



FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

**LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA ESCRITA
EN 1.º CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

TRABAJO DE FIN DE GRADO
Grado en Educación Primaria

Autor: Álex Álvarez Palomo

Tutor: José Vidal Torres Caballero



Palencia, febrero de 2025

RESUMEN

La competencia lingüística (niveles fónico, ortográfico, gramatical y léxico-semántico) forma parte de la competencia comunicativa de los hablantes-escritores. El desarrollo de la competencia lingüística escrita es fundamental en la Educación Primaria, permite a los estudiantes comunicarse de forma correcta según normas del idioma. La función del docente es importante, propone metodologías activas que fomenten la creatividad, el aprendizaje colaborativo y el interés por la escritura. La producción de textos escritos narrativos y descriptivos motiva especialmente el aprendizaje ortográfico, gramatical y léxico-semántico. Aunque existen usos anormativos de grafías (*h, b/v, g/j...*) y de mayúsculas, la muestra formada por niños y niñas de primer curso de Educación Primaria ha progresado en sus escritos, sobre todo en la ortografía de la puntuación. En cuanto a la gramática, predominan estructuras bien formadas, aunque algunos textos reflejan una organización más espontánea que estructurada.

PALABRAS CLAVE

Competencia comunicativa, competencia lingüística, competencia lingüística escrita, Educación Primaria, ortografía, gramática.

ABSTRACT

Linguistic competence (phonic, orthographic, grammatical, and lexical-semantic levels) is part of the communicative competence of speakers-writers. The development of written linguistic competence is essential in Primary Education, it allows students to communicate correctly according to language norms. The role of the teacher is important, he proposes active methodologies that encourage creativity, collaborative learning and interest in writing. The production of narrative and descriptive written texts especially motivates orthographic, grammatical and lexico-semantic learning. Although there are abnormal uses of spellings (*h, b/v, g/j...*) and capital letters, the sample made up of boys and girls in the first year of Primary Education has progressed in their writing, especially in the spelling of punctuation. As for grammar, well-formed structures predominate, although some texts reflect a more spontaneous than structured organization.

KEYWORDS

Communicative Competence, Linguistic Competence, Written Communicative Competence, Primary Education, Spelling, Grammar.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	4
1. JUSTIFICACIÓN	5
1.1. MEMORIA DEL TÍTULO DE GRADO EN EDUCACIÓN PRI-MARIA POR LA UNIVERSIDAD DE VALLADOLID.....	5
1.2. CURRÍCULO DE EDUCACIÓN PRIMARIA: DOCUMENTOS NORMATIVOS .	6
2. OBJETIVOS	8
3. MARCO TEÓRICO	8
3.1. LA COMPETENCIA COMUNICATIVA	8
3.2. LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA ESCRITA EN EDUCACIÓN PRIMARIA....	9
3.3. LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA ESCRITA SEGÚN LA LOMLOE.....	12
4. ANÁLISIS DE TEXTOS ESCRITOS POR UNA MUESTRA DE 1.º CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA	13
4.1. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA	13
4.1.1 Objetivos	13
4.1.2 Metodología: muestra y corpus.....	13
4.2.1. Contenidos curriculares.....	17
4.2.2. Partes de la ortografía.....	18
4.2.2. Gramática	31
CONCLUSIONES.....	37
LISTA DE REFERENCIAS	39
ANEXOS	42

INTRODUCCIÓN

Como futuro maestro de Educación Primaria, considero fundamental que los estudiantes desarrollen habilidades para expresarse de manera correcta, según normas del idioma, adecuada, coherente, cohesionada y eficaz, en contextos académicos y en su vida diaria. Por esta razón, mi trabajo se centra en la competencia comunicativa, específicamente, en la competencia lingüística escrita a través de la producción de textos narrativos y descriptivos. La realización de diferentes tipos de textos permite al alumnado aplicar conocimientos textuales, ortográfico, gramaticales, léxicos, etcétera, y enriquecer la capacidad de expresión-comunicación y comprensión escrita. Los temas seleccionados se ajustan al nivel y a la edad de los estudiantes.

En relación con la estructura de mi trabajo, expongo los objetivos que pretendo conseguir y la justificación del tema, de acuerdo con los documentos normativos y curriculares. A continuación, presento el marco teórico, en el que recojo información sobre la competencia comunicativa, y me centro en la competencia en comunicación lingüística dentro del contexto de la Educación Primaria; por último, abordo la competencia comunicativa escrita en el primer curso de Educación Primaria. Después del marco, presento el análisis cualitativo de un corpus de textos elaborados por una muestra de alumnos y alumnas de primero de Educación Primaria de un centro público de la ciudad de Palencia. En el análisis de los textos me centro en los niveles lingüísticos ortográfico y gramatical. Finalmente, presento las conclusiones a la que he llegado después de analizar el corpus elaborado por la muestra.

1. JUSTIFICACIÓN

La competencia comunicativa escrita en estudiantes de Educación Primaria tiene gran importancia, ya que en esta etapa se empiezan a sentar las bases para el futuro desarrollo lingüístico y comunicativo de los niños y niñas. La adquisición de las habilidades ortográficas y gramaticales desde una edad temprana favorece la comunicación escrita correcta, según normas del idioma, adecuada, coherente, cohesionada y eficaz y promueve el desarrollo cognitivo y académico integral de los estudiantes. A continuación, justifico el tema de mi trabajo mediante documentos normativos y curriculares.

1.1. MEMORIA DEL TÍTULO DE GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA POR LA UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

Este Trabajo de Fin de Grado (TFG) responde a los diferentes objetivos y competencias propias que se establecen en el documento *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. Seleccione objetivos y competencias:

Objetivos

- 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.
- 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.
- Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación primaria y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.

Competencias

- 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 argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio -la Educación-.

- Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos esenciales (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética.
- Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.

1.2. CURRÍCULO DE EDUCACIÓN PRIMARIA: DOCUMENTOS NORMATIVOS

Los documentos normativos curriculares de Educación Primaria que he utilizado para la elaboración de mi trabajo son los siguientes:

- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, *BOE*, n.º 340, 30 de diciembre de 2020.
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, *BOE*, n.º 52, 2 de marzo de 2022.
- Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, por la que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León, *BOCYL*, n.º 190, 30 de septiembre de 2022.

De estos tres documentos curriculares, he utilizado el currículo de Educación Primaria de Castilla y León. En el Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León, *BOCYL*, n.º 190, 30 de septiembre de 2022 se fija el currículo, las competencias, los criterios de evaluación y los contenidos de cada una de las áreas que se imparten. En el área de Lengua Castellana y Literatura se busca el desarrollo de la competencia comunicativa para los alumnos de Educación Primaria, ya que deben poseer un buen dominio de la ortografía y la gramática a medida que cambian de ciclo, para que el alumnado sea capaz de comunicarse de forma correcta, según normas del idioma, adecuada, coherente, cohesionada y eficaz.

En relación con los asuntos que abordo en mi trabajo, en el currículo de Castilla y León (*BOCYL*, n.º 190, 30 de septiembre de 2022) se indican los siguiente:

- El área Lengua Castellana y Literatura permite desarrollar en el alumnado las capacidades necesarias para alcanzar los objetivos de la etapa de educación primaria, en los siguientes términos:

- La creación de textos de intención literaria, textos orales, escritos o multimodales en diferentes formatos y el análisis de la relación entre textos leídos y otras manifestaciones artísticas y culturales potencia la creatividad y la construcción de propuestas visuales y audiovisuales.

En el área de Lengua Castellana y Literatura hay cuatro bloques (Bloque A: las lenguas y sus hablantes; Bloque B: Comunicación; Bloque C: Educación Literaria; Bloque D: reflexión sobre la lengua y sus usos en el marco de propuestas de producción y comprensión de textos orales, escritos o multimodales) y este trabajo se centra sobre todo en los Bloques B y D.

Según el currículo de Castilla y León, los criterios y contenidos que he trabajado con mis alumnos y alumnas de primero de Primaria son los siguientes:

Criterios

- Analizar, de manera acompañada, el contenido y aspectos formales elementales de textos escritos y multimodales breves sencillos, valorando su contenido.
- Explorar, de forma guiada, los elementos básicos gráficos, textuales y paratextuales de textos escritos y multimodales sencillos que favorezcan la comprensión lectora, descubriendo la estructura organizativa del texto.
- Producir textos escritos y multimodales sencillos y coherentes en distintos soportes, desde las distintas etapas del proceso evolutivo de la escritura, ajustándose a modelos dados.
- Descubrir conclusiones elementales sobre el funcionamiento de la lengua, prestando especial atención a la concordancia y la ortografía natural, a partir de la observación, comparación y transformación de palabras y enunciados, en un proceso acompañado de producción o comprensión de textos breves y sencillos en contextos significativos.
- Revisar y mejorar los textos propios de manera acompañada, a partir de la reflexión usando la terminología lingüística básica adecuada, desarrollando progresivamente la autoconfianza.

Contenidos

Varios de los contenidos pertenecientes a los bloques B y D presentan estrecha relación con los temas que abordo en este trabajo.

Bloque B: Comunicación

- Producción escrita: convenciones del código escrito y ortografía natural. Uso de elementos gráficos y paratextuales elementales. El error como parte integrante del proceso e instrumento de mejora.

Bloque D: Reflexión sobre la lengua y sus usos en el marco de propuestas de producción y comprensión de textos orales, escritos o multimodales

- Aproximación a la lengua como sistema con distintos niveles: sonidos, letras, sílabas, palabras.
- Mecanismos elementales de coherencia textual, con especial atención a los conectores temporales.
- Los signos básicos de puntuación como mecanismo para organizar el texto escrito.

2. OBJETIVOS

Los objetivos que pretendo conseguir en mi trabajo son los siguientes:

1. Recoger información relevante sobre el concepto de *competencia comunicativa*.
2. Seleccionar información sobre la competencia lingüística en Educación Primaria.
3. Analizar ortográfica y gramaticalmente un corpus de textos producido por una muestra de primer curso de Educación Primaria, de acuerdo con criterios ortográficos y gramaticales.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

La competencia comunicativa es la capacidad de una persona para utilizar la lengua oral y escrita de forma correcta, según normas del idioma, adecuada, coherente, cohesionada y eficaz en diferentes contextos y situaciones comunicativas. Esto incluye no solo el conocimiento fónico, ortográfico, gramatical y léxico de una lengua, sino también ajustar el lenguaje al contexto y a la situación, habilidad para saber producir diferentes tipos de textos, escribirlos con coherencia y cohesión, según normas sociales y culturales, y emplear estrategias que faciliten la eficacia comunicativa.

Para Hymes (2014 [1972]), la *competencia comunicativa* es algo más que ser competente en la gramática de una lengua, es la habilidad para producir discursos de acuerdo con las

normas lingüísticas de una lengua, emitidos de forma adecuada, según el contexto, la situación, el factor cultural y destreza para conseguir eficacia comunicativa.

Martín Vegas (2009) aporta otra definición de *competencia comunicativa*: “La capacidad lingüística que obtiene el hablante y que permite saber cuándo hablar, cuándo callar, sobre qué hablar y con quién, dónde y cuándo” (p. 39). Dicho de otra manera, entender las normas de una lengua es esencial, al igual que determinar cómo se utiliza y cuándo se realiza la comunicación.

