, c/z, r/rr, br/bl, mp/m*.

Se presentan recursos como la sopa de letras, relacionar la imagen con la grafía o seleccionar entre diversas opciones.

e) **Junta de Castilla y León:** www.educa.jcyl.es/educacyl/cm/gallery/Recursos%20Infinity/aplicaciones/13_elemental_watson/index.html

La Junta de Castilla y León ha creado una aplicación en la que encontramos actividades disponibles para todos los ciclos no universitarios. Por lo que respecta a la ortografía en Primaria (“Elemental querido Watson”), se encuentran recursos ortográficos con los que poder aprender los usos de los signos de puntuación o actividades de memorización visual para ayudar a escribir correctamente a partir de las imágenes de las palabras. Otros ejercicios, en cambio, consisten en seleccionar la grafía correcta o separar correctamente las sílabas de las palabras.

4. ANÁLISIS ORTOGRÁFICO DE TEXTOS PRODUCIDOS POR ALUMNOS Y ALUM- NAS DE 2.º CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

4.1. Objetivos y metodología

Los objetivos que pretendo conseguir en el análisis ortográfico de textos producidos por alumnos y alumnas de 2.º curso de Educación Primaria son los siguientes:

- a. Comprobar la concordancia entre los contenidos curriculares propuestos para el 2.º curso de Educación Primaria y los desarrollados en el aula.
- b. Analizar el estado ortográfico de alumnos y alumnas de 2.º curso de Educación Primaria, de acuerdo con los siguientes criterios: partes de la ortografía, tipos de texto y género, clases de palabras y sexo
- c. Poner de relieve las dificultades ortográficas del alumnado objeto de estudio.

El centro público en el que he realizado la intervención se encuentra en el centro de Palencia y cuenta con 450 estudiantes matriculados y repartidos entre Educación Infantil,

donde hay 6 unidades, y Educación Primaria, 12 unidades. Se trata de un centro que, en 1983, sufrió una gran transformación en sus instalaciones; no obstante, la escasez de espacio sigue siendo un problema hoy en día.

El alumnado del Centro proviene, principalmente, de la zona de influencia del Colegio, en su mayoría, son habitantes de la localidad o de pueblos cercanos a la capital; no obstante, hay un reducido grupo de estudiantes descendientes de inmigrantes de América del Sur y países del Este de Europa. Del mismo modo, entre las familias encontramos diferentes situaciones económicas y parentales, que hacen del Centro un lugar en el que conviven estudiantes con diferentes situaciones familiares y económicas.

El aula de 2.º curso de Educación Primaria, al que he impartido docencia, cuenta con 25 alumnos y alumnas; de los que 13 son niñas y 12, niños. Existe gran diversidad dentro del aula y diferencia muy amplia de nivel de aprendizaje. En este sentido, tres alumnos, de los cuales dos son extranjeros, tienen un nivel de lecto-escritura bajo respecto al resto de la clase, por lo que se les da apoyo, aunque no requieren adaptaciones curriculares específicas.

También encontramos a una niña con necesidades educativas especiales, ya que tiene una enfermedad rara que le limita su capacidad motriz y le produce dificultades a la hora de comunicarse. Apenas emite algunos sonidos de las palabras que quiere transmitir, por lo que su currículo está adaptado a sus características y, actualmente, acude algunas horas de forma ocasional al aula, pues la mayor parte del tiempo asiste a clases de apoyo o a rehabilitación.

Las pruebas escritas que han realizado los estudiantes de 2.º curso de Educación Primaria tuvieron lugar en diferentes momentos lectivos, aquellos en los que los estudiantes captaban mejor la atención, pues la tutora no seguía un horario estricto, es decir, si la atención se mantenía durante cierto tiempo al realizar una actividad o impartir una materia, esta se seguía impartiendo hasta que la atención se perdía. Era entonces cuando se hacía uso de diferentes cuñas motrices con las que captar la atención de los estudiantes nuevamente. Asimismo, las pruebas se han realizado a lo largo del curso escolar 2017-2018; concretamente, a finales del segundo trimestre y principios del tercer trimestre escolar.

A la hora de abordar los textos y el modo de impartir las materias durante el periodo de prácticas, utilicé la misma metodología, aproveché los momentos en los que los alum-

nos y alumnas estaban más receptivos; sin embargo, el tiempo de redacción de los textos fue limitado, ya que existe gran disparidad entre los estudiantes. Mientras unos redactan de manera fluida y comprensible, otros todavía no redactan adecuadamente y para escribir una frase invierten mucho más tiempo y esfuerzo. Por ello, los periodos de tiempo que se establecieron para realizar los textos eran limitados.

Las pruebas escritas fueron realizadas de acuerdo con los siguientes textos de diferentes tipos y géneros:

- Texto argumentativo: “Nuestro día de la mujer”
- Texto narrativo, descriptivo y argumentativo: “Mi día por Palencia”
- Texto descriptivo: “Los ecosistemas”
- Textos narrativos
 - “Relato de mi visita a la Isla Dos Aguas”
 - “¡Feliz día, mamá!”

Todos los textos se han presentado con preguntas guía para facilitar el trabajo a los discentes y procurar que mantengan un orden lógico en la redacción de los hechos, salvo los dos textos narrativos en los que el alumnado ha gozado de libertad para poder redactar lo que quisiera; no obstante, al tratarse de un grupo de 2.º de Educación Primaria, todavía existen casos en los que el alumno o la alumna no sabe redactar de manera lógica, hecho que da lugar a que determinados enunciados sean ilegibles e incomprensibles. Algunas oraciones, párrafos dentro de los textos carecen de sentido o cohesión porque los niños y niñas no usan, en determinadas ocasiones, la puntuación o dejan espacios excesivamente amplios donde se puede seguir escribiendo y pasan directamente al siguiente renglón. Por otro lado, se trata de una etapa en la que todavía dan por hecho que el lector conoce lo mismo que ellos o ellas, y algunos estudiantes omiten partes fundamentales de la historia o simplemente enumeran sin enlazar la respuesta con la pregunta.

Todos los textos se planificaron y elaboraron con una plantilla, puesto que, aunque han incorporado la grafía a sus conocimientos, todavía no controlan la dirección de la misma ni su tamaño. Por tanto, las plantillas les permite escribir en el mismo renglón y con un tamaño adecuado de las letras.

El primer texto que los alumnos y alumnas elaboraron fue “El día de la mujer” (anexo I). Se trata de un texto argumentativo en el que el alumnado tenía que razonar a partir de hechos vividos en el pasado reciente. Seleccioné este tema por varias razones:

hubo una exposición en el centro educativo sobre el agua y sus usos; al mismo tiempo, se realizó otra exposición en la que se mostraron objetos de uso cotidiano para las mujeres, antiguamente, con los que lavaban o llevaban el agua a sus casas. Fue algo que impactó a los estudiantes, además se les dejó hacer uso de diferentes utensilios como las tablas de lavar, por lo que la actividad fue significativa. Del mismo modo, el jueves, 8 de marzo de 2018, hubo huelga, en la que se reivindicaron los derechos de la mujer. Este hecho causó gran inquietud en los estudiantes y provocó que tuvieran ganas de hablar sobre aquello que estaban viviendo. En consecuencia, en los textos hablan y razonan de todo lo que experimentaron los días anteriores.

