

MÁSTER DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN CONTEXTOS DE
EDUCACIÓN FORMAL Y NO FORMAL

**LA ENSEÑANZA DE LA ORTOGRAFÍA EN 3º Y
4º CURSO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA.**

TRABAJO FIN DE MÁSTER

Alumna: MELANIE ÁLAMO REAL

Tutora: REMEDIOS GUZMÁN ROSQUETE

Curso académico: 2019/2020

Agradecimiento

Este Trabajo de Fin de Máster ha sido posible con el apoyo y la colaboración de muchas personas, a pesar de la situación originada por el COVID, frente a la cual han tenido que superar muchos obstáculos, tanto personales como profesionales. Por esa razón, quiero dedicar este apartado a agradecerlos, ya que sin ellas no hubiera sido posible realizar este estudio.

Agradecer en primer lugar a mi tutora Remedios Guzmán por toda la ayuda que me ha proporcionado. Gracias por haber tenido enorme paciencia y dedicación con mi persona, a su vez por haberme hecho ver más allá de mis posibilidades, y por mantener firme siempre en mí la motivación y el entusiasmo hacia este trabajo. Por último, me has hecho darme cuenta y entender que con esfuerzo y ganas todo lo se proponga, se puede conseguir.

Por otra parte, agradecer a los diferentes docentes que han participado en este trabajo, a pesar de las dificultades que se han presentado.

Por último, pero no por ello menos importante, agradecer a mi familia. Gracias por permanecer a mi lado y apoyarme en todo momento. Por esas largas tardes, donde el silencio en nuestra casa era el protagonista, para poder prestar la atención necesario al desarrollo de este trabajo. Soy quien soy, gracias a ustedes. En especial a mi abuelo Juan, quien me ha enseñado que detrás de cada recompensa existe constancia, esfuerzo y muchas ganas.

Gracias a todos/as por creer en mí y acompañarme durante este largo camino que recién se está iniciando.

Resumen

Aunque en la actualidad la enseñanza de la escritura trasciende el enfoque de instrucción basado únicamente en la instrucción de las habilidades que la componen, la ortografía sigue siendo un dominio de instrucción relevante, presente desde los primeros niveles en los currículos escolares. Dominar esta habilidad de transcripción es importante porque puede interferir en los procesos de composición y afectar, por tanto, a la escritura del alumnado. A pesar de su importancia el profesorado sigue manifestando su preocupación sobre cómo enseñarla, principalmente por la falta de dominio que tienen los estudiantes para escribir con la ortografía correcta las palabras. La finalidad de este estudio fue conocer cómo enseñaba, el profesorado de 3º y 4º curso de Educación Primaria, la ortografía (enfoque de instrucción que seguían, recursos y tiempo destinado, actividades y estrategias de evaluación utilizadas), así como comprobar si se apoyaba en el uso de prácticas de instrucción que han demostrado ser efectivas desde la investigación y analizar si existían diferencias en función del curso en el que enseñaban.

Para ello, se diseñó un cuestionario *ad hoc* que respondió de manera online una muestra de 33 docentes de estos niveles. El cuestionario se dividió en cuatro grandes secciones, relacionadas con: 1) características sociodemográficas; 2) formación para la enseñanza de la ortografía; 3) aspectos metodológicos (enfoque de instrucción, importancia concedida, tiempo semanal destinado, tipo de agrupamiento, materiales en los que se apoyaban) y estrategias de evaluación empleadas para la enseñanza de la ortografía, y 4) formada por una escala tipo Likert con 17 estrategias y prácticas de instrucción de la ortografía basadas en la investigación para que indicaran la frecuencia uso en sus aulas. Los resultados mostraron que el profesorado consideraba la ortografía como una habilidad importante que trabajaba de manera sistemática en las aulas, aunque destinaba poco tiempo semanal a su enseñanza. Además, se encontró que cuando enseñaban esta habilidad en sus aulas lo hacían con todo el grupo clase, siendo escaso el profesorado que lo hacía agrupando a los estudiantes según su nivel de desempeño. Para ello se apoyaban, con mayor frecuencia, en materiales realizados por ellos o recopilados de diversas fuentes; siendo pocos los docentes que utilizaban los cuadernillos comerciales específicos de ortografía. En cuanto a las estrategias y prácticas de instrucción de ortografía basadas en la evidencia, se encontró

que el profesorado usaba la mayoría de las presentadas, principalmente aquellas actividades contextualizadas en la escritura y la enseñanza de estrategias específicas de ortografía; las cuales ponían en práctica en sus aulas con una frecuencia de 1-2 veces a la semana. Por último, no se encontraron diferencias significativas en el uso de estas prácticas en función del curso en el que enseñaba el profesorado.

Palabras clave: Ortografía, prácticas de instrucción, metodología, educación primaria.

Abstract

Although writing instruction currently transcends the approach of instruction based solely on the instructional of the skills that compose it, spelling remains a relevant mastery of instruction, present from the earliest levels in school curriculums. Mastering this transcription skill is important because it can interfere with composition processes and therefore affect student writing. Despite its importance, teachers continue to express concern about how to teach it, mainly because of students' lack of proficiency in writing words with the correct spelling. The purpose of this study was to know how he taught, the faculty of 3rd and 4th grades of Primary Education, the spelling (instructional approach they followed, resources and time allocated, activities and evaluation strategies used), as well as to check whether it relied on the use of instructional practices that have proven to be effective since research and to analyze whether there were differences depending on the course in which they taught.

To this end, an ad hoc questionnaire was designed and answered online a sample of 33 teachers at these levels. The questionnaire was divided into four major sections, related to: 1) sociodemographic characteristics; 2) training for spelling teaching; (3) methodological aspects (instructional approach, granted importance, targeted weekly time, type of grouping, materials on which they relied) and evaluation strategies used for spelling teaching, and 4) consisting of a Likert scale with 17 research-based spelling instruction strategies and practices to indicate the frequency of use in their classrooms. The results showed that teachers regarded spelling as an important skill that worked systematically in classrooms, although it spent little weekly time teaching. In addition, it was found that when they taught this skill in their classrooms they did so with the entire class group, with few teachers who did so by grouping students according to their level of performance. To this end, they relied more often on materials made by them or collected from various sources; few teachers used specific commercial spelling booklets. As for evidence-based spelling instruction strategies and practices, it was found that teachers used most of those presented, mainly those activities contextualized in the writing and teaching of specific spelling strategies; which they put into practice in their classrooms at a frequency of 1-2 times a week. By last, no significant differences were found in the use of these practices depending on the course in which teachers were teaching.

Keywords: Spelling, instructional practices, methodology, primary education.

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| INTRODUCCIÓN GENERAL | 7 |
| I. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA | 9 |
| 1. IMPORTANCIA DE LA ORTOGRAFÍA | 10 |
| 1.1. Modelos de escritura y la importancia del dominio ortográfico. | 11 |
| 1.2. Importancia de la ortografía en lengua española..... | 13 |
| 2. LA ENSEÑANZA DE LA ORTOGRAFÍA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA. 15 | |
| 2.1. ¿Se mejora la ortografía mediante la lectura?..... | 16 |
| 3. CÓMO SE ENSEÑA LA ORTOGRAFÍA | 18 |
| II. PARTE METODOLÓGICA | 22 |
| 4. DISEÑO METODOLÓGICO | 23 |
| 4.1. Planteamiento del problema, interrogantes y objetivos de investigación. | 23 |
| 4.2. Método..... | 24 |
| 4.2.1. <i>Diseño</i> | 24 |
| 4.2.2. <i>Participantes</i> | 25 |
| 4.2.3. <i>Instrumentos</i> | 26 |
| 4.2.4. <i>Procedimiento</i> | 28 |
| 4.2.5. <i>Análisis de los datos</i> | 28 |
| 5. RESULTADOS | 29 |
| 6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES | 44 |
| 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 48 |
| ANEXOS | 52 |
| ANEXO 1:..... | 53 |
| 1.a. Carta firmada de presentación a los centros educativos | 53 |
| 1.b.Consentimiento informado para los padres/madres | 53 |
| 1.c.Autorización de las familias..... | 54 |
| ANEXO 2: CUESTIONARIO..... | 54 |

ÍNDICE DE TABLAS

| | |
|--|----|
| Tabla 1. <i>Datos socio-demográficos del profesorado en función del curso.</i> | 26 |
| Tabla 2. <i>Nivel de importancia y adecuación de la formación en función de los cursos.</i> | 30 |
| Tabla 3. <i>Frecuencia de los materiales usados por el profesorado de 3º y 4º curso.</i> | 34 |
| Tabla 4. <i>Adecuación de las actividades según los cursos en los que enseña el profesorado.</i> . | 35 |
| Tabla 5. <i>Agrupación de los ítems por factores.</i> | 37 |
| Tabla 6. <i>Frecuencia de estrategias y prácticas de instrucción agrupadas en el Factor 1.</i> | 38 |
| Tabla 7. <i>Frecuencia de estrategias y prácticas de instrucción agrupadas en el Factor 2</i> | 40 |
| Tabla 8. <i>Frecuencia de estrategias y prácticas de instrucción agrupadas en el Factor 3</i> | 41 |
| Tabla 9. <i>Diferencias entre las prácticas agrupadas en el factor 1</i> | 42 |
| Tabla 10. <i>Diferencias entre los ítems del factor 2</i> | 43 |
| Tabla 11. <i>Diferencias entre los ítems del factor 3</i> | 43 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1. <i>Modelo simple de escritura (Berninger y Amtmann, 2003)</i> | 12 |
| Figura 2. <i>Tiempo semanal destinado por el profesorado de 3º y 4º a la ortografía</i> | 31 |
| Figura 3. <i>Tipo de agrupamiento para trabajar la ortografía en función de los cursos</i> | 32 |
| Figura 4. <i>Estrategias de evaluación para corregir los errores ortográficos</i> | 32 |
| Figura 5. <i>Utilización de cuadernillos comerciales de ortografía según cursos</i> | 33 |

INTRODUCCIÓN GENERAL

El presente Trabajo de Fin de Máster (TFM) con título *La enseñanza de la ortografía en 3º y 4º curso de la Educación Primaria*, ha sido elaborado dentro del Máster en Intervención Psicopedagógica en contextos de educación formal y no formal, durante el curso académico 2019-2020.

La ortografía es una habilidad lingüística que se inicia en la educación primaria y está presente durante toda la trayectoria académica del alumnado. La importancia que subyace sobre esta habilidad se establece porque puede interferir en los procesos de composición y afectar, así a la escritura del alumnado. Por ello, el profesorado ha manifestado su preocupación sobre cómo enseñarla, principalmente por la falta de dominio que tienen los estudiantes para escribir manteniendo la ortografía adecuada. Esta situación ha supuesto, y continúa en la actualidad, siendo una lucha constante por parte de la mayoría del profesorado, sobre todo de los niveles de Educación Primaria.

Atendiendo a ello, el tiempo que se destina para trabajar la ortografía, los materiales que se emplean, el tipo de agrupamiento que se realiza en función del dominio del alumnado, y las prácticas de instrucción que se utilicen en las aulas son aspectos influyentes para la enseñanza de esta habilidad. Es por ello, que este trabajo se basó en conocer cómo enseñaba la ortografía (enfoque de instrucción que seguían, recursos y tiempo destinado, actividades y estrategias de evaluación utilizadas) el profesorado de 3º y 4º curso de Educación Primaria, comprobar si se apoyaba en prácticas de instrucción que han demostrado ser efectivas desde la investigación y analizar sí existían diferencias en función del curso en el que enseñaban.

Para llevar a cabo este estudio, inicialmente se había establecido contacto con distintos centros educativos de la zona norte de Tenerife, con el propósito de recoger información de manera directa sobre el profesorado y poder relacionar las prácticas de instrucción de la ortografía con el desempeño de esta habilidad en el alumnado. Sin embargo, ante la imposibilidad de acceder directamente a los centros, tras la situación ocasionada por el COVID-19, se modificó el objetivo y la recogida de información sólo se pudo llevar a cabo con el profesorado de manera online.

El presente TFM ha sido estructurado en dos partes principales. En la primera de ellas, se encuentra la fundamentación teórica, mediante la cual se hace una aproximación a

los principales contenidos relacionados con el tópico de la investigación. Específicamente, se inicia con la justificación de la importancia que tiene la ortografía, incluyendo los modelos de escritura que existen y a su vez, la importancia que tiene la ortografía en la lengua española. Seguidamente, se aborda cómo se enseña la ortografía en la etapa de Primaria, añadiendo la repercusión que se considera que tiene la lectura respecto a la mejora de la ortografía y cómo se recoge esta habilidad en el currículo de nuestra Comunidad Autónoma. Para concluir esta primera parte, se hace referencia a las prácticas de instrucción que se emplean en las aulas para enseñar la ortografía y se describen estudios previos que se han centrado en la enseñanza de esta habilidad.

En la segunda parte, se inicia con el problema, interrogantes y objetivos de investigación. A continuación, se desarrolla los distintos apartados del método (diseño, participantes, instrumentos, procedimiento y análisis de los datos).

Para finalizar se presentan los resultados obtenidos, con la correspondiente discusión y las conclusiones a las que se han llegado. Se cierra este trabajo con las referencias bibliográficas y anexo.

I. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1. **IMPORTANCIA DE LA ORTOGRAFÍA.**

La escritura se ha convertido en una alternativa para la comunicación interpersonal, puesto que garantiza la posibilidad de conservar la información establecida durante la misma. Sin embargo, para que la comprensión de la comunicación escrita resulte efectiva se han generado una serie de normas que permiten la uniformidad de la lengua. La Real Academia de la Lengua Española (RAE,2019), hace referencia a la Ortografía como ese conjunto de normas que regula la escritura de una lengua.

En la actualidad, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) juegan un papel importante, ya que la escritura se ha convertido en un instrumento que permite la continua comunicación entre las personas. En este sentido, dominar correctamente el lenguaje escrito recobra una importancia que trasciende únicamente lo académico, ya que la escritura ocupa muchas de las actividades que hacemos en nuestra vida diaria a través de diferentes medios. Quizás, por esto hoy más que nunca es esencial el uso correcto de la escritura a través del uso de las normas que rigen la misma.