La competencia comunicativa consta de otras competencias específicas básicas (Canale y Swain, 1996 [1980]):

- **Competencia lingüística:** capacidad de usar correctamente la lengua en los niveles de análisis fónico, ortográfico, gramatical y léxico.
- **Competencia sociolingüística:** habilidad de una persona para adaptar el lenguaje a contextos diferentes y situaciones sociales diversas, comprender y utilizar con normalidad el idioma de acuerdo con factores socioculturales, registros y estilos (formal/informal, planificado/espontáneo).
- **Competencia discursiva:** capacidad para identificar y producir diferentes tipos de textos según propiedades textuales, como coherencia y cohesión.
- **Competencia estratégica:** habilidad para emplear recursos y estrategias comunicativas que permiten superar dificultades en la interacción, asegurar que el mensaje sea comprendido y lograr la eficacia comunicativa.

3.2. LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA ESCRITA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

La *competencia lingüística* (o *competencia en comunicación lingüística*) es parte de la competencia comunicativa, y como he dicho antes, es la capacidad para usar correctamente la lengua en los niveles de análisis fónico, ortográfico, gramatical y léxico, según las normas de una lengua. Así pues, la competencia lingüística es el uso del idioma en sus niveles ortográfico, fónico, gramatical y léxico (Prado Aragonés, 2004).

Se relaciona con el desarrollo de habilidades y estrategias para el uso de una lengua, así como la capacidad de analizarla y observarla. Forman parte de ella, la construcción y difusión del conocimiento, la organización y formalización del pensamiento, las emociones y la conducta (Castro, 2009).

Del mismo modo, Apraiz y Pérez (2010) la definen como: “La habilidad para utilizar la lengua, es decir, para expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones a través de discursos orales y escritos, y para interactuar lingüísticamente en todos los posibles contextos sociales y culturales” (p. 32).

El desarrollo de la competencia lingüística utiliza como herramienta principal la lengua, ya que, como señalan Martínez, Simón, García, Fernández y Ortiz (2015), aporta los recursos e instrumentos básicos a los estudiantes para lograr una comunicación correcta y eficaz. En relación con esta idea, Fernández Martín (2019) opina que el lenguaje es un medio que permite interpretar y comprender el mundo que nos rodea. Facilita la organización y la expresión de los pensamientos e ideas para establecer relaciones al interactuar con otras personas, y fomenta la comunicación y el entendimiento mutuo. De esta manera el conocimiento que aporta la lengua ayuda al alumnado a socializar con el resto de las personas (Cantero Castillo, 2010), y les facilita la oportunidad de conocer los puntos de vista de los demás, intercambiar ideas y reconocer normas y valores diferentes.

A lo largo de la vida, el lenguaje se desarrolla progresivamente. Martín Vegas (2009) comenta: “El desarrollo de la lengua está ligado a la madurez intelectual y personal, y en este desarrollo, el entorno familiar y en especial la escuela tiene un papel formativo de gran importancia” (p. 26). El desarrollo del lenguaje no aparece al mismo ritmo ni al mismo tiempo en todas las personas, ya que cada individuo tiene su propio proceso de maduración (Pérez Vázquez, 2015). La capacidad de comunicarse presupone que el hablante domine las cuatro habilidades lingüísticas esenciales: escuchar, hablar, leer y escribir.

Al hablar y escuchar empezamos a aprender a comunicarnos, expresarnos y a comprender aquello que se nos dice (comprendemos el mensaje que nos transmiten), establecemos así una relación con los otros y con el entorno en el que nos encontramos. Cuando uno lee o escribe, se llevan a cabo procesos mentales que facilitan la comprensión y la creación de textos orales o escritos con diferentes propósitos, que son necesarios para la comunicación (Álvarez Angulo, 2007).

Cada una de esas habilidades lingüísticas contribuye al aprendizaje, a la comprensión del entorno y a la interacción con otras personas (Pillel, 2001), son esenciales para la comunicación en cualquier contexto y situación. El lenguaje es la base para el aprendizaje, a través de la competencia lingüística, los estudiantes llegan a adquirir todos los

conocimientos (Quintanilla Anglas, 1999). Por esta razón, suele decirse que cuanto antes se inicie el desarrollo del lenguaje, mejores serán los resultados académicos.

Gimeno Sacristán (1988) menciona la conexión entre la tarea de aprendizaje asignada a los estudiantes y los objetivos de aprendizaje que se buscan con dicha tarea, ya que un docente competente debe fomentar que sus alumnos generen discursos lingüísticos a través de actividades motivadoras y creativas que les permitan desarrollar su propio lenguaje.

La competencia lingüística se fundamenta en los conocimientos y habilidades necesarias para elaborar mensajes orales y escritos (Pinos Quines, 2012). Estos mensajes deben ajustarse a los diversos niveles del lenguaje –ortográfico, fónico, gramatical y léxico–, que se desarrollan de manera progresiva a lo largo de los diferentes cursos de Educación Primaria. De esta manera, los estudiantes aprenden a ser hablantes y escritores competentes que producen enunciados orales y escritos que cumplen con los criterios de corrección lingüística, según normas del idioma, en contextos reales y en situaciones auténticas o potenciales. Por esta razón, es importante crear escenarios que permitan el desarrollo de la comunicación lingüística.

En cada una de las asignaturas que se ofrecen en Educación Primaria, los alumnos y alumnas deben saber comunicarse a través de la lengua oral y escrita. Por esta razón no debe pensarse que la competencia en comunicación lingüística solo está ligada a la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, sino que el desarrollo de esta competencia está presente en todas las materias (Pérez y Zayas, 2007). Gracias a la escuela, los alumnos y alumnas lleguen a convertirse en personas capaces de interpretar textos correctamente y de usar la lengua con diversos fines (Padilla, Martínez, Pérez, Rodríguez y Miras, 2008).

El docente debe proponer actividades atractivas, variadas y vinculadas a situaciones reales y cotidianas, a través de metodologías innovadoras y activas. Esto motivará a los estudiantes, les permitirá desenvolverse de manera competente en la sociedad. Esta metodología forma parte de la labor didáctica diaria del profesorado que pertenece a varias áreas curriculares y no solo a una en concreto (Apraiz y Pérez, 2010).

Algunas estrategias que se pueden proponer para fomentar la competencia lingüística escrita en el alumnado son las siguientes:

- Tareas que estimulen a los niños y niñas a utilizar el lenguaje de una manera creativa y relevante. Según Lomas, Tusón y Osoro (1993), puede incluirse la elaboración de textos (procedimiento que he utilizado para la actividad de este trabajo), descripciones de eventos cotidianos y la elaboración de pequeños proyectos escritos que involucren a los estudiantes en la investigación y presentación de temas de su interés.
- Tareas ligadas a situaciones reales de la vida cotidiana del alumnado, que facilita la comprensión y la aplicación del lenguaje. Pérez y Zayas (2007) señalan la importancia de que el alumnado vea la utilidad de la escritura en su vida diaria, en los ámbitos escolar y familiar.
- Tareas que se basen en el aprendizaje por proyectos o en el trabajo colaborativo, permite que los niños y niñas usen el lenguaje para resolver distintos problemas. Este trabajo colaborativo crea un sentido de comunidad y hace que sea más disfrutable el acto de escribir. Canale y Swain (1996 [1980]) destacan la importancia de un aprendizaje activo y participativo, donde los estudiantes sean protagonistas de su propio proceso de aprendizaje.

Para Durán Rivas (2009), el desarrollo lingüístico, dentro del desarrollo comunicativo general, necesita actividades en el aula que motiven a los estudiantes y mejoren su habilidad para producir textos, realicen textos narrativos y descriptivos, adaptados al nivel de desarrollo cognitivo y lingüístico del alumnado. Si se quiere que los alumnos y alumnas mejoren su expresión escrita, deberán elegirse actividades que puedan ayudarles a obtener la finalidad deseada. Entre ellas no puede faltar la práctica de la propia escritura (Millet, 2010).

3.3. LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA ESCRITA SEGÚN LA LOMLOE

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, *BOE*, n.º 340, 30 de diciembre de 2020 (LOMLOE) destaca la importancia de la competencia lingüística escrita como una competencia clave en la Educación Primaria. Esta ley establece que los procesos de enseñanza y aprendizaje deben ser inclusivos y adaptados a las necesidades y contextos específicos de los estudiantes.

La LOMLOE también insiste en la necesidad de que los estudiantes profundicen en las habilidades para producir textos coherentes y adecuados a diferentes contextos y audiencias.

En relación con mi trabajo, pretendo incorporar el análisis y estudio de la ortografía y la gramática en situaciones de aprendizaje de acuerdo con la LOMLOE. Esta ley propone una nueva forma de enseñanza adaptada a las necesidades individuales del alumnado para lograr un aprendizaje más efectivo.

En todas las situaciones de aprendizaje en las que hay que escribir o leer en cualquier ámbito (contexto y situación) –educativo, familiar, personal y social– los niveles ortográficos y gramaticales se encuentran presentes en las edades de la muestra que ha realizado la experimentación. Por ejemplo, en el contexto familiar, la situación de la escritura de la lista de la compra; en el contexto personal, en la situación de la producción de una carta a una familiar; en el contexto educativo, la elaboración de tareas académicas, y en el contexto social, la redacción de una invitación de cumpleaños.

4. ANÁLISIS DE TEXTOS ESCRITOS POR UNA MUESTRA DE 1.º CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

4.1. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

4.1.1 Objetivos

En esta investigación, analizo el nivel ortográfico de un corpus textual producido por una muestra de estudiantes de primer curso de Educación Primaria. Para ello me propongo conseguir los objetivos específicos siguientes:

1. Analizar de forma cualitativa la ortografía y la gramática de un corpus escrito por una muestra de 1.º curso de Educación Primaria.
2. Analizar ortográficamente el corpus de acuerdo con el criterio de partes básicas de la ortografía.
3. Analizar gramaticalmente el corpus según la morfología y la sintaxis.
4. Identificar los errores ortográficos y gramaticales más comunes, de acuerdo con las normas del idioma, en los textos producidos por la muestra de primer curso de Educación Primaria.

4.1.2 Metodología: muestra y corpus

Los estudiantes de este nivel suelen tener varias dificultades para producir textos escritos, debido a que en primero de Educación Primaria las habilidades de lectura y escritura que

poseen son muy básicas y en algunos casos apenas saben escribir o leer (aunque siempre hay niños y niñas que son excepciones).

El centro en el que se ha desarrollado la investigación se sitúa en la ciudad de Palencia, donde se imparte Educación Infantil y Educación Primaria, es de titularidad pública y bilingüe en alguna de sus áreas. El nivel sociocultural es medio, los padres y madres del alumnado de este centro trabajan de cocineros, enfermeros, policías, mecánicos, maestros, electricistas, asistentes, etcétera.

Mi experimentación la he realizado con una muestra de 1.º de Educación Primaria, formada por 22 estudiantes (10 niños y 12 niñas). Dentro de esta muestra, existe un nivel de aprendizaje diverso, debido a ciertas dificultades que presentan algunos niños o niñas. La clase contiene dos tipos de alumnos con dificultades: casos oficiales, es decir, aquellos alumnos que tienen diagnosticada alguna dificultad, y casos observables, aquellos alumnos que pueden que tengan una dificultad, pero que no está diagnosticada.