El segundo texto realizado fue “Mi día por Palencia” (anexo II). Consiste en el relato de hechos pasados recientes, con descripción y opinión razonada por escrito. Se elaboró durante la semana en la que realizó una salida por Palencia, el martes, 20 de marzo de 2018. Durante la salida, se acudió a la Huerta Guadián, donde tenían que buscar una serie de árboles por grupos, y posteriormente, se les dio tiempo libre para poder jugar en el Parque del Salón. Por último, acudieron a la exposición sobre la vida de los romanos. De nuevo, vivieron entusiasmados la salida, hecho que resultó favorable porque el interés es mayor si se cuenta un hecho vivido. Este texto resultó más motivador, incluso, que el anterior al darles la oportunidad de contar todas las experiencias que habían tenido al jugar en el Parque del Salón, donde pudieron jugar con otros compañeros sin pensar en las preocupaciones ni en la monotonía que puede suponer el aula para unos niños y niñas tan pequeños.

El tercer texto fue “Los ecosistemas” (anexo III). Consiste en la descripción de una imagen en dibujo, tipo de texto descriptivo de propiedades, enlazado con el tema de los ecosistemas, impartido en el área de Ciencias Naturales. La planificación y elaboración del texto surgió del tema impartido a partir de una presentación en *PowerPoint* de elaboración propia (anexo IV), en el que incorporé películas de dibujos animados donde podían identificar diferentes ecosistemas. Puesto que las películas motivaban a los niños y niñas, y animaban a realizar las descripciones oralmente, decidí proponer un texto en el que describieran por escrito un ecosistema a partir de sus intereses mientras se impartía dicho tema. Se trata del texto que ha obtenido peores resultados porque los estudiantes se limitaron a enumerar todo aquello que se les pedía sin hacer, en muchas ocasiones, uso correcto de la puntuación ni relacionar enunciados con sentido.

El cuarto texto, “Relato de mi visita a la Isla Dos Aguas” (anexo V), es un texto narrativo en el que los alumnos y alumnas tuvieron que relatar sus vivencias después de su salida al Parque del Sotillo. Allí realizaron diferentes actividades de psicomotricidad y tuvieron tiempo de juego libre. A edades tan tempranas (7 u 8 años), a los niños y niñas les motiva contar hechos que han vivido con otros estudiantes, así como hablar de las experiencias propias: aquello que más les ha llamado la atención, la actividad que les resultó más difícil o más divertida... En consecuencia, para la realización de este texto, no incorporé preguntas guía, sino que dejé que fueran los propios alumnos y alumnas quienes contasen, a partir de sus experiencias, aquello que vivieron, y comprobar que cuando se les presenta un texto con preguntas guía escriben de manera diferente que cuando se les da libertad para indagar en sus recuerdos.

Finalmente, el texto “¡Feliz día, mamá!” (anexo VI) es un texto narrativo destinado a ser incorporado en el regalo del día de la madre, donde los estudiantes hablaron de los aspectos positivos de sus madres y les agradecían su esfuerzo diario y su cariño. En un principio, este texto no iba a formar parte del corpus de análisis, pero, al observar los aspectos relacionados con la ortografía, decidí incorporarlo, pues los niños y niñas lo escribieron sin hacer preguntas sobre cómo se escribe las palabras; se centraron en exponer sus sentimientos y confiaron en sus conocimientos propios a la hora de escribir, de ahí el interés por estos escritos.

Los textos se produjeron los días siguientes:

- “Nuestro día de la mujer”: viernes, 9 de marzo de 2018
- “Mi día por Palencia”: jueves, 22 de marzo de 2018
- “Los ecosistemas”: martes, 17 de abril de 2018
- “¡Feliz día, mamá!”: jueves, 27 de abril de 2018
- “Relato de mi visita a la Isla Dos Aguas”: miércoles, 9 de mayo de 2018

Todos los textos fueron planificados y elaborados para ser realizados en un momento del curso específico. Asimismo, en el aula no encontré dificultades llamativas a la hora de poder llevarlos a cabo, aunque me sorprendió notoriamente que estudiantes de tan corta edad solo tuvieran entusiasmo por hacer las actividades si tenían un aliciente, una recompensa o una amenaza.

Por otro lado, los textos han sido realizados por todos los estudiantes de la clase de 2.^a A del centro educativo, salvo por la alumna que tiene una enfermedad rara, que no

ha podido elaborar ningún texto porque no sabe escribir. Para poder escribir usa plantillas con puntos que va repasando para formar palabras. Durante las horas lectivas, acude al aula una profesora de apoyo al aula, o bien, se traslada a un aula externa donde puede hacer actividades que requieren más movimiento o sonido, pues si lo hiciera en el aula con el resto de los compañeros, estos no prestarían atención. Otro alumno no pudo asistir al aula asiduamente porque estaba a la espera de ser operado, y en ocasiones no asistía a clase por causas medicas; en consecuencia, solo pudo realizar un escrito.

4.2. Análisis ortográfico

En este apartado analizaré el estado ortográfico de los textos producidos por los alumnos y alumnas de 2.º curso de Educación Primaria de acuerdo con los criterios siguientes:

- I. Partes de la ortografía (apartado 4.2.2.)
- II. Tipos de textos y géneros (apartado 4.2.3.)
- III. Clases de palabras (apartado 4.2.4.)
- IV. Sexo (apartado 4.2.5.)

Previamente, analizaré los contenidos ortográficos curriculares presentes en la vigente Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) y los contrastaré con el libro de texto de Lengua Castellana, de la editorial Santillana, manual que siguen los estudiantes de 2.º curso de Educación Primaria del centro en el que realicé el Prácticum y la investigación.

4.2.1. Contenidos curriculares

La LOMCE, en su Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo para Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León, propone, en relación con la ortografía para 2.º curso de Educación Primaria, los contenidos siguientes en el área de Lengua Castellana:

Bloque 3. Normas y estrategias para la producción de textos: planificación (función, destinatario, audiencia y estructura), revisión y mejora del texto. Bloque 3. Aplicación de las normas ortográficas y signos de puntuación (punto, coma, punto y coma, guion, dos puntos, raya, signos de puntuación paréntesis, comillas). Acentuación de palabras de uso cotidiano. Bloque 4: Ortografía. Mayúscula. Signos de interrogación y de admiración. c/z; c/qu; ge/gi;

je/ji; g/gu/gü; r/rr Signos de puntuación: guion, la coma, -d/ -z; -illo/-illa. M antes de p y b.
¿Por qué? /Porque.

Por su parte, el libro de texto de 2.º curso de Educación Primaria, de la editorial Santillana, recoge los siguientes contenidos referentes a la ortografía:

Uso de las mayúsculas. Plabras que contienen las grafías *ca, co, cu, que, qui*. Palabras que contienen las grafías *za, zo, zu, ce, ci*. Los signos de interrogación y exclamación. Palabras que contienen las grafías *ga, go, gu, gue, gui, güe, güi*. Palabras que contienen las grafías *ja, jo, ju*. Palabras que contienen las grafías *je, ji, ge, gi*. Palabras que contienen las grafías *r y rr*. Palabras acabadas en *-illo* y en *-illa*. Palabras con letra inicial mayúscula: sustantivos o nombres propios de personas, animales y lugares. Palabras que contienen los grupos *mp* y *mb*. Palabras que contienen los grupos *br* y *bl*. La coma. Palabras terminadas en *-z* o en *-d*.
División de palabras: el uso del guion.

En el Decreto se establecen los contenidos básicos que los alumnos y alumnas de 2.º de Primaria deben adquirir; no obstante, el libro utilizado de la editorial Santillana recoge un contenido que el Decreto no presenta: las palabras que contienen los grupos consonánticos *br* y *bl*.