El aprendizaje y dominio ortográfico de las palabras por parte del alumnado ha supuesto, y continúa en la actualidad, siendo una preocupación para el profesorado de los distintos niveles educativos, desde la educación primaria hasta la universidad (Fernández-Rufete, 2015; Graham et al., 2008; Guzmán et al., 2017; Jiménez et al., 2008). El proceso de enseñanza de la escritura se inicia en la Educación Primaria, etapa desde la cual los estudiantes se inician en aprendizaje ortográfico. Cuando se inicia el aprendizaje de esta habilidad y cómo se trabaje en las aulas tiene importantes repercusiones en la escritura de los estudiantes. En este sentido, algunos autores han manifestado que se debe iniciar desde el momento en que el alumnado comienza a establecer contacto con la escritura. Esto le va permitir el dominio progresivo de la forma correcta de la escritura de las palabras y evitar producir errores en las mismas (Fernández-Rufete,2015). Esta consideración conlleva que cuanto más pronto los niños y niñas sepan escribir la palabras con la ortografía correcta, menos recursos cognitivos destinarán a pensar cómo se escriben estas y más a planificar y componer lo que quieren escribir (Graham et al., 2008).

1.1. Modelos de escritura y la importancia del dominio ortográfico.

Como se ha señalado, la escritura es un importante instrumento en la sociedad debido a que nos facilita el proceso de comunicación, estableciendo la posibilidad de mantener el conocimiento a nivel temporal y espacial (Morales, 2016). Sin embargo, la escritura es una habilidad cognitiva compleja, la cual requiere el dominio de múltiples procesos cognitivos, lingüísticos y motrices para poder desarrollarla de manera adecuada (Cuetos, 2009; Suárez-Coalla et al., 2013). Por ello su dominio se desarrolla en diferentes fases o etapas: escritura de las letras, escritura de palabras, composición de frases y finalmente la composición de textos.

Durante la etapa de educación infantil se comienzan a trabajar destrezas básicas relacionadas con el componente motriz de la escritura. Esta etapa, según Quintero (2013), es una fase previa a lo que supone realmente la escritura de las etapas posteriores. En esta etapa, se encuentra el inicio de la alfabetización (Bizama et al., 2017). A medida que se avanza en los niveles educativos, el alumnado va adquiriendo nuevos conocimientos relacionados con la escritura, diferenciándola de los dibujos y trazos realizados al azar y comprendido la naturaleza de la representación del lenguaje de manera escrita.

Una vez adquiridas las habilidades anteriores, centradas en el dominio y fluidez de la escritura de las letras, se procede a la enseñanza de las normas ortográficas que garantizan la escritura adecuada de las palabras familiares regulares, es decir en las que existe correspondencia entre el sonido y la grafía. En relación a este proceso, se ha señalado que los niños y las niñas cuando aprenden a escribir acceden al análisis fonológico de las palabras y al conocimiento alfabético, lo que les permite ir aplicando el principio alfabético mediante las reglas de conversión fonema-grafema a partir de cual se va construyendo el léxico ortográfico de las palabras (Alegría, 2006; Jiménez et al., 2008).

La importancia del desarrollo de la ortografía para lograr el fin último de la escritura, es decir la composición escrita, queda reflejado en los modelos actuales de escritura, como es el Modelo simple de escritura (Berninger y Amtmann, 2003).(Ver Figura 1).

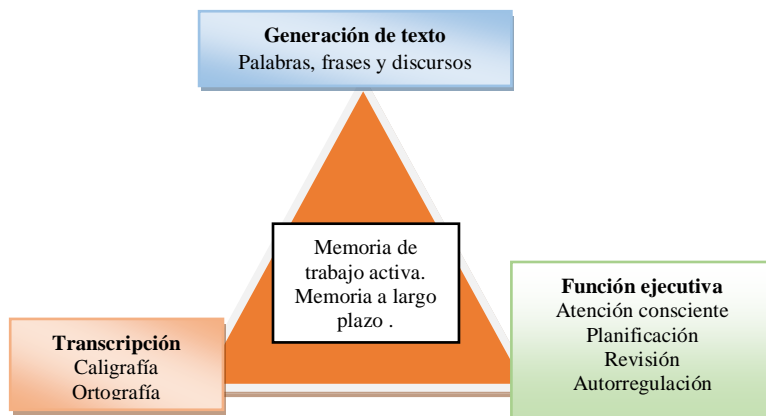


Figura 1. *Modelo simple de escritura (Berninger y Amtmann, 2003)*

Como se puede observar en la figura anterior, la base del triángulo está conformada por dos aspectos esenciales. Por un lado, se encuentran las habilidades que engloba el proceso de transcripción (caligrafía y ortografía), las cuales se trabajan durante los distintos niveles educativos; sobre todo, las habilidades ortográficas y las distintas normas que conlleva la misma para establecer una adecuada escritura de las palabras.

En el otro extremo del vértice de la figura se muestran las correspondientes habilidades que conforman la función ejecutiva (atención consciente, planificación, revisión y autorregulación). Esta función posibilita que en el acto de la escritura se realicen múltiples actuaciones como: tomar decisiones, seleccionar y mantener la información adecuada, organizar y planificar el texto (Quiroga, 2016). Estos dos procesos (transcripción y función ejecutiva) conforman la base de esta figura debido a que son las primeras habilidades que se desarrollan desde los inicios de la escolaridad, para garantizar la automaticidad del proceso de planificación de la composición escrita (Gil, 2017).

Los procesos de generación de textos, son considerados de nivel superior (Gil, 2017), por ello se presentan en el vértice superior del triángulo. En estos procesos se trabajan, a su vez, distintos elementos como: palabras, frases y discursos, los cuales se apoyan en las habilidades básicas como las de transcripción (caligrafía y ortografía).

Por otra parte, desde la visión no tan simple de la escritura (Berninger y Winn, 2006) los autores modifican el anterior modelo, manteniendo los mismos componentes mencionados anteriormente, pero recogiendo los avances de la tecnología (por ejemplo, la escritura mediante ordenador) (Morales, 2016).

En cuanto a los tipos de memorias presentes dentro de la Figura 1, como son la memoria a corto plazo y memoria a largo plazo, son los procesos cognitivos que permiten mantener la información dentro de la memoria de trabajo, la cual permanece activa durante la escritura (Morales, 2016). El conocimiento ortográfico de las palabras se apoya en el principio alfabético, el cual constituye la base de los distintos sistemas de escritura. Este principio implica comprender que las letras se representan mediante símbolos que se utilizan para representar los sonidos del habla (Morales, 2016).

Además de estos componentes, en el proceso aprendizaje de la ortografía es necesario tener en cuenta el sistema ortográfico de la lengua en la que se enseña, el cual puede determinar diferencias en el dominio ortográfico de las palabras dependiendo del nivel de transparencia u opacidad que tengan estas (Jiménez et al., 2008).

1.2. Importancia de la ortografía en lengua española.

La lengua española se caracteriza por tener un sistema ortográfico transparente; es decir, existe una gran correspondencia entre los sonidos del habla y las letras que los representan. Nuestro sistema ortográfico está formado por 24 grafemas, entre los cuales: 5 son vocales y 19 consonantes que conforman el alfabeto español (Gil, 2017).

Sin embargo, esta transparencia se produce, en mayor medida, en la lectura que en la escritura (Defior y Serrano, 2005). Ello es debido a que en nuestro alfabeto existen fonemas que se pueden representar por más de un grafema. Este el caso, por ejemplo, del sonido /x/ se puede representar por las letras j, g; el sonido /k/ por c, k, qu; el sonido /g/ por g, gu; el sonido /b/ por b, v, w; el sonido /r~/ por r, rr; el sonido /θ/ por z, d final; el sonido /λ/ por ll, y; y el sonido /i/ como i e y; y luego estaría el caso de algunas letras como la h a la que no corresponde ningún fonema /Ø/. Este tipo de variaciones en la representación gráfica de los fonemas, desarrollan un alto nivel de complejidad en el alumnado durante el proceso de aprendizaje de la escritura (Jiménez et al., 2008).

Además, en español existen determinadas relaciones fonema-grafema que tienen repercusión en la ortografía de las consonantes. Esto quiere decir que la escritura de algunas palabras conformadas por fonemas que pueden representarse por varios grafemas, sin que

exista norma reglada para la escritura correcta de estas palabras, como ocurre en las palabras homófonas. Por ejemplo, el fonema /b/ puede ser representado por v o b (por ejemplo, vaca [vaca] y baca [baca] y ambos se pronuncian /baka/. Por otra parte, se encuentra la transcripción de un fonema, en este caso consonántico, que depende del sonido de la vocal que le acompaña, como es el caso del fonema /k/ cuando es seguida de las vocales /a/, /u/, se escribe como C (por ejemplo, caja [caja] /kaja /), y si se trata de las vocales /e/, /i/, se escribe como QU (por ejemplo, queso [queso] /keso/) (Guzmán et al., 2017).

Por otro lado, la escritura de determinadas consonantes se ve alterada en función de la posición de la misma o las letras que le siguen, como es el caso del sonido /r/ también se escribe como r cuando esta al principio de la palabra y rr (doble r) cuando su posición se presenta entre vocales (por ejemplo, jarrón). En el caso del sonido /n/ se escribe como m cuando se tiene que escribir antes de las consonantes “p” y “b” (p.e., también/tampoco). Otras de las irregularidades de nuestra lengua y que da lugar a la producción de la mayoría de las faltas de ortografía, son las relativas al uso de letra h, debido a que no tiene sonido que la representa. A su vez, los errores ortográficos engloban determinadas dificultades relacionadas con otros aspectos como pueden ser: las normas establecidas para la escritura de letras mayúsculas, la acentuación, signos de puntuación, entre otros. Estas normas o reglas son necesarias para favorecer una correcta expresión y comprensión de los textos escritos.

En la actualidad, la comunicación escrita se realiza, quizá, con mayor frecuencia que hace décadas. Ello es debido, sobre todo, al auge de los dispositivos electrónicos y la mensajería instantánea. La escritura a través de estos medios se ve condicionada por el tiempo que disponga la persona para elaborar el mensaje, el cual en la actualidad es escaso, prestando poca atención a la escritura correcta en la elaboración de los mensajes. Esto contribuye que los errores ortográficos sean cada vez más frecuentes, con poco uso de las normas ortográficas (García, 2017). Sin embargo, el incumplimiento de estas normas ortográficas, repercute en el sentido del mensaje que se quiere transmitir.

Por ello, es tan relevante comenzar desde los inicios de la escolaridad a dominar las habilidades ortográficas. Esto requiere una adecuada enseñanza de las distintas regularidades, irregularidades y normas que establece la ortografía, haciendo hincapié en la repercusión que conlleva el uso adecuado de cada una de ellas en la elaboración de los mensajes escritos, independientemente, del recurso que se utilice.

2. LA ENSEÑANZA DE LA ORTOGRAFÍA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA.

La ortografía, como se ha comentado anteriormente, es una habilidad cuyo aprendizaje se comienza desde los inicios de la escolaridad, aunque se va adquiriendo a lo largo de la misma. La Educación Primaria es fundamental para la adquisición de esta habilidad. Por lo que resulta necesario que desde los primeros cursos el proceso de enseñanza se realice mediante prácticas de instrucción basadas en la evidencia; esto es, cuya efectividad ha sido demostrada a nivel empírico para el dominio ortográfico (Graham et al., 2008; Guzmán et al., 2017).

Como señalan Jiménez et al (2008) para establecer una adecuada escritura de las palabras se requiere un conocimiento ortográfico, y un acceso al léxico para la escritura de palabras que presentan ortografía arbitraria, homófonas, y con excepciones ortográficas.

La ortografía arbitraria se puede dividir en: reglada o no reglada. Jiménez et al (2008), con la finalidad de determinar el curso en el que se alcanza el dominio de la ortografía arbitraria (no reglada), realizaron un estudio con estudiantes de Primaria. Los resultados mostraron que la ortografía arbitraria, comienza a dominarse a partir de 4º curso, mientras que la ortografía reglada se domina a partir del inicio de 5º curso. A su vez, estos resultados también permiten conocer los errores más frecuentes que comenten los estudiantes. Al respecto, se encontró que en tareas de dictados existe una amplia confusión en la escritura de los siguientes grafemas: c/s/z/x; mientras que en tareas de composición escrita los errores se producen en b/v, h y c/s/z/x. Por ello, como señalan estos autores las prácticas de enseñanza de esta habilidad debe comenzarse lo antes posible para que el alumnado domine esta habilidad.

Los enfoques más actuales, o aquellos que se alejan de las prácticas tradicionales, suponen la enseñanza de la ortografía con actividades que se alejan de la memorización y la copia repetida de palabras. Sin embargo, a día de hoy se siguen creyendo que trabajar determinadas prácticas de instrucción en las aulas, como por ejemplo la lectura, siguen siendo eficaces para que el alumnado establezca un dominio adecuado de la ortografía.

2.1. ¿Se mejora la ortografía mediante la lectura?

La escritura y la lectura son habilidades instrumentales estrechamente relacionadas en la práctica. Esto ha llevado a pensar que el alumnado con bajo nivel en lectura también tendrá bajos niveles en ortografía (Shanahan et al., 2006).

Sin embargo, como se ha señalado en apartados anteriores, la escritura tiene unas dificultades o irregularidad que contribuyen a que esta habilidad sea más compleja de adquirir. En este sentido, el dominio correcto de las palabras no se adquiere con tanta facilidad como el de la lectura, aunque se enseñen simultáneamente en las aulas. Así, algunos estudios han demostrado que una buena ejecución en lectura no asegura un desempeño equivalente y adecuado en ortografía (Pascual-Gómez y Carril-Martínez, 2017). Esto se debe, principalmente, a la transparencia que tiene el sistema ortográfico español, a nivel de lectura y mayor opacidad a nivel de escritura (Defior y Serrano, 2005).

Durante varias décadas, el profesorado ha considerado que la lectura facilita el dominio ortográfico y es una buena práctica para disminuir el número de faltas o errores ortográficos. Sin embargo, los estudios realizados para analizar la relación existente entre ambas habilidades demuestran que el léxico ortográfico que se adquiere mediante la lectura es distinto al léxico ortográfico de la escritura. En este sentido, se ha afirmado que la adquisición de la adecuada ortografía de las palabras o la corrección de los errores ortográficos no depende únicamente de la lectura. La lectura en sí misma no mejora la ortografía, aunque puede ser eficaz cuando se dirige a fijar el patrón ortográfico de las palabras (Guzmán et al., 2017).