En los casos oficiales encontramos los siguientes:

- Alumno A: caso de dislalia, que le provoca dificultades a la hora de pronunciar varios sonidos, sobre todo, en la pronunciación del sonido [r] múltiple, correspondiente a la grafía *r*- inicial de palabra y al dígrafo *-rr-* intervocálico.
- Alumno B: caso de retraso simple del lenguaje y dificultades de aprendizaje, presenta complicaciones en la escritura: no segmenta las palabras y en ciertas palabras invierte las letras.
- Alumna C: caso de trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), que provoca que, en ciertas situaciones, tenga un comportamiento impulsivo y con dificultad para centrar su atención en las actividades.

En los casos observables, encontramos los siguientes:

- Alumna D: dificultades para mantener la atención, con un ritmo de trabajo lento, pero con buena capacidad intelectual. Esto provoca que escriba muy lentamente todo aquello que realiza.
- Alumno E: dificultad de aprendizaje de la lectoescritura que se refleja en su forma de escribir: su trazo al escribir es irregular, no segmenta las palabras.
- Alumno F: dificultad para mantener la atención, que afecta a su escritura. En ocasiones escribe las palabras con ausencia de alguna letra y tiene dificultades para escribir alguna letra de forma normativa, por ejemplo, las grafías *s* y *r*.

Algunos de estos alumnos y alumnas acuden a Pedagogía Terapéutica y a Audición y Lenguaje (PT y AL) para solucionar los problemas mencionados.

La muestra tenía que producir cuatro textos, dos narrativos y dos descriptivos:

Textos descriptivos (de características o propiedades)

- “Describiendo a Om Nom”. El objetivo era describir una imagen en la que aparecía un personaje de dibujos animados.
- “La duende mágica”. El objetivo era describir un “personaje fantástico” a través de una imagen.

Textos narrativos (relato de experiencias vividas recientemente)

- “Nuestras aventuras en Semana Santa”. Relato de vacaciones de Semana Santa.
- “Mi excursión a Paredes de Nava”. Relato de lo que se realizó en una excursión a Paredes de Nava.

Estos textos se realizaron durante el segundo y el tercer trimestre del curso 2023-2024, y para cada uno de ellos se disponía de una duración aproximada de una hora, aunque para algunos alumnos y alumnas con dificultades se aumentó el tiempo para que pudieran terminar su escrito. Como el alumnado que compone la muestra no sabía lo que era un texto narrativo y un texto descriptivo, antes de realizar estos tipos de textos, la tutora de centro y yo explicamos lo que era una narración y una descripción. En cada uno de los textos, me ayudaba de otros elementos del aula como la pizarra digital o el papel para que los alumnos y alumnas entendieran aquello que tenían que hacer y no se perdieran en la redacción del texto.

En el primer texto (anexo I), la muestra debía escribir sobre lo que habían hecho durante las vacaciones de Semana Santa: si habían visto alguna procesión, visitado algún sitio interesante o a un familiar, ido al parque... Propuse este tema porque era una experiencia que los niños y niñas habían vivido recientemente (el texto se elaboró al regresar de Semana Santa) y de esta manera podían recordar fácilmente los acontecimientos.

En el segundo texto (anexo II), el alumnado tenía que describir un personaje que pertenece a la serie de dibujos animados “Las historias de Om Nom”, que aparecía en una imagen que había seleccionado para este texto. Elegí esa imagen en concreto porque, antes del recreo, los alumnos suelen ver esa misma serie durante un rato (momento del almuerzo),

y así la descripción sería más rica y motivadora para la muestra porque el personaje era familiar para ellos.

En el tercer texto (anexo III), me basé un poco en la idea del primero, que la muestra narrase un acontecimiento vivido recientemente, y para ello aproveché la salida didáctica que hicimos a Paredes de Nava para ver “La Casa de los Títeres” y “El museo de los Cuentos y la Ciencia”. A partir de esa salida didáctica los alumnos y alumnas contaron lo que vieron durante la visita y aquello que más les había gustado. Como en el caso del primer texto narrativo, la experiencia reciente se recuerda con facilidad y se relatan los hechos de una manera más fiel a la realidad.

En el último y cuarto texto (anexo IV), el alumnado tuvo que describir una imagen en la que aparecía un personaje que seleccionamos entre mi tutora y yo. Explicamos que era un personaje fantástico que decidimos llamar entre todos “La duende mágica”. A partir de unas pautas que ofrecimos y que también se mostraba en la pizarra electrónica del aula, los niños y niñas debían describir cómo era, cómo se llamaba, cuál era su superpoder, etcétera. Al tener que inventarse un nombre y un superpoder para el personaje mientras lo describían, desarrollaban también su creatividad y aumentaba su motivación por la escritura.

Para la producción textual, he tenido en cuenta el nivel de lectoescritura de la muestra, ya que, como he mencionado, hay varios casos de alumnos con dificultades en cuyos escritos aparecen enunciados sin signos de puntuación, enunciados que no tienen mucho sentido, que presentan errores ortográficos como veremos a continuación. Además, esta actividad de producción textual ha supuesto un esfuerzo para los niños y las niñas. No todos han realizado la tarea con el mismo interés y motivación. En algunos casos, han demostrado curiosidad por la actividad y deseo de mejorar, mientras que en otros ha predominado la falta de interés y la desmotivación. No obstante, mi experiencia ha sido muy gratificante y satisfactoria y también para la mayoría de la muestra.

4.2. ANÁLISIS CUALITATIVO DEL CORPUS

En los textos que forman el corpus producido por la muestra de 1.º curso de Educación Primaria he analizado la ortografía y la gramática, dos niveles de análisis lingüístico de la competencia lingüística escrita. Para el análisis ortográfico, he utilizado el criterio de las partes básicas de la ortografía: literal, acentual, de la palabra y de la puntuación. Para el análisis gramatical, he seguido las dos partes de la gramática: morfología y sintaxis.

Todo ello de acuerdo con los contenidos ortográficos y gramaticales del nivel presentes en la LOMLOE y en el libro de texto empleado por la muestra en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura de primer curso de Educación Primaria, de la editorial Santillana.

4.2.1. Contenidos curriculares

A. LOMLOE

A.1. Ortografía

En el análisis del corpus, voy a tomar en cuenta los objetivos que pretendo alcanzar y los contenidos que se proponen en la LOMLOE, en el DECRETO 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León (*BOCYL*, n.º 190, 30 de septiembre de 2022) para el 1.º curso de Educación Primaria, en el área de Lengua Castellana y Literatura:

Bloque B. Comunicación: Procesos

- Producción escrita: convenciones del código escrito y ortografía natural. Uso de elementos gráficos y paratextuales elementales. El error como parte integrante del proceso e instrumento de mejora.

Bloque D. Reflexión sobre la lengua y sus usos en el marco propuesto de producción y comprensión de textos orales, escritos o multimodales

- Aproximación a la lengua como sistema con distintos niveles: sonidos, letras, sílabas, palabras.
- Los signos básicos de puntuación como mecanismo para organizar el texto escrito.

A.2. Gramática

Según el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, BOE, n.º 52, 2 de marzo de 2022, se presenta para el 1.º curso de Educación Primaria, en el área de Lengua Castellana y Literatura, estos contenidos relacionados con la gramática:

Bloque D. Reflexión sobre la lengua y sus usos en el marco propuesto de producción y comprensión de textos orales, escritos o multimodales

- Establecimiento de generalizaciones sobre aspectos lingüísticos elementales a partir de la observación, comparación y transformación de palabras y enunciados, prestando especial atención a la existencia de distintos tipos de palabras y sus relaciones de concordancia.

B. LIBRO DE TEXTO DE SANTILLANA

B.1. Ortografía

En el libro de texto de la editorial Santillana se proponen los siguientes contenidos que están relacionados con la ortografía en 1.º de Educación Primaria:

- Las vocales (*a, e, i, o, u*).
- Palabras con mayúsculas y uso de la mayúscula.
- Cuáles son las letras del abecedario, desde la A hasta la Z.
- Palabras con *mb* y *mp*.
- Palabras con *r* y *rr*.
- Palabras que contienen las grafías *ca, co, cu, que, qui, za, zo, zu, ce, ci, ga, go, gu, gue, gui, güe, güi*.
- Los grupos consonánticos (*br* y *bl, pr* y *pl, cr* y *cl...*).
- Signos básicos de puntuación (El *punto* y la *coma*).
- Signos de interrogación y exclamación.

B.2. Gramática

En el libro de texto de la editorial Santillana se proponen estos contenidos que están relacionados con la gramática en 1.º de Educación Primaria:

- Los determinantes artículos *el, la, los, las, un, una, unos, unas*.
- El sustantivo: masculino y femenino; singular y plural.
- El adjetivo: cualidades y estados.
- El verbo: singular y plural; presente, pasado y futuro.
- Construcción de oraciones simples.

4.2.2. Partes de la ortografía

Analizo el corpus de acuerdo con las cuatro partes básicas de la ortografía en el siguiente orden: literal, acentual, de la palabra y puntuación.

1. Ortografía literal

La LOMLOE, específicamente el Decreto 38/2022 del 29 de septiembre, no establece de manera explícita los contenidos ortográficos que deben abordarse en el primer curso de Educación Primaria. De hecho, esta ausencia de concreción se extiende a todos los niveles educativos. La normativa delega en los centros educativos, en el profesorado y en las editoriales la responsabilidad de seleccionar y determinar los contenidos relacionados con la ortografía, así como en otros aspectos lingüísticos. El libro de 1.º de Educación

Primaria, de la editorial Santillana, aporta estos contenidos de ortografía literal: uso de la mayúscula, letras del abecedario, palabras que contienen las combinaciones consonánticas *mb* y *mp* en sílabas distintas, palabras que contienen *r* y *rr*, palabras que contienen las grafías *ca*, *co*, *cu*, *que*, *qui*, *za*, *zo*, *zu*, *ce*, *ci*, *ga*, *go*, *gu*, *gue*, *gui*, *güe*, *güi*.

Uso de la mayúscula

El primer texto, “Nuestras aventuras en Semana Santa”, lo han producido 21 estudiantes de la muestra, que ha escrito de forma anormativa las palabras que contienen mayúscula inicial en diferentes casos de su uso, que clasifiqué en cuatro apartados:

1. Ausencia de mayúscula al comienzo de enunciado

he jugado con mis...

he jugado a juegos de mesa.

yo he ido a...

estar con mis amigos...

2. Ausencia de mayúscula después de punto y seguido

[...] a la casa de mi abuela. *he* ido al centro...

[...] a mi pueblo. *también*...

[...] y de peluches. *también* he ido al parque...

3. Ausencia de mayúscula en nombres propios de personas y lugares

[...] al niño *jesús*...

[...] al museo de la ciencia de *Valladolid*

[...] visto la película de *mario*.

He ido a *cervera* donde vive mi...

[...] en *corrales* viendo partidos de...

[...] con mi móvil a *ROBLOXO*.

[...] me ha gustado ir a *parís*.

[...] a *vigo*.