En su mayoría, los contenidos que presenta el manual utilizado se han trabajado en el curso anterior, de ahí que vuelvan a abordarse para asegurar conocimientos. Los contenidos abordados en 1.º curso de Educación Primaria son los siguientes: uso de la mayúscula, palabras que contienen las grafías *c/z, c/qu*, el uso de los signos de interrogación y exclamación, palabras que contienen las grafías *g/gu/gü* y los signos de puntuación siguientes: el punto y seguido, punto y aparte, punto final y guion.

Cabe destacar que, a pesar de su presencia en el currículo de la LOMCE, hay un contenido que no se tiene en cuenta en el aula en el que he realizado la investigación: la acentuación de palabras de uso cotidiano; contenido que tampoco se encuentra en el manual de Santillana de 2.º curso de Educación Primaria utilizado en el Centro mencionado.

4.2.2. Partes de la ortografía

a) Ortografía literal

Para 2.º curso de Educación Primaria, el Decreto 26/2016, de 21 de julio, establece, en su bloque 4, las siguientes normas ortográficas que el alumnado debe conocer:

Las mayúsculas. Palabras con *c* y *z*, *c* y *qu*. Palabras con *ge*, *gi*, con *je*, *ji*; y palabras con *g*, *gu*, y *gü*. Palabras con *r* y *rr*. Palabras terminadas en *d* y en *z*. Palabras terminadas en *illo* y en *illa*. Uso de la *m* antes de *p* y *b*.

1. Las mayúsculas

El primer texto, **Nuestro día de la mujer**, lo realizaron 24 estudiantes y se utilizaron 174 mayúsculas; de las cuales, 146 han sido empleadas correctamente, lo que representa un 84,00 % de aciertos en su uso. El segundo texto, **Mi día por Palencia**, lo produjeron 23 estudiantes, con un uso de 211 mayúsculas en total, de las que 207 se utilizaron correctamente. Este texto muestra disparidad en el uso de las mayúsculas: mientras unos estudiantes han utilizado 18 mayúsculas, todas correctas, en un mismo texto, otros solo han utilizado 3. En consecuencia, el 98,00 % del uso de las mayúsculas atiende a las normas ortográficas. Este hecho puede deberse a que en la redacción del texto no se hizo ninguna anotación específica al alumnado sobre el uso de la puntuación; sin embargo, en los textos posteriores se comentó la necesidad de puntuar para dar coherencia y cohesión.

El tercer texto, **Los ecosistemas**, ha sido realizado por 23 estudiantes y en los escritos se han utilizado 106 mayúsculas, de las cuales, 95 son correctas. En consecuencia, el 89,70 % de las mayúsculas se utilizaron correctamente. En la producción del cuarto texto, **¡Feliz día, mamá!**, se ha respetado el uso de las mayúsculas en un total de 113 ocasiones; de las que, 110 fueron escritas correctamente. En consecuencia, en este texto hay un 97,30 % de ocasiones en las que se ha escrito correctamente la mayúscula. Finalmente, el texto **Relato de mi visita a la Isla Dos Aguas** fue realizado por 23 estudiantes, y en ellos el 94,50 % de las mayúsculas que se han utilizado han sido correctas. El total de las mayúsculas utilizadas es de 147, de las que, 139 son correctas.

Sin embargo, también hay ocasiones en las que los alumnos y alumnas tenían que haber hecho uso de la mayúscula, pero no lo hicieron. Sorprende que, en el primer texto, solo se encontrasen 40 contextos en los que los alumnos y alumnas debían escribir mayúscula y no lo hicieron; mientras que en el segundo texto, lejos de descender la cifra, aumentó hasta 83, para descender en los dos textos siguientes y aumentar, de nuevo, en el último, donde se dieron 70 contextos en los que se requería la mayúscula y se omitió.

Los textos en los que se observa un descenso de los errores son aquellos en los que se advirtió previamente de la necesidad de puntuación y se recordaron brevemente las normas en las que se hace uso de la mayúscula. En el segundo texto, no se dio aviso sobre la puntuación y el uso de la mayúscula para comprobar si, por iniciativa propia o conocimiento de la norma, los alumnos y alumnas utilizaban la mayúscula y la puntuación.

Muchos de los casos en los que se debía hacer uso de mayúscula, pero no se utilizó corresponden a la escritura de nombres propios, antropónimos y topónimos. Con frecuencia, también se omite el uso de mayúscula a principio de oración. Por un lado, hay estudiantes que hacen un uso repetitivo del nexo *y*, acompañado de punto y seguido, y crean textos monótonos. Asimismo, ha habido alumnos y alumnas que han escrito el nombre propio varias veces, pero lo han escrito cada vez de una manera diferente, a pesar de que dicho nombre aparecía en los epígrafes del texto o lo habían escrito bien en un principio. Ello da una idea de lo poco que se fijan los alumnos y alumnas de este nivel al realizar los textos y de los escasos mecanismos adquiridos a tan corta edad. Además, no puntuaban en numerosas ocasiones; por lo que, existen textos incoherentes. No obstante, he contabilizado como correctas aquellas ocasiones en las que se ha escrito mayúscula, aunque se haya omitido el punto en la frase anterior. Algunos ejemplos son los siguientes:

<i>[...] no uvo nada que no me gusto porque me gusto todo...</i>	<i>[...] estrellas y pez payaso no grandes y pequeños...</i>
<i>[...] la quiero mucho y lourdes...</i>	<i>[...] blancos y si nadan juntos algas, estrellas...</i>
<i>[...] me hizo gracia el video. ubo una huelga estubo...</i>	<i>[...] caballito, un pulpo al gunos son unos grandes...</i>
<i>[...] mas tiempo libre. porque hacia mucho frio...</i>	<i>[...] no estan juntos un pulpo estrella...</i>
<i>[...] porques taepalencia imipadre trabaja en tarragona...</i>	<i>[...] y pez pallaso los animales no tien el mismo tamaño anco azul...</i>
<i>[...]papá esta trabajando todo el dia en la granja de mi abuela poque tenian que quitar el hielo y luego lavar...</i>	<i>[...] nostan juntos agua algas...</i>
<i>[...] poner la mesa. yo fui a la huelga. La huelga empezó...</i>	<i>[...] ¡querida mama!...</i>
<i>[...] Amelia, maria de Castro...</i>	<i>[...] tequiero mucho me gusta...</i>
<i>[...] fuimos a la guerta guadian...</i>	<i>[...] piscina de campos goticos...</i>
<i>[...] el otro segundo no me gustaría vivir...</i>	<i>[...] fuimos al parque dos Aguas y un niño...</i>
<i>[...] y uno se llamaba abeto...</i>	<i>[...] primero micael semonta y casisecae...</i>
<i>[...] Ayer fuimos a la isla dosaguas...</i>	<i>[...] le abiatocado a lola ...</i>
<i>[...] el primer juego era la lagartijas...</i>	<i>[...] bizcochos, quesada, etc. hago la cena, Hago la comida...</i>
<i>[...] y un paso de peatones luego vimos una película ...</i>	<i>[...]pero mi papa la ayuda mma hace la mayoría...</i>
<i>[...] el otro segundo no me gustaria vivir...</i>	<i>[...] yo e estado en la guerta guadian...</i>
<i>[...] de los romanos andando buscar...</i>	<i>[...] fuimos a la guerta guadian, al parque del salon y a una...</i>

Otro aspecto que he tenido en cuenta es el uso incorrecto de mayúscula. Es un aspecto que presenta menos errores y que, a lo largo de los textos, muestra una evolución favorable. En este tiempo, los casos en los que debía utilizarse mayúsculas y no se hizo han descendido, aunque todavía debe llevarse a cabo un arduo trabajo de asimilación de las reglas ortográficas referentes al uso de las mayúsculas. Algunos de los ejemplos son los siguientes:

<i>[...] hace más cosas que Papa y Yo...</i>	<i>[...] la vida de los Romanos...</i>
<i>[...] poreal frio y en Invierno...</i>	<i>[...] el 5 de Julio...</i>
<i>[...] vimos donde se Bañavan los niños...</i>	<i>[...] en la exposicion Romana...</i>
<i>[...] eres la mejor mama del mundo y Te quiero mucho mama...</i>	<i>[...] los animales se llaman Tiburon, pez pallaso...</i>
<i>[...] ¡Querida Mamita!</i>	<i>[...] Pec payaso Tiburon estrella...</i>
<i>[...] te quiero ´ No te cambiaria por nada...</i>	<i>[...] medusas. Y cabayitos de mar...</i>
<i>[...] ¡LAS LAGARTIJAS! Porque siempre me quitaban...</i>	<i>[...] Y la tercera fue LA LAGARTIGA...</i>
<i>[...] ayudo a mi Madre ha hacer...</i>	<i>[...] hicimos Tres grupos...</i>
<i>[...] pez payaso Tortuga de mar...</i>	<i>[...] en casa colabora mas mi MAMA</i>
<i>[...] El Tiburon es de gran tamaño...</i>	<i>[...] No, Son diferentes...</i>
<i>[...] el arededores Tenian que saltar...</i>	<i>[...] otro La lagartija...</i>
	<i>[...] Y la cuarta/tercera es el RELOGITO...</i>

El uso de las mayúsculas ha sido el contenido menos afianzado que he observado en los estudiantes. En el último escrito, se observa un aumento de errores en el uso de la mayúscula, debido, quizá, al cansancio del alumnado. El texto lo realizaron un día cargado de actividades; además, tuvieron un examen. En consecuencia, los estudiantes prestaron menos atención en la escritura del último texto que en los anteriores.

2. Palabras que contienen las grafías *c*, *z*, *c*, *qu*

Los errores ortográficos relacionados con las palabras que contienen las grafías *c*, *z*, *c*, *qu* son ocasionales. Es llamativo el caso de un niño que no discrimina entre la *c* y la *r*, aunque considero que es un error auditivo más que de competencia ortográfica. Otro error proviene de un estudiante que no distingue algunos sonidos, y precisamente, es uno de los alumnos que acude regularmente a clases de apoyo en el propio centro educativo.

Los demás errores ortográficos relacionados con este contenido se deben a que los estudiantes no se han acordado de las reglas de las que debían hacer uso, pese a tratarse de palabras conocidas y que han visto escritas en el aula. Asimismo, ha habido otro error en la escritura de la palabra *pez*, en singular, y *peces*, en plural, palabra que estaba escrita en los epígrafes del texto descriptivo propuesto. Algo que me lleva, de nuevo, a reite-

rar mi observación de que los alumnos no leen lo que tienen que hacer, sino que, simplemente, realizan las actividades de manera automática. Anoto algunos ejemplos:

<i>[...] Por todo eso te felizito en el dia</i>	<i>[...] una azera de piedras y vimos...</i>
<i>[...] y me hico gracia el video...</i>	<i>[...] trotugas y pec pallaso...</i>
<i>[...] nos que dandonos siendo diezcinu-eve</i>	<i>[...] Tiburón, pezes y tortugas de mar...</i>
<i>[...] me toro lavar de los primeros...</i>	<i>[...] Los pezes estan juntos...</i>
<i>[...] en el cespez y la salpicaban...</i>	<i>[...] una cinta de ecrilibrio y el ultimo...</i>
<i>[...] y abia 3 altibidades una es el paso de mono...</i>	<i>[...] pecbeta, un caballito de mar...</i>
<i>[...] yo hize todo el recorrido...</i>	<i>[...] pecpallaso, una angila...</i>
<i>[...] las mujeres azen todo...</i>	<i>[...] el puente pero yo la tranquilize...</i>

3. Palabras que contienen las grafías *ge, gi, je, ji, g, gu, gü*

De los contenidos que evalúa la LOMCE para 2.º curso de Educación Primaria, los referentes al uso de las grafías *g* y *j* son los que presentan más casos de error cuando representan el mismo sonido, ya que, el uso de las grafías *g* y *j* no se ha interiorizado a lo largo del tercer trimestre. Los alumnos y alumnas presentan errores en el uso de estas grafías y no han interiorizado sus reglas, aunque sigan trabajándose diariamente y asimilándose poco a poco. Algunos ejemplos son los siguientes:

<i>[...] ubo una huelga...</i>	<i>[...] me lo pasé genial...</i>
<i>[...] fuimos a ber una esposicion de las mugeres que no tenian...</i>	<i>[...] en la rueda y juge con Fabio, savi...</i>
<i>[...] i me busto el ciltro de agua...</i>	<i>[...] no porque el parque no mijusta bi a dos...</i>
<i>[...] 1 oportunidad mas y los botigos...</i>	<i>[...] Los peces noestan guntos...</i>
<i>[...] hacer la cama recojer...</i>	<i>[...] azul naranga gris...</i>
<i>[...] me gusta mucho que jueges...</i>	<i>[...] en la imajen hay untiburon...</i>
<i>[...] me justa que guejes con migo...</i>	<i>[...] caballito de mar y angila...</i>
<i>[...] me juasta cuando paseas con migo...</i>	<i>[...] algas, plantas espongas etc...</i>
<i>[...] cuando vamos a gitara...</i>	<i>[...] ala lagartiga melo pase muy bien y bolbimos...</i>
<i>[...] gracias por ser la megor...</i>	<i>[...] cuando le coji la col a otro y se la dabas...</i>
<i>[...] es el RELOGITO. Algien gira ...</i>	<i>[...] yo coji 30 panielos</i>
<i>[...] ¡Me los pase genial!</i>	<i>[...] y la tercera fue LA LAGARTIGA. Era de cojer...</i>
<i>[...] benir al dosagüas porque ...</i>	<i>[...] yo juge con Fabio, Xavi, Daniel...</i>
<i>[...] y yo lo con segi la cuerda de equilibrios...</i>	<i>[...] Y juque con Elsa, Berta...</i>
<i>[...] la huelga empezo alas doce...</i>	<i>[...] en el parque juge con Fabio...</i>
<i>[...] y yo juge con daniel ami no me...</i>	<i>[...] Nos dijieron que no podiamos...</i>
<i>[...] grises, narangas, rojos...</i>	<i>[...] eran generosas y degaban...</i>
<i>[...] pecpallaso, una angila..</i>	
<i>[...] las demas lagartigas...</i>	

4. Palabras que contienen *r* y *rr*

Se trata de un concepto asimilado que presenta errores ocasionales propios de la edad y de las dudas al escribir sin ayuda externa. El alumno que presenta mayores problemas en este aspecto es extranjero; no obstante, su escritura en general apenas presenta errores si se tiene en cuenta su corta edad y la media de errores ortográficos del resto de la clase.

