



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

INFLUENCIA DEL ANDALUZ EN EL APRENDIZAJE DE LA ORTOGRAFÍA

Modalidad: Investigación

Autora: Inés Coca Padilla

Tutora: Sabina Reyes de las Casas

Grado en Educación Primaria y Estudios Franceses

Dpto. Didáctica de la Lengua y la Literatura y Filologías Integradas

RESUMEN

Alcanzar una buena competencia ortográfica es una de las principales metas del currículo andaluz de Educación Primaria. Por ello, el objetivo principal de este trabajo es investigar sobre la influencia de las hablas andaluzas en el aprendizaje de la ortografía durante los tres ciclos. Con la finalidad de ahondar en esta problemática, se llevaron a cabo entrevistas a los docentes de los cursos de segundo, cuarto y sexto acerca de su metodología en el centro C.E.I.P Rafael Alberti (Dos Hermanas). Igualmente, se pidió al alumnado de estos cursos una producción escrita de como mínimo 100 palabras.

Tras el análisis de los datos recabados, pudo conocerse el nivel ortográfico de estos alumnos e indagar en la metodología de las docentes. Gracias a esto se comprobó si el dialecto andaluz supone en la práctica una dificultad añadida o si esta es solventada gracias a métodos de enseñanza adecuados. Finalmente, los resultados y conclusiones de esta investigación están sustentados por un marco teórico que aborda cuestiones como el aprendizaje y enseñanza de la ortografía, las características y la valoración sociolingüística de las hablas andaluzas y la diferencia entre la lengua oral y la escrita.

Palabras clave: investigación, hablas andaluzas, ortografía, metodología docente, errores ortográficos.

ABSTRACT

Reaching an appropriate orthographic competence is one of the main aims in the Andalusian curriculum of Elementary education. Therefore, the main goal of this project is to do research on the influence of the Andalusian dialect during the process of learning orthography throughout the three cycles. Teachers of year two, four and six were interviewed in CEIP Rafael Alberti (Dos Hermanas) in order to discover their methodologies. Moreover, we asked children from these school years to write an essay with at least 100 words.

Thanks to the data analysis, we could discover the orthographic level of these students and the methodologies they were receiving by their teachers. Consequently, we could verify if the Andalusian dialect comes with an additional difficulty or if this problematic it's solved thanks to appropriate teaching methods. Finally, results and conclusions were supported by a theoretical framework about the teaching-learning process of orthography, the sociolinguistic value given to the Andalusian dialect and its characteristics, and the differences between oral and written language.

Keywords: research, Andalusian dialect, orthography, teaching methods, spelling errors.

Índice de contenidos

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN	4
2. MARCO TEÓRICO	5
2.1 Las hablas andaluzas: características y valoración sociolingüística	5
2.2 Diferencias entre la lengua oral y la lengua escrita	10
2.3 La ortografía	11
2.3.1 Definición y características de la ortografía española	11
2.3.2 La enseñanza de la ortografía	12
2.3.3 El aprendizaje de la ortografía	15
2.3.4 Dificultades y errores comunes en el aprendizaje de la ortografía	17
3. OBJETIVOS	19
3.1 Objetivo general:	19
3.2 Objetivos específicos:	19
4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	19
4.1 Diseño de investigación	19
4.2 Descripción de la muestra	20
4.3 Identificación de las variables	21
4.4 Instrumentos y procedimiento de recogida de datos	22
4.5 Análisis realizados	22
5. RESULTADOS	23
5.1 Entrevistas a docentes	23
5.2 Producciones escritas	25
6. DISCUSIÓN	29
7. CONCLUSIONES	31
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	33
8. ANEXOS	35
Anexo I. Encuesta para los docentes.	35

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

La asignatura de Lengua Castellana y Literatura cuenta con una gran importancia en el currículo de Educación Primaria tanto a nivel nacional como autonómico. Por un lado, su relevancia se plasma en el carácter troncal que esta adopta durante los tres ciclos de la etapa. Por otro lado, la lengua no solo cobra interés dentro de esta asignatura, sino también en el resto de las materias gracias a la “Competencia en comunicación lingüística (CCL)” (Orden de 15 de enero de 2021, p. 61).

Dentro de esta competencia comunicativa, el currículo hace referencia a “la competencia lingüística o gramatical”, entendida según la orden del 15/01/21 que desarrolla el currículo de Andalucía como “el dominio del código lingüístico y el conocimiento práctico de la estructura, elementos y reglas de la lengua en sus diversos niveles: fonético-fonológico, morfosintáctico y léxico-semántico” (p. 60). Según esta competencia, por tanto, es clave el conocimiento y el dominio de las reglas de ortografía, las cuales están presentes en el contenido de la asignatura desde el primer ciclo (Orden de 15 de enero de 2021, p. 60).

Así pues, en esta investigación analizaremos el nivel ortográfico del alumnado de los tres ciclos de un centro educativo, ya que aprender a escribir sin cometer faltas de ortografía es una de las prioridades fundamentales en el currículo de Educación Primaria. Asimismo, ahondaremos en la influencia del habla andaluza en la ortografía, puesto que el centro educativo en el que se llevará a cabo se encuentra ubicado en Sevilla, provincia perteneciente a las modalidades meridionales del castellano.

Para conseguir este objetivo partiremos de la propuesta realizada por Roperó (2012). De acuerdo con este investigador, el alumnado de Educación Primaria llega al aula hablando un idiolecto concreto según el contexto comunicativo (variedad diafásica), la clase social (variedad diastrática) y la zona geográfica a la que pertenezca (variedad diatópica). En concreto, la variedad diatópica es el aspecto que más influye en el lenguaje del alumnado. Por tanto, cuando comienzan la etapa de Educación Primaria, suele estar presente en las aulas un lenguaje específico de su dialecto. Sin embargo, el niño sevillano debe adaptarse a un sistema de escritura donde no siempre hay una relación directa entre los grafemas y las realizaciones de los fonemas. Consecuentemente, nuestra hipótesis es que estas características del habla sevillana pueden provocar determinados errores en la escritura y, por ende, en la ortografía (Colás et al., 1985).

Igualmente, se considera de gran relevancia conocer las técnicas y estrategias didácticas que emplean los docentes en el contexto andaluz para hacer frente a estas complicaciones que pueden hacer más arduo el proceso de aprendizaje de la ortografía. Por este motivo, propondremos también la realización de entrevistas al profesorado que nos permitan ahondar en este aspecto de nuestra investigación.

En definitiva, mediante este Trabajo Fin de Grado se pretende llegar a la conclusión de si realmente el dialecto andaluz obstaculiza el dominio de la ortografía en el alumnado sevillano, y, en caso de que así ocurra, trataremos de comprobar si en la práctica estas dificultades son solventadas gracias a métodos de enseñanza adecuados.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Las hablas andaluzas: características y valoración sociolingüística

a. Las hablas andaluzas

Existen en el español ciertos rasgos dialectales que pueden ser agrupados en dos grandes grupos, las modalidades meridionales y las modalidades septentrionales. Sin embargo, estas modalidades no son homogéneas, sino que ambas presentan a su vez diversidades geográficas y sociales. En concreto, el andaluz se sitúa dentro de las modalidades meridionales (Carbonero, 1985).

Podemos definir el andaluz o las hablas andaluzas como una variedad del español introducida por repobladores y colonizadores de Castilla y León en Andalucía desde el siglo XIII hasta principios del siglo XVI (Roper, 2012). Sin embargo, es importante matizar la noción del andaluz desde una doble perspectiva. Desde una perspectiva diacrónica, el andaluz es un dialecto del castellano, ya que es considerado la evolución histórica de este llevada a tierras andaluzas. Desde una perspectiva sincrónica, el andaluz conforma una de las modalidades lingüísticas del español. Esto se debe a que su comunidad de hablantes realiza de forma peculiar el sistema de la lengua española (Trigo, 1985).