[...] al campo del *celta*

[...] he estado en el 4 *gatos*.

4. Escritura de todo el texto en letra mayúscula (dos casos excepcionales)

Copio únicamente las dos primeras líneas de cada uno de los textos.

HE ESTADO CON MI HERMANO. LUEGO ME HE IDO A COMPRAR...

YO HE IDO A LA CASA DE MI ABUELA Y HE VISTO UNA PELÍCULA...

Usos normativos

Me he quedado en casa...

Marco irá a la playa.

He ido a comer a ...

El segundo texto, “Describiendo a Om Nom”, lo han producido también 21 estudiantes de la muestra. En este texto volvemos a encontrarnos con varios usos anormativos de la mayúscula inicial por su ausencia al comienzo de enunciado, después de punto y seguido

y en nombres propios. De nuevo, en el corpus encontramos un texto escrito en su totalidad en letras mayúsculas:

1. Ausencia de mayúscula al comienzo de enunciado

come dulces, es verde... *es pequeño, come muchos...*
es verde, sus padres son... *puede comer...*

2. Ausencia de mayúscula después de punto y seguido

[...] muy grandes. *es* divertido y... [...] es verde. *tiene* los ojos...
[...] con su padre. *es* muy... [...] y travieso. *tiene* 6 dientes
[...] llama Om Nom. *le* gusta... [...] 6 dientes. *le* gustan...

3. Ausencia de mayúscula en nombres propios de personas y lugares (siempre es el nombre de Om Nom, escrito de diferentes formas)

om nom tiene una antena... *Om NOM* come muchas...
A OM NOM... *On nom* juega...

4. Escritura de todo el texto en letra mayúscula (un caso excepcional)

Copio únicamente las dos primeras líneas del texto.

LE GUSTA DORMIR EN UN ZAPATO. ES DIVERTIDO...

Usos normativos

Se llama Om Nom. *Siempre* come chuches... *A* Om Nom le gustan...
Puede comer... *Om Nom* es de color... *Es* de color verde...

El tercer texto, “Mi excursión a Predes de Nava”, también elaborado por 21 alumnos de la muestra, presenta un abundante número de nombres propios de personas (su compañero de clase y personajes que han visto durante la excursión), de localidades (*Paredes de Nava*) y otras palabras que necesitaban de mayúscula inicial. La mayor parte del uso anormativo de la muestra corresponde a los nombres propios, debido a que, en este texto y en comparación con el anterior, aumenta la presencia de nombres propios:

[...] la lámpara de *aladín*. [...] me encantó *puchinela*.
[...] con *maryam*. [...] me lo pase genial con *gael*.
[...] con *alba* [...] con *manuel*.
[...] de excursión a *paredes de nava*...

En el corpus también se encuentran casos de uso anormativo de minúscula a comienzo de enunciado y después de punto y seguido:

[...] en autocar. *durante*...

[...] David. *de* la casa de...

Usos normativos

El jueves 25 de abril... [...] a Paredes de Nava [...] lo pasé genial con *Alma*.
Durante el viaje... [...] cuando *Puchinela*... *Del* museo de los cuentos...

El cuarto texto, “La duende mágica”, lo realizaron 20 alumnos de la muestra (faltó una estudiante). Respecto a los textos anteriores, se observa gran mejoría por cumplimiento de la mayor parte las normas ortográficas de la mayúscula. En este texto, únicamente aparecen once casos que contienen uso anormativo de la mayúscula inicial, casos que clasifico y expongo a continuación:

1. Palabras escritas con mayúscula inicial injustificada

[...] hacer *Buenas* a la gente. *LLEBA* en la cabeza...
Lleva puesto una *Falda*...

2. Ausencia de mayúscula después de punto y seguido

[...] mágica. *es* guapa... [...] mágica. *es* grande... [...] un gorro. *su* súper

3. Ausencia de mayúscula en nombres propios de personas y lugares

Se llama *carmen* y es... Se llama *martina*...

Usos normativos

Se llama *Susi*... Se llama *María*... *Es* flaca, bonita...
En su cabeza siempre... *Es* bonita. *En* su cabeza lleva...

Una de las principales causas de uso anormativo de las mayúsculas por parte de la muestra se debe al empleo de estas palabras en la lengua oral, donde no existe un indicador de uso de la mayúscula, hecho que trasladan al lenguaje escrito.

Palabras que llevan *H*

El libro de texto de primero de Educación Primaria, de Santillana, incorpora el contenido ortográfico del uso de la *h* dentro del apartado dedicado a las letras del abecedario (“Cuáles son las letras del abecedario, desde la A hasta la Z”).

El uso anormativo más común en los cuatro textos es la ausencia de la grafía *h* en palabras que requieren su uso. En los dos primeros textos, la ausencia de *h* se observa sobre todo en los sustantivos y verbos utilizados por la muestra. En el segundo texto, este uso

anormativo es muy común en las palabras *superhéroe* y *hace*. Además, es muy llamativa la ausencia de la letra *h* en el diágrafo *ch*, sonido [ch], en la palabra *cuces* (*chuches*).

<i>E ido a la casa de mi...</i>	<i>[...] con mi ermano</i>
<i>[...] en un otel...</i>	<i>[...] emos comido un elado.</i>
<i>E visto un partido de...</i>	<i>E salido con mi amiga...</i>
<i>[...] es un superéroe, es gracioso...</i>	<i>[...] y ace tostadas.</i>
<i>[...] está mirando una cuces...</i>	<i>[...] estar con su ijo.</i>

En cambio, en el tercer y cuarto texto se observa gran mejora en la escritura de las palabras que contienen la letra *h*; a ello contribuye quizá la reducción del número de palabras que llevan esta grafía. En el tercer texto, únicamente hay un caso de uso anormativo por ausencia de la letra *h* en el diágrafo *ch*, sonido [ch], en la palabra *muco* (*mucho*). En el cuarto texto, la muestra escribe el verbo *hacer* sin *h* (*acer*).

*Del museo de los cuentos y la ciencia me gustó **muco** el espejo...*
*[...] y su **súper** poder es **acer**...*

La falta de la letra *h* en los sustantivos y verbos en los textos precedentes se debe a que esta grafía fonéticamente no se pronuncia (salvo en algunas zonas dialectales), y es la causa de que la muestra haya omitido esta letra en sus producciones escritas. Este hecho indica la necesidad de practicar la escritura mediante la ortografía visual, con palabras que contienen la letra *h*, de manera que los estudiantes puedan interiorizar este uso ortográfico y forme parte de su conciencia ortográfica.

Palabras que contienen las grafías *b/v*

El libro de texto de primero de Educación Primaria, de Santillana, presenta el contenido ortográfico del uso de las grafías *b/v* dentro del apartado dedicado a las letras del abecedario (“Cuáles son las letras del abecedario, desde la A hasta la Z”).

El uso anormativo de las grafías *b/v* se observa en los cuatros textos elaborados por la muestra. El incremento de este error es notable en el segundo texto, donde aumenta el número de casos significativamente (dieciséis casos en total). Algo que destaca es el abundante uso anormativo de estas grafías en adjetivos de los textos descriptivos. El tipo de texto descriptivo contiene mucha adjetivación y este hecho ha favorecido la presencia de este uso anormativo:

<i>[...] con la carabana.</i>	<i>[...]me he dibertido...</i>	<i>[...] con mis becinas...</i>
<i>[...] a mi pueblo el fin de...</i>	<i>[...] con papa a la niebe.</i>	<i>Tamvién he visto...</i>

[...] la casa de mi <i>avuela</i> .	[...] de <i>valonmano</i> ...	He <i>bisto</i> ...
[...] es una <i>volita</i> verde...	Es <i>dibertido</i> y <i>berde</i> .	[...] tiene la <i>voca</i> ...
[...] es un <i>inbentor</i> .	Hace <i>trabesuras</i> ...	[...] es muy <i>trabieso</i> ...
El <i>juebes</i> 25 de abril...	[...] cuentos el <i>lovo</i> .	Es <i>guapa</i> y <i>vaja</i> ...
<i>Lleba</i> siempre en la cabeza...	Es <i>vonita</i> y alegre...	[...] un <i>somvrero</i> ...

Usos normativos

[...] donde <i>vive</i> mi...	[...] en mi <i>pueblo</i> .	[...] de mis <i>abuelos</i> .
[...] es <i>verde</i> ...	[...] es <i>divertido</i> y <i>travieso</i> ...	[...] de <i>abril</i> de 2024...
[...] a Predes de <i>Nava</i> ...	[...] siempre <i>lleva</i> gorro...	[...] en su <i>cabeza</i> ...

Las confusiones entre las letras *b* y *v* son habituales en estudiantes de primero de Primaria, debido a una combinación de factores lingüísticos, cognitivos y de desarrollo. Esta confusión se debe a que en esta edad aún no se ha desarrollado la conciencia ortográfica que hace corresponder las grafías *b* y *v* al sonido [b], pues en español no existe diferencia fonética *b* y *v*.

Palabras que contienen las grafías *ll*, *y* o *i*

El libro de texto de primero de Educación Primaria anota el contenido ortográfico del uso de las grafías *ll*, *y* o *i* en el apartado de las letras del abecedario (“Cuáles son las letras del abecedario, desde la A hasta la Z”).

Las grafías *ll*, *y* e *i* presentan algunos usos anormativos en los cuatros textos realizados por la muestra, pero en relación con otros contenidos ortográficos, este texto contiene menos usos anormativos. Este hecho se debe a que el corpus contiene pocas palabras con las grafías objeto de análisis. Presento clasificados los usos anormativos de las tres grafías:

1. Sustitución de la grafía *y* por la grafía *i*

Yo he <i>ydo</i> a la casa...	[...] me ha gustado <i>yr</i> a...	[...] a comer por <i>ahy</i> .
-------------------------------	------------------------------------	--------------------------------

2. Sustitución de la grafía *i* por la grafía *y*

[...] <i>mui</i> grandes...	[...] puede saltar <i>mui</i> alto.
-----------------------------	-------------------------------------

3. Sustitución de la grafía *ll* por la grafía *y*

Marco irá a la <i>plalla</i> ...	[...] de los títeres me gustó <i>llonimepeino</i> ...
----------------------------------	---

4. Sustitución de la grafía *y* por la grafía *ll*

[...] siempre <i>yeva</i> ...

Usos normativos

[...] tiene ojos *muy* grandes. [...] a la *playa*.

Los niños y niñas de esta edad se encuentran en fases iniciales del desarrollo de la capacidad de conocer los límites gráficos de las palabras y sus correspondencias fonéticas (conciencia ortográfica y fónica), hecho que afecta a la escritura normativa de la ortografía. Como en casos anteriores, la similitud fonética de estas grafías puede originar una confusión ortográfica. Un fenómeno fonético muy importante y general es el *yeísmo*, indistinción fonética de los sonidos [ll] (y grafías lla, lle, lli, llo, llu) e [y] consonante (y grafías ya, ye, yi, yo, yu), a favor del sonido [y]. Como los miembros de la muestra son todos de origen castellano y el yeísmo es general en toda Castilla (salvo en algunas personas mayores que viven en zona rural), no distinguen los sonidos [ll] e [y], esta es una de las causas más importantes en la confusión ortográfica entre las grafías ll e y.