Otra alumna presenta el mismo problema, pues no ha asimilado los contextos en los que se escribe *r* o *rr*. Asimismo, sorprende un caso de error, pero no tiene nada que ver con la distinción *r* simple y *r* doble, ya que confunde la *r* con la *n*. Recojo algunos ejemplos:

<i>[...] se aruga la ropa...</i>	<i>[...] es muy aburido</i>
<i>[...] ñenarlos y ban con buros con las sabanas...</i>	<i>[...] las casas estaban echas de baro...</i>
<i>[...] estrella de man, caballito, un pulpo...</i>	<i>[...] Beatriz estaba ariba de el todo...</i>
<i>[...] cuerda de equilibrio otro... y enfente mio estaba...</i>	<i>[...] me gusta cuando merrecoges...</i>
<i>[...] y hice todo el recorrido y Leo...</i>	<i>[...] cuando bamos a gitara...</i>
<i>[...] cuerda de equilibrio otro...</i>	<i>[...] el aredores Tenían que saltar...</i>
<i>[...] enfente mio estaba...</i>	<i>[...] cuando coreteabamos por el parque...</i>
	<i>[...] bimos los barrios...</i>

5. Palabras terminadas en *-d* y en *-z*

Los textos no presentan apenas dificultades en el uso de las grafías *-d* y *-z* cuando aparecen en posición final de palabra, ya que solo se han dado cinco casos en los que el alumno o alumna no ha sabido aplicar la regla. De hecho, en los dos textos finales, ya no se ha encontrado ningún error ortográfico referente a este uso, como demuestran los ejemplos:

<i>[...] la actividac que menos me gusto...</i>	<i>[...] en cambio los ricos...</i>
<i>[...] en ved de las mujeres...</i>	<i>[...] imbito a pasear por una ciudad...</i>
<i>[...] tam bien andando icimos en con torar...</i>	<i>[...] van para un lau y otros par el otro...</i>
<i>[...] Te agradedco que melleves de viaje...</i>	<i>[...] y te agradezto...</i>
<i>[...] Te agradezo que seas tan tan...</i>	

6. Uso de la *m* antes de *p* y *b*

El alumnado ha aprendido la regla del uso de *m* antes de *p* y *b*. En el primer texto, muchos alumnos y alumnas hacían un uso indiscriminado de las grafías *n*, *m*, *b* y *p*; en cambio, en los textos siguientes, los errores fueron disminuyendo hasta llegar a ser casi inexistentes. Los casos de error son los siguientes:

<i>[...] en Inbierno. Yo ago en mi casa...</i>	<i>[...] algas juncos tambien veo una...</i>
<i>[...] y tambien en planchar</i>	<i>[...] guapa, cariñosa, dibertia, amble...</i>
<i>[...] y amime quitaron michas pese lacola yo aellos tanvien....</i>	<i>[...] tambien el quincon no me gusto mucho...</i>
<i>[...] tambien lo que me bus to son el botijo...</i>	<i>[...] boner la mesa, linbiar, hacer la cama...</i>
<i>[...] en cambio los ricos tenian...</i>	<i>[...] y tanpien solo asido eso</i>
<i>[...] imbita a pasear por una ciudad...</i>	<i>[...] la tabla de linpiar y era...</i>
<i>[...] tam bien andando icimos en con torar...</i>	<i>[...] y tiene tiempo...</i>
<i>[...] inbentaron las fuentes para saber...</i>	<i>[...] y tenian que ronper...</i>
<i>[...] era un inportante y Pablo...</i>	<i>[...] Daniel tambien era un...</i>
	<i>[...] pero me tire tan vien...</i>

b) Ortografía acentual

Para la ortografía acentual, el Decreto 26/2016 establece, en el bloque 3, el contenido “Acentuación de palabras de uso cotidiano”. Pese a tratarse de un contenido sobre el que debería hacerse hincapié, en el aula no se trabaja ni se tienen en cuenta los errores ortográficos derivados del uso incorrecto de la “acentuación de palabras de uso cotidiano”. Algunas palabras de uso diario que todavía no saben tildar son las siguientes:

<i>[...] lo que mas me gusto de la exposicion ...</i>	<i>[...] ademas no me gustarria ...</i>
<i>[...] un dibujo y tambien un libro...</i>	<i>[...] despues nos volvimos...</i>
<i>[...] papa porque tiene mas tiempo...</i>	<i>[...]teniamos que encontrar los arboles ...</i>
<i>[...] por el frio y en inbierno..</i>	<i>[...] Veo un tiburon una tortuga...</i>
<i>[...] te felizito en el dia de la madre...</i>	<i>[...] ¡Querida mama!...</i>
<i>[...] abia 3 actibidades...</i>	

No obstante, algunos niños y niñas han comenzado a hacer uso de tildes debido a la insistencia, por mi parte, de que tildaran palabras de uso cotidiano; aunque algunas palabras ya eran tildadas previamente por un pequeño grupo de la clase.

c) Ortografía de la palabra

En este apartado he encontrado dos aspectos importantes que tener en cuenta. En primer lugar, los alumnos y alumnas, en algunas ocasiones, dejan espacios en blanco excesivamente grandes y pasan al renglón siguiente sin importarles que en la línea anterior puedan continuar escribiendo; sin embargo, en otras ocasiones sucede lo contrario, los

estudiantes continúan escribiendo en el renglón hasta salirse de él y, para continuar escribiendo la palabra, recurren a los guiones; eso sí, en la mayoría de las ocasiones dividen correctamente las palabras al final de renglón. Solo he recogido tres casos de división errónea de la palabra al final de renglón:

[...] e-quilibrio y jugamos a juegos
[...] cu-ando robaba le daba una
[...] y no tenia miedo despu-es

También, solo en tres ocasiones se ha omitido el guion al continuar la palabra en otro renglón; debido, probablemente, a un descuido:

[...] me dejes el tele
fono
[...] En mi casa traba
jan los dos
[...] de los roma
nos

Los contenidos referentes a la sílaba y al uso del guion vienen dados en los Bloques 3 y 4 del Decreto mencionado, conocidos por los alumnos y alumnas de 2.º curso de Educación Primaria.

Por otro lado, en numerosas ocasiones, se omiten letras dentro de las palabras o se cambia la grafía de la palabra; por ejemplo, en lugar de escribir *agradezco*, escriben *agrade-co*. Este error es común en el grupo, pero, en la mayoría de las ocasiones, se debe a una audición errónea de la palabra que se ha escuchado o que ha sido mal pronunciada y, en consecuencia, se escribe de manera incorrecta. Los siguientes ejemplos dan muestra de ello:

<i>altibidades</i>	<i>enfente</i>	<i>pictina</i>	<i>taria</i>	<i>man</i>
<i>equilibio</i>	<i>dijieron</i>	<i>jeñal</i>	<i>gurpos</i>	<i>trotugas</i>
<i>immagen</i>	<i>blaco</i>	<i>mellanos</i>	<i>morao</i>	<i>ardoles</i>
<i>guerta</i>	<i>esposicion</i>	<i>pade</i>	<i>fio</i>	<i>compes</i>

Otro error más común del grupo es la unión incorrecta y la separación incorrecta de palabras. Ello se debe a dos causas: el desconocimiento de la relación sonido-grafía y la incorrecta audición de la palabra con repercusión en la escritura. A continuación, muestro algunos ejemplos:

<i>[...] Me gusta que seas amable con migo...</i>	<i>[...] Mimadre porques ta ...</i>
<i>[...] portodo eso te felicito...</i>	<i>[...] ise podian enfermar...</i>
<i>[...] megusta cuando paseas...</i>	<i>[...] me gusto mucho jugarcon ella...</i>
<i>[...] mi madre por que mi pade...</i>	<i>[...] porsupuesto lo que mas me a gustado...</i>
<i>[...] abeces ayudo a mi Madre...</i>	<i>[...] y estaba a mucha altura de el suelo...</i>
<i>[...] Pues ago micama...</i>	<i>[...] tam bien andando...</i>
<i>[...] aveces estan junto...</i>	<i>[...] al gunos son unos grandes...</i>

Las palabras que han representado un mayor problema de escritura han sido *a veces*, *porque* y *conmigo*. Finalmente, cabe destacar que todavía algunos alumnos y alumnas omiten algunas palabras porque dan por hecho que el lector tiene la misma información que ellos.

d) Ortografía de la puntuación

En relación con la puntuación para el 2.º curso de Educación Primaria, el Decreto 26/2016, de 21 de julio, establece los contenidos siguientes:

- ❖ Bloque 3: Aplicación de las normas ortográficas y signos de puntuación (punto, coma, punto y coma, dos puntos, raya, signos de puntuación paréntesis, comillas).
- ❖ Bloque 4: Signos de puntuación: guion, la coma.