Partiendo de esta noción de variedad, es necesario resaltar que el término “hablas andaluzas” alude a la diversidad de hablas presente en el territorio andaluz. Así pues, existe gran riqueza de variedad de usos lingüísticos que pueden agruparse en dos zonas bastante diferenciadas: la Andalucía Occidental (Huelva, Sevilla, Cádiz, Córdoba y Málaga) y la Andalucía Oriental (Jaén, Granada y Almería) (Roper, 2012).

No obstante, Andalucía no solo se restringe a dos únicas formas de hablar, sino que en ella reside gran diversidad de hablas. Por este motivo, no deben establecerse fronteras lingüísticas tajantes entre la zona oriental y la occidental, al igual que tampoco entre las modalidades septentrionales y las meridionales, puesto que ciertos usos lingüísticos pueden manifestarse simultáneamente (Carbonero, 2003). Moya (2013) también sostiene esta idea y define el concepto de “isoglosa” como aquella “imaginaria línea” que separa áreas geográficas caracterizadas por un rasgo dialectal concreto. Por último, concluye que estas isoglosas se cruzan con frecuencia, formando un “entramado muy complejo de rasgos entrecruzados” (p. 229).

Este cruce de rasgos dialectales no solo afecta a los rasgos fonológicos, sino también a los léxico-semánticos y a los morfosintácticos, y se debe al dinamismo e interacción entre las personas de diferentes localidades y como consecuencia, entre sus hablas (Carbonero, 2003, p. 85). En definitiva, pese a existir diversas diferencias, todas las hablas andaluzas deben considerarse como variedades lingüísticas igualmente válidas y aptas para la comunicación (Trigo, 1985).

b. Características de las hablas andaluzas.

Las hablas andaluzas, al igual que otros dialectos del castellano, se caracterizan principalmente por unos aspectos fónicos específicos, y también, aunque en menor medida, por unos rasgos léxico-semánticos y morfosintácticos determinados. Es decir, el vocabulario empleado, algunos aspectos gramaticales y diversos aspectos fónicos logran que el andaluz se diferencie de otras variedades lingüísticas (Roperero, 2012).

En primer lugar, explicaremos los aspectos fónicos más significativos con respecto a otras áreas geográficas de la comunidad hispanohablante. Estos rasgos fónicos hacen referencia al conjunto de propiedades fonéticas propias de los hablantes andaluces (Roperero, 2012).

Según Roperero (2012, pp. 53-54), los rasgos fonéticos andaluces más relevantes son los siguientes:

1. La articulación coronal o predorsal del fonema /s/.
2. Igualación de /s/ y /θ/, cuyo resultado es el seseo y el ceceo.
3. Igualación de *ll* /ʎ/ e *y* /j/, cuyo resultado es el yeísmo.
4. Aspiración de la /s/ implosiva tanto al final de sílaba como de palabra.
5. Aspiración de la /x/, velar fricativa sorda castellana.
6. Aspiración o pérdida de las consonantes finales.

7. Pérdida de la *-d-* intervocálica.
8. Pronunciación de *r* en lugar *l* en posición silábica implosiva.
9. Pronunciación fricativa de la *ch*.
10. Pronunciación de *bue* y *hue* como *giie*

Pese a que estos sean los rasgos fonéticos más significativos en Andalucía, no todos predominan de la misma forma en Andalucía Occidental y Oriental, ni todos prevalecen de la misma forma dentro de ambas zonas. En concreto, la principal diferencia fonética entre estas dos zonas es la marca del plural. Mientras que en Andalucía Occidental prevalece “la aspiración de la *-s* implosiva”, en la zona Oriental se sustituye por una “abertura vocálica” (Roperó, 2012, p. 53).

Respecto a los aspectos morfosintácticos, los estudios concluyen que no existe una morfosintaxis específica en Andalucía. Sin embargo, en la gramática empleada por los andaluces destacan dos características “basadas en el carácter innovador y, a la vez, arcaizante, del andaluz” (Roperó, 2012, p. 56). Por un lado, encontramos el arcaísmo que utiliza “la preposición *de* en las construcciones de verbo flexionado más infinitivo”, como, por ejemplo, “lo vi de venir” (Roperó, 2012, p. 57). Por otro, destaca “la conservación del valor etimológico en el uso de los pronombres *le*, *la* y *lo* frente al *leísmo*, *laísmo* y *loísmo* introducidos en el habla castellana” (Roperó, 2012, p. 57). En suma, la morfosintaxis andaluza no destaca por su singularidad con respecto a otros dialectos de la comunidad hispanohablante, pero sí sobresale por ser innovadora y arcaizante (Roperó, 2012).

Por último, los aspectos léxico-semánticos, que hacen referencia al vocabulario y al significado otorgado a ese vocabulario, también son un aspecto representativo de las hablas andaluzas. Roperó (2012, p. 57) señala que, a diferencia de los rasgos fonéticos y morfosintácticos, los aspectos léxico-semánticos son muy diversos y difíciles de sistematizar debido a factores como el área geográfica, los estratos sociales y la variedad de registros del hablante. Moya (2013) subraya esta dificultad afirmando que es cuestionable agrupar las características de las hablas andaluzas en isoglosas nítidas, especialmente las referidas al léxico. No obstante, sí se puede destacar, tanto en Andalucía Occidental como en Andalucía Oriental, la riqueza léxica y la creatividad semántica que se refleja en los rápidos cambios introducidos en el léxico (Roperó, 2012, p. 58).

c. La norma en Andalucía

Carbonero (2011) define el concepto de “norma” como “un conjunto de reglas o hábitos de uso lingüístico, que abarca un determinado ámbito geográfico y social” (p. 73). Referente a esta noción, la lingüística distingue entre el concepto de “norma lingüística”, “norma académica”, “norma sociolingüística” y “norma escolar” (Carbonero, 2003, pp. 81-84).

En primer lugar, la norma lingüística hace referencia al “uso común o conjunto de hábitos lingüísticos tenidos como normales por los hablantes de una determinada colectividad” (Carbonero, 2003, p. 81). Se trata de un concepto descriptivo que no contiene ninguna valoración sociolingüística. Por ejemplo, el ceceo o el seseo no forma parte de la norma descriptiva general del español, pero en algunas localidades concretas, responden a un uso habitual o “normal”. Por ello, debido a la gran variedad de usos lingüísticos presentes en Andalucía, no existe una única norma (Carbonero, 2003). No obstante, es conveniente señalar que en Andalucía la norma sevillana prevalece por motivos históricos, difundiéndose incluso hacia América, Granada y Canarias (Alvar, 1972, citado en Roper, 2012).

En segundo lugar, la norma sociolingüística evidencia que, pese a que las hablas andaluzas sean maneras diversas de actualizar un código lingüístico y, por ende, todas sean correctas, no todos los usos compartidos por los hablantes poseen el mismo grado de consideración social o de prestigio. Dentro de los usos que configuran la norma lingüística, este “uso prestigiado” hace referencia a aquellos usos bien valorados y aceptados por la sociedad (Carbonero, 2003, pp. 81-82).

La norma académica en cambio es de carácter prescriptivo y configura el uso correcto de la lengua. Es decir, selecciona y valora ciertos usos como mejores que otros. Estos rasgos se escogen de forma “explícita e institucionalizada” y configuran lo que solemos llamar “uso correcto” de la lengua (Carbonero, 2003, p. 82). Aunque no siempre coinciden los rasgos que conforman la norma académica con los de la norma sociolingüística, las instituciones académicas normalmente tienden a validar aquellos usos que han sido validados previamente por la sociedad (Carbonero, 2003, p. 82).