Palabras que contienen las grafías j/g

El libro de texto de primero de Educación Primaria expone el contenido ortográfico del uso de las grafías j/g en el apartado de las letras del abecedario (“Cuáles son las letras del abecedario, desde la A hasta la Z”).

En los cuatros textos elaborados para la muestra observamos usos anormativos de las grafías j/g. En el segundo y tercer texto este uso anormativo se ve acentuado (seis en el segundo y nueve en el tercero), porque se han escrito abundantes palabras que contienen estas grafías:

[...] y <i>gueda</i> con...	Tiene los <i>ogos</i> grandes...	[...] y <i>muy gujetón</i> .
[...] lo he pasado <i>jenial</i> ...	[...] es algo <i>jujetón</i> ...	[...] le <i>justa</i> ...
[...] el <i>págaro</i> ...	[...] el <i>jigante</i> ...	Durante el <i>viage</i> me lo...
[...] el <i>espegito</i> .	[...] el espejo <i>májico</i> del...	[...] con <i>Alegandro</i> .
[...] de las <i>abegas</i> .	[...] es el <i>injenio</i> ...	Es <i>muy alejre</i> ...

Usos normativos

[...] <i>jugar</i> con mi móvil...	[...] con mis <i>amigos</i> en...	[...] con mis <i>conejas</i> .
<i>Luego</i> me he dio a...	Le <i>gusta</i> dormir en...	[...] tiene <i>ojos muy grandes</i> .
[...] es <i>gracioso</i> ...	El <i>jueves</i> 25 de abril...	[...] las <i>abejas</i> .
Durante el <i>viaje</i> ...	[...] lo pase <i>genial</i> ...	[...] con <i>Sergio</i> .

La muestra produce este uso anormativo porque, como he mencionado en otros apartados, su conciencia ortográfica aún se encuentra en proceso de desarrollo. Ligado a esto, para

unos niños y niñas de esta edad es prematuro distinguir los usos de las grafías *g y j*, sonido [j] en los dos casos.

Palabras que contienen las grafías *c/z, c/qu y qu/k*

El libro de texto de primero de Educación Primaria expone el contenido ortográfico del uso de las grafías *c/z, c/qu y qu/k* en el apartado “Palabras que contienen las grafías *ca, co, cu, que, qui, za, zo, zu, ce, ci, ga, go, gu, gue, gui, güe, güi*”.

La falta de consolidación del aprendizaje de las reglas ortográficas aplicables a los usos normativos de estas grafías se aprecia en los textos elaborados por la muestra (excepto en el tercer texto). Clasifico los usos anormativos encontrados:

1. Sustitución de la grafía *c* por la grafía *z*

*Le gusta dormir en un **capato**...*

2. Sustitución de la grafía *z* por la grafía *c*

*[...] mucho los **dulces**. [...] es **desaparezzer**. [...] es **conzeder** deseos.*

3. Sustitución de la grafía *k* por la grafía *qu*

*[...] es **pekeño**... [...] hacer **cupcaques**.*

4. Sustitución de la grafía *k* por la grafía *c*

*[...] ido a la **akademia**.*

5. Sustitución de la grafía *c* por la grafía *qu*

*Me he **cedado** en casa... [...] las patas **peceñas**...*

*[...] unas piernas **peceñitas***

La complejidad de las reglas ortográficas es la causa principal de estos usos anormativos. En el tercer texto, la muestra no ha producido errores ortográficos en relación con estos contenidos, porque ha escrito palabras que conocía bien. Esto indica una vez más que la ortografía se aprende básicamente por el uso escrito y por la vista.

Palabras que contienen *r/rr*

La muestra ha aprendido las normas ortográficas relacionadas con las palabras que contienen *r/rr*, porque recientemente ha estudiado en el aula los contenidos ortográficos del uso de la *r* simple y de la *rr* doble. No obstante, se han producido algunos casos de uso anormativo en los tres primeros textos como anoto a continuación:

[...] a la *buriquilla*. [...] puede *corer*...
[...] me encantó la *caroza* de...

Y en el cuarto texto se han producido numerosos usos anormativos en la misma palabra *gorro*: [...] lleva *falda* y *goro*.

Uso normativo: [...] en *Corrales* viendo partidos

Entiendo que estos casos de confusión se deben a la nula conciencia ortográfica del uso de las dos grafías en posición intervocálica.

Palabras con *m* antes de *p* y *b*

Con respecto a las palabras que contienen la grafía *m* antes de las grafías *p* y *b*, que forman parte de sílabas distintas (*m/p*, *m/b*), en el corpus se encuentran usos anormativos únicamente en el cuarto texto, “La duende mágica”. En total hay tres casos de uso anormativo de esta grafía:

Es sinpática, es alta... [...] lleva un *sonbrero*. [...] su súper poder es *cunplir*...

Usos normativos

[...] y *también* he visto... [...] *siempre* lleva un... [...] es *cumplir* deseos.

En español, la norma exige la escritura de *m* antes de *p* y *b*; sin embargo, la muestra, que se encuentra en proceso de desarrollo de la conciencia ortográfica y fónica, no distingue claramente este uso de las grafías implicadas por su inmadurez en este desarrollo.

En el Anexo VI presento una “Lista de palabras cacográficas” en la que recojo palabras que contienen usos anormativos de la ortografía literal encontradas en el corpus. Este vocabulario cacográfico servirá para proponer actividades ortográficas en futuras investigaciones.

2. Ortografía acentual

La LOMLOE, específicamente el Decreto 38/2022 del 29 de septiembre, no establece de manera explícita los contenidos relacionados con la ortografía acentual que deben abordarse en el primer curso de Educación Primaria. Sin embargo, las palabras tildadas utilizadas por la muestra son de uso frecuente en el día a día del alumnado. Por esta razón, he decidido analizar este contenido en los textos elaborados por la muestra, aunque, como digo, el uso de la tilde no es contenido ortográfico de este nivel. Para que el alumnado comience el aprendizaje del uso de la tilde, mi tutora y yo enseñamos a dividir en sílabas las palabras que la muestra usa normalmente, palabras familiares.

En esta parte de la ortografía he tenido en cuenta si la muestra ha utilizado normativamente el uso de las tildes en aquellas palabras que lo requieren, de acuerdo con las normas ortográficas del español. En la mayoría de los textos del corpus es frecuente la ausencia de tildes en las palabras que deben llevar este signo; no obstante, hay casos en que se cumplen las normas acentuales. Clasifico los usos normativos y anormativos en los textos de acuerdo con el criterio de clase de palabra por la posición del acento (palabras agudas, llanas y esdrújulas):

• Agudas

Los usos anormativos y normativos de la tilde predomina en las palabras agudas. El uso anormativo más frecuente es la falta de tilde cuando la palabra acaba en vocal o en consonantes *s* y *n*. El uso normativo se aprecia en las palabras agudas terminadas en vocal y en consonante *n*.

Uso anormativo

[...] a ver al niño <i>Jesus</i> .	[...] y <i>tambien</i> he...	Yo he ido a <i>Paris</i> ...
[...] con Sergio, <i>Ramon</i> ...	Marco <i>ira</i> a la playa.	He visto la <i>procesion</i> .
[...] es muy <i>gloton</i> y es...	[...] es algo <i>jugueton</i> ...	[...] su <i>mama</i> es ...
[...] está en su <i>salon</i> ...	[...] fuimos e <i>excursion</i> a...	[...] me <i>gusto</i> ...
[...] me lo pase <i>genial</i> ...	[...] me <i>encanto</i> ...	[...] el <i>pajaro</i> .
[...] me encantó el <i>leon</i> .	[...] de <i>Aladin</i> .	

Usos normativos

[...] <i>está</i> mirando...	[...] me <i>encantó</i> la...	[...] de <i>excursión</i> ...
[...] me lo <i>pasé</i> genial...	[...] me <i>gustó</i> ...	[...] me encanto el <i>león</i> .

• Llanas

Los usos anormativo y normativo también se observa en las palabras llanas (en los casos en que la última letra de la palabra acaba en consonante que no sea *n* o *s*). Es importante mencionar la presencia de tilde en hiatos formados por vocal cerrada tónica [i, u] y vocal abierta átona [a].

Uso anormativo

[...] jugado con mi <i>movil</i> ...	[...] un partido de <i>futbol</i> .	[...] de mi <i>tia</i> .
[...] con <i>Alex</i> .	[...] su <i>super</i> poder es...	Se llama <i>Maria</i> y es...
[...] es dar <i>alegria</i> a la gente.		

Usos normativos

[...] con *Álex*. [...] con *Sofía*. [...] con *Lucía*.
[...] y su *súper* poder es...

• Esdrújulas

En los textos, los usos anormativos y normativos de la tilde que escribe la muestra también están presentes en las palabras esdrújulas.

Uso anormativo

He visto una *película* en... [...] un *superheroe*... [...] son *superheroes*...
[...] de los *titeres* me... [...] la *lampara* ... [...] me gustó *muchísimo*...
[...] el espejo *magico*... [...] es una *duende magica* Es *simpatica*, es alta...
[...] y es *super rapido*.

Usos normativos

[...] es un *superhéroe*... De la casa de los *titeres*... [...] es una *duende mágica*.
[...] es muy *rápido*...

El principal motivo del uso anormativo de la tilde se encuentra en el nivel de aprendizaje de la muestra. A esta edad, los niños y niñas todavía están aprendiendo contenidos básicos de ortografía. La tilde es un contenido ortográfico que corresponde a niveles superiores. No obstante, algunos niños y niñas prestan atención a las palabras que escriben y a sus correcciones, y escriben así la tilde según el uso normativo. Este uso normativo se debe a que, cuando los niños y niñas leen (un cuento, un ejercicio, etcétera), prestan atención a aquellas palabras que llevan tilde y cuando las escriben, lo hacen con su correspondiente tilde.

3. Ortografía de la palabra

Al igual que en la ortografía literal y acentual, la LOMLOE no presenta ningún contenido específico relacionado con la ortografía de la palabra para el primer curso de Educación Primaria. Aunque en este curso no se dan estos contenidos debido a su dificultad, he decidido analizar los textos elaborados atendiendo a este criterio, porque nos ayuda a detectar patrones de aprendizaje y dificultades tempranas en la segmentación de las palabras escritas por la muestra.

En los cuatro textos que conforman el corpus, la muestra no divide las palabras al final de la línea. En su lugar, utiliza diversos procedimientos para evitar cortar las palabras al final de la línea:

- Dejar espacio en blanco al final de la línea y escribir la palabra completa al inicio de la línea siguiente.
- Reducir el tamaño de la palabra que ha quedado al final de la línea.
- Juntar las palabras para que todas ellas quepan en la línea. En algunos casos, las palabras aparecen unidas.

Solo hay un alumno que ha dividido las palabras al final de la línea, pero como no sabía que cuando se divide una palabra en una línea, hay que usar el signo ortográfico del guion, no lo ha empleado. Únicamente ha dividido las palabras sin más:

*De la casa de los títeres me encantó Yoni
mepeino.*

*Del museo de los cuen
tos...*

*[...] los tacones de cenicien
ta.*

También encontramos en el corpus varios estudiantes que aún no saben cuáles son los límites gráficos de las palabras. Hay varios casos en los que se juntan dos, tres o hasta cuatro y cinco palabras de forma anormativa.