Los estudiantes de 2.º curso de Educación Primaria hacen un uso regular del **punto y seguido**, aunque en ocasiones, lo omiten y continúan el enunciado: por ello no es infrecuente que el texto carezca de sentido. En otras ocasiones, hacen uso de la puntuación, utilizan el nexos conjuntivo y repiten el proceso reiteradamente. Asimismo, es frecuente encontrar contextos en los que los estudiantes omiten la puntuación, pero utilizan la mayúscula para comenzar enunciado. El punto y seguido es un contenido que se trabaja diariamente en el aula y su uso cada día va en aumento.

El **punto y coma**, por su parte, es un contenido que forma parte del Decreto, pero no se utiliza con regularidad y los estudiantes no conocen su uso. Utilizan los **dos puntos** para hacer definiciones o enumeraciones, tal y como lo han visto en el aula. Del mismo modo, utilizan la **coma**, aunque no tienen claro cuándo debe usarse, en qué contextos se requiere; no obstante, comprenden que se utiliza también cuando se enumera, para separar los contenidos. Finalmente, no tengo información del uso de la **raya**, el **paréntesis** o las **comillas** por el alumnado de este nivel.

4.2.3. Tipos de texto y género

Nuestro día de la mujer. En el texto argumentativo sobre el Día de la mujer, el porcentaje de aciertos en el uso de la mayúscula es de un 84,00 %, aunque a estas alturas del curso, los estudiantes todavía hacían uso indiferenciado de la puntuación o la mayúscula; es decir, en numerosos casos, omiten la mayúscula y la puntuación. Con respecto a los demás apartados de ortografía literal, el uso de la *r* y *rr* y el de las palabras terminadas en *-d* y en *-z* presentan menos errores.

Mi día por Palencia. Texto que combinaba secuencias narrativas, descriptivas y argumentativas. Previamente a la realización de los textos, se advirtió de la necesidad utilizar las mayúsculas, de los signos de puntuación, de una letra legible, etcétera. En este texto, el 98,00 % de las mayúsculas se utilizó correctamente; es el texto que tiene el porcentaje de aciertos más elevado. En él se muestran numerosas contextos que exigían el uso de mayúscula, pero hay estudiantes que la omitieron y a su vez suprimieron algunos signos de puntuación; en su mayoría, punto seguido y punto final.

A lo largo del texto se muestra la consolidación del uso del contenido referente a las palabras terminadas en *-c* y *-z*. Del mismo modo, el contenido referente a las palabras terminadas en *-d* y *-z* no mostró ningún error. En los textos se observa el ímpetu de los estudiantes por contar sus vivencias, especialmente las vividas en el parque; pues se dejó que los alumnos y alumnas jugaran libremente en el Parque del Salón. De ahí su entusiasmo y que resultase un texto tan productivo.

Los ecosistemas. El texto descriptivo realizado sobre los ecosistemas ha resultado decepcionante, puesto que su interés en la realización ha sido escaso; ello se debe a que se mandó realizar otra actividad a la vez que tenían que redactar el texto. En consecuencia, los resultados no han sido los deseados y mi decepción fue notable. La mayoría de los estudiantes se limitó a enumerar lo que veía en la imagen, algunas veces omitiendo el

uso de las comas; aunque en su mayoría hicieron uso de ellas, pese a omitir algunas dentro de la enumeración. El 89,00 % de las mayúsculas se utilizó correctamente. Finalmente, la coherencia de los textos es escasa porque no se usaron nexos ni puntos, se limitaron a responder en forma de enunciado enumerativo las preguntas que les venían dadas.

¡Feliz día, mamá! Texto narrativo que no fue seleccionado en primer momento para incorporarlo al corpus de análisis, pero que, debido a su interés ortográfico, fue adjuntado posteriormente. En la redacción de estos escritos, los estudiantes prestaron más atención a lo que querían decir a sus madres que a la manera en la que escribían ciertas palabras, de ahí su interés. El porcentaje de aciertos en el uso de la mayúscula fue de un 97,30 %. A estas alturas de curso, el uso de las mayúsculas era más preciso; asimismo, el número de errores descendía a medida que iba pasando el tiempo. Sin embargo, el contenido ortográfico que peor se ha afianzado y que ha presentado dudas hasta el final del periodo de prácticas es el uso de la *-g* y la *-j*. La grafía ha ido mejorando, la letra ha comenzado a producirse con mayor cuidado y los textos tienen mayor calidad.

Relato de mi visita a la Isla Dos Aguas. Texto narrativo en el que se relatan las vivencias de los estudiantes. En el Parque realizaron diferentes actividades propuestas por los estudiantes universitarios en prácticas de Educación Física, y durante su realización, los niños y niñas estuvieron motivados y se divertieron. En el texto, el 94,50 % de las mayúsculas se utilizó correctamente, pese a la existencia de numerosos contextos que exigían la mayúscula y no se utilizó. Se omitió la puntuación o se hizo uso incorrecto, por ejemplo, presencia de signos en contextos en los que no debe emplearse ninguno. No obstante, los errores han sido menores en todos los aspectos, salvo en el caso del uso de las mayúsculas.

4.2.4. Clases de palabras

❖ Sustantivo

Abunda el uso de nombres propios que, en la mayor parte de las ocasiones, se escriben correctamente, pese a haber casos en las que se ha escrito en minúscula. También se hace uso de los sustantivos para indicar los objetos que han podido manipular; no obstante, el sustantivo no es la clase de palabras más abundante a lo largo de los textos, sino el verbo, que, en ocasiones, muestra errores de ortografía literal, omisión de alguna

de las letras de la palabra (ortografía de la palabra) y errores de ortografía acentual. En las enumeraciones el alumnado omite la palabra en algunos casos:

<i>[...] estuvo marina alonso...</i>	<i>[...] en la guerta guadian y a la exposicion...</i>
<i>[...] tenian que lleda las basijas, porel fio</i>	<i>[...] trotugas y pez pallaso... naranga gis</i>
<i>[...] la actibidac que menos me gusto...</i>	<i>amarillo...</i>
<i>[...] llevar casca para el paso de monos...</i>	<i>[...] al la pictina de campos goticos...</i>

❖ Adjetivo

Clase de palabra que presenta errores de ortografía literal y de acentuación. Es una clase de palabra poco utilizada en los textos. A continuación, muestro algunos de los casos encontrados:

<i>[...] fue muy dibertido...</i>	<i>[...] cariñosayguapa...</i>
<i>[...] lo pase jeñal...</i>	<i>[...] guapa, cariñosa, divertia, amble...</i>