Tanto Carbonero (1985) como Roper (2012) coinciden en la existencia de este prestigio con respecto a los aspectos fónicos de Andalucía. Por consiguiente, estos autores dividen, por un lado, aquellas características cultas del habla andaluza y, por otro lado, las no cultas específicas del “habla coloquial, espontánea, poco cuidada y familiar” (Roper, 2012, p.

55).

Entre los rasgos cultos destaca el seseo, el yeísmo, la aspiración o pérdida de la /s/ implosiva, la pérdida, aspiración o asimilación de consonantes implosivas, la aspiración suave del fonema /x/, la desaparición de la *d*- intervocálica de los participios en *-ado* y la asimilación de los grupos consonánticos *rn>nn*. En los rasgos no cultos incluyen la aspiración de la *h*-, la pronunciación de *r* en lugar de *l* en posición silábica implosiva, el ceceo grueso, la asimilación de grupos consonánticos, la pronunciación fricativa de la *ch*, la pronunciación de *bue* y *hue* como *güe*, y apócope o supresión de sonidos en determinados vocablos (Ropero, 2012, p. 55 y Carbonero, 2003, p. 85). Aunque esta clasificación distinga claramente entre los rasgos más y menos prestigiosos de Andalucía, la descripción de estos últimos debería matizarse y no definirse como aquellos pertenecientes al “habla coloquial, espontánea, poco cuidada y familiar”. Empleando estos términos, fomentaríamos los prejuicios lingüísticos (Méndez, 2013), es decir, la “valoración emotiva negativa” de fenómenos como el ceceo (Cassany et al., 2011, p. 476).

En último lugar, la norma escolar, también llamada “buen uso” de la lengua, aúna las tres normas precedentes. El docente, teniendo en cuenta el uso común del entorno, las prescripciones procedentes de las instituciones académicas y los rasgos más prestigiados socialmente, deberá fomentar las destrezas lingüísticas de su alumnado (Carbonero, 2003). Es decir, según Carbonero (2003) se deberán corregir en el aula aquellos rasgos del habla espontánea, como el ceceo, que no pueden considerarse como “buenos” debido a “no tener prestigio social ni a estar contemplados académicamente” (p. 88).

Esta afirmación de Carbonero (2003) de que la norma escolar debe abogar por corregir estos usos “coloquiales o poco cuidados” también debe ser matizada. Autores como Méndez (2013) indican que, si consideramos el ceceo como un vulgarismo o una incorrección en la escuela, tal y como lo hace Carbonero, fomentamos los prejuicios lingüísticos en el aula, ya que su corrección se debería a una previa valoración negativa (Cassany et al., 2011). Cassany et al. (2011), por su parte, afirman que debemos respetar la diversidad de idiolectos, sociolectos y dialectos en el aula con el objetivo de evitar prejuicios lingüísticos, puesto que “no hay ningún criterio lingüístico que otorgue a una determinada manera de hablar más validez que a otra” (p. 476). Finalmente, Pons (2022) explica que “todas nuestras variedades lingüísticas son igualmente competentes y satisfactorias para responder a las necesidades de sus hablantes”. Por ello, concluimos que la norma escolar debería limitarse a la dimensión escrita y abogar por una

mayor tolerancia de las singularidades fonéticas del alumnado.

En definitiva, durante la enseñanza de la lengua en Andalucía no se debe mostrar rechazo nunca por los usos propios de la realidad lingüística del alumno, puesto que es imposible plantear una didáctica de la lengua que no parta de su contexto inmediato (Carbonero, 2003). Por ello, la formación sociolingüística de los docentes es necesaria (Trigo, 1985) para no incurrir en prejuicios lingüísticos ni en retrocesos del dominio de la variedad propia. Por último, la formación lingüística del profesorado es también fundamental, ya que será el encargado de enseñar la ortografía y corregir los errores ortográficos.

2.2 Diferencias entre la lengua oral y la lengua escrita

Actualmente, solo un 8% de las lenguas del mundo cuentan con escritura (Universidad de Guadalajara, 2018). En el caso del castellano, al igual que otras lenguas europeas, este se caracteriza por poseer tanto una dimensión oral como una dimensión escrita (García, 1986). Ambas dimensiones tienen características y funciones diferentes. Por una parte, el lenguaje oral es el intercambio verbal realizado usando como instrumento la lengua. Junto a la presencia de códigos no verbales, este se define por ser “inmediato”, “expresivo”, “espontáneo”, “efímero” y por usar las “variedades dialectales de la lengua”. Es decir, es en la lengua oral donde se manifiestan los aspectos que caracterizan a una modalidad lingüística específica (Ariza et al., 2009). Esta descripción coincide con la de Trigo (1985) quien afirma que la lengua oral es “algo vivo y dinámico que se realiza por cada hablante en todos los momentos del día y, consiguientemente, tal abundancia y variedad de usos da lugar a infinidad de cambios pluridimensionales, imposibles de augurar” (p. 191).

Por otra, el lenguaje escrito se diferencia por utilizar símbolos, por ser planificado y perdurable y, en concreto, por emplear la lengua estándar (Ariza et al., 2009). Dicho de otro modo, hay una mayor homogeneidad de usos lingüísticos en la lengua escrita que en la lengua oral, y, por tanto, es difícil saber a qué comunidad autónoma pertenece la persona que escribe. No obstante, la lengua escrita no aparece al mismo tiempo que la lengua oral, sino en un segundo momento debido a “la necesidad de fijar el mundo que el hombre conoce y organiza” gracias al uso de símbolos (Camps et al., 2004, p. 17). Como consecuencia, el lenguaje escrito debe concebirse, tanto en el momento de su aparición como en las sociedades actuales, como una construcción social, puesto que nace de la necesidad de interactuar con el medio y con los demás (Schneuwly, 1992).

Estos sistemas gráficos del lenguaje escrito se caracterizan por ser estables e independientes respecto a las palabras pronunciadas. Esta independencia es significativa en el caso del castellano o del francés, puesto que su fijación gráfica data de un momento histórico alejado del presente. Asimismo, es en el caso del lenguaje escrito que el concepto de norma y corrección se acentúan, puesto que en este se muestra menos transigencia frente a errores ortográficos (Camps et al., 2004).

Debido a que estas normas cobran más valor en el lenguaje escrito, el proceso de crear una producción escrita requiere de más pasos que en la producción oral. Para la expresión escrita es necesario, además del conocimiento del sistema de símbolos, los procesos de “hacer planes”, de “redactar y revisar” y de “un mecanismo de control, el monitor” (Cassany et al., 2011, p. 265). El primer proceso consiste en producir una representación mental esquemática de qué y cómo vamos a escribir. El segundo se encarga de transformar el proyecto esquemático de texto “en un discurso lineal e inteligible, que respete las reglas del sistema de la lengua”. Por su parte, en el proceso de revisar, el autor compara el texto realizado con los objetivos planteados previamente, los retoca para mejorarlo y corrige la ortografía. Finalmente, el último proceso se encarga de regular los otros procesos previos y decidir en qué momento trabaja cada uno (Cassany et al., 2011, pp. 265-267).

En conclusión, la relación entre el lenguaje oral y escrito no es clara, puesto que se trata de una convención aceptada por los hablantes de la lengua en un momento preciso de la historia, la cual ha sido influenciada por diferentes fenómenos. Entre ellos destaca la evolución de la lengua oral, el mantenimiento de la tradición ortográfica y los diversos intercambios culturales (Moorhouse, 1953, citado en Camps et al., 2004, p. 17). Sin embargo, aún sin estar completamente clara, todos sabemos que tienen características muy diferentes, ya que “no se debe hablar como un libro y nadie puede escribir como habla” (Narbona, 2003, p. 123).