Se juntan dos palabras

ala, heido, verla, alpueblo, unaserie, ytambién, hevisto, yome, jugadoa, mehe, miabuella, unhelado, lacaravana, conmis, tienedientes, decolor, tienelos, muygrandes, esdivertido, sufamilia, losojos, legusta, supadre, muyjujetón, espequeño, consu, lacarroza, megustó, ellobo, espejode, lamariposa, espejomágico, delos, esguapa, unaduende, concederdeseos, súperpoderes.

Se juntan tres palabras

amisamigos, melohe, alcentrocomercial, vistomuchaspelículas, conmitía, verlatele, esmuyrápido, essúperrápido, elcuentode.

Se juntan cinco palabras: *hevistoamisamigos, heidoacasade.*

Llama también la atención los casos en que el alumnado separa, en la oración, palabras que deberían ir juntas, sobre todo ocurren en verbos y sustantivos. La causa de este uso anormativo se encuentra en la falta de atención de la muestra a la hora de elaborar los textos, pues escriben palabras familiares:

es tado, es tar, a migos, sal tar, an tena, cuen tos, es pejito, a marillo.

4. Ortografía de la puntuación

El DECRETO 38/2022, de 30 de septiembre de 2022, establece para el 1.º curso de Educación Primaria el siguiente contenido: “Los signos básicos de puntuación como mecanismo para organizar el texto escrito” (p.48642). Al igual que he mencionado antes, los centros, los docentes y las editoriales deben seleccionar aquellos contenidos ortográficos de puntuación, ya que la ley no explicita cuáles son los signos básicos de puntuación. En este curso el alumnado aprende los usos de los siguientes signos de puntuación:

- Punto final de oración
- Punto y seguido
- Coma (para hacer pausas o separar elementos)
- Signos de exclamación e interrogación

El análisis de los cuatro textos elaborados por la muestra presenta los siguientes resultados:

El *punto final* y el *punto y seguido* son los signos de puntuación más utilizados. En los dos primeros textos abunda el uso del *punto final*, mientras que en el tercer y cuarto textos es frecuente el *punto y seguido*. Muy pocos miembros de la muestra han utilizado normativamente estos signos ortográficos. En el uso del *punto final* no se aprecia mejoría entre el primer texto y el último; en cambio, existe una mínima mejora en el uso del *punto y seguido*.

- **Punto final**

[...] en casa de mi tía.

He visto una película en casa.

[...] hacer feliz a la gente.

[...] poder es conceder deseos.

Está mirando una chuche y tiene la boca abierta.

[...] es un poco travieso y muy juguetón.

[...] la carroza de la bella durmiente.

[...] las marionetas y la casa de chuches.

- **Punto y seguido**

Los ojos son grandes y es divertido. Tiene 6 dientes.

[...] juega mucho con su padre. Es muy juguetón...

[...] me lo pase genial con Hugo. De la casa de los títeres...

[...] nos fuimos de excursión a Paredes de Nava en autocar. Durante el viaje...

De la casa de los títeres me encantó Puchinela. Del museo de los cuentos...

Se llama Olaya y es una duende mágica. Es simpática...

[...] siempre lleva un sombrero. Su súper poder es...

En cuanto al uso de la *coma*, volvemos a observar un limitado empleo de este signo por parte de la muestra. Además, durante la producción de los textos, su empleo se reduce progresivamente e, incluso, en uno de los textos, ningún estudiante utiliza este signo ortográfico.

Ejemplos de los usos normativos de la coma:

[...] me han instalado un juego en la Nintendo, nos han comprado un juego...

[...] viendo partidos de balonmano, he estado en un hotel y...

Es verde, sus padres son superhéroes, le gustan las chuches, tiene una antena...

[...] le gusta hacer travesuras, es de color verde, tiene una antena en la cabeza...

Es flaca, bonita y es muy pequeña.

Excepcionalmente, en el segundo texto se puede apreciar el empleo de los *dos puntos* y los *signos de exclamación*. Solamente dos alumnos han empleado estos signos, debido a que, en anteriores clases, muy brevemente, se hizo alusión a estos signos ortográficos.

Om Nom: le encanta...

¡Es muy chulo!

La etapa en la que se encuentra la muestra es inicial del proceso de escritura, su prioridad no es el empleo de signos de puntuación en los textos escritos, sino la escritura de palabras de acuerdo con la norma y la producción de enunciados muy simples desde el punto de vista estructural. En la tabla del anexo V resumen, cuantitativamente, la información sobre la ortografía de la puntuación del corpus.

4.2.3. Gramática

En este apartado, analizo cualitativamente la gramática del corpus a través de sus dos partes fundamentales: morfología y sintaxis. La LOMLOE, específicamente el Decreto 38/2022 del 29 de septiembre, no recoge de manera expresa los contenidos gramaticales

que deben estudiarse en el primer curso de Educación Primaria. Los centros educativos, el profesorado y las editoriales (en este caso Santillana), asumen la responsabilidad de escoger y establecer los contenidos de gramática que se abordan en este curso. El libro de 1.º de Educación Primaria, de la editorial Santillana, presenta los siguientes contenidos gramaticales:

A. Morfología

- Los determinantes artículos *el, la, los, las, un, una, unos, unas*
- El sustantivo: los morfemas de género y número
- El adjetivo: cualidades y estados
- El verbo: singular y plural; presente, pasado y futuro

B. Sintaxis

- Concordancia de género y número
- Estructura de la oración (sujeto y predicado)
- Coherencia y sentido a través de la sintaxis

En el análisis del corpus, en cuanto a la morfología, abordo cuatro clases de palabras o categorías gramaticales (sustantivo, adjetivo, verbo y el determinante artículo), que la muestra ha utilizado en sus textos. En la sintaxis analizo las concordancias de género y número y las construcciones sintácticas.

MORFOLOGÍA

La muestra ha utilizado las cuatro clases de palabras mencionadas:

a) Sustantivo

Esta clase de palabra es la más utilizada por la muestra, que utiliza sustantivos familiares por su uso habitual. Los sustantivos que aparecen en las producciones en el corpus los clasifiqué en concretos y abstractos:

• Sustantivos concretos

*He estado con mis **amigos**.*

*Su **familia** es verde y tiene muchos **amigos**.*

*En su **cabeza** lleva un **gorro**.*

*[...] mi **hermano** juega al **balonmano**.*

*[...] **ojos** grandes y juega con su **padre**.*

*[...] jugar con mi **móvil** a...*

• Sustantivos abstractos

*[...] su **poder** es hacer...*

*[...] al museo de la **ciencia**...*

*Es de **color** verde.*

*[...] he celebrado mi **cumpleaños**.*

*[...] hace **trastadas**.*

*El **jueves** 25 de...*

b) Adjetivo

En los textos descriptivos (segundo y cuarto textos), el uso de adjetivos es muy frecuente por el tipo de texto que la muestra debía producir (texto descriptivo de características o propiedades). Esto sucede porque el texto descriptivo exige adjetivos para definir un personaje, anotar características o propiedades de personas, objetos, etcétera. Desde el punto de vista morfológico, no se observa ningún uso anormativo en el empleo de adjetivos.

Los adjetivos que emplean los niños y niñas en sus escritos nos informan de cómo es el personaje que describen y los clasifico desde un punto de vista semántico, de la siguiente manera:

- Color

[...] es de color *verde*...

[...] tiene el pelo *rosa*...

[...] tiene una lengua *roja*...

- Forma y tamaño

[...] tiene los dientes *grandes*.

[...] el lobo *gigante*.

[...] patas *pequeñas*...

[...] un gorro *puntiagudo*.

- Emociones

[...] y me lo he pasado *genial*.

Es *divertido*.

[...] y es muy *raro*

[...] es un poco *travieso*...

- Otras cualidades

[...] corre muy *rápido*.

[...] es *guapa*.

[...] el espejito *mágico* del gato.

[...] es muy *juguetero*.

c) Verbo

El verbo es otra de las categorías gramaticales muy frecuentes en los textos producidos por el alumnado, y también es la categoría que presenta más usos anormativos. La causa es el desconocimiento de las conjugaciones verbales, porque la muestra aún no ha estudiado este contenido morfológico. En cuanto al morfema de número, los verbos utilizados en las oraciones del corpus aparecen en singular, con una única excepción en el tercer texto: [...] nos *fui*mos de excursión a...

En cuanto a la conjugación del verbo, predomina las formas del presente y del pasado, sin que exista en ningún caso referencia al tiempo en futuro.

Ejemplos de tiempos verbales empleados:

- **Presente**

[...] *come* chuches y *juega* con su padre. [...] *está* en su salón...
[...] *es* un peluche y *lleva* un gorro en... [...] *tiene* una antena...
Hace travesuras... *Lleva* falda y gorro.

- **Pretérito perfecto simple**

[...] nos *fui*mos de excursión a... [...] me lo *pasé* genial con Laia.
[...] me *encantó* las mariposas [...] me *gustó* mucho la lámpara...

- **Pretérito perfecto compuesto**

[...] *he visto* una película [...] *he jugado* juegos de mesa.

Además de los tiempos verbales mencionados, la muestra ha utilizado el infinitivo, como forma no conjugada, en función de núcleo en formas perifrásticas y con otras funciones en construcciones sintácticas:

He ido a *comer* por... Su superpoder es *conceder* deseos.
[...] es *hacer* cupcakes. [...] *dar* alegría a la gente.

d) **Determinante artículo**

La muestra ha utilizado el determinante artículo de acuerdo con la norma morfológica del español en relación con la forma de presentación de esta clase de palabra y de su uso. Naturalmente, es un contenido propio del nivel como así se recoge en la LOMLOE y en el libro de texto:

- **Artículo determinado (el, la, los, las)**

[...] con *la* caravana. [...] en *las* procesiones...
[...] tiene *los* ojos muy... [...] durante *el* viaje...

- **Artículo indeterminado (un, una, unos, unas)**

[...] en *un* hotel. [...] he visto *una* peli.
[...] han comprado *un* juego de... [...] tiene *una* antena en la...

SINTAXIS

En el análisis sintáctico abordo los contenidos propios del nivel que aparecen en el corpus: concordancias de género y número, estructura de la oración (sujeto y predicado) y coherencia y sentido a través de la sintaxis.

a) Concordancias de género y número

En el corpus son frecuentes las concordancias normativas de género y número de palabras y construcciones; no obstante, en los textos se encuentran algunas irregularidades en relación con la concordancia de número:

- Casos en que existe concordancias de género y número:

Concordancia de género

Del museo de los cuentos y la ciencia

[...] la lámpara mágica.

Es flaca, bonita y muy pequeña.

Concordancia de número

He visto muchas películas de dibujos.

He estado jugando con mis amigos en mi pueblo.

A Om Nom le gustan mucho los dulces.

Se llama Om Nom y le gustan las chuches.

- Casos en que no existe concordancias de número

[...] hace muchos juego[s].

De la casa de los títere[s] me gustó...

[...] los primero[s] nos fuimos de excursión...

[...] su súper poder es hacer muchos cupcake[s].