❖ Verbo

El verbo es la clase de palabras más utilizada en los textos y que presenta mayor conflicto. Al escribir, los estudiantes hacen uso indiferenciado de los tiempos verbales, los escriben, casi de forma aleatoria, en presente, pasado o futuro, utilizan formas compuestas cuya grafía no controlan, como *ha habido*, o hacen uso de tiempos verbales que, aunque conocen oralmente, no saben utilizarlos de forma escrita. También es frecuente encontrar formas verbales condicionales en construcciones donde no deben emplearse. Los errores de esta clase de palabra se refieren, pues, a la ortografía literal, de la palabra y acentual. A continuación recojo algunos ejemplos:

<i>[...] no uvo nada que no me gusto...</i>	<i>[...] y decía que se le abian roto...</i>
<i>[...] lo que mas me a gusto de la exposicion...</i>	<i>[...] iban con el burro a cia sus casas...</i>
<i>[...] lo que mas me gusto era lavar...</i>	

❖ Adverbio

El adverbio es la clase de palabra menos utilizada; pese a ello, muestra algunos errores en la escritura:

<i>[...] Ay estamos viendo una exposición...</i>	<i>[...] a qui estábamos lavando...</i>
<i>[...] y por hay salía el agua...</i>	<i>[...] lo que mas me gusto...</i>
<i>[...] y aora mama nos cuida ...</i>	

4.2.1. Sexo

El aula en el que he realizado mis prácticas cuenta con 25 estudiantes; de los que, 13 son niñas y 12 son niños. Una alumna no ha realizado ninguno de los textos propuestos, pues tiene una enfermedad rara que le afecta motriz e intelectualmente. Otro alumno, durante mi periodo de prácticas, ha tenido revisiones médicas y le han operado, y solo ha podido realizar el primer texto. Cada estudiante escribe de una manera diferente y tiene errores y aciertos en función de sus conocimientos y habilidades; sin embargo, al analizar el uso de la ortografía por sexos, observo que en la ortografía literal, las niñas cometen menos errores que los niños en el uso de las mayúsculas, y su uso se corresponde en mayor medida a las normas ortográficas del uso de la mayúscula. Sin embargo, al escribir nombres propios, los alumnos escriben correctamente con mayúsculas los nombres en muchas más ocasiones que las alumnas.

En cuanto a las palabras que contienen las grafías $-c$ y $-z$, se observa que las alumnas cometen muchos menos errores. No sucede lo mismo con las palabras que contienen las grafías g y j , pues los errores son los mismos en ambos sexos. En el uso de las palabras que contienen las grafías r y rr , los errores son comunes en ambos sexos. Del mismo modo, el contenido que se refiere al uso de la $-d$ y la $-z$ a final de palabra se encuentra asimilado, aunque de los errores cometidos, 3 procedían de alumnas y 5 de alumnos. El uso de la m antes de b y p tampoco muestra diferencias significativas en los errores según el sexo, pero la frecuencia de error es mayor en las alumnas.

En lo referente a la acentuación, el Decreto establece que se acentúen aquellas palabras de uso diario. Este aspecto no se refleja, ya que no se tiene en cuenta la acentuación del alumnado por parte de la docente; no obstante, hay dos casos, una niña y un niño, que

hacen uso de la tilde al escribir determinadas palabras. El resto del grupo también ha ido incorporando poco a poco este uso. En este aspecto, las alumnas son más cuidadosas.

Respecto a la ortografía de la palabra, he observado que el uso del guion es un contenido asimilado y utilizado por todos los estudiantes. En cambio, la separación y unión de palabras es más frecuente en los niños. Especialmente, hay mayor número de separaciones de las palabras que uniones de las mismas debido a una mala audición. Por otro lado, los textos de las niñas son más uniformes en el espacio de escritura, ocupan, casi siempre, todo el espacio del renglón y suelen “salirse” menos de las rayas que los niños, quienes dejan en más ocasiones espacios en blanco y continúan en la siguiente línea sin importarles que puedan seguir escribiendo en ese espacio de la línea.

Finalmente, la puntuación es un contenido que los estudiantes no han incorporado correctamente a sus hábitos de escritura. En muchas ocasiones, los alumnos y alumnas omiten escribir los puntos (seguido y aparte), y ello da lugar a textos incomprensibles. Principalmente, los niños omiten el uso del punto final al terminar sus escritos. El uso de la coma y los dos puntos se ha incorporado a los escritos cuando hacen enumeraciones de diferentes objetos, animales o personas. De nuevo, en este aspecto, los escritos de las niñas muestran mayor claridad al hacer un uso mayor de la coma.

CONCLUSIONES

La LOMCE, en su Decreto, establece unos contenidos básicos de aprendizaje, seguidos y ampliados en este caso en particular, por la editorial Santillana. Los contenidos se abordan a través de explicaciones sencillas y fácilmente comprensibles para los estudiantes; del mismo modo, se proponen ejercicios para asentar los conocimientos; así, el alumnado es capaz de realizar la mayor parte de los ejercicios sin requerir ayuda de la docente.

Desde la realización del primer texto, el 9 de marzo de 2018, hasta el último, realizado el 9 de mayo de 2018, se observa una evolución ortográfica favorable respecto del uso de las mayúsculas. Poco a poco, los estudiantes han ido incorporando este contenido a sus conocimientos; aunque se hace un uso más preciso de la norma cuando se recuerda previamente. Del mismo modo, han comenzado a hacer un uso mayor y más preciso de la puntuación. Por otro lado, los textos que mejores resultados obtienen son los narrati-

vos, aquellos en los que los estudiantes han utilizado su lengua habitual y han podido expresar sus emociones y vivencias, hecho que les motiva para seguir escribiendo. Respecto al uso de las grafías *c*, *z* y *qu*, no representa una dificultad para los estudiantes, aunque al hacer uso de palabras desconocidas, aparecen algunos errores causados por el desconocimiento y por no haber visto escritas antes dichas palabras.

El uso de las grafías *g* y *j* no se ha asimilado como esperaba; pese a ello, se ha notado una ligera mejoría texto a texto. Las palabras que más problemas presentan son aquellas de uso diario que ya deberían haber aprendido los estudiantes; muestra de que no es así son los constantes errores. En cambio, son escasos los errores en el uso de palabras que contienen *r* simple y *r* múltiple; además, los alumnos y alumnas son capaces de razonar por qué utilizan una letra en un contexto determinado.

A medida que transcurre el tiempo académico, los errores ortográficos referentes al uso de la *-d* y *-z* finales de palabra han disminuido en número y frecuencia; de hecho, en la producción de los textos cuarto y quinto, ya no hay ningún error de este tipo. Desde el punto de vista ortográfico, la palabra que ha resultado más “conflictiva” es *también*. Son muchos los alumnos y alumnas que han escrito mal esta palabra por no tener en cuenta las normas estudiadas previamente del uso de la *m* antes de *b* y de *p*.

A largo de los textos se puede observar una evolución por parte de los estudiantes en el uso progresivo de los espacios de escritura, dejan menos espacios en blanco para continuar en el siguiente renglón. La separación por sílabas y el uso de guiones no resulta difícil para los estudiantes, aunque se encuentran ocasiones de omisión de letras dentro de la palabra o se cambia la grafía; hecho producido por una mala audición de la palabra y por no haber desarrollado en su totalidad la compleja relación sonido-grafía.

El uso de los signos de puntuación ha ido mejorando de acuerdo con la habilidad de los alumnos y alumnas, que van incorporando signos a los textos a medida que asimilan sus usos y van viendo ejemplos donde aparecen escritos el punto, la coma y los dos puntos.

De todos los textos producidos, los narrativos y los narrativos-argumentativos ofrecen mejores resultados; son aquellos en los que los estudiantes habían vivenciado y experimentado en primera persona, algo que les producía mayor motivación e interés por escribir. El texto descriptivo ha resultado muy pobre y el que ofrece menor interés analítico.