2.3 La ortografía

2.3.1 Definición y características de la ortografía española

La Real Academia Española (2014) define la ortografía como “el conjunto de normas que regulan la escritura de una lengua”. Aunque fue la Academia en el siglo XVIII quien fijó estas normas, se han producido diferentes reformas a lo largo de la historia. Entre ellas hallamos la ortografía vigente de 2010 (Real Academia Española, 2010).

De acuerdo con Carratalá (2013, p. 22), la ortografía española es arbitraria, pues en ella converge una doble tendencia. Hallamos, por un lado, una “tendencia etimológica” que toma como referencia el latín. Esta es notable en palabras como “hombre” (*hominem*) y “nave” (*navem*). Por otro lado, también existe una “tendencia fonética” en la cual hay una correspondencia inequívoca entre la pronunciación y la ortografía. Pese a que algunas palabras se han adaptado a la tendencia fonética, la ortografía española es más etimológica que fonética (Carratalá, 2013, p. 22).

El mantenimiento de esta convención ortográfica según Carratalá (2013) se debe principalmente a dos razones. En primer lugar, a la “validez colectiva” y social de la que gozan las palabras escritas. Es decir, debido a la alta aceptación social de las convenciones ortográficas y al hecho de que la palabra escrita es una imagen visual, cualquier alteración de esta provocaría el rechazo de la mayoría de las personas alfabetizadas. En segundo lugar, se debe al “mantenimiento de la unidad gráfica de la lengua” que permite la comunicación entre los numerosos miembros de la comunidad hispanohablante. En otras palabras, la ortografía es un poderoso instrumento de cohesión y unidad del español, que además de unir a hispanohablantes de diferentes partes del mundo, preserva el patrimonio cultural de las generaciones pasadas (Carratalá, 2013, p. 23).

En definitiva, la ortografía castellana es un signo de alto valor cultural debido a su trascendencia social y su labor en la perdurabilidad, normalización y difusión de la lengua. La importancia de esta queda reflejada en el currículo andaluz durante la educación primaria, siendo su enseñanza, en consecuencia, una obligación en las aulas por parte de las instituciones educativas (Díaz, 2008).

2.3.2 La enseñanza de la ortografía

La tarea de la enseñanza de la ortografía por parte del docente constituye en numerosas ocasiones un desafío pedagógico. Su dificultad reside, tal como lo aseguran numerosos estudios, en que no hay investigaciones suficientes que nos permitan conocer cuáles son las estrategias que utiliza el alumnado para conseguir dominar la ortografía (Camps et al., 2004). Sin embargo, diversos artículos aportan recomendaciones para conseguir un aprendizaje lo más significativo posible.

En primer lugar, el docente debe encargarse de contextualizar el aprendizaje de la ortografía dentro de situaciones reales de escritura que logren conectar al alumnado con la

acción de escribir. Según Fernández-Rufete (2015) existen cuatro tipos de enfoques que se han adoptado para trabajarla en el aula: tradicional, PNL (Programación Neurolingüística), socio-constructivista y comunicativo. Los dos últimos enfoques están agrupados de forma conjunta en otras clasificaciones como la de Díaz (2008), quien solo distingue entre enfoque transmisivo o enfoque constructivo-comunicativo. Esto se puede interpretar como que, en la realidad del docente, los enfoques no son excluyentes, sino combinables.

A continuación, expondremos la clasificación de los enfoques metodológicos más comunes en las aulas de Educación Primaria para enseñar ortografía.

Tabla 1

Tipos de enfoques de enseñanza de la ortografía

Enfoque transmisivo	Enfoque constructivo-comunicativo
Los contenidos se fragmentan en partes y se organizan en orden de dificultad creciente decidido por el adulto.	Los contenidos no se fragmentan para no perder su sentido. Se imparten de forma global.
Las actividades están guiadas por el nivel de madurez neurológica del niño (actividades previas).	La madurez neurológica es importante para evaluar el desarrollo real, pero las actuaciones son en contextos de mediación.
Intenciones poco variadas y fuentes limitadas (libro de texto).	Intenciones variadas y diversidad de material alfabetizador.
Las consignas son una guía explícita dada por el maestro.	Las consignas son alternativas de trabajo que niños y adultos traen y organizan en el aula (trabajo por proyectos, rincones, etc.).
Las actividades son generales para todo el grupo según la edad (práctica homogénea).	Aunque haya una propuesta general, se esperan distintas respuestas. Se logra la atención a la diversidad.
Propuestas, fundamentalmente, individuales.	Propuestas con un sentido social, fomentando las distintas interacciones.
Se intenta evitar el error. Los errores son inadecuaciones al reproducir lo que se les ha enseñado.	Errores sistemáticos son errores constructivos. Son maneras de entender (hipótesis, teorías) y maneras de resolver (estrategias).

Ejercicios de fijación y repetición. El error se sanciona. Lo que se repite se aprende. Corrección agotadora y difícil.	El docente es el intermediario entre la cultura adulta y las sucesivas aproximaciones que los alumnos hacen hacia ella.
El adulto controla el nivel de logro y corrige los errores para evitar que los mismos se repitan. Corrige los que se produzcan: enseñar poco a poco, atomizar. Se corrige comparando.	Se fomenta la autonomía y la responsabilidad. El adulto solo corrige aquello que el niño puede aprender, abre procesos de mejora para que el niño reflexione.

Nota. (Díaz y Manjón, 2004, citado en Díaz, 2008, pp. 3-4).

En resumen, Díaz (2008) distingue entre un enfoque tradicional deductivo, donde el docente ocupa el rol principal y transmisor en el aula, y un enfoque constructivo-comunicativo inductivo en el que el docente es un guía que “potencia la revisión textual, la autocorrección, juegos del lenguaje, la deducción de normas o búsqueda de regularidades ortográficas, etc.” (p. 15).

De ambos enfoques, las investigaciones de Fernández-Rufete (2015) y Díaz (2008) aportan evidencias de que el método tradicional es el más empleado en las aulas de Educación Primaria. Este hecho contradice numerosas aportaciones de autores que señalan los beneficios del enfoque constructivista en detrimento de la metodología tradicional.

Por un lado, Trigo (1985) señala que el fracaso educativo se origina en la metodología deductiva basada en la memorización de reglas ortográficas y su posterior aplicación en dictados punitivos. Por este motivo, Carratalá (2013) aboga por limitar el número de reglas ortográficas a aquellas que puedan enseñarse a través de la vía inductiva, Rodríguez-Ortega (2015, p. 92) por “la reflexión sobre el sistema lingüístico” para lograr el aprendizaje significativo y Díaz (2012) por fomentar la producción escrita para aprender ortografía.

Por último, Fernández-Rufete (2015) señala la necesidad de aprender la ortografía no solo a través del aprendizaje de reglas, sino de la composición escrita y de la lectura, puesto que favorecen que el alumno esté activo y practique habilidades lingüísticas como la comprensión y la escritura. La lectura en concreto ayuda a señalar reglas ortográficas y a hacer hincapié en determinadas dificultades, por lo que su práctica habitual en el aula será fundamental (Martínez de Sousa, 2003, citado en Fernández-Rufete, 2015).

2.3.3 El aprendizaje de la ortografía

El aprendizaje de la ortografía por parte de los niños en la etapa de Educación Primaria no es un proceso lineal, sino uno espinoso y lleno de obstáculos. En este se enfrentan constantemente a dudas, errores e hipótesis más o menos alejadas de la realidad (Díaz, 2012). Estas hipótesis o teorías sobre el funcionamiento y las regularidades del sistema ortográfico se elaboran gracias a las interacciones con los textos escritos, ya sean propios o ajenos (Sarquis y Ansalone, 2005, citado en Díaz, 2012) y se manifiestan en sus producciones escritas (Díaz, 2012).