Este uso anormativo no es habitual en la muestra, los casos que he recogido de anomalía sintáctica de concordancia de número se han producido por descuido en algunos niños y niñas de la muestra, pues parece que la muestra ha interiorizado esta característica sintáctica del idioma.

b) Estructura de la oración (sujeto y predicado)

La mayoría de las construcciones sintácticas producida por la muestra son oraciones simples en que se diferencian fácilmente sus dos componentes básicos, sujeto y predicado, independientemente de su colocación en la estructura, pues el sujeto puede ir delante o detrás del predicado. Por otro lado, el corpus también presenta casos de sujeto

implícito fácilmente identificable por el contexto. Destaco el sujeto de las oraciones en los casos de sujeto expreso e implícito:

<i>[...] me encantó el pájaro.</i>	<i>Marco irá a la playa.</i>
<i>Le gustan las chuches.</i>	<i>Es muy bonita (ella).</i>
<i>[...] juega mucho con su padre (él).</i>	<i>He visto una peli (yo).</i>
<i>Es responsable y generoso (él).</i>	<i>Om Nom es de color verde.</i>

c) Coherencia y sentido a través de la sintaxis

En cuanto a este tercer y último criterio, la coherencia y sentido de las oraciones, en el corpus, se cumple de forma normativa a excepción de unos casos en que la muestra elabora oraciones incoherentes y sin sentido. El principal motivo de este hecho es que el alumnado de este curso se encuentra en proceso de estructuración de las ideas de forma lógica, ya que sus pensamientos son más asociativos que organizativos, causa de la mezcla de ideas y de la combinación caótica de las palabras:

<i>[...] me he dado con mis conejas.</i>	<i>[...] me han instalado a juego en...</i>
<i>[...] ojos son mirones divertido juega...</i>	<i>He visto 3 de mayo academia...</i>
<i>[...] es pequeño 6 dientes...</i>	<i>[...] del besqueroio me gusto el...</i>
<i>[...] me encanto ur tursión...</i>	<i>Leva son en cabeza la siempre...</i>

También en los casos en que hay más de un verbo en una misma oración, la muestra suele equivocarse al usar una conjugación verbal que no corresponde con el tiempo verbal indicado, y produce que la oración quede algo incoherente y sin sentido:

<i>Ir al pueblo y también he celebrar mi...</i>	<i>Pude comer chuches, tiene una...</i>
<i>[...] juega con su padre y pude saltar...</i>	<i>[...] su súper poder es desaparece.</i>
<i>[...] su súper poder es concede deseos</i>	<i>[...] su súper poder es hace cupcakes.</i>

En el Anexo VIII presento una “Lista gramatical” en la que recojo construcciones sintácticas producidas por la muestra en sus escritos, construcciones sintácticas que presentan algún rasgo anormativo, de acuerdo con la norma gramatical del español. Esta lista servirá para proponer actividades gramaticales en futuras investigaciones.

CONCLUSIONES

La realización de este Trabajo de Fin de Grado me ha permitido profundizar en la competencia comunicativa escrita, aspecto muy importante en la formación y educación de los estudiantes de primer año de Educación Primaria.

La producción de diferentes tipos de textos, narrativos y descriptivos, es un recurso valioso para el aprendizaje ortográfico y gramatical para los estudiantes y la observación de carencias en el aprendizaje de estos dos niveles de análisis lingüísticos propios de la competencia lingüística escrita. Además, este recurso es motivador para el alumnado, fomenta el interés por la escritura y motiva la imaginación y la creatividad.

Desde el punto de vista ortográfico, en el corpus se encuentran usos anormativos de las siguientes grafías: *g y j, ll e y, r y rr, ca, co, cu, que, qui, za, zo, zu, ce, ci, ga, go, gu, gue, gui...*; la confusión entre las grafías *b y v* o la ausencia de la letra *h* en las palabras que la llevan. En algunos textos aparecen usos anormativos en la escritura de las grafías correspondientes a los sonidos [y] y [qu], grafías que se han intercambiado por las grafías [i] y [k], y viceversa en algunos casos.

La acentuación no es contenido ortográfico en primer curso de Educación Primaria según la LOMOE; sin embargo, en algunos textos aparecen palabras tildadas, hecho que indica que el alumnado de la muestra ha aprendido a escribir la tilde en algunas palabras que llevan este signo, básicamente porque la maestra practica este hábito ortográfico y porque la muestra utiliza el procedimiento de aprendizaje ortográfico a través de la memoria visual. En el corpus los sustantivos y los verbos son las clases de palabras que presentan mayor número de usos anormativos de la tilde.

En relación con la ortografía de la palabra, el alumnado de primero aún no ha aprendido a separar correctamente las palabras según la norma. Por esta razón, aunque también por descuido, en los textos se encuentran palabras no separadas, desde dos hasta cinco palabras, y palabras separadas en sílabas que deberían escribirse en una sola palabra. En algunas ocasiones, algún estudiante, cuando se da cuenta de que ha escrito dos palabras juntas de forma anormativa, escribe una raya vertical para separar las dos palabras.

En la ortografía de la puntuación se observa una mejoría desde el primer texto hasta el último, sobre todo en el uso de punto final y de punto y seguido, no así en el uso de la coma. En el tercer texto, la muestra ha utilizado otros signos de puntuación, los dos puntos y el signo de exclamación, aparte de los tres ya mencionados.

En cuanto a la morfología, se observa un uso habitual de las clases de palabras dependiendo del tipo de texto, predominan los verbos en los textos narrativos y los adjetivos en los textos descriptivos. En relación con los cuatro textos, los sustantivos y verbos son las clases de palabras más utilizadas; sigue el adjetivo, mayoritariamente presente en los textos descriptivos. En cuanto el determinante artículo, como era de suponer, aparece en los cuatro textos.

Desde el punto de vista sintáctico, la muestra utiliza normativamente las concordancias de género y número en los enunciados que produce. Las oraciones simples presentan, en general, una estructura coherente y con sentido, aunque en algunos casos se observa incoherencia y falta de lógica en su construcción.

En el corpus analizado, la coherencia y sentido se ajustan mayormente a las normas gramaticales, salvo en ciertos casos en los que la muestra produce oraciones que carecen de sentido y coherencia. Como se menciona en otro apartado, esto se debe a que el alumnado de este nivel todavía está aprendiendo a organizar sus ideas de manera lógica. Además, sus pensamientos suelen ser más asociativos que estructurados, lo que puede llevarlos a combinar ideas sin una clara conexión.

La mayor parte de las estructuras sintácticas producidas corresponde a oraciones simples, en que se distinguen claramente sus dos elementos principales: el sujeto y el predicado, sin importar su posición en la oración, ya que el sujeto puede aparecer antes o después del predicado. Además, el corpus incluye casos de sujetos implícitos que se pueden identificar fácilmente por el contexto.

LISTA DE REFERENCIAS

- Angulo, T. (Dir.). (2007). *La competencia en comunicación lingüística en las áreas del currículo*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Apraiz, M. & Pérez, M. (2010). Trabajando la competencia en comunicación lingüística en el aula. *Aula de Innovación Educativa*, 188, 32-37.
- Canale, M. (1995 [1983]). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En M. Llobera (Coord.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 63-81). Madrid: Edelsa.
- Canale, M. & Swain, M. (1996 [1980]). Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. La enseñanza y la evaluación de una segunda lengua (I). *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 17, 56-61.
- Canale, M. & Swain, M. (1996 [1980]). Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. La enseñanza y la evaluación de una segunda lengua (II). *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 18, 78-91.
- Cantero Castillo, N. (2010). La competencia comunicativa y el aprendizaje de la lectoescritura (parte I). *Innovación y Experiencias Educativas*, 32, 1-8.
- Durán Rivas, C. (2009). *La palabra compartida: la competencia comunicativa en el aula*. Barcelona: Octaedro.
- Fernández Martín, P. (2019). *Didáctica de la lengua española en Educación Primaria*. Madrid: Paraninfo.
- Gimeno Sacristán, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Hymes, D. H. (2014 [1971]). Acerca de la competencia comunicativa. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 67, 61-68.
- Lomas, C. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- Millet, G. (2010). Cómo se enseña la competencia en comunicación lingüística. *Aula de Innovación Educativa*, 188, 13-16.

- Martín Vegas, R. A. (2009). *Manual de didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Síntesis.
- Martínez, E., Simón, M., García, M., Fernández, M. & Ortiz, M. (2015). *Didáctica de la Lengua Española en Educación Primaria*. Logroño: Universidad Internacional de La Rioja.
- Padilla, D., Martínez, M. C., Pérez, M. T, Rodríguez, C. R. & Miras, F. (2008). La competencia lingüística como base del aprendizaje. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2 (1), 177-183.
- Pérez Esteve, P. & Zayas, F. (2007). *Competencia en comunicación lingüística*. Madrid: Alianza Editorial
- Pérez Vázquez, J. J. (2015). Los estilos de aprendizaje y el desarrollo de la competencia lingüística en alumnos de sexto grado de Educación Primaria. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 8 (15), 2-30.
- Pillex, M. (2001). Competencia comunicativa y del discurso. *Estudios filológicos*, 36, 143-152.
- Pinos Quines, M. (2012). *Del aula a la vida, de la vida al aula I: Las competencias básicas en la escuela*.
- Recuperado de <https://es.calameo.com/books/000971687b245635df0d7>
- Prado Aragonés, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla.
- Quintanilla Anglas, R. (1999). Lenguaje y competencia comunicativa escrita. *Escritura y pensamiento*, 3, 73-84.
- Rial Castro, R. M. (Coord.). (2009). *La competencia comunicativa en Educación Primaria*. Tareas y materiales. Oviedo: CPR.
- Recuperado de <https://studylib.es/doc/6996693/la-competencia-comunicativa-en-el-aula-de-primaria>

LIBRO DE TEXTO

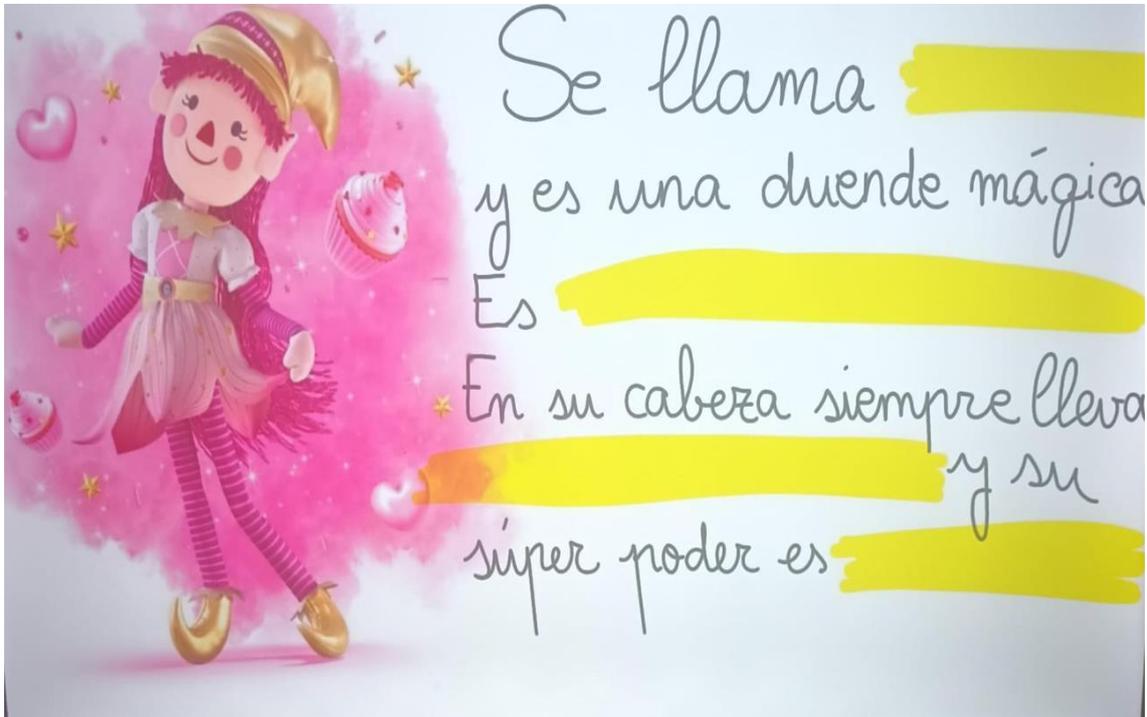
Grupo Santillana. (2022). *Lengua Castellana*. Madrid: Santillana.