Finalmente, en lo referente a la variable sexo, en el aula de 2.º curso de Educación Primaria, he comprobado que las alumnas son más cuidadosas y cometen menos errores ortográficos que los alumnos, quienes dejan mayores espacios en blanco y descuidan más su grafía.

LISTA DE REFERENCIAS

- Barberá, V. (1988). *Cómo enseñar ortografía a partir del vocabulario básico*. Barcelona, España: CEAC.
- Camps, A., Milian, M. Bigas & Cabré, P. (1990). *La enseñanza de la Ortografía*. Barcelona, España: Graó.
- Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (2011). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (1993). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (2004). El dictado como tarea comunicativa. *Tabula Rasa*, 2, 229-250.
- Carratalá Teruel, F. (1993). La ortografía y su didáctica en Educación Primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18, 93-100.
- Carratalá Teruel, F. (2013). *Tratado de didáctica de la ortografía de la lengua española. La competencia ortográfica*. Barcelona: Octaedro.
- Gabarró Berbegal, D. & Puigarnau García, C. (1996). *Nuevas estrategias para la enseñanza de la ortografía en el marco de la programación neurolingüística*. Málaga: Aljibe.
- Gabarró Berbegal, D. & Puigarnau García, C. (2005). *Buena ortografía sin esfuerzo. Programa Orleans, basado en la PNL*. Recuperado de <http://www.danielgabarro.cat>
- Hernando Cuadrado, L. A. & García-Cervigón, J. (2003). El dominio de la lengua oral. El dominio ortográfico. En E. Mendoza Fillola et al., *Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 264- 289). Madrid: Pearson.
- 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), 6-20.
- Martín Vegas, R.A. (2011). *Manual de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Síntesis.
- Mesanza Lopez, J. (1987). *Didáctica actualizada de la ortografía*. Madrid: Santillana.
- Murillo Rojas, M. (2006). Vocabulario cacográfico. Pautas para la enseñanza de la ortografía en la escuela primaria costarricense. *Artes y letras*, XXX, 59-70.

Ortiz Canseco, M. (2015). La enseñanza de la ortografía. En E. Martínez Carro et al., *Didáctica de la Lengua Española en Educación Primaria* (pp. 180- 202). Logroño: Universidad Internacional de La Rioja.

Prado Aragonés, J. (2011). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla.

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2010). *Ortografía de la lengua española*. Madrid, España: Espasa.

Páginas web

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

<http://roble.pntic.mec.es/arum0010>

<http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/recursosdigitales/category/educacion-primaria/lengua-castellana-y-literatura-educacion-primaria/el-alumnado-como-aprendiente-autonomo-lengua-castellana-y-literatura-educacion-primaria/comension-y-expresion-escrita-el-alumnado-como-aprendiente-autonomo-lengua-castellana-y-literatura-educacion-primaria/page/3/>

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

http://www.educa.jcyl.es/educacyl/cm/gallery/Recursos%20Infinity/aplicaciones/13_elemental_watson/index.html

Referencias normativas

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

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.

Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el 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 142, 25 de julio de 2016.

ANEXOS

Anexo I

Nombre:Curso:

Nuestro día de la mujer

El día 8 de marzo se celebró el Día Internacional de la Mujer. Durante esta semana hemos realizado diferentes actividades. ¿Podrías responder a estas preguntas?

1. ¿Qué es lo que más te gustó de la exposición? ¿Por qué?
2. ¿En casa, quién hace más cosas? ¿Por qué?
3. ¿Por qué crees que era incómodo para las mujeres lavar en el río?
4. ¿Y tú, colaboras en casa? Si es así, ¿qué es lo que haces normalmente?
5. ¿Qué es lo que menos te gustó de las actividades que se hicieron el día de la mujer?
¿Por qué?

Anexo II

Nombre:.....Curso:.....

Mi día por Palencia

El día 20 de marzo hemos salido por Palencia a conocer la Huerta Guadián, y también hemos visto la exposición sobre los romanos en el Parque del Salón.

1. ¿Dónde has estado?
2. ¿Cómo fuimos hasta la Huerta Guadián y a la exposición sobre los romanos?
3. ¿Qué hiciste en la Huerta Guadián?
4. ¿Te gustaría vivir en la Huerta Guadián? ¿Por qué?
5. ¿Qué viste en la exposición sobre los romanos?
6. ¿Qué es lo que más te ha gustado de este día? ¿Por qué?

Anexo III

Nombre:.....Curso:

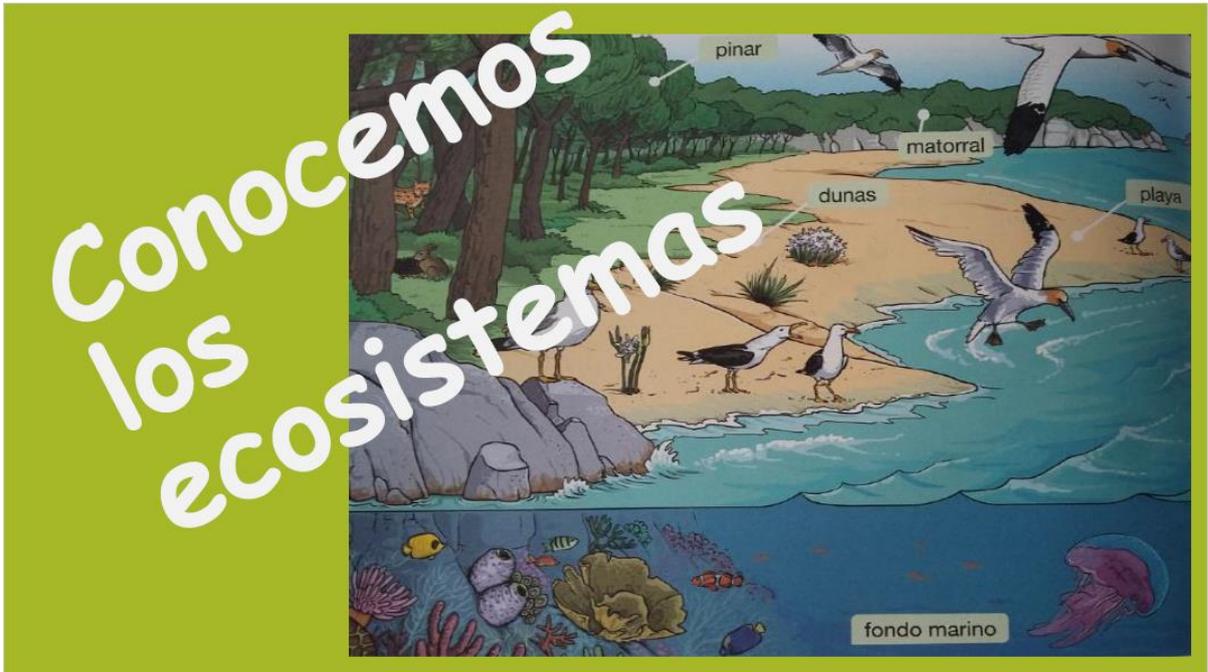
Los ecosistemas



1. ¿Cómo se llaman los animales que ves en la imagen?
2. ¿Todos los animales tienen el mismo tamaño? ¿Cómo son?
3. ¿Qué colores tienen los peces?
4. ¿Qué hacen los peces? ¿Están todos juntos?
5. ¿Qué ves en la imagen además de peces?

Anexo IV

Conocemos los ecosistemas



Anexo V

¡Feliz día, mamá!