A pesar de no existir en la literatura reciente grandes etapas en las que poder dividir el desarrollo psicogenético de la ortografía, la pedagoga Díaz (2012, p. 101) establece ocho fases por las que evoluciona el alumnado en el dominio ortográfico. Esta abarca desde la adquisición del principio alfabético hasta la utilización de las normas ortográficas:

1. Diferenciada de la escritura (culebrilla, pseudoletas, cantidad y variedad de letras, etc.).
2. Etapa silábica (una letra por cada sílaba o golpe de voz; sin valor sonoro convencional cuando es una letra cualquiera y con valor sonoro convencional cuando corresponde – generalmente la vocal-).
3. Transición silábico – alfabética.
4. Alfabético inicial. Experimentación y descubrimiento: ortografía inventada y casual (aún aparecen omisiones, adiciones o inversiones de letras).
5. Alfabético medio. Breves conocimientos ortográficos: formulación de hipótesis más convencionales.
6. Alfabético convencional, con algunos conocimientos conceptuales del código (saberes normativos, conciencia de la posibilidad de error...) pero escasos conocimientos procedimentales (uso pragmático, búsqueda de información, estrategias de corrección...).
7. Conocimientos conceptuales y procedimentales: dominio y adecuación ortográfica. Nivel medio para su edad.
8. Conocimientos conceptuales y procedimentales: dominio y adecuación ortográfica. Nivel alto para su edad.

Durante los primeros años de Educación Primaria, el alumnado se mueve por las primeras fases establecidas por la autora, pues entran en contacto por primera vez y adquieren

el sistema alfabético y sus irregularidades. Durante este proceso de descubrimiento, debemos estar atentos ya que, cuando el niño sea consciente de que existe posibilidad de error a la hora de escribir, significará que ha nacido “la conciencia ortográfica” (Díaz, 2012, p. 99). El nacimiento de esta conciencia, que corresponde con las fases cuatro y cinco, deberá estar acompañada de tranquilidad y motivación por parte del docente, puesto que, si se sienten reprochados por su ortografía, no se preocuparán por escribir bien (Díaz, 2012).

Las etapas de esta autora coinciden con las de otros autores como Gabarró y Puigarnau (2010), quienes reconocen tres grandes fases. En la primera fase, que abarca hasta los ocho años, el alumnado se guía por la fonética de las palabras, es decir, por “como les sonaba”. En la segunda fase, de los ocho hasta los doce años, comienzan a recordar y almacenar el léxico más común. Por último, en la última fase, los discentes de doce años o más tendrán más facilidad para trabajar aspectos gramaticales y ortográficos (Gabarró y Puigarnau, 2010).

Por otro lado, existen factores que influyen en el aprendizaje de la ortografía. Estos pueden ser de carácter contextual como la familia o los docentes (Díaz, 2012), o cognitivos y emocionales (Díaz, 2008). En concreto, el triunfo ortográfico depende del desarrollo de aspectos “perceptivos, motivacionales, de memoria, atencionales, lingüísticos, de representación mental y de razonamiento” (Díaz, 2008, p. 3).

Igualmente, Fernández-Rufete (2015) aporta evidencias sobre los beneficios del uso de las TIC como herramienta efectiva para mejorar la ortografía. Especialmente, sostiene que las tecnologías pueden ayudar a reducir las faltas ortográficas hasta un 20% siempre y cuando se utilicen de forma regular en el aula (Marqués, 2011, citado en Fernández-Rufete, 2015, p. 10). La importancia de las tecnologías en el aula también es subrayada por Araujo (2015) quien señala ventajas como la posibilidad de una enseñanza más individualizada, un mayor interés por parte del alumnado, nuevas posibilidades de evaluación y una mayor posibilidad de conseguir el aprendizaje significativo (pp. 148-149).

El último factor que influye en el aprendizaje de la ortografía es la interacción social durante los procesos cognitivos de aprendizaje. Este factor no solo afecta el área de lengua, sino también al resto de disciplinas. Así pues, la tarea ortográfica se verá facilitada gracias al diálogo y a la reflexión conjunta sobre los aspectos de la lengua. De esta forma, gracias a este trabajo reflexivo, se logrará el conflicto cognitivo y que el alumno llegue a darse cuenta de sus errores (Vygotsky, citado en Díaz, 2012).

2.3.4 Dificultades y errores comunes en el aprendizaje de la ortografía

Los discentes españoles se enfrentan principalmente a dos obstáculos durante el aprendizaje de las convenciones ortográficas. Por un lado, se les empuja a dominar un sistema gráfico con una tendencia mayoritariamente etimológica que da pie a muchas confusiones. Por otro lado, un mismo alumnado puede verse influenciado por múltiples enfoques de aprendizaje a lo largo de los años, lo cual aumenta la aparición de estas dificultades.

No obstante, estos dos factores no son los únicos que propician errores ortográficos. La autora Díaz (2008) señala que en el desarrollo del lenguaje escrito están implicados factores “cognitivos, emocionales y contextuales” al igual que “perceptivos, motivacionales, de memoria, atencionales, de representación mental y razonamiento” (p. 3). Así pues, si no existiese un desarrollo adecuado en cualquiera de estos ámbitos, la ortografía podría verse afectada. En consecuencia, los docentes deben estar atentos porque estos aspectos no solo afectan al área de lengua, sino al resto de materias, y, por tanto, una intervención didáctica adecuada sería necesaria (Díaz, 2008).

Asimismo, el autor García (1986) añade otra dificultad de aprendizaje, puesto que afirma que “en Andalucía el problema ortográfico se presenta más arduo aún debido a los diversos particularismos fónicos” (p. 215). Esta dificultad adicional, también sostenida por Trigo (1985), provoca que la labor del docente andaluz sea más compleja, ya que, como él afirma, los alumnos “intentan transcribir lo que pronuncian, ya que la mayoría son ceceantes o seseantes” (p. 201). Igualmente, Trigo (1985) señala que estas dificultades no se deberían solventar obligando a los discentes andaluces a pronunciar según la modalidad castellana ya que esto resultaría “ridículo, inútil, perjudicial, discriminatorio y antipedagógico” (p. 192).

Por su parte, Cassany et al. (2011) propone que para resolver estas dificultades de aprendizaje es imprescindible “determinar las causas de los errores cometidos” (p. 415), puesto que el origen de los errores puede ser de diferente índole. Los errores ortográficos pueden deberse a las particularidades fónicas andaluzas mencionadas, a palabras poco habituales en la realidad del alumnado o al desconocimiento u olvido de la regla ortográfica entre otros motivos. Dicho de otro modo, es probable que un mismo error ortográfico pueda estar causado por tres o cuatro causas distintas según el alumno. Por ello, conocer la causa del error es determinante para que el docente proponga un tratamiento didáctico individualizado y adaptado a cada alumno (Cassany et al., 2011).

En particular, García (1986) realiza una investigación para ayudar a los docentes en su tarea educativa en la que analiza textos y ejercicios de estudiantado procedente de toda Andalucía. Gracias a los resultados obtenidos, publica una clasificación con los errores ortográficos más comunes del alumnado andaluz (pp. 218-221). Estos errores podemos clasificarlos en dos grandes grupos.