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.
- *Guía del trabajo de fin de grado. Grados en Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Social*, Universidad de Valladolid, [2013].
- Resolución de 11 de abril de 2013, del Rector de la Universidad de Valladolid, por la que se acuerda la publicación del **reglamento** sobre la elaboración y evaluación del trabajo de fin de grado (aprobado por el Consejo de Gobierno, sesión de 18 de enero de 2012, «B.O.C.y L.» n.º 32, de 15 de febrero, modificado el 27 de marzo de 2013), *BOCYL*, n.º 78, 25 de abril de 2013.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, *BOE*, n.º 340, 30 de diciembre de 2020.
- Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria [Educación Primaria] en la Comunidad de Castilla y León, *BOCYL*, n.º 190, 30 de septiembre de 2022.
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, *BOE*, n.º 52, 2 de marzo de 2022.

ANEXO IV

TEXTO 4. DESCRIPCIÓN DE UN PERSONAJE FANTÁSTICO



ANEXO V

TABLA DE ORTOGRAFÍA

ERRORES ORTOGRFÍA PUNTUACIÓN								
	Punto final		Punto y seguido		Coma		Otros signos	
	No uso	Uso	No uso	Uso	No uso	Uso	No uso	Uso
Texto 1	15	6	21	0	17	4	21	0
Texto 2	15	6	17	4	17	4	19	2
Texto 3	15	6	14	7	21	0	21	0
Texto 4	17	5	14	7	20	1	21	0

En la presente tabla, “Uso” se refiere al uso normativo del signo de puntuación y “No uso” se refiere al uso anormativo. Esta tabla resume fácilmente la información sobre el uso y no uso de los signos de puntuación que la muestra ha empleado en la producción de sus textos.

ANEXO VI

LISTA DE PALABRAS CACOGRÁFICAS

	do/u	h/Ø	i/y	r/rr	n/m	v/b	qu/c/k	g/j
Texto 1	estau (2) jugau	a an e (55) ermano (2) emos elado otel	ay i (2) playa yr ydo (2)	buriquil la	canpo conprar	avuela becinas carabana dibertido niebe puevlo tamvién valonmano	akademia cedado	jenial
	oe/ue	h/Ø	i/y	r/rr/Ø	n/m	v/b	qu/c/k/z	g/j
Texto 2	superhérué	ace (6) cuces cuches ijo superéro e	mui (4) i (2)	corer (2) tabieso vede	también	berde (2) dibertido (8) inbentor lleba tamvién trabesuras trabieso (3) volita	capato peceñas peceñitas pekeño	jueba jujetón justa ogos
	s/x	h/Ø	ll/y	r/rr	n/m/Ø	s/Ø	e/Ø	g/j
Texto 3	escusión	muco (3)	Lloni mepei no (3)	caroza (2)	excursió lápara	fuiimo guto (2) no	cuntos durant	abegas Alegan dro espegit o jigante májico (2) págaro viage (2)
	Ø	h/Ø	i/y	r/rr	n/m	v/b	c/z	g/j
Texto 4	Carme(n) dora(d)os genero(sa) ge(n)te mági(ca) mag(i)a	acer (4)	mui	goro (5)	cunplir sienpre sinpática	lleba somvrero vaja vonita	conzeder desaparez er dulze	alejre jente

En esta tabla se presentan algunos ejemplos de los usos anormativos que la muestra ha producido en sus escritos. Estos usos anormativos están divididos en las diferentes grafías (i/y, r/rr, v/b...) que la muestra a escrito incorrectamente en cada uno de los textos.

ANEXO VII

TABLA DE CATEGORIAS GRAMATICALES

	Texto 1	Texto 2	Texto 3	Texto 4
Sustantivos	pueblo cumpleaños	zapato chuches	excursión museo	duende cabeza
Adjetivo	genial	divertido travieso	gigante durmiente	mágica buena
Verbo	quiero he salido	dormir tiene	fuimos encantó	lleva es
Adverbio	mucho luego	muy mucho	mucho muchísimo	siempre muy
Determinante	una mis	un su	el los	una un
Pronombre	yo nos	le la	nos me	la
Preposición	a con	con de	de durante	en a
Conjunción	y	y	y	y

En esta tabla se recogen las diferentes categorías gramaticales (clases de palabras: sustantivos, adjetivos, verbos...) que la muestra ha utilizado en cada uno de los textos. En cada categorial gramatical hay un par de ejemplos, excepto en el caso de la conjunción y en los cuatro textos.

ANEXO VIII

LISTA GRAMATICAL

TEXTO 1

1. Concordancia verbal

Error: “[...] y estar en el Cuatro Gatos.”

Corrección: “[...] y he estado en el Cuatro Gatos.”

Explicación: cambio del pretérito perfecto compuesto por el infinitivo del verbo (*estar*).

2. Uso incorrecto o falta de preposiciones

Error: “Luego he ido comprar...”

Corrección: “Luego he ido a comprar...”

Explicación: falta de la preposición (*a*) para construir una oración coherente.

3. Omisión o adición de adjetivos

Error: “He visto a amigos...”

Corrección: “He visto a mis amigos...”

Explicación: falta del adjetivo posesivo (*mis*).

4. Construcción deficiente o incoherente

Error: “Era de Shrek en casa de mi tía.”

Corrección: “Era de Shrek y la vi en la casa de mi tía.”

Explicación: falta de vocabulario, preposición (*la*) y verbo (*vi*), creando confusión.

5. Uso incorrecto de tiempos verbales

Error: “[...] y no me gustado ir a París.”

Corrección: “[...] y no me ha gustado ir a París.”

Explicación: mal uso del pretérito perfecto compuesto.

6. Uso incorrecto de plurales

Error: “He visto mucha películas.”

Corrección: “He visto muchas películas.”

Explicación: error al escribir el plural del adverbio (*mucha*) que es (*muchas*).

TEXTO 2

1. Concordancia verbal

Error: “[...] y él juegan con su padre...”

Corrección: “[...] y él juega con su padre...”

Explicación: falta concordancia entre el sujeto singular (*él*) y el verbo plural (*juegan*)

2. Uso incorrecto o falta de conjunción

Error: “[...] es un poco travieso es muy juguetón.”

Corrección: “[...] es un poco travieso y es muy juguetón.”

Explicación: omisión de la conjunción (*y*) para finalizar una lista de características que describen a un personaje.

3. Uso inadecuado del pronombre personal

Error: “*A Om Nom encantan las chuches...*”

Corrección: “*A Om Nom le encantan las chuches...*”

Explicación: omisión del pronombre personal de objeto indirecto (*le*).

4. Omisión o adición de artículos

Error: “[...] *es superhéroe.*”

Corrección: “[...] *es un superhéroe.*”

Explicación: omisión del artículo indefinido (*un*) para crear una oración coherente.

5. Construcción deficiente o incoherente

Error: “[...] *juega con su padre y travieso.*”

Corrección: “[...] *juega con su padre y es travieso.*”

Explicación: falta del verbo (*ser*) que provoca una construcción incoherente de la oración.

6. Uso incorrecto de plurales

Error: “*Él tiene los ojos grande...*”

Corrección: “*Él tiene los ojos grandes...*”

Explicación: error al utilizar el singular del adjetivo (*grande*), en vez del plural (*grandes*).

TEXTO 3

1. Uso incorrecto o falta de preposiciones

Error: “[...] *me encantó la carroza la mariposa.*”

Corrección: “[...] *me encantó la carroza de la mariposa.*”

Explicación: omisión de la preposición (*de*) para elaborar una oración correcta.

2. Omisión o adición de artículos

Error: “[...] *me gustó mucho cocodrilo.*”

Corrección: “[...] *me gustó mucho el cocodrilo.*”

Explicación: ausencia del artículo definido (*el*) en la oración.

3. Construcción deficiente o incoherente

Error: “*De la casa de los títeres museo de las marionetas...*”

Corrección: “*De la casa de los títeres me gustó Puchinela y del museo de las marionetas...*”

Explicación: omisión de diversas palabras para dar coherencia a la oración.

4. Uso incorrecto de tiempos verbales

Error: “[...] *me gusta mucho el cuento...*”

Corrección: “[...] *me gustó mucho el cuento...*”

Explicación: error al utilizar el presente del verbo (*gustar*) cuando la oración está en pasado.

5. Uso incorrecto de plurales

Error: “[...] lo primeros nos fuimos de excursión...”

Corrección: “[...] los primeros nos fuimos de excursión...”

Explicación: mal uso del artículo definido singular (*lo*), con el plural del sujeto (*primeros*).

TEXTO 4

1. Uso incorrecto o falta de conjunciones

Error: “*Es grande, es guapa tiene los zapatos dorados.*”

Corrección: “*Es grande, es guapa y tiene los zapatos dorados.*”

Explicación: omisión de la conjunción (*y*) para finalizar una lista.

2. Omisión o adición de artículos

Error: “*En su cabeza siempre lleva gorro.*”

Corrección: “*En su cabeza siempre lleva un gorro.*”

Explicación: la oración estará mejor construida añadiendo el artículo indefinido (*un*).

3. Construcción deficiente o incoherente

Error: “*En su cabeza siempre lleva un gorro puntiagudo y sus zapatos.*”

Corrección: “*En su cabeza siempre lleva un gorro puntiagudo y en sus pies sus zapatos.*”

Explicación: en la oración faltan palabras para dar sentido a la misma.

4. Uso incorrecto de tiempos verbales

Error: “[...] y su superpoder es desaparece.”

Corrección: “[...] y su super poder es desaparecer.”

Explicación: mal uso del presente simple (*desaparece*), en vez del infinitivo del verbo (*desaparecer*).

5. Uso incorrecto de plurales

Error: “[...] y su superpoderes es hacer cupcakes.”

Corrección: “[...] y su superpoder es hacer cupcakes.”

Explicación: uso incorrecto del sujeto plural (*superpoderes*) con en el verbo singular (*es*) de la oración.