A pesar de ello, la investigación no ha sido concluyente en este sentido. Echeverría (2016) realizó un trabajo en el que planteaba una estrategia didáctica enfocada hacia la lectura interactiva, donde se facilitaban entre otros aspectos, el logro del aprendizaje significativo de la ortografía. En dicho trabajo, obtuvo como conclusión que al realizar actividades de lectura interactiva, los estudiantes implicados en el procedimiento mejoraban distintos aspectos relacionados con la ortografía. Esto llevó al autor a concluir que la lectura desarrolla la memoria visual y estimula los procesos de concentración mientras la realizan.

2.2. La presencia de la ortografía en el currículo de Primaria.

Según lo establecido en el Artículo 2 del Decreto 89/2014, de 1 de agosto, mediante el cual se determina la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias, durante esta etapa educativa se procederá con carácter obligatorio a la enseñanza de contenidos relacionados con la expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura, y el cálculo, entre otros. Destacando a su vez, en el Artículo 6, el trabajo diario y constante de actividades propias de la lectura, escritura e interacción social como medios facilitadores de la adquisición y dominio de las competencias pertenecientes al ámbito social y expresión personal.

Los contenidos relacionados con la ortografía que se trabajan en la Educación Primaria se organizan en función de los niveles educativos (1º a 6º curso) que abarcan esta etapa en el área de Lengua Castellana y Literatura. En los primeros cursos (1º y 2º) se trabajan contenidos como: la comprensión y reproducción de textos breves, reconocimiento de recursos gráficos necesarios en la comunicación escrita que garantizan la comprensión de la información expuesta, iniciación de las normas ortográficas y signos de puntuación, así como la utilización básica del diccionario (BOC, nº 156, de 13 de agosto de 2014). En 3º y 4º curso, se pone énfasis en el desarrollo de las habilidades relacionadas con la planificación del discurso escrito (redacción, revisión, mejora, etc.), atendiendo para ello a la caligrafía adecuada y la aplicación de las normas ortográficas y reglas de puntuación (coma, punto, mayúsculas). Además, se recoge la utilización continua del diccionario para enriquecer el vocabulario del alumnado y fijar la ortografía.

Jiménez et al (2008) añaden que los contenidos que se trabajan durante los niveles de Educación Primaria, se centran, especialmente hasta 2º curso, en la utilización de las habilidades de conversión fonema-grafema, las consonantes dependientes del contexto (por ejemplo, c, qu, k) y las palabras irregulares no sujetas a reglas ortográficas. A partir de 3º curso se introduce la ortografía reglada, la cual se trabaja de manera más intensa a partir de 4º curso. Finalmente, en los últimos cursos de Primaria (5º y 6º) se reflejan contenidos de profundización acerca de distintos aspectos trabajados en los cursos anteriores, como pueden ser: aplicación de las normas ortográficas y reglas de puntuación mientras se procede a la elaboración de textos escritos, y la segmentación de palabras (diptongos e hiatos).

La ortografía, aunque se enseña de manera sistemática en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, es una habilidad que está presente y se desarrolla en cualquier área del currículo, por lo que su uso correcto es primordial para el progreso educativo del alumnado (Fernández- Rufete, 2015). En este sentido, la enseñanza de la ortografía en los centros educativos debe desarrollarse de manera interconectada con el resto de áreas educativas, desarrollando una complementación de los contenidos establecidos sin limitarlos a un área concreta, como ha sucedido con la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, para quien se ha establecido la ortografía como contenido específico de trabajo de la misma (Díaz y Majón, 2010).

3. CÓMO SE ENSEÑA LA ORTOGRAFÍA.

El proceso de enseñanza de la ortografía se ha llevado a cabo desde diferentes enfoques, entre los que destacan, según Fernández-Rufete (2015): tradicional, socio-constructivista, comunicativo o funcional y la programación neurolingüística.

Algunos autores consideran que a pesar del conocimiento que se tiene actualmente sobre la enseñanza de la escritura, el enfoque tradicional sigue predominando en las aulas para la enseñanza de la ortografía (Díaz y Majón, 2010; Fernández-Rufete, 2015; Puliatte y Ehri, 2018). Este se basa en actividades que se centran en adquirir las reglas ortográficas a través de la memorización, reproducir listas de palabras o la copia repetida de las palabras sujetas a regla (Bermejo, 2018). Desde este enfoque metodológico, también es frecuente recurrir al dictado de palabras u oraciones para, posteriormente, corregir los errores que ha cometido el alumnado mediante la repetición o copia de las palabras escritas de forma incorrecta. Sin embargo, este tipo de actividades de ortografía se centra en el error para enseñar, generando confusión en el alumnado e influyendo de manera negativa en la motivación e interés del mismo hacia la ortografía (Bermejo, 2018). Además, se ha confirmado su poca efectividad para enseñar la ortografía en estudiantes de Educación Primaria (Gaintza y Goikoetxea, 2016).

Es frecuente que desde la práctica el profesorado que sigue este enfoque tradicional trabaje la ortografía apoyándose en cuadernillos comerciales o siguiendo las actividades que

se ponen en los libros de textos (Guzmán et al., 2017). Esto supone una dificultad, ya que la mayor parte de las actividades están basadas en la copia y la repetición de normas ortográficas y descontextualizadas de la escritura. La poca efectividad de estas actividades para el dominio ortográfica ha sido puesta de manifiesta por diferentes autores (Belmonte y Montaner; 2020; Díaz y Majón, 2010; Puliatte y Ehri, 2018).

Las actividades de instrucción que se derivan de los enfoques metodológicos que se empleen en las aulas juegan un papel importante en el dominio adecuado de la ortografía por parte del alumnado. Es por ello que en la última década se ha realizado un gran esfuerzo desde la investigación para identificar las prácticas y estrategias que más efectivas son para la instrucción de la ortografía (Graham et al., 2008). Al respecto, se ha señalado que el enfoque psicolingüístico es el que más evidencia ha desarrollado en este sentido (Puliatte y Ehri, 2018). Por ejemplo, se ha comprobado que prácticas y actividades de instrucción como: la enseñanza de estrategias para aprender patrones ortográficos, la clasificación de palabras, etcétera. A su vez, es importante utilizar actividades que motiven al alumnado, como pueden ser: el uso de juegos y los trabajos en grupos para revisar los escritos de otros compañeros. Además, se ha considerado que es necesario destinar un tiempo semanal a la ortografía, con una duración aproximada de 60-75 minutos (Graham et al., 2008; Puliatte y Ehri, 2018).

Por otra parte, es necesario, que el profesorado atienda a determinados aspectos a la hora de llevar a cabo ciertas estrategias de enseñanza en el aula; entre ellos se encuentran: dar responsabilidad al alumnado, proporcionándole a su vez, herramientas cognitivas y materiales para resolver los problemas ortográficos que se vayan presentando y promover así su reflexión constante. A su vez, se debe promover la omisión de prácticas que conlleven la corrección directa del error ortográfico (Díaz y Manjón, 2010).

Aspectos como atender a los conocimientos previos del alumnado y reconocer el vocabulario también son aspectos esenciales que, según Murillo (2013), facilitan a los docentes la manera adecuada para proceder a la enseñanza de habilidades y aprendizaje de nuevas palabras y reglas ortográficas. Camps et al. (2007) defienden la importancia que tiene profundizar en diferentes aspectos que influyen en el proceso de enseñanza de la ortografía. Para estos autores, es necesario vincular la ortografía con las actividades de escritura que realiza el alumnado. Así, se generará un ambiente de interés y motivación hacia la ortografía como algo necesario para la comprensión de lo que se escribe; tomando conciencia a su vez,

de la importancia y repercusión que tiene la escritura correcta de las palabras. En este sentido, se considera que la enseñanza de la ortografía es una habilidad que requiere una instrucción explícita y sistemática que debe estar contextualizada en las actividades de escritura (Díaz y Majón, 2010). Por ejemplo, estos autores resaltan la importancia de centrarse en los intereses del alumnado como: expresarse, decir y escribir sus ideas en un texto en el que los estudiantes utilicen las normas ortográficas que se están trabajando. Además, de estar adaptada a los estudiantes que presenten más dificultades con su adquisición (Graham et al., 2008; Guzmán et al., 2017).

La enseñanza de la ortografía es, por tanto, una responsabilidad de todos los docentes, aunque la enseñanza sistemática de la misma recaiga de manera especial en los profesores que imparten la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. Para ello, como se señaló, existen enfoques y actividades de instrucción que han resultado ser más efectivas desde la investigación.

Algunos autores han investigado cómo enseñan los profesores en sus aulas, usando cuestionarios para conocer la frecuencia de uso de las prácticas de ortografía. Por ejemplo, McNeill y Kirk (2014) realizaron un estudio para indagar sobre las creencias y las prácticas de instrucción y evaluación que usaban los profesores de los grados de Primaria en sus aulas. Para ello, los autores diseñaron un cuestionario en los que se preguntaba al profesorado sobre aspectos como: evaluación ortográfica, instrucción ortográfica, creencias sobre la ortografía, preparación del profesorado para enseñar ortografía y las fortalezas y debilidades percibidas por los docentes de su programa de ortografía. En relación a los resultados obtenidos en este estudio, McNeill y Kirk (2014) encontraron que no existía correspondencia entre las creencias del profesorado sobre la ortografía y el uso de prácticas de instrucción cuando enseñaban esta habilidad. Estos autores, llegaron a la conclusión de que este desajuste era debido a la falta de conocimientos del profesorado sobre esta habilidad lingüística y a cómo se debe enseñar desde esta perspectiva.

Siguiendo esta línea, Puliatte y Ehri (2018) realizaron un estudio para examinar la relación entre los conocimientos lingüísticos de los profesores de 2º y 3º curso de Educación Primaria, las prácticas de instrucción que utilizaban y su relación con el rendimiento ortográfico del alumnado. Los autores concluyeron la necesidad de desarrollar programas formativos para el profesorado, centrados en prácticas efectivas para enseñar la ortografía.

En español son menos los estudios que han indagado sobre cómo enseñan los profesores la ortografía en las aulas. Sin embargo, los estudios que se han realizado también confirman el predominio del enfoque tradicional en las aulas y la necesidad de formación del profesorado. Al respecto, merece señalar el estudio realizado por Fernández-Rufete (2015), quien elaboró un cuestionario que respondieron 140 docentes de con la finalidad de analizar cómo se enseñaba la ortografía en las aulas de Primaria. Los resultados demostraron que la escritura se entiende como un aspecto esencial dentro del aprendizaje, considerándose como una necesidad básica en todas las asignaturas. También, se reflejó el uso de múltiples enfoques de instrucción, con predominio del tradicional, pero con iniciativas por parte del profesorado sobre realizar cambios en el proceso de enseñanza y en las actividades didácticas. Sin embargo, los participantes afirmaron que esta intención se encuentra limitada por las programaciones de aula, el horario y el número de alumnado; siendo estos elementos que dificultan promover nuevas actividades para la enseñanza de la ortografía.

En conclusión, la ortografía requiere la cooperación e implicación por parte de todos los profesionales de la educación, los cuales necesitan tener una formación adecuada y actualizada para garantizar la enseñanza de esta habilidad. Por ello, es necesario continuar indagando sobre cómo se enseña esta habilidad en las aulas, así como la efectividad que tienen las prácticas de instrucción usadas en el rendimiento ortográfico del alumnado.

II. PARTE METODOLÓGICA

4. DISEÑO METODOLÓGICO.

4.1. Planteamiento del problema, interrogantes y objetivos de investigación.

La importancia que conlleva la enseñanza de la ortografía, especialmente en los niveles de Educación Primaria, ha quedado reflejada en los apartados anteriores. A pesar de que es una habilidad que se recoge en el currículo y que el profesorado enseña en sus aulas, el número de errores que muchos estudiantes presentan en sus escritos sigue siendo una preocupación para los docentes. En este sentido, cómo enseñar esta habilidad sigue siendo un dilema para el profesorado. Sin embargo, en español pocos estudios se han realizado para indagar sobre cómo se enseña la ortografía desde los primeros cursos de la Educación Primaria, tema fundamental en el que se enmarca este Trabajo Fin de Máster.

Inicialmente, este estudio se planteó con el propósito de analizar la relación que existía entre las prácticas de instrucción usadas por el profesorado y el rendimiento que tenía el alumnado. Sin embargo, tras la pandemia ocasionada por el COVID-19 y las consecuencias derivadas del aislamiento social, se tuvo que reconducir el objetivo general y centrarlo únicamente en las prácticas de instrucción del profesorado. Específicamente, la finalidad de este estudio fue conocer cómo enseñaba la ortografía el profesorado de 3º y 4º curso de Educación Primaria y comprobar si se apoyaba en prácticas de instrucción que han demostrado ser efectivas desde la investigación. Sobre la base lo anterior, los interrogantes que guiaron este trabajo fueron:

- ¿Qué nivel de importancia otorga el profesorado de 3º y 4º curso a la enseñanza de la ortografía?
- ¿Cómo considera el profesorado de 3º y 4º curso que es su nivel de formación para enseñar la ortografía?
- ¿Existe relación entre el nivel la importancia que concede el profesorado a la ortografía y su nivel de preparación actual?
- ¿Qué metodología (forma de enseñanza, tiempo semanal, tipo de agrupamiento, recursos materiales, adecuación de actividades) y estrategias de evaluación utiliza el profesorado de 3º y 4º curso cuando enseña la ortografía en sus aulas?

- ¿Qué prácticas de enseñanza de ortografía basadas en la evidencia usan los profesores de 3º y 4º curso? ¿Con qué frecuencia las usan en sus aulas?
- ¿Existen diferencias en la frecuencia de uso de las prácticas de instrucción basadas en la evidencia en función del curso (3º vs 4º) en el que enseñan los profesores?