Tabla 2

Tipos de errores ortográficos del alumnado andaluz

Faltas producidas por el incumplimiento del principio fonémico	Faltas que vislumbran rasgos fónicos andaluces
<ol style="list-style-type: none"> 1. Confusión entre <i>v</i> y <i>b</i>. 2. Confusiones debidas a la grafía <i>h</i> ya sea por omisión o por inclusión indebida. 3. Casos de <i>g</i> por <i>gu</i> para /g/ delante de vocal palatal. 4. Casos de <i>n</i> por <i>m</i> ante <i>p</i> y <i>b</i>. 5. Confusiones de <i>z</i> por <i>c</i> para /θ/. 6. Casos de <i>j</i> por <i>g</i> para /x/. 7. Ejemplos de <i>rr</i> por <i>r</i> tras consonante. 8. Casos de <i>r</i> por <i>rr</i> para /r̄/ en posición intervocálica. 9. Vulgarismos de carácter panhispánico, así como <i>asín</i> “así”, <i>buapo</i> “guapo” o <i>abujero</i> “agujero”. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Yeísmo o ultracorrección de la grafía “lleísta”. Se produce un intercambio entre <i>ll</i> y <i>y</i>. Algunos ejemplos son <i>buya</i> “bulla” o <i>aller</i> “ayer”. 2. Neutralización de /—l, —r/ implosivas. Se intercambia la grafía <i>r</i> por <i>l</i>. Por ejemplo, <i>alcarde</i> “alcalde”. En algunos casos, hay pérdida de <i>r</i> en contacto con oclusiva, así como en <i>extaterrestres</i> “extraterrestres”. 3. Desaparición de <i>d</i> en posición final de palabra. Es el caso de palabras como <i>serenidá</i> “serenidad” o <i>directó</i> “director”. 4. Desaparición de <i>d</i> intervocálica. Por ejemplo, <i>tó</i> “todo” o <i>madrugá</i> “madrugada”. 5. Aspiración de /F—/ inicial latina. Por ejemplo, <i>jarto</i> “harto” 6. Aspiración de /x/. Se produce un intercambio de <i>g</i> por <i>gu</i> y de <i>g</i> por <i>j</i>. Es notable en palabras como <i>gugando</i> “jugando” o <i>morfologuía</i> “morfología” 7. Seseo-ceceo. Un ejemplo de grafía ceceosa es la palabra <i>cimpáticas</i> “simpáticas” y otro de grafía seseosa es <i>asestar</i> “aceptar”. 8. Omisión y ultracorrecciones de la grafía <i>s</i> debido al relajamiento articulario de /—s/ implosiva. Es el caso de palabras como “<i>alguno</i> profesores” o “los <i>cinco</i>s hermanos”.

Según la localidad andaluza en la que nos encontremos, las faltas ortográficas serán de diferente tipo, puesto que, como hemos mencionado previamente, los rasgos del andaluz no pueden dividirse en categorías estancas. Igualmente, dentro de una misma localidad, no todos

los alumnos mostrarán en su habla “el mismo grado de impregnación de los fenómenos” (García, 1986, p. 221).

En definitiva, debemos animar a los docentes andaluces a intentar determinar las causas que provocan los errores ortográficos en su alumnado, ya que, como se ha expuesto, pueden ser de distinto tipo. El profesorado podrá por tanto responder con un tratamiento didáctico de ortografía adecuado, coherente e individualizado a las necesidades específicas de su estudiantado (Cassany et al., 2011).

3. OBJETIVOS

Esta investigación tiene como objetivo indagar y disponer de información sobre la influencia del dialecto andaluz durante el aprendizaje de la ortografía en la etapa de Educación Primaria. Para lograrlo, se tendrán en cuenta los enfoques didácticos, los recursos empleados y otras prácticas metodológicas empleados por los docentes andaluces.

3.1 Objetivo general:

- Determinar el grado de influencia de la modalidad lingüística andaluza del alumnado en la ortografía durante los tres ciclos de Educación Primaria.

3.2 Objetivos específicos:

- Conocer el nivel ortográfico del alumnado.
- Conocer la metodología empleada por los docentes para enseñar ortografía.
- Conocer los errores ortográficos más comunes del alumnado andaluz.
- Establecer una relación entre las metodologías de enseñanza de ortografía empleadas por docentes y el nivel ortográfico de discentes.

4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

4.1 Diseño de investigación

La investigación está dividida en dos partes. En primer lugar, pediremos al alumnado realizar una producción escrita. Para los discentes del Primer Ciclo, esta redacción será de 100 palabras como mínimo y versará sobre qué les gustaría hacer el próximo verano. Para el Segundo y Tercer Ciclo, la producción deberá tener al menos 200 palabras debido a un nivel

lectoescritor más avanzado. En estos dos últimos ciclos, las redacciones procederán de la dinámica “escritura creativa” de la tutora (Segundo Ciclo) o de una noticia inventada por ellos mismos (Tercer Ciclo).

En segundo lugar, se le realizará una entrevista estructurada al profesorado de Lengua Castellana y Literatura de los cursos de 2º, 4º y 6º (ver anexo I). Se trata de una entrevista estructurada ya que las preguntas han sido formuladas con antelación y tienen un orden de sistematización (Ballesteros, 2019).

Esta entrevista cuenta con catorce preguntas cerradas y dos preguntas abiertas. En ella, les preguntaremos cuánto creen que el andaluz influye en la forma de escribir de su alumnado y cuáles son las faltas ortográficas más comunes que encuentran. Les interrogaremos además sobre las técnicas que emplean para enseñar ortografía a su alumnado. De esta forma, podremos establecer relaciones entre el nivel ortográfico de los discentes y la metodología de los docentes, y si es que estas técnicas previenen las faltas ortográficas debidas al dialecto andaluz.

Para diseñar las preguntas de la entrevista, hemos tomado de referencia dos fuentes: la investigación de Fernández-Rufete (2015) que tiene entre otros objetivos conocer la metodología de los docentes y sus planteamientos didácticos, y la clasificación de los enfoques metodológicos de Díaz (2008).

Finalmente, los resultados obtenidos de las producciones serán cuantitativos, puesto que los datos recogidos podrán ser analizados y expresados a través de gráficos estadísticos. Es decir, gracias al análisis cuantitativo de los resultados se podrá verificar o refutar la hipótesis propuesta (Bisquerra, 2014, p. 152). Los datos de las entrevistas serán analizados de forma cualitativa tal como se explicará más adelante.

4.2 Descripción de la muestra

El centro educativo C.E.I.P Rafael Alberti seleccionado para la investigación se sitúa en Montequinto, Dos Hermanas (Sevilla). A pocos kilómetros de Sevilla capital, este centro bilingüe se encuentra inmerso en un entorno socioeconómico de nivel medio, al que acude alumnado de diferentes partes de Dos Hermanas y de Sevilla. Se trata de un centro que cuenta con amplios recursos materiales, humanos, incluso familiares, que logran que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea rico e individualizado. Un ejemplo de esta riqueza son los

numerosos talleres y actividades que imparte el centro de forma complementaria como los clubes de lectura destinados a los tres ciclos.

La muestra seleccionada para esta investigación abarca los tres ciclos de Educación Primaria. Para ello, elegiremos un curso de cada ciclo. En concreto, escogeremos una clase de los cursos de 2º, 4º y 6º del centro, junto con las encuestas realizadas a sus respectivos tutores.

Esta elección está fundamentada en la investigación de la doctora Díaz (2012) acerca de las fases y evolución de la conciencia ortográfica infantil. De esta forma, podremos analizar la influencia de la modalidad lingüística andaluza según los diferentes periodos de la evolución de la construcción ortográfica.

4.3 Identificación de las variables

Existen diversas variables ligadas al aprendizaje de la lengua que pueden afectar a las destrezas ortográficas (Colás et al., 1985). En primer lugar, deberemos contar con aquel alumnado con dificultades en el aprendizaje de la escritura o con adaptaciones curriculares significativas en esta área, puesto que su nivel ortográfico será diferente al del resto de sus compañeros. Es el caso del alumnado con dislexia, disgrafía, lesiones nerviosas periféricas o centrales y/o con un desarrollo perceptivo defectuoso (Colás et al., 1985).

En segundo lugar, también influirá el lugar de procedencia del alumnado. Debido a la amplitud del fonetismo andaluz, habrá que considerar la provincia andaluza de la que provengan, y, por ende, sus características fónicas particulares. En el caso de aquellos discentes no andaluces, no se podrá medir el porcentaje de influencia del dialecto andaluz en su ortografía. Si se encontraran faltas que traslucen rasgos fónicos andaluces en estos alumnos, podría interpretarse de dos maneras: o que se están integrando en la comunidad de hablantes que los rodean o que este rasgo fónico en particular está presente en su dialecto. Esto se debe a que hay rasgos del andaluz presentes en otros dialectos españoles (Roper, 2012).

Las siguientes variables son el sexo y la edad. Numerosos estudios como el de la American Psychological Association (2018) afirman que las niñas escriben mejor y antes que los niños, considerándose este adelanto de entre seis meses y un año. Esta brecha comienza aproximadamente en el cuarto curso de Educación Primaria.

En último lugar, la metodología empleada por el docente es una variante clave en esta investigación. Se clasificará al profesorado de estos cursos entre aquellos que emplean el enfoque transmisivo y los que aplican el enfoque constructivo-comunicativo (Díaz, 2008).

4.4 Instrumentos y procedimiento de recogida de datos

En cuanto al análisis de las producciones escritas se usará como instrumento el índice porcentual ortográfico de Díaz (2012) que indica cuál es porcentaje de error medio de las producciones escritas en la etapa de Educación Primaria.

INDICE PORCENTUAL ORTOGRÁFICO			O = TF/CP x 100
CICLO	Nivel bajo	Nivel medio	Nivel alto
3º ciclo E. Primaria	O = 30% o más	O = 10 – 30%	O = 10% o menos
2º ciclo E. Primaria	O = 35% o más	O = 15 – 35%	O = 15% o menos
1º ciclo E. Primaria	O = 40% o más	O = 20 – 40%	O = 20% o menos

Nota. Tomado de Díaz Perea (2012, p. 101)

Según el número de errores de cada alumno, los clasificaremos en una de las tres categorías posibles (nivel bajo, nivel medio o nivel alto) utilizando la fórmula “O = TF (total de faltas) / CP (cantidad de palabras) x 100” (Díaz, 2012, p. 101). A continuación, trasladaremos los datos de cada grupo-clase a un gráfico circular para poder analizar el nivel general de cada curso. Asimismo, se contabilizarán las faltas ortográficas que traslucen rasgos fónicos andaluces de las redacciones con el objetivo de extraer el porcentaje de influencia del andaluz en cada grupo y también se trasladará a un gráfico. Finalmente, para asegurar la privacidad del alumnado, las redacciones se recogerán sin nombre, pero con el número de lista, al cual la tutora asoció las variables del sexo, el lugar de procedencia y las posibles dificultades en el área.

Por otro lado, gracias al comentario cualitativo sobre las entrevistas, conoceremos la metodología y las técnicas empleadas por los docentes durante el proceso de enseñanza. Finalmente, ambas herramientas (entrevistas y producciones) se relacionarán a través de un comentario cualitativo con el objetivo de analizar la relación entre el nivel ortográfico del alumnado y la metodología empleada (Bisquerra, 2014).

4.5 Análisis realizados

Por un lado, las entrevistas a los docentes serán analizadas de forma cualitativa, puesto que de ellas se realizará un comentario expresado “en lenguaje natural” con el objetivo de

extraer su “significado relevante” (Bisquerra, 2014, p. 153). Por otro lado, los datos obtenidos en las redacciones a discentes serán analizados y tratados de forma cuantitativa (Bisquerra, 2014). Se recogerá la información a través de gráficas estadísticas circulares elaboradas con *Graph Generator* y se buscarán correlaciones entre las distintas variables: lugar de procedencia del alumnado, sexo, edad y metodología docente, atendiendo siempre a posibles dificultades de aprendizaje.

5. RESULTADOS

5.1 Entrevistas a docentes

Las tres tutoras entrevistadas que imparten Lengua Castellana y Literatura y que han dado permiso para aparecer en este TFG son Cristina (2º curso), Ana (4º curso) y Silvia (6º curso). Estas tres docentes pertenecen a zonas geográficas diferentes: Cristina pertenece a Sevilla, Ana a la comunidad autónoma de Galicia y Silvia a Cádiz. Aunque todas afirmen trabajar la ortografía a menudo, cada una de las docentes otorga un nivel ortográfico distinto a su grupo-clase. Mientras que Cristina considera que, en relación con la edad de su alumnado, el nivel es medio, Ana afirma que es alto y Silvia bajo.

Respecto a la influencia que tienen las hablas andaluzas en la ortografía de su alumnado, Cristina y Ana aseguran que el impacto es mínimo y Silvia que es inexistente. En cuanto a las faltas ortográficas más comunes, las tres tutoras coinciden en que una de las faltas más repetidas es la omisión o la inclusión indebida de la *h*. Solo la tutora de segundo afirma encontrar faltas que vislumbran rasgos fónicos andaluces. En concreto, destaca el intercambio de *c* y *s* debido al seseo, y la omisión de la grafía *s* final debido al relajamiento articulario. En los cursos de cuarto y sexto, también es muy frecuente la confusión entre *b* y *v*, el intercambio entre *j* y *g* y la omisión de acentos. En definitiva, se puede afirmar que, conforme ascendemos de ciclo, las tutoras afirman con más seguridad que la influencia del andaluz en la ortografía es reducida. Esta influencia es especialmente notable en el primer ciclo.

Referente al enfoque metodológico, solo Ana asegura impartir clases siguiendo una metodología constructivista-comunicativa y fomentar “el aprendizaje por descubrimiento”. En cambio, Cristina mezcla enfoques, siendo la vía deductiva igual de importante, ya que “muchas veces, las reglas ortográficas dan seguridad a los niños”. Finalmente, aunque la tutora de sexto también mezcle enfoques, le da mucha más importancia al enfoque tradicional. Por este motivo,

Cristina y Silvia opinan que la enseñanza puramente tradicional no debería mantenerse, sino que debería combinarse con el enfoque constructivista; y Ana sostiene con rotundidad que solo desde una perspectiva inductiva se consigue el aprendizaje significativo, puesto que “lo memorístico siempre se acaba olvidando”.

Sobre las estrategias empleadas para la enseñanza de la ortografía, las tres tutoras coinciden en la gran importancia de la lectura y de la revisión de los borradores de las producciones escritas, así como de los recursos TIC. En concreto, la docente de segundo le da especial importancia a la lectura, contando en su clase con un “lectómetro” en el que se cuentan los libros leídos entre todos y afirma que “los únicos deberes que debería haber en el primer ciclo es leer por placer”. Los recursos digitales más empleados de estas docentes son *Liveworksheets*, *Educaplay* y *WorldWord*, entre otros juegos o tareas lúdicas. Estas docentes también coinciden en el uso ocasional de los diccionarios. En el caso de usar diccionarios, lo hacen empleando su versión digital.

Acerca del resto de recursos, estas tres profesoras hacen uso de materiales muy diferentes. Por un lado, Cristina otorga mucha importancia a los juegos con el lenguaje, la deducción de normas y búsqueda de irregularidades y a la autocorrección de textos, aunque suele predominar la corrección por parte del docente “debido a su corta edad”. Asimismo, nunca les pide repeticiones de errores, pero sí trabaja la producción de textos de forma ocasional. Como materiales alternativos, lleva a cabo un dictado por unidad y utiliza dados para fomentar la escritura creativa.

Por otro lado, Ana, al igual que Cristina, nunca usa repeticiones de errores y usa a menudo juegos con el lenguaje, la deducción de normas y búsqueda de irregularidades. En cambio, Ana sí usa a menudo la producción de textos y prioriza la autocorrección sobre la corrección docente puesto que “ya tienen un mayor manejo de la escritura”. Como recursos alternativos, esta docente emplea los dictados cooperativos, las canciones, la escritura creativa, los grupos de expertos y los mapas mentales.