A partir de estos interrogantes se plantearon los siguientes objetivos:

1. Analizar el nivel de importancia que le da el profesorado de 3º y 4º curso a la enseñanza de la ortografía, así como el tiempo semanal que destina para trabajar esta habilidad en sus aulas.
2. Conocer la percepción del profesorado 3º y 4º curso sobre el nivel de adecuación de su formación para enseñar la ortografía. .
3. Comprobar si existe relación entre el nivel de importancia que concede el profesorado de 3º y 4º curso a la ortografía y su nivel de preparación actual para enseñar dicha habilidad.
4. Conocer la metodología (forma de enseñanza, tiempo semanal, tipo de agrupamiento, recursos materiales, adecuación de actividades) y las estrategias de evaluación que utiliza el profesorado de 3º y 4º curso para enseñar la ortografía.
5. Identificar las prácticas de enseñanza de ortografía basadas en la evidencia que utiliza el profesorado de 3º y 4º curso, así como la frecuencia con las ponen en práctica en sus aulas.
6. Analizar si existen diferencias en la frecuencia de uso de las prácticas de instrucción basadas en la evidencia en función del curso (3º vs 4º) en el que enseñan los profesores.

4.2. Método.

4.2.1. Diseño.

En este estudio se utilizó un diseño de investigación por encuesta, mediante la elaboración de un cuestionario *ad hoc* sobre la enseñanza de la ortografía. Se trata de un diseño no experimental, ya que no se manipuló, ni modificó ningún elemento de forma intencional (Hernández, 2018) de naturaleza cuantitativa. La metodología cuantitativa es

adecuada cuando queremos probar hipótesis previamente planteadas y discutir las teorías del contexto estudiado con los resultados obtenidos (Hernández, 2018).

Para la obtención de los resultados de este estudio, se recogieron los datos presentados en cantidades numéricas, que se analizaron de manera estadística. Asimismo, se utilizó un muestreo no probabilístico, por conveniencia, ya que la muestra del profesorado, aunque pertenecía a la población de interés de este estudio, se pudo acceder a ella por su disponibilidad para responder el cuestionario.

4.2.2. *Participantes.*

La muestra de este estudio estuvo formada por 33 docentes (27 mujeres y 6 hombres) de 3º y 4º Educación Primaria de la isla de Tenerife. La mayor parte de este profesorado impartía docencia en centros públicos (69.7%), mayoritariamente ubicados en zonas metropolitanas (51.5%) y con un media de 20.58 (DT=5.75) alumnas y alumnos por aula. Los docentes tenían un rango de edad comprendido entre 24 y 50 años ($M = 38.39$; $DT = 9.24$), y una media de 10.48 años ($DT = 8.85$) de experiencia docente en Educación Primaria.

Respecto al nivel de formación del profesorado, aproximadamente, la mitad eran licenciados (42.4%), mientras que el resto habían cursado la diplomatura en Educación Infantil o Primaria (36.4%) y tan solo un pequeño porcentaje tenían estudios de posgrado (21.2 %). En la Tabla 1, se presentan las principales características socio-demográficas de la muestra del profesorado en función de los cursos en los que se imparte la docencia.

Tabla 1.

Datos socio-demográficos del profesorado en función del curso.

| | | CURSO | | | | | |
|-----------------------|---------------------------|-------|-------|----|-------|-------|-------|
| | | 3º | | 4º | | Total | |
| | | n | % | n | % | N | % |
| Sexo | | | | | | | |
| | Mujeres | 14 | 87.5 | 13 | 76.5 | 27 | 81.8 |
| | Hombres | 2 | 12.5 | 4 | 23.5 | 6 | 18.2 |
| Experiencia docente | | | | | | | |
| | 0-5 años | 5 | 31.4 | 9 | 43 | 14 | 42.5 |
| | 6-10 años | 4 | 25.1 | 2 | 11.8 | 6 | 18.2 |
| | 10-19 años | 3 | 18.9 | 4 | 23.6 | 7 | 24.2 |
| | >20 años | 4 | 25.2 | 2 | 11.8 | 6 | 18.0 |
| Tipo de centro | | | | | | | |
| | Público | 10 | 62.5 | 13 | 76.5 | 23 | 69.7 |
| | Concertado | 6 | 37.5 | 4 | 23.5 | 10 | 30.3 |
| Ubicación del centro | | | | | | | |
| | Zona rural | 3 | 18.8 | 6 | 35.3 | 9 | 27.3 |
| | Zona periférica | 5 | 31.3 | 2 | 11.8 | 7 | 21.2 |
| | Zona urbana/metropolitana | 8 | 50 | 9 | 52.9 | 17 | 51.5 |
| Nivel de estudios | | | | | | | |
| | Diplomatura | 3 | 18.8 | 9 | 52.9 | 12 | 36.4 |
| | Licenciatura | 10 | 62.5 | 4 | 23.5 | 14 | 42.4 |
| | Máster | 3 | 18.8 | 4 | 23.5 | 7 | 21.2 |
| Nº alumnado por curso | | | | | | | |
| | <i>Media</i> | | 19.25 | | 21.82 | | 20.58 |
| | <i>DT</i> | | 6.60 | | 4.68 | | 5.75 |

4.2.3. Instrumentos.

Para la recogida de información se diseñó un cuestionario *ad hoc* online (ver anexo 2) compuesto por 22 preguntas agrupadas en cuatro grandes secciones.

En la primera sección, se solicitó información sobre las características socio-demográficas del profesorado (edad, sexo, años de experiencia, tipo de centro, nivel en el que se imparte la docencia, formación que tenían y número de alumnos/as en el aula). La segunda

sección, agrupó 4 preguntas relacionadas con el nivel de importancia que concedían a la ortografía en su docencia, así como sobre la adecuación de la formación recibida durante el período formativo y la preparación actual para enseñar la ortografía.

En la tercera sección se agruparon 8 preguntas relacionadas con aspectos metodológicos y de evaluación usados por el profesorado cuando trabajan la ortografía en sus aulas. En concreto, dos de las preguntas hacían referencia al tiempo destinado semanalmente a esta habilidad y si esta se realizaba de manera sistemática, destinando un tiempo específico a la misma o trabajarla de manera incidental cuando los estudiantes cometían errores ortográficos. La tercera pregunta estaba relacionada con el agrupamiento utilizado según el nivel de dominio del alumnado (individualizado o pequeño grupo) o con todo el grupo clase para trabajar la misma regla ortográfica. Asimismo, dos de las preguntas hacían referencia a la evaluación para conocer el nivel de dominio ortográfico del alumnado y la estrategia que seguían para corregir los errores ortográficos cuando los cometían. Del resto de preguntas de esta sección, dos estaban relacionadas con el uso de materiales comerciales específicos de ortografía y la frecuencia de uso con la que recurrían a diferentes materiales (ejercicios, del libro de texto, cuadernillos comerciales, de elaboración propia o extraídos de diferentes fuentes). En la última pregunta se les solicitó que indicaran el grado de adecuación (nada, poco, bastante, mucho) que tenían cinco actividades tradicionalmente usadas en las aulas para trabajar la ortografía con sus alumnos/as.

En la cuarta sección se presentó una escala tipo Likert con 17 estrategias y prácticas de instrucción, basadas en la investigación (Graham et al., 2008; Puliatte y Ehri, 2018), con cinco alternativas de respuesta sobre la frecuencia con la que las ponían en práctica en sus aulas: (0) nunca, (1) algunas veces al mes, (2) 1-2 veces a la semana, (3) 3-4 veces a la semana, (4) a diario.

En el Anexo 2 se presenta la versión en papel del cuestionario diseñado, con el título *Cuestionario sobre prácticas de instrucción de la ortografía*.

Con el fin de analizar cómo se agrupaban estas prácticas con la muestra de este estudio se procedió a la realización de un análisis factorial exploratorio que se presenta en la sesión destinada para la presentación y descripción detallada de los resultados recogidos.

4.2.4. *Procedimiento.*

Referente a la recogida de información, inicialmente se había establecido contacto con distintos centros educativos de la zona norte de Tenerife, a los que se había solicitado la colaboración del profesorado y el consentimiento de los padres (Ver Anexo 1). Ello hubiese permitido realizar el cuestionario de manera presencial al profesorado y administrar una prueba de ortografía al alumnado. Sin embargo, una vez elaborado el cuestionario y ante la imposibilidad de acceder directamente a los centros, por la problemática social ocasionada por el COVID -19, el instrumento se elaboró de manera online, mediante la plataforma de Google (formulario de Google Drive). El cuestionario iba acompañado en la primera página de una carta de presentación en la que se informaba de la finalidad del estudio, profesorado a quien iba dirigido, protección y confidencialidad de los datos, y contactos por si fuera necesario.

Para acceder a la muestra, el cuestionario fue difundido mediante redes sociales (Facebook y Twitter) y correos electrónicos que habían facilitado previamente algunos docentes, de dos centros educativos ubicadas en el norte de la isla: CEIP Toscal-Longuera (Los Realejos) y CEIP Cesar Manrique (Puerto de la Cruz).

Respecto a la participación en el cuestionario on-line, resultó complejo adquirir respuestas de manera inmediata, por ello hubo que reiterar los recordatorios y volverlo a difundir semanalmente para conseguir una muestra mínimamente aceptable. Después de, aproximadamente, dos meses, se consiguió tener la muestra señalada en el apartado de participantes.

4.2.5. *Análisis de los datos.*

La información recogida a través del cuestionario ha sido analizada mediante el programa estadístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versión 22.0 para Windows. En primer lugar, se analizó la información de las diferentes secciones que constituyen el cuestionario, a través de estadísticos descriptivos (frecuencia, porcentajes, media y desviación típica).

En cuanto al objetivo relacionado con explorar los patrones de respuestas de los profesores de la muestra en relación a las 17 estrategias y actividades específicas de ortografía que han sido presentados en la escala Likert, se realizó un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) con rotación ortogonal (Varimax).

Por último, con el fin de analizar si existían diferencias significativas en las prácticas de instrucción basadas en la evidencia que usaban los profesores en función del curso en el que realizó un análisis exploratorio de los datos. Este mostró que los ítems agrupados en cada uno de los factores no seguían una distribución normal, ya que tenían valores de asimetría y curtosis que no se encontraban entre ± 1 , por lo que no se pudo asumir en ninguno de los factores la homogeneidad de varianza. Por ello, los datos se analizaron mediante la prueba estadística no paramétrica U de Mann-Whitney.

5. RESULTADOS.

A continuación se presentan los resultados obtenidos a través del instrumento de recogida de información (cuestionario), en función de los objetivos planteados.

Importancia y adecuación de la formación para enseñar la ortografía.

En relación a la importancia que concedía el profesorado encuestado a la enseñanza de la ortografía, un porcentaje elevado autoinformó que le concedía mucha importancia (63.3%). Como se puede observar en la Tabla2, este nivel de importancia fue similar por parte del profesorado de 3º curso (62.5%) como por el de 4º curso (64.7%). De hecho, no se encontraron diferencias significativas entre el nivel de importancia que concedían los profesores en función del curso en el que enseñaban ($U = 133; p = .89$).

Respecto a la formación recibida para enseñar la ortografía, más de la mitad del total de los/las encuestados/as (60.6%) informaron que su nivel de formación previa había sido poco adecuada; esto se observó más en el profesorado de 3º curso ($M=2.25$; $DT=.68$) que en el de 4º curso ($M=2.11$; $DT=.69$). Sin embargo, la mayoría del profesorado (75.8%) afirmó

que en la actualidad su preparación era bastante adecuada para enseñar ortografía; siendo casi el total del profesorado de 4º curso (94.1%) quien señaló esta consideración.

En cuanto a los cursos de formación de ortografía que habían realizado en los dos últimos años, aproximadamente la mitad de los encuestados (45.5%) indicó que no habían realizado ningún curso. Aunque fue el profesorado de 4º curso (M=1.94; DT=1.03) el que señaló que había realizado más cursos de formación.

Tabla 2.

Nivel de importancia y adecuación de la formación en función de los cursos.

| | Media (DT) | Nada (%) | Algo/poco (%) | Bastante (%) | Mucho (%) |
|----------------------------------|---------------|-------------|------------------|-----------------|--------------|
| Nivel de importancia | 3.58 (.61) | --- | 6.1 | 30.3 | 63.6 |
| 3º curso | 3.63 (.50) | --- | --- | 37.5 | 62.5 |
| 4º curso | 3.53 (.72) | --- | 11.8 | 23.5 | 64.7 |
| Adecuación de la formación | 2.18 (.68) | 12.1 | 60.6 | 24.2 | 3.0 |
| 3º curso | 2.25 (.68) | 6.3 | 68.8 | 18.8 | 6.3 |
| 4º curso | 2.11 (.69) | 17.6 | 52.9 | 29.4 | --- |
| Nivel de preparación actual | 3.00 (.50) | --- | 12.1 | 75.8 | 12.1 |
| 3º curso | 3.1 (.68) | --- | 18.8 | 56.3 | 25.0 |
| 4º curso | 2.94 (.24) | --- | 5.9 | 94.1 | |
| Cursos específicos de ortografía | 1.76 (.87) | 45.5 | 39.4 | 9.1 | 6.1 |
| 3º curso | 1.56 (.63) | 50.0 | 43.8 | 6.3 | --- |
| 4º curso | 1.94 (1.03) | 41.2 | 35.3 | 11.8 | 11.8 |

Cuando se analizó si existía relación entre el nivel de importancia que otorgaba este profesorado a la enseñanza de la ortografía y el nivel de preparación que consideraron que tenían en la actualidad, los resultados mostraron una relación estadísticamente significativa entre ambas variables ($r = .509$; $p = .002$).

Metodología y evaluación en la enseñanza de la ortografía.

Cuando se preguntó al profesorado el tiempo que destinaba a trabajar la ortografía en sus aulas, aproximadamente, la mitad de los encuestados (45.5%) señaló que dedicaba entre 31-45 minutos a la semana ($M=3.00$; $DT=.75$). Como se puede observar en la Figura 2 el profesorado de 4º curso destinó a la ortografía más tiempo semanal ($M=3.06$; $DT=.75$) que el de 3º curso ($M=2.94$, $DT= .77$). No obstante, tanto en 3º curso (25%) como en 4º curso (29.4%) fueron pocos los/as profesores/as los que destinaron 60-90 minutos semanales a trabajar esta habilidad. A pesar de que no destinaban mucho tiempo semanal, un alto porcentaje del total del profesorado (75.8%) señaló que lo hacía de manera sistemática.

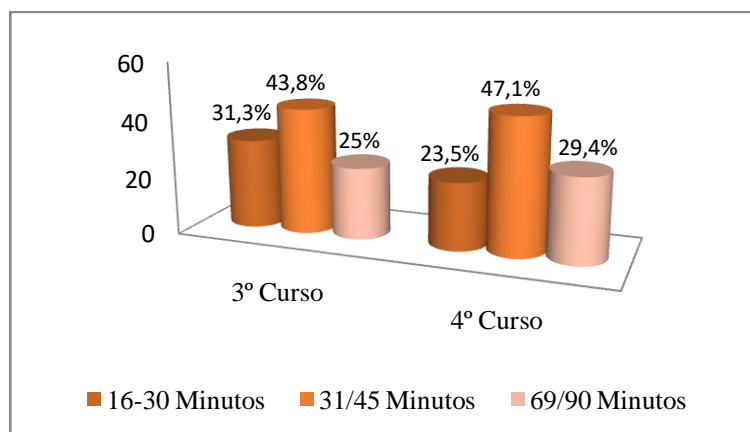


Figura 2. *Tiempo semanal destinado por el profesorado de 3º y 4º a la ortografía.*

En relación al tipo de agrupamiento que utilizaban cuando trabajan la ortografía, el 60.6% del profesorado indicó que trabajaba con todo el grupo clase la misma regla ortográfica ($M=2.42$, $DT=.79$), mientras que un pequeño porcentaje (18.2%) informó que el tipo de agrupamiento que empleaba para trabajar la ortografía era la enseñanza individualizada. Como se puede observar en la Figura 3, fue mayoritariamente el profesorado de 4º curso (70.6%) el que indicó que trabaja la ortografía con toda la clase. Aunque también la mitad del profesorado de 3º curso (50%) uso este tipo de agrupamiento, un porcentaje similar recurrió, tanto a trabajar la ortografía en grupos pequeños de alumnos (25%) como a enseñarla de manera individualizada (25%).

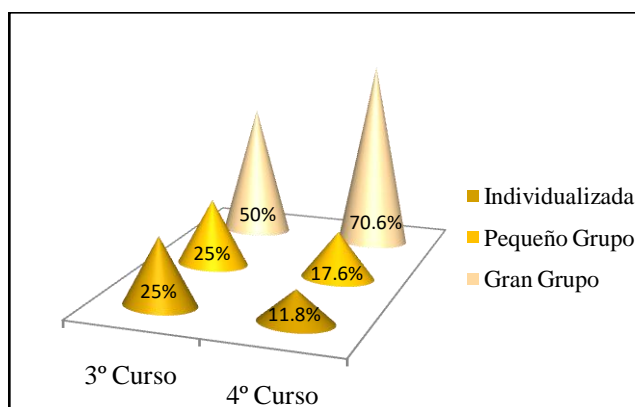


Figura 3. Tipo de agrupamiento para trabajar la ortografía en función de los cursos.

Respecto a las estrategias de evaluación que utilizaba para conocer el nivel de dominio de la ortografía de sus alumnos/as, más de la mitad del profesorado (54.5%) respondió que sí establecía en el aula el uso de exámenes para la evaluación del alumnado. Sin embargo, esto lo hacía en mayor proporción el profesorado de 4° curso (70.6%) que el de 3° curso (37.5%).

Referente al tipo de estrategias de evaluación que empleaba en las aulas para la corrección de los errores ortográficos que presentaba el alumnado, el profesorado encuestado indicó que utilizaba, prácticamente en la misma proporción, las tres alternativas presentadas. Sin embargo, fueron los docentes de 3° curso (37.5%) quienes más utilizaron la estrategia de que fuera el alumnado el descubriera o buscará sus propios errores ortográficos. Por su parte, el profesorado de 4° curso indicó usar menos práctica (29.4%), poniendo en práctica un porcentaje similar (35.3%) las otras dos estrategias de evaluación presentadas para la corrección de errores: corrección inmediata por parte del profesorado hacia el error ortográfico cometido por el alumno y facilitar un período de tiempo para que el alumno se dé cuenta del error cometido.

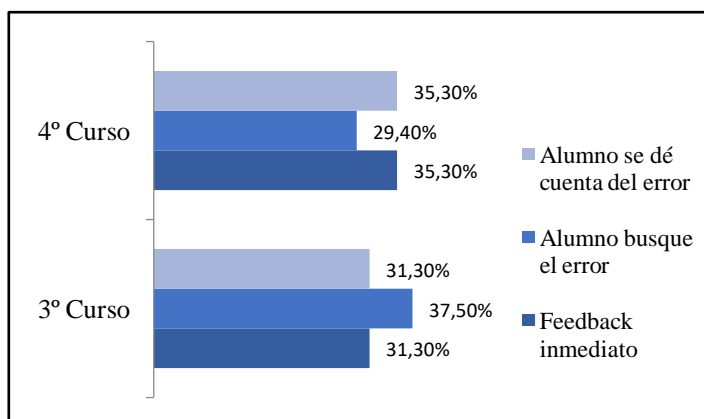


Figura 4. Estrategias de evaluación para corregir los errores ortográficos

En relación al tipo de recursos en los que se apoyaban para la instrucción de la ortografía, la mayoría del profesorado (75.8%) informó que no hacía uso de cuadernillos comerciales de ortografía. Como se observa en la siguiente Figura 5, la mayoría, tanto de 3º (75%) como de 4º curso (76.5%), coincidieron en la poca utilización que hacen de este tipo de material en sus aulas.

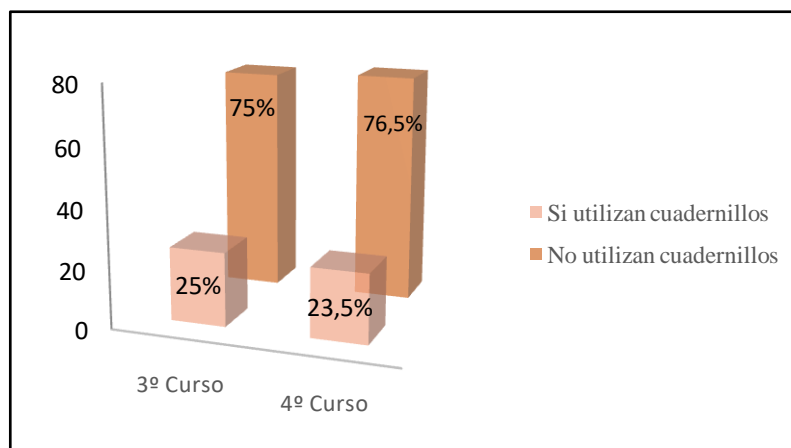


Figura 5. *Utilización de cuadernillos comerciales de ortografía según cursos.*

En cuanto a la frecuencia de uso que hacía el profesorado de los diferentes materiales que se presentaron, más de la mitad (57.6%) indicó que recurrían con bastante frecuencia diversos materiales sacados de fuentes como internet ($M=2.76$; $DT=.61$). A su vez, una parte considerable del profesorado (51.5%) también autoinformó que utilizaba con bastante frecuencia los materiales de elaboración propia ($M=2.72$; $DT=.72$). Sin embargo, el 42.4% de los encuestados indicó que empleaba con poca frecuencia los libros de textos como material para trabajar la ortografía ($M=2.30$; $DT=.77$). Aunque, es de destacar que la mitad del profesorado de 3º curso (50.0%) señaló que utilizaba con bastante frecuencia este recurso. Finalmente, el recurso menos utilizado por el profesorado fueron los cuadernillos comerciales ($M=2.00$; $DT= 1.03$), ya que el 42.4% respondieron que no los utilizaban en sus aulas.

En la Tabla 3 se presenta la frecuencia con la que el profesorado indicó usar los diferentes recursos que se presentaron.

Tabla 3.

Frecuencia de los materiales usados por el profesorado de 3º y 4º curso.

| | Media (DT) | Nada (%) | Algo/poco (%) | Bastante (%) | Mucho (%) |
|-----------------------------|---------------|-------------|------------------|-----------------|--------------|
| Libros de textos | 2.30(.77) | 15.2 | 42.4 | 39.4 | 3.0 |
| 3º curso | 2.44(.63) | 6.3 | 43.8 | 50.0 | -- |
| 4º curso | 2.18(.88) | 23.5 | 41.2 | 29.4 | 5.9 |
| Cuadernillos comerciales | 2.00(1.03) | 42.4 | 24.2 | 24.2 | 9.1 |
| 3º curso | 1.94(.99) | 43.8 | 25.0 | 25.0 | 6.3 |
| 4º curso | 2.06(1.09) | 41.2 | 23.5 | 23.5 | 11.8 |
| Elaboración propia | 2.72(.72) | 3.0 | 33.3 | 51.5 | 12.1 |
| 3º curso | 2.81(.66) | --- | 31.3 | 56.3 | 12.5 |
| 4º curso | 2.65(.79) | 5.9 | 35.3 | 47.1 | 11.8 |
| Otros materiales (internet) | 2.76(.61) | --- | 33.3 | 57.6 | 9.1 |
| 3º curso | 2.69(.60) | --- | 37.5 | 56.5 | 6.3 |
| 4º curso | 2.82(.64) | --- | 29.4 | 58.8 | 11.8 |

Respecto al nivel de adecuación de diferentes actividades para trabajar la ortografía, los encuestados respondieron que practicar la lectura ($M=3.39$; $DT=.56$), seguido de trabajar ortografía mientras escriben ($M=3.06$; $DT=.50$), memorizar reglas ortográficas ($M=2.39$; $DT=.56$) y la copia y repetición de palabras ($M=2.30$; $DT=.77$) eran las actividades más adecuadas. Por el contrario, la actividad que menos adecuada consideraron fue memorizar listas de palabras ($M=2.06$; $DT=.70$). De hecho, aproximadamente, la mitad del profesorado (51.5%) la consideró poco adecuada. Estos resultados del conjunto de la muestra son coincidentes con los cursos en los que enseñaban. Así, por ejemplo, tanto los docentes de 3º curso ($M=3.38$; $DT=.62$) como el de 4º curso ($M=3.41$; $DT=.51$) consideraron que la actividad más adecuada para trabajar la ortografía era practicar la lectura, seguida de practicar la ortografía mientras escriben, la cual el 87.5% del profesorado de 3º curso y el 64.7% de 4ª curso la consideraron bastante adecuada.

En la Tabla 4 se presenta el nivel de adecuación que considera el profesorado que tienen determinadas actividades para trabajar ortografía en las aulas.

Tabla 4.

Adecuación de las actividades según los cursos en los que enseña el profesorado.

| | Media (DT) | Nada (%) | Poco (%) | Bastante (%) | Mucho (%) |
|--|---------------|-------------|-------------|-----------------|--------------|
| Memorizar reglas ortográficas | 2.39(.56) | --- | 3.0 | 54.5 | 42.4 |
| 3º curso | 2.50(.52) | --- | 50.0 | 50.0 | --- |
| 4º curso | 2.29(.59) | 5.9 | 58.8 | 35.3 | --- |
| Memorizar listas de palabras sujetas a reglas | 2.06(.70) | 21.2 | 51.5 | 27.3 | --- |
| 3º curso | 2.13(.62) | 12.5 | 62.5 | 25.0 | --- |
| 4º curso | 2.00(.79) | 29.4 | 41.2 | 29.4 | --- |
| Ortografía mientras escriben | 3.06(.50) | --- | 9.1 | 75.8 | 15.2 |
| 3º curso | 3.13(.34) | --- | --- | 87.5 | 12.5 |
| 4º curso | 3.00(.61) | --- | 17.6 | 64.7 | 17.6 |
| Practicar la lectura | 3.39(.56) | --- | 3.0 | 54.5 | 42.4 |
| 3º curso | 3.38(.62) | --- | 6.3 | 50.0 | 43.8 |
| 4º curso | 3.41(.51) | --- | --- | 58.8 | 41.2 |
| Copia y repetición de palabras | 2.30(.77) | 12.1 | 51.5 | 30.3 | 6.1 |
| 3º curso | 2.50(.89) | 12.5 | 37.5 | 37.5 | 12.5 |
| 4º curso | 2.12(.60) | 11.8 | 64.7 | 23.5 | --- |

*Prácticas de Instrucción de Ortografía basadas en la evidencia: Análisis Factorial
Exploratorio (AFE).*

Antes de proceder a la presentación del factor extracción, era necesario verificar la adecuación de los datos proporcionadas para el análisis factorial. Para ello se realizaron el test de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y la prueba de Bartlett. La medida de adecuación del muestreo KMO fue .609. Asimismo la prueba de Bartlett, ($\chi^2 = 336.03$, $df = 136$, $p < .000$) señaló que las correlaciones entre los ítems eran lo suficiente grandes. En la Tabla 5 se presentan los tres factores en los que se reagruparon los ítems y la matriz factorial después de la rotación (varimax) en la que se recoge la saturación de cada uno de los ítems de la escala.

El AFE mostró tres factores principales, y se encontró que solo 1 ítems saturó en más de un factor (ítems 1 *Memorizar de listas de palabra*, saturó en el Factor 1 y en el Factor 3).

Del total de ítems presentados, 7 se agruparon en el Factor 1, los cuales se centran en trabajar la ortografía mediante prácticas contextualizadas. Como se puede observar en la Tabla 5 los ítems que tiene mayor saturación en este factor son los que hacen referencia a trabajar la ortografía mientras escriben o leen. Entre ellos destacan: *escribir oraciones o pequeños textos, revisar escritos de otros compañeros, escribir oraciones a partir de una palabra, la enseñanza explícita de reglas ortográficas y la lectura de textos*. Este factor incluye también pero con un grado de saturación menor *el uso de juegos educativos y la utilización del diccionario* como recurso para trabajar la ortografía.

El Factor 2, quedó formado por 5 ítems, los cuales, por su contenido, se centran en la enseñanza de estrategias específicas de la ortografía: *estrategias visuales de buscar patrones ortográficos, estrategias de corrección inmediata, las estrategias de escribir palabras desconocidas y la clasificación de palabras a partir del patrón ortográfico*. Además, se agrupó, aunque con menor valor, *el uso del ordenador como recurso para trabajar la ortografía*.

Finalmente, el Factor 3 agrupó los 5 ítems restantes, relacionados con las actividades más tradicionales basadas en la memorización o en la copia: *buscar las palabras en el diccionario y la enseñanza de reglas nemotécnicas para recordar la ortografía de las palabras*. Este factor incluye también *la invención de la ortografía* y con menor saturación *la copia repetida de palabras* para trabajar esta habilidad con el alumnado.

Tabla 5.

Agrupación de los ítems por factores.

| Nº | Ítems | Factores | | |
|----|---|----------|-------|-------|
| | | 1 | 2 | 3 |
| 4 | Escribir oraciones o pequeños textos | .812 | -.139 | .024 |
| 13 | Revisar escritos de otros compañeros | .763 | .196 | -.159 |
| 5 | Escribir oraciones a partir de una palabra | .719 | -.034 | .400 |
| 12 | Enseñanza explícita de reglas ortográficas | .675 | .467 | -.203 |
| 3 | Leer textos | .629 | .233 | .263 |
| 7 | Juegos educativos | .583 | .134 | .333 |
| 16 | Uso del diccionario | .517 | .267 | .187 |
| 14 | Estrategias visuales | -.132 | .815 | .121 |
| 11 | Estrategias de corrección inmediata | .479 | .750 | -.164 |
| 6 | Estrategias para escribir palabras desconocidas | .021 | .729 | .321 |
| 17 | Clasificar palabras | .306 | .669 | -.004 |
| 10 | Uso del ordenador | .485 | .650 | -.056 |
| 8 | Buscar palabras en el diccionario | -.050 | .075 | .755 |
| 15 | Reglas nemotécnicas | .216 | -.055 | .734 |
| 1 | Memorizar listas | .576 | -.022 | .576 |
| 9 | Inventar ortografía | -.123 | .546 | .564 |
| 2 | Copiar palabras 1-3 veces | .371 | .271 | .471 |

Frecuencia de uso de estrategias y prácticas de instrucción de ortografía.

En función de los factores encontrados en el AFE se presenta la frecuencia con la que el profesorado uso estrategias y prácticas en cada uno de los tres factores encontrados.

Respecto a los ítems que conformaron el Factor 1, relacionado con las prácticas contextualizadas que se enfoca en trabajar la ortografía mientras el alumnado lee o escribe, se encontró que, aproximadamente, la mitad del profesorado autoinformó (51.5%) que utilizaba, con una frecuencia de 1-2 veces a la semana, la estrategia relacionada de enseñar a revisar los

propios escritos o los de otros compañeros para corregir los errores ortográficos cometidos ($M=3.09$; $DT=.77$). Siguiendo con esta frecuencia, más de la mitad del profesorado (54.5%) informó que enseñaba las reglas ortográficas ($M=3.03$; $DT=.81$), como también lo señaló el 48.5% del profesorado respecto a la lectura de textos ($M=3.00$; $DT=.90$). Sin embargo, el 45% del profesorado indicó que la estrategia de enseñanza para usar el diccionario la usaban alguna vez al mes ($M=2.24$; $DT=.83$). (Ver Tabla 6).

Tabla 6.

Frecuencia de estrategias y prácticas de instrucción agrupadas en el Factor 1.

| Nº | Estrategias y prácticas | Media (DT) | Nunca (%) | Alguna vez al mes (%) | 1-2 veces semana | 3-4 veces semana | A diario |
|----|---|------------|-----------|-----------------------|------------------|------------------|----------|
| 3 | Leer textos | 3.00 (.90) | 3.0 | 24.2 | 48.5 | 18.2 | 6.1 |
| | 3º Curso | 3.19 (.91) | --- | 25.0 | 37.5 | 31.3 | 6.3 |
| | 4º Curso | 2.82 (.88) | 5.9 | 23.5 | 58.8 | 5.9 | 5.9 |
| 4 | Escribir oraciones o pequeños textos | 2.73 (.80) | --- | 45.5 | 39.4 | 12.1 | 3.0 |
| | 3º curso | 2.81 (.75) | --- | 37.5 | 43.8 | 18.8 | --- |
| | 4º curso | 2.65 (.86) | --- | 52.9 | 35.3 | 5.9 | 5.9 |
| 5 | Escribir oraciones a partir de una palabra sujeta a regla. | 2.73 (.80) | 3.0 | 36.4 | 48.5 | 9.1 | 3.0 |
| | 3º Curso | 2.81 (.66) | --- | 31.3 | 56.3 | 12.5 | --- |
| | 4º Curso | 2.65 (.93) | 5.9 | 41.2 | 41.2 | 5.9 | 5.9 |
| 7 | Usar juegos educativos | 2.61 (.66) | 3.0 | 39.4 | 51.5 | 6.1 | --- |
| | 3º Curso | 2.81 (.66) | --- | 31.3 | 56.3 | 12.5 | --- |
| | 4º Curso | 2.41 (.62) | 5.9 | 47.1 | 47.1 | --- | --- |
| 12 | Enseñar las reglas ortográficas | 3.03 (.81) | 3.0 | 18.2 | 54.5 | 21.2 | 3.0 |
| | 3º curso | 3.19 (.66) | --- | 12.5 | 56.3 | 31.3 | --- |
| | 4º curso | 2.88 (.93) | 5.9 | 23.5 | 52.9 | 11.8 | 5.9 |
| 13 | Revisar redacciones propias o de otros compañeros para corregir errores | 3.09 (.77) | --- | 21.2 | 51.5 | 24.2 | 3.0 |
| | 3º curso | 3.13 (.72) | --- | 18.8 | 50.0 | 31.3 | --- |
| | 4º curso | 3.06 (.83) | --- | 23.5 | 52.9 | 17.6 | 5.9 |
| 16 | Enseñanza del uso del diccionario | 2.24 (.83) | 18.2 | 45.5 | 39.4 | 3.0 | --- |
| | 3º curso | 2.25 (.77) | 12.5 | 56.3 | 25.0 | 6.3 | --- |
| | 4º curso | 2.24 (.90) | 23.5 | 35.3 | 35.3 | 5.9 | --- |

En relación a las prácticas de instrucción del Factor 2, relacionadas con el uso de estrategias específicas para la enseñanza de la ortografía, como se puede ver en la Tabla 7, el total del profesorado trabaja las distintas estrategias de instrucción con una frecuencia de 1-2 veces por semana, siendo la corrección inmediata de los errores la práctica que un mayor porcentaje del profesorado trabaja en sus aulas ($M=3.21$; $DT=.82$). Siguiendo con esta frecuencia, el profesorado señaló que también empleaba la enseñanza de estrategias para efectuar la clasificación de palabras en función de sus reglas ortográficas ($M= 3.09$; $DT=.84$), la enseñanza de estrategias sobre la escritura adecuada de las palabras desconocidas ($M=3.00$; $DT=.97$) y la enseñanza de estrategias visuales de buscar patrones ortográficos en palabras ($M=2.94$; $DT= .93$).

Por otra parte, el 48.5% del profesorado autoinformó que trabajaba la ortografía utilizando el ordenador como recurso ($M=3.18$; $DT=.88$) alguna vez al mes. Sin embargo, la mayoría del profesorado de 3º curso (62.5%) indicó que utilizaba esta práctica en las aulas con una frecuencia de 1-2 veces por semana, a diferencia del 35.3% del profesorado de 4º curso que fue el que señaló utilizar este recurso con la misma frecuencia semanal.

Tabla 7.

Frecuencia de estrategias y prácticas de instrucción agrupadas en el Factor 2

| Nº | Factor 2 | Media (DT) | Nunca (%) | Alguna vez al mes (%) | 1-2 veces por semana | 3-4 veces por semana | A diario |
|----|---|-------------|-----------|-----------------------|----------------------|----------------------|----------|
| 6 | Enseñar estrategias sobre la escritura adecuada de palabras desconocidas. | 3.00 (.97) | 3.0 | 27.3 | 45.5 | 15.2 | 9.1 |
| | 3º Curso | 3.25 (1.00) | --- | 18.8 | 56.3 | 6.3 | 18.8 |
| | 4º Curso | 2.76 (.90) | 5.9 | 35.3 | 35.3 | 23.5 | --- |
| 10 | Usar el ordenador para aprender la ortografía de las palabras | 3.18(.88) | 21.2 | 48.5 | 21.2 | 9.1 | --- |
| | 3º curso | 3.19 (.75) | --- | 12.5 | 62.5 | 18.8 | 6.3 |
| | 4º curso | 3.18 (1.01) | --- | 29.4 | 35.3 | 23.5 | 11.8 |
| 11 | .Enseñar estrategias de corrección inmediata | 3.21 (.82) | --- | 15.2 | 57.6 | 18.2 | 9.1 |
| | 3º curso | 3.38 (.72) | --- | --- | 75.0 | 12.5 | 12.5 |
| | 4º curso | 3.06 (.90) | --- | 29.4 | 41.2 | 23.5 | 5.9 |
| 14 | Enseñar estrategias visuales de buscar patrones ortográficos en palabras. | 2.94 (.93) | 3.0 | 27.3 | 51.5 | 9.1 | 9.1 |
| | 3º curso | 3.06 (.77) | --- | 18.8 | 62.5 | 12.5 | 6.3 |
| | 4º curso | 2.82 (1.07) | 5.9 | 35.3 | 41.2 | 5.9 | 11.8 |
| 17 | Enseñar estrategias de clasificar palabras en función de sus reglas ortográficas. | 3.09 (.84) | --- | 27.3 | 39.4 | 30.3 | 3.0 |
| | 3º curso | 3.00 (.73) | --- | 25.0 | 50.0 | 25.0 | --- |
| | 4º curso | 3.18 (.95) | --- | 29.4 | 29.4 | 35.3 | 5.9 |

Entre las actividades más tradicionales o basadas en la memoria y la repetición que se agruparon en el Factor 3, como se puede ver en la Tabla 8 fueron aquellas que se empleaban con una frecuencia menor según indicó el profesorado. No obstante, aproximadamente la mitad del profesorado informó que trabajaba con el alumnado la copia repetida de palabras ($M=2.82$; $DT=.81$) y la memorización de listas de palabras ($M=2.70$; $DT=.85$) con una frecuencia de 1-2 veces por semana.

Por otra parte, el resto de prácticas se trabajan alguna vez al mes, como la invención de la ortografía de las palabras ($M=2.24$; $DT=1.09$). Asimismo, la búsqueda de palabras en el diccionario ($M=1.73$; $DT=.72$) y la enseñanza de reglas nemotécnicas para recordar la

ortografía de palabras difíciles ($M=1.67$; $DT=.69$), fueron las que menos usaban estos/as profesores/as. Sin embargo, se observó que la enseñanza de reglas nemotécnicas para recordar la ortografía de palabras difíciles, era una práctica de instrucción que usaban poco, pero con diferente frecuencia en función del curso en el que enseñaban. Así, más de la mitad de los docentes de 3° curso (56.3%) informaron que utilizaban esta práctica alguna vez al mes, mientras que el 52.9% del profesorado de 4° curso (52.9%) señaló que nunca hacía uso de la misma en sus aulas.

Tabla 8.

Frecuencia de estrategias y prácticas de instrucción agrupadas en el Factor 3.

| Nº | Factor 3 | Media (DT) | Nunca (%) | Alguna vez al mes (%) | 1-2 veces por semana (%) | 3-4 veces por semana (%) | A diario |
|----|--|-------------|-----------|-----------------------|--------------------------|--------------------------|----------|
| 1 | Memorizar lista de palabras | 2.70 (.85) | 6.1 | 33.3 | 48.5 | 9.1 | 3.0 |
| | 3° Curso | 2.75 (.85) | 6.3 | 31.3 | 43.8 | 18.8 | --- |
| | 4° Curso | 2.65 (.86) | 5.9 | 35.3 | 52.9 | --- | 5.9 |
| 2 | Copiar las palabras varias veces. | 2.82 (.81) | 3.0 | 30.3 | 51.5 | 12.1 | 3.0 |
| | 3° Curso | 2.88 (.72) | --- | 31.3 | 50.0 | 18.8 | --- |
| | 4° Curso | 2.76 (.90) | 5.9 | 29.4 | 52.9 | 5.9 | 5.9 |
| 8 | Buscar las palabras en el diccionario. | 1.73 (.72) | 42.4 | 42.4 | 15.2 | --- | --- |
| | 3° Curso | 1.75 (.58) | 31.3 | 62.5 | 6.3 | --- | --- |
| | 4° Curso | 1.71 (.85) | 52.9 | 23.5 | 23.5 | --- | --- |
| 9 | Inventar la ortografía de las palabras | 2.24 (1.09) | 30.3 | 30.3 | 27.3 | 9.1 | 3.0 |
| | 3° Curso | 2.31 (1.01) | 25.0 | 31.3 | 31.3 | 12.5 | --- |
| | 4° Curso | 2.18 (1.19) | 35.3 | 29.4 | 23.5 | 5.9 | 5.9 |
| 15 | Enseñar reglas nemotécnicas para recordar la ortografía de palabras difíciles. | 1.67 (.69) | 45.5 | 42.4 | 12.1 | --- | --- |
| | 3° curso | 1.69 (.60) | 37.5 | 56.3 | 6.3 | --- | --- |
| | 4° curso | 1.65 (.79) | 52.9 | 29.4 | 17.6 | --- | --- |

Diferencias entre el profesorado de 3° y 4° curso en las prácticas de instrucción en función de los factores en los que se agruparon.

Para analizar las diferencias entre el profesorado de 3° y 4° curso en las prácticas de instrucción se utilizó, como se señaló, la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney. Similar

a los resultados presentados anteriormente, los análisis se realizaron considerando los tres factores encontrados en el AFE, presentados en las Tablas 9, 10 y 11 respectivamente.

Los resultados mostraron que no existían diferencias significativas entre el profesorado de 3º y 4º curso de Educación Primaria en ninguna de las estrategias y prácticas basadas en la evidencia que se presentaron (sig. >.05)

Específicamente, como se recoge en la Tabla 9, el profesorado de 3º y 4º curso usaban con una frecuencia similar las prácticas agrupadas en el Factor 1. Es decir, trabajan con el alumnado la ortografía mediante prácticas contextualizadas o mientras el alumnado lee y escribe.

Tabla 9.

Diferencias entre las prácticas agrupadas en el Factor 1.

| N | Factor 1 | Curso | | U de Mann-Whitney | Sig. Asintót. (bilateral) | Rango Promedio | |
|----|--|-------|----|-------------------|---------------------------|----------------|-------|
| | | 3º | 4º | | | 3º | 4º |
| 3 | Lectura de textos | 16 | 17 | 106.00 | 0.246 | 18.88 | 15.24 |
| 4 | Escribir oraciones o pequeños textos | 16 | 17 | 114.50 | 0.399 | 18.34 | 15.74 |
| 5 | Escribir oraciones a partir de una palabra | 16 | 17 | 115.00 | 0.409 | 18.31 | 15.76 |
| 7 | Juegos educativos | 16 | 17 | 96.00 | 0.108 | 19.50 | 14.65 |
| 12 | Enseñanza explícita de reglas ortográficas | 16 | 17 | 105.50 | 0.226 | 18.91 | 15.21 |
| 13 | Revisar escritos de otros compañeros | 16 | 17 | 125.50 | 0.680 | 17.66 | 16.38 |
| 16 | Uso del diccionario | 16 | 17 | 136.50 | 0.985 | 16.97 | 17.03 |

En cuanto a los ítems que forman parte del Factor 2, enfocado en el uso de estrategias específicas de la ortografía, que tampoco se encontraron diferencias significativas en función de los cursos en los que enseñaban los docentes (ver Tabla 10). Es decir, el profesorado tanto de 3º como de 4º curso para enseñar la ortografía, utiliza distintas estrategias específicas y también, hace uso de recursos, como ordenadores, para trabajar dicha habilidad.

Tabla 10.

Diferencias agrupadas entre los ítems del Factor 2

| N | Factor 2: | Curso | | U de Mann-Whitney | Sig. Asintót. (bilateral) | Rango Promedio | |
|----|--|-------|----|-------------------|---------------------------|----------------|-------|
| | | 3° | 4° | | | 3° | 4° |
| 6 | Estrategia para escribir palabras desconocidas | 16 | 17 | 104.00 | 0.220 | 19.00 | 15.12 |
| 10 | Uso del ordenador | 16 | 17 | 132.00 | 0.877 | 17.25 | 16.76 |
| 11 | Estrategias de corrección inmediata | 16 | 17 | 109.00 | 0.277 | 18.69 | 15.41 |
| 14 | Estrategias visuales | 16 | 17 | 110.00 | 0.307 | 18.63 | 15.47 |
| 17 | Clasificar palabras | 16 | 17 | 150.00 | 0.593 | 16.13 | 17.82 |

Finalmente, entre los 5 ítems que forman parte del Factor 3, relacionado con las actividades más tradicionales para trabajar en las aulas, tampoco se encontraron diferencias significativas en función de los cursos de enseñanza que impartía el profesorado.

Tabla 11.

Diferencias entre los ítems del Factor 3.

| N | Factor 3: | Curso | | U de Mann-Whitney | Sig. Asintót. (bilateral) | Rango Promedio | |
|----|-----------------------------------|-------|----|-------------------|---------------------------|----------------|-------|
| | | 3° | 4° | | | 3° | 4° |
| 1 | Memorizar listas de palabras | 16 | 17 | 123.00 | 0.611 | 17.81 | 16.24 |
| 2 | Copiar palabras 1-3 veces | 16 | 17 | 124.00 | 0.636 | 17.75 | 16.29 |
| 8 | Buscar palabras en el diccionario | 16 | 17 | 124.50 | 0.652 | 17.72 | 16.32 |
| 9 | Inventar ortografía | 16 | 17 | 121.50 | 0.587 | 17.91 | 16.15 |
| 15 | Enseñar reglas nemotécnicas | 16 | 17 | 126.00 | 0.692 | 17.63 | 16.41 |

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.

La finalidad de este estudio fue conocer cómo enseñaba la ortografía el profesorado de 3º y 4º curso de Educación Primaria en sus aulas, así como comprobar si se apoyaba en el uso de prácticas de instrucción que han demostrado ser efectivas desde la investigación y analizar si existían diferencias en función del curso en el que enseñaban.

Los resultados mostraron que el profesorado le concede mucha importancia a la enseñanza de la ortografía, para la cual la mayoría del profesorado indicó que trabajaba de manera sistemática. Sin embargo, el tiempo semanal que destinaban a trabajar esta habilidad era escaso (31-45 min. a la semana), según lo que se ha recomendado para obtener buenos resultados con el alumnado. Al respecto diversos autores han señalado que la enseñanza de la ortografía en estos niveles requiere destinar un tiempo de 60-75 minutos semanal (Graham et al., 2008; Puliatte y Ehri, 2018). Ello podría deberse a la poca formación que indicó realizar este profesorado, similar a la encontrada en otros estudios (Puliatte y Ehri, 2018).

El profesorado indicó que mayoritariamente trabajaba la ortografía con todo el grupo-clase, y sólo pocos utilizaban el trabajo en pequeño grupo o de manera individualizada, en función del dominio del alumnado. Por lo tanto, la enseñanza de esta habilidad no se adapta a las diferencias individuales que puedan presentar los estudiantes. Este resultado no coincide con encontrados en otros estudios previos (Graham et al., 2008; Guzmán et al., 2017), en lo que se ha encontrado que en los primeros cursos el profesorado adapta la instrucción de la ortografía al alumnado que mayor dificultades presenta en esta habilidad.

Por otra parte se comprobó que la mayoría del profesorado utilizaba con poca frecuencia los libros de textos y, principalmente, no apoyaban su enseñanza en los cuadernillos comerciales específicos de ortografía. Esto quizás se deba a que estos profesionales han comprendido la poca efectividad de las actividades que estos recursos incluyen, como han confirmado algunos autores (Belmonte y Montaner, 2020; Díaz y Majón, 2010; Puliatte y Ehri, 2018). Fue relevante encontrar que un alto porcentaje del profesorado recurría con bastante frecuencia a elaborar sus propios materiales para la ortografía y a diferentes fuentes de internet. Esto puede estar indicado que el profesorado organiza las actividades que se van a trabajar en el aula en función de los objetivos que quiera cumplir durante la enseñanza de la ortografía y teniendo en cuenta el nivel del alumnado.

Sumado a ello, los resultados mostraron que casi la mitad del profesorado, sobre todo un considerable porcentaje de 4º curso, utilizaba las pruebas o exámenes como estrategias para establecer la evaluación del alumnado respecto a los contenidos ortográficos. Para efectuar la corrección de los errores ortográficos que los estudiantes establecían, el profesorado señaló que utilizaba, casi en igual proporción, las tres alternativas presentadas: corrección directa del error (feedback inmediato), garantizar un margen de tiempo para que el propio alumno se encargue de buscar el error cometido y/o esperar que el alumno se dé cuenta del error cometido. Por lo tanto, aún se sigue estableciendo, entre otras estrategias, la corrección directa para actuar sobre los errores cometidos por parte del alumnado, que según Díaz y Manjón (2010), es una de las prácticas de corrección que se deben omitir en las aulas.

En cuanto al tipo de metodología que empleaba el profesorado en las aulas, los datos del tipo de actividades que consideraron más adecuadas, van en la línea de lo que afirma Bermejo (2018); en el sentido de seguir considerando las prácticas tradicionales para enseñar a los estudiantes, como por ejemplo la enseñanza de las reglas ortográficas a través de la memorización, la copia repetida de las palabras, y con una frecuencia menor, el uso del diccionario para trabajar la ortografía.

A pesar de lo anterior, los resultados confirmaron que el profesorado de estos niveles enseñaba la ortografía mediante el uso, con una frecuencia de 1-2 veces a la semana, del conjunto de prácticas presentadas basadas en la evidencia, como se ha encontrado en estudios anteriores (Graham et al., 2008; Puliatte y Ehri, 2018). Asimismo, el profesorado informó que profundizaba en las actividades relacionadas con la ortografía, entre otras, con las actividades que requieren escritura, la cual se ha considerado eficaz por su contextualización en el proceso de enseñanza de la ortografía (Graham et al., 2008). Sin embargo, la práctica de la lectura de textos para trabajar la ortografía sigue siendo utilizada por este profesorado. Quizá ello sea debido, como afirmó Shanahan et al. (2006), a que estos aún consideran que el alumnado con bajo nivel en lectura también presentará bajos niveles en la habilidad ortográfica. Sin embargo, autores como Jiménez et al. (2009) afirman que la presencia de errores ortográficos no se reduce únicamente mediante la lectura.

El profesorado también autoinformó que destinaba, con una frecuencia de 1-2 veces a la semana, al trabajo de las prácticas relacionadas con la corrección inmediata de errores ortográficos o a la revisión de las redacciones de sus propios compañeros, prácticas de

instrucción que han demostrado ser efectivas con el alumnado de Primaria (Graham et al., 2008). Además, estos profesionales recurrían, aunque no con una frecuencia semanal, al uso del ordenador para trabajar la ortografía. Esto parece indicar que todavía la utilización del ordenador no tiene un uso extensivo entre el profesorado para la instrucción de la ortografía, como se ha encontrado en estudios previos (Graham et al., 2008; Guzmán et al., 2017).

Asimismo se encontró que no existían diferencias significativas entre el profesorado de 3º y 4º curso de Educación Primaria en ninguna de las estrategias y prácticas basadas en la evidencia que se presentaron. Esto podría deberse a los niveles (3º y 4º) en los que se ha centrado este estudio, en los cuales los contenidos que se abordan son similares según la organización presente en el currículo educativo (BOC, nº 156, de 13 de agosto de 2014).

En síntesis, este trabajo ha permitido aproximarnos a cómo se enseña la ortografía en las aulas de Educación Primaria, concretamente en 3º y 4º curso. Sin embargo, los resultados no pueden ser generalizados y su interpretación se ve condicionada por la poca muestra de profesorado que respondió al cuestionario diseñado. A su vez, mediante este instrumento de recogida de información no se obtiene la plena certeza de que los resultados obtenidos se relacionen con lo que se efectúa en las aulas. Por último, la imposibilidad de realizar pruebas ortográficas al alumnado ha suprimido información acerca del nivel de efectividad que presenta las prácticas de instrucción que establece el profesorado para el proceso de enseñanza de la ortografía hacia el alumnado. Por ello, futuras investigaciones deberían seguir profundizando acerca de cómo enseñan la ortografía los profesores en sus aulas usando para ello una muestra más amplia. Asimismo como propuestas de mejora, sería conveniente realizar entrevistas al profesorado que permitiera enriquecer la información obtenida. Así como, la observación del investigador en las aulas que permitirá triangular la información, en el sentido de comprobar que lo que el profesorado dice que hace coincide con lo realmente ponen en práctica en sus aulas.

A pesar de las limitaciones señaladas, se pueden presentar las siguientes conclusiones en respuestas a los objetivos planteados: algunas conclusiones relacionadas con los interrogantes de este estudio que fueron planteados al inicio del mismo:

- El profesorado concedió mucha importancia a la ortografía, pero no destinaba el tiempo suficiente para la enseñanza de la misma.

- El profesorado consideró que aunque su nivel de formación previa había sido poco adecuado para la enseñanza en ortografía, su preparación actual era bastante adecuada.
- Se encontró una relación significativa entre el nivel de formación actual que consideraba tener el profesorado y el nivel de importancia que concedían a la enseñanza de la ortografía.
- El tipo de agrupamiento que emplea la mayoría del profesorado para trabajar la ortografía era con todo el grupo-clase, y sólo pocos utilizaban el trabajo en pequeño grupo o de manera individualizada, en función del dominio del alumnado.
- El profesorado realizaba exámenes o pruebas para saber el nivel y dominio que tiene el alumnado en ortografía.
- Para la corrección de los errores ortográficos, el profesorado utilizaba las tres alternativas presentadas: corrección inmediata del error (feedback inmediato), esperar a que el propio alumno se encargue de buscar el error cometido y/o esperar para que el alumno se dé cuenta del error cometido.
- El profesorado utilizaba prácticas de instrucción basadas en la evidencia, principalmente aquellas que se relacionan con prácticas contextualizadas y la enseñanza de estrategias ortográficas.
- Las prácticas de instrucción que utilizaban con mayor frecuencia estaban relacionadas con trabajar la ortografía mediante prácticas contextualizadas.
- La frecuencia que emplea el profesorado para trabajar las prácticas de instrucción de la ortografía es de 1-2 veces por semana, en su mayoría.
- El profesorado de 3º y 4º curso para enseñar la ortografía utilizó distintas estrategias específicas como la corrección inmediata de errores ortográficos o la revisión de las redacciones de sus propios compañeros, prácticas de instrucción que han demostrado ser efectivas con el alumnado de Primaria.
- No existían diferencias significativas entre el profesorado de 3º y 4º curso de Educación Primaria en ninguna de las estrategias y prácticas basadas en la evidencia presentadas.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Alegría, J. (2006). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades- 20 años después. *Infancia y aprendizaje*, 29 (1), 93-111.
<https://doi.org/10.1174/021037006775380957>
- Belmonte, M., y Montaner, A. (2020). Didáctica de la ortografía: Aproximación a una nueva metodología en educación primaria. En *Actas del IV Congreso Internacional de Investigación e innovación en educación infantil y primaria*, (pp. 47-49). Universidad de Murcia. <http://hdl.handle.net/10201/87057>
- Bermejo, J. (2018). *Metodologías innovadoras para la enseñanza de la ortografía en educación primaria: ortografía ideovisual*. [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Zaragoza]. <https://zaguan.unizar.es/record/76816/files/TAZ-TFG-2018-3021.pdf>.
- Berninger, V.W. y Amtmann, D. (2003). Preventing written expression disabilities through early and continuing assessment and intervention for handwriting and / or spelling problems: Research into Practice. In H. L. Swanson, K. R. Harris, y S. Graham (Eds.). *Handbook of Learning Disabilities* (pp. 345-363). The Guildford Press.
- Berninger, V. W. y Winn, W. D. (2006). Implications of advancements in brain research and technology for writing development, writing instruction, and educational evolution. In C. MacArthur, S. Graham y J. Fitzgerald (Eds.). *Handbook of Writing Research* (pp. 96-114). The Guildford Press.
- Bizama, M., Arancibia, B., Sáez, K., y Loubiès, L. (2017). Conciencia sintáctica y comprensión de lectura en niñez vulnerables. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 219-232.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-15X2017000100014&script=sci_abstract&tlng=pt
- Camps, A., Milian, M., Bigas, M. Camps, M. y Cabre, P. (2007). *La enseñanza de la ortografía* (5ª ed.). Graó.
- Cuetos (2009). *Psicología de la escritura: Diagnóstico y tratamiento de los trastornos de la escritura* (8ª ed.). Wolters-Kluwer.

Decreto 89/2014, de 1 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias. (BOC nº156, miércoles 13 de agosto de 2014).

Defior, S., y Serrano, F. (2005). The initial development of spelling in Spanish: From global to analytical. *Reading and Writing*, 18(1), 81-98.

[https://doi.org/10.1016/S0214-4603\(11\)70165-6](https://doi.org/10.1016/S0214-4603(11)70165-6)

Díaz, M.yManjón, A. (2010). Enseñanza y procesos de mejora en el aprendizaje ortográfico. *Revista Docencia e Investigación*, 20, 87-124. <http://hdl.handle.net/10578/8313>

Echeverría, C. (2016). *Estrategia didáctica de lectura interactiva y la relación con la ortografía en los niños de educación básica elemental de la Unidad Educativa Liceo Policial" Mayor Galo Miño"*. [Trabajo Final de Grado, Ecuador]. <http://repositorio.pucesa.edu.ec/handle/123456789/1778>

Fernández-Rufete, A. (2015). Enseñanza de la ortografía, tratamiento didáctico y consideraciones de los docentes de Educación Primaria de la provincia de Almería. *Investigaciones sobre lectura*, 4, 7-24.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=446243922001>.

García, J. B. (2017). "Hablar por escrito". Nuevas habilidades de comunicación en la digitalidad. *Revista Digital Universitaria*, 18(3), 1-14.

<http://www.revista.unam.mx/vol.18/num3/art25/art25.pdf>

Graham, S., Morphy, P., Harris, K. R., Fink-Chorzempa, B., Saddler, B., Moran, S., y Mason, L. (2008). Teaching spelling in the primary grades: A national survey of instructional practices and adaptations. *American Educational Research Journal*, 45(3), 796-825.

<https://doi.org/10.3102/0002831208319722>

Guzmán, R., O'Shanahan, I., y Camacho, J. (2017). Instructional Practices for Spelling by Spanish-Speaking Children With and Without Learning Disabilities in Early Grades. *Journal of learning disabilities*, 50(5), 564-575.

<https://doi.org/10.1177/0022219416635068>

- Hernández, R. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill.
- Jiménez, J. E., O'Shanahan, I., de la Luz Tabraue, M., Artiles, C., Muñetón, M., Guzmán, R., y Rojas, E. (2008). Evolución de la escritura de palabras de ortografía arbitraria en lengua española. *Psicothema*, 20(4), 786-794.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72720442>.
- Jiménez, J., Naranjo, F., O'Shanahan, Muñetón-Ayala, M., y Rojas, E. (2009). ¿Pueden tener dificultades con la ortografía los niños que leen bien? *Revista Española de Pedagogía*, 67(242),45-60. <https://www.jstor.org/stable/23766221?seq=1>
- McNeill, B., y Kirk, C. (2014). Theoretical beliefs and instructional practices used for teaching spelling in elementary classrooms. *Reading and Writing*, 27(3), 535-554.
<https://doi.org/10.1007/s11145-013-9457-0>
- Morales, C. (2016). *Estudio evolutivo de las habilidades de transcripción en las modalidades de escritura con papel y lápiz vs. Teclado de ordenador en niños de educación primaria*. [Tesis doctoral, Universidad de La Laguna].
<https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=5OvPlcZ8DE0%3D>
- Murillo, M. (2013). La ortografía española y su didáctica en la Educación General Básica. *Revista Káñina*, 37(1), 79-99.
- Pascual-Gómez, I., y Carril-Martínez, I. (2017). Relación entre la comprensión lectora, la ortografía y el rendimiento: un estudio en Educación Primaria. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 16(1), 7-17.
- Puliatte, A., y Ehri, L. C. (2018). Do 2nd and 3rd grade teachers' linguistic knowledge and instructional practices predict spelling gains in weaker spellers? *Reading and Writing*, 31(2), 239-266. <https://doi.org/10.1007/s11145-017-9783-8>
- Quintero, J. (2013). *Material didáctico para desarrollar la motricidad fina escritural en niños de 3 a 5 años*. [Trabajo de Grado, Universidad Católica de Pereira].
<http://hdl.handle.net/10785/1686>

Quiroga, M. (2016). La metacognición como función ejecutiva: su rol en la comprensión de textos. *Exlibris*,(5), 516-528.

<http://revistas.filo.uba.ar/index.php/exlibris/article/view/3043>

Gaintza, Z., y Goikoetxea, E. (2016).Spelling instruction in Spanish: a comparison of self-correction, visual imagery and copying. *Journal of Research in Reading*, 39(4), 428–447. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12055>

Gil, V. (2017).*Medidas basadas en el currículo: un estudio en escritura con hispanohablantes e hispanohablantes que aprenden inglés como segunda lengua*. [Tesis Doctoral, Universidad de La Laguna]. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/7201>


Shanahan, T., (2006).Relations among oral language, reading, and writing development. In C. MacArthur, S. Graham y J. Fitzgerald (Eds.).*Handbook of Writing Research* (pp.171-183).The Guildford Press.

Suárez-Coalla, P., García-de-Castro, M., y Cuetos, F. (2013). Variables predictoras de la lectura y la escritura en castellano. *Infancia y aprendizaje*, 36(1), 77-89.

<https://doi.org/10.1174/021037013804826537>

ANEXOS

1.c. Autorización de las familias

 **Departamento de Didáctica
e Investigación Educativa**
Universidad de La Laguna

AUTORIZACIÓN

Don/Doña:.....
Padre/madre de.....
alumno/a del CEIP en el curso de
quedo informado/a y doy mi consentimiento para que mi hijo/a participe en la recogida de
información sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la ortografía.

En a de de 2020.

Firma de la Madre/padre

(ENTREGAR AL TUTOR/A DE SUS HIJO/A)

ANEXO 2: CUESTIONARIO

CUESTIONARIO SOBRE PRÁCTICAS DE INSTRUCCIÓN DE LA ORTOGRAFÍA

Mi nombre es Melanie Álamo Real, actualmente, estoy cursando el Máster de Intervención Psicopedagógica en Contextos de Educación Formal y no Formal, de la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna y, como establece el mismo, me encuentro elaborando mi Trabajo de Fin de Máster (TFM) sobre prácticas de instrucción sobre la enseñanza de la ortografía que usa el profesorado de 3º y 4º curso de Educación Primaria.

Como bien se sabe la ortografía juega un importante papel para garantizar un buen desempeño de la escritura. Las faltas de ortografía que comenten los estudiantes en sus escritos, ha generado una preocupación constante en el profesorado de todos los niveles

educativos. Partiendo de la importancia que tiene la enseñanza de esta habilidad se ha diseñado el Cuestionario sobre Prácticas de Instrucción de la Ortografía (CPIO) con el fin de recabar información sobre cómo se enseña la ortografía en los primeros cursos de la Educación Primaria. En concreto, nos interesa la opinión de los/as tutores/as de 3º y 4º de Primaria sobre aspectos relacionados con su formación y el uso de las prácticas de instrucción que ponen en práctica con su alumnado cuando trabajan esta habilidad.

Debido a la situación que estamos viviendo en este momento, consecuencia del estado de alarma acerca del COVID-19, hemos tenido que adaptar el procedimiento de recogida de información, de manera que pueda ser respondido de manera on-line por el mayor número de profesores de estos cursos. El cuestionario que se facilita es muy sencillo y no le va a llevar contestarlo más de 10 min. Además, en conformidad con lo que dispone la Ley Orgánica 3/2018 de 5 de diciembre, de protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales, sus datos se tratarán de manera confidencial, evitando la identificación de las personas que participan. Los datos tienen una finalidad académica.

Por ello, agradecería, sobretodo en este momento que no puedo acceder a los centros, poder contar con su colaboración, sinceridad y predisposición voluntaria para poder terminar mi TFM este curso académico.

Para cualquier aclaración, no dude en contactar conmigo a través del siguiente e-mail que le facilito a continuación: alu0100957747@ull.edu.es

SECCIÓN I: DATOS DE IDENTIFICACIÓN

1.- Sexo:

- Hombre
 Mujer

2.Edad: _____

3. Tipo de centro en el que trabaja:

- Público
 Concertado
 Privado

4. Ubicación del centro:

- Zona rural
- Zona periférica
- Zona urbana/metropolitana

5. Nivel de estudios de mayor grado que posee:

- Diplomatura en E. Infantil
- Diplomatura en E. Primaria
- Licenciatura
- Máster
- Doctorado

6. Años de experiencia docente en Educación Primaria: _____

7. Nivel en el que actualmente imparte la docencia:

- 3º Curso de E. Primaria
- 4º Curso de E. Primaria

8. Número de alumnos/as que tiene en su aula: _____

SECCIÓN II: FORMACIÓN E IMPORTANCIA DE LA ORTOGRAFIA

9. Durante su período de formación cómo considera que fue la preparación que recibió para enseñar ortografía (Seleccione sólo una de las siguientes opciones).

- Nada adecuada
- Poco adecuada
- Bastante adecuada
- Muy adecuada

10. Actualmente, considera que su nivel de preparación para enseñar la ortografía a sus alumnos/as es: (Seleccione sólo una de las siguientes opciones).

- Nada adecuada
- Poco adecuada
- Bastante adecuada
- Muy adecuada

11. Señale si ha realizado cursos de formación específicos para la enseñanza de la escritura o de la ortografía en los últimos 2 años:

- Nunca
- Entre 1-2 cursos
- Entre 3-4 cursos
- Más de 5 cursos

12. Señale el nivel de importancia que le otorga a la ortografía en su docencia.

- Nada
- Algo
- Bastante
- Mucho

SECCIÓN III: METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA.

13. Aproximadamente cuántos minutos destina semanalmente a enseñar la ortografía(Seleccione sólo una de las siguientes opciones).

- Menos de 15 minutos
- Entre 16-30 minutos
- Entre 31-45 minutos
- Entre 60 y 90 minutos

14. Cuando trabaja la ortografía en su aula, lo hace...(Seleccione sólo una de las siguientes opciones).

- De manera sistemática (Destinando tiempo a enseñar esta habilidad)
- De manera espontánea o incidental(Cuando se cometen faltas de ortografía)

15.- Habitualmente, cuando trabaja la ortografía de las palabras lo hace: (Seleccione sólo una de las siguientes opciones).

| | |
|---|--|
| Trabajo la ortografía de forma individualizada según los errores que cometa cada uno/a de los alumnos y las alumnas | |
| Diferentes reglas ortográficas por grupos-pequeños según el nivel de los niños y niñas. | |
| Trabajo la misma regla ortográfica con todo el grupo clase. | |

16. Cuando un estudiante comete falta de ortografía: (Seleccione la que trabaje con mayor frecuencia en su clase)

| | |
|--|--|
| Se las corrijo inmediatamente, señalándoles las faltas para que averigüen cómo se debe escribir. | |
| Se las corrijo inmediatamente e indicó la forma correcta en que deben escribir las palabras. | |
| Le pido que busque el error sin señalárselo | |
| Espero a que se den cuenta de los errores. | |
| No les doy importancia a los errores ortográficos cuando están escribiendo. | |

17. ¿Hace exámenes o pruebas para saber el nivel ortográfico que tienen sus alumnos/as?

- Sí
 No

18 El alumnado disponen de algún cuadernillo específico para trabajar la ortografía.

- Sí
 No

En caso afirmativo, indique su nombre: _____

19. Cuando trabaja la ortografía con sus estudiantes, indique con qué frecuencia recurre a los siguientes materiales:

| | Nunca | Alguna | Bastante | Siempre |
|---|-------|--------|----------|---------|
| Ejercicios de ortografías incluidos en el libro de texto de Lengua | | | | |
| Cuadernillos comerciales o de editoriales específicos para ortografía | | | | |
| Elaboro mis propios materiales | | | | |
| Les facilito ejercicios sacados de diferentes materiales | | | | |

20.¿Ofrece o presenta al alumnado listas de palabras para que aprendan cómo se escriben correctamente las palabras?

- Nunca
 Rara vez
 Con frecuencia
 Siempre

21. De las siguientes prácticas de instrucción, indique el grado en que las considera adecuadas para trabajar la ortografía con sus alumnos.

| | Nada | Poco | Bastante | Mucho |
|--|------|------|----------|-------|
| Memorizar las reglas ortográficas. | | | | |
| Memorizar listas de palabras sujetas a reglas ortográficas. | | | | |
| Trabajar la ortografía mediante ejercicios de escritura (elaboración de cuentos, descripciones, redacciones, etc.) para que aprendan a escribir las palabras de manera correcta. | | | | |
| Practicar la lectura para mejorar la ortografía de las palabras | | | | |
| Copiar y repetición de palabras sujetas a regla. | | | | |

SECCIÓN IV: ESCALA SOBRE FRECUENCIA DE PRÁCTICAS

A continuación se le presentan un listado de prácticas de instrucción de ortografía para que indique la frecuencia con la que trabaja cada una de ellas.

| | Nunca | Algunas veces al mes | 1-2 veces a la semana | 3-4 veces a la semana | A diario |
|--|-------|----------------------|-----------------------|-----------------------|----------|
| Memorizar listas de palabras | | | | | |
| Copiar las palabras repetidas veces | | | | | |
| Leer textos que contengan las palabras que se están trabajando | | | | | |
| Escribir oraciones o pequeños textos libres para que utilicen las palabras que han aprendido | | | | | |
| Escribir oraciones a partir de una palabra sujeta a regla | | | | | |
| Enseñar estrategias para la escritura correcta de palabras desconocidas. | | | | | |
| Usar juegos educativos para el aprendizaje de la ortografía | | | | | |
| Buscar las palabras en el diccionario | | | | | |
| Inventar la ortografía de palabras | | | | | |
| Usar el ordenador para aprender la ortografía de las palabras. | | | | | |
| Enseñar estrategias de corrección inmediata. | | | | | |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| Enseñar las reglas ortográficas (p.e., m antes de p y b; palabras que empiezan por hie o hue, etc.) | | | | | |
| Revisar sus redacciones o las de otros compañeros para corregir los errores ortográficos. | | | | | |
| Enseñar estrategias visuales de buscar patrones ortográficos en palabras. | | | | | |
| Enseñar reglas nemotécnicas para recordar la ortografía de palabras difíciles. | | | | | |
| Enseñanza del uso del diccionario para mejorar la ortografía | | | | | |
| Enseñar estrategias de clasificar palabras en función de sus reglas ortográfica. | | | | | |

¡AGRADEZCO, NUEVAMENTE, SU COLABORACIÓN!