En último lugar, Silvia emplea a menudo la producción de textos, las repeticiones de errores, los dictados, las lecturas guiadas y la corrección por parte del docente, ya que “no tienen la capacidad como para corregir sus propios errores”. Los juegos, la deducción de normas e irregularidades y la autocorrección las lleva a cabo eventualmente.

Finalmente, en lo que concierne la reflexión grupal acerca de los errores ortográficos, todas consideran que es un pilar importantísimo en el aprendizaje de la asignatura. En particular, Cristina incide con sus alumnos en el hecho de que “los errores nos sirven para aprender”. Solo la profesora Silvia señala alternar la reflexión grupal con la individual y combinar ambas reflexiones con las repeticiones.

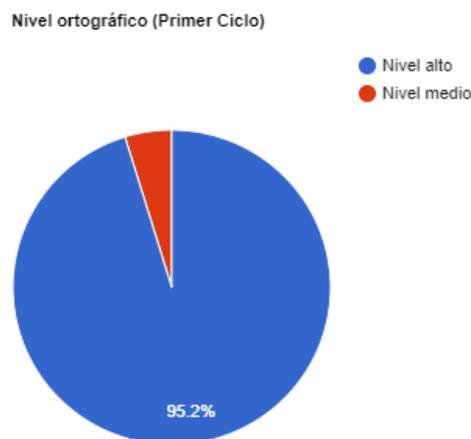
5.2 Producciones escritas

Con el objetivo de mostrar los resultados obtenidos de las redacciones, insertaremos un gráfico por cada ciclo. El gráfico de cada curso irá acompañado con el porcentaje de faltas que trasluzcan rasgos fónicos andaluces junto con el análisis del resto de variables.

En primer lugar, el nivel ortográfico de la clase de segundo de primaria es mayoritariamente alto. De los 21 alumnos y alumnas que llevaron a cabo la producción, solo una alumna mostró un nivel medio debido a una adaptación no significativa en el área de lengua. El 95.2% restante tiene un nivel alto respecto a su edad (7-8 años).

Figura 1

Nivel ortográfico del Primer Ciclo



En este ciclo, la variable sexo no es significativa puesto que no hay distinciones notables entre alumnos y alumnas. El lugar de procedencia tampoco tiene ningún impacto en los resultados ya que todos son andaluces. Teniendo en cuenta las 253 faltas encontradas en las producciones, solo 36, es decir, el 14,3% de estas son debidas a la influencia del andaluz. El error más frecuente es la omisión o ultracorrecciones de la grafía *s* debido al relajamiento articulario (15 faltas) como *picina* “piscina”, *mis amigo* “mis amigos” o *me hizo gracias* “me hizo gracia”. También es frecuente la omisión de la consonante implosiva *t*, *r* o *l* (9 faltas) como

en *e diente* “el diente”, *la table* “la tablet” o *Sanluca* “Sanlúcar”. Por último, también son notables las grafías seseosas y ceceosas (5 faltas) como *pulceras* “pulseras” o *Ratonsito Peres* “Ratoncito Pérez”. El resto de los errores son causados por la neutralización de /— l, —r/ implosivas (2 faltas), la aspiración de /x/ (1 falta), la desaparición de *d* intervocálica (1 falta) y el yeísmo o ultracorrección de la grafía “lleísta” (1 falta).

Por el incumplimiento del principio fonémico son causadas el 29,6% de las faltas. El porcentaje restante, el cual supone más de la mitad del total, se deben al desconocimiento de las reglas de acentuación. Debidas al principio fonémico destaca la omisión o inclusión indebida de *h* y la confusión entre *b* y *v* (22 faltas cada una), *g* por *gu* para /g/ delante de vocal palatal (4 faltas), uso de la mayúscula en vez de la minúscula (7 faltas) y confusión entre *i* e *y* como en *fuy* “fui” o *mui* “muy” (8 faltas). Asimismo, hay errores que no encontramos en otros ciclos como *pezgado* “pescado” o *aguelos* “abuelos”.

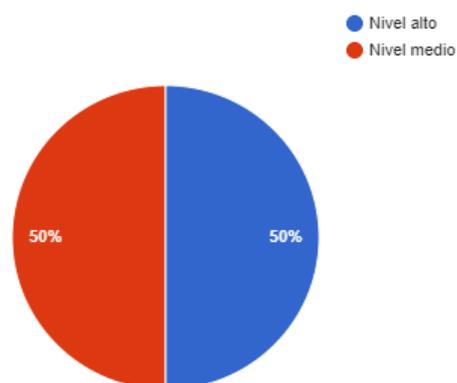
En definitiva, a pesar de ser el ciclo con mayor influencia del dialecto andaluz en sus faltas, es también el grupo con mayor porcentaje de alumnos con nivel ortográfico alto. Este buen resultado se debe, en primer lugar, a la gran importancia e insistencia de Cristina en la lectura y, en segundo lugar, al carácter lúdico y en su gran mayoría constructivista de la metodología en el área de lengua. El hecho de inculcarles que los errores son necesarios, fomentar la reflexión y la búsqueda de normas e irregulares entre otras estrategias son algunas de las características constructivistas de esta docente. Por tanto, se podría afirmar que la metodología y estrategias aplicadas por la docente han logrado que alcancen un nivel ortográfico alto y que la influencia del andaluz no sea significativa.

En segundo lugar, el nivel ortográfico de la clase de cuarto de primaria es medio-alto. De los 20 alumnos que participaron, 10 tenían un nivel ortográfico medio y los otros 10 alto. Entre los alumnos con nivel medio encontramos dos alumnos con dificultades. Por un lado, un alumno con diversos apoyos en el área debido a no ser español, sino ucraniano. Por otro lado, un alumno con una adaptación significativa que no llegó a las 100 palabras.

Figura 2

Nivel ortográfico del Segundo Ciclo

Nivel ortográfico (Segundo Ciclo)



En este ciclo, la variable sexo tampoco es significativa ya que, tanto en los alumnos de nivel medio como en los de nivel alto, hay un 50% de chicos y un 50% de chicas. Respecto a la variable del lugar de procedencia, exceptuando al alumno ucraniano, hay dos alumnos no andaluces (Madrid y Castilla y León) cuyo nivel es alto.

En estas redacciones, encontramos solo 11 faltas de las 409 totales halladas en todas las redacciones. Es decir, solo el 2,7% de las faltas vislumbran rasgos fónicos andaluces. En su gran mayoría, se deben al yeísmo o a la ultracorrección de la grafía “lleísta” como *peyizqué* “pellizqué”, *lla sea* “ya sea”, *por hayá* “por allá”, *ayá vamos* “allá vamos” o *¡valla!* “¡vaya!”. Esta última falta es cometida por la alumna castellanoleonesa puesto que el yeísmo es un rasgo que comparte la población joven de esta comunidad con gran parte de la población andaluza (Oliveira et al., 2014). Asimismo, encontramos faltas debidas al relajamiento articulatorio de la *s* implosiva como *acensor* “ascensor”, *entonce* “entonces” y *os acorday* “os acordáis”, al igual que por la desaparición de *d* intervocálica (detenio “detenido”) y el vulgarismo *paca* “para acá”.

El resto de los errores se deben en su gran mayoría al incumplimiento de las reglas de acentuación. Es decir, las tildes suponen cuatro veces más de faltas ortográficas que la suma de faltas que vislumbran rasgos andaluces y las que incumplen el principio fonémico. Entre estas últimas, destaca sobre todo la confusión entre *v* y *b* (27 faltas), seguido de la inclusión u omisión de *h* (19 faltas), del uso de *rr* tras consonante (4 faltas) y de la confusión entre *c* y *z* para /θ/ (4 faltas). También encontramos otras faltas únicas como *mogoñón* “mogollón”, *almuada* “almohada” o *hiendo* “yendo”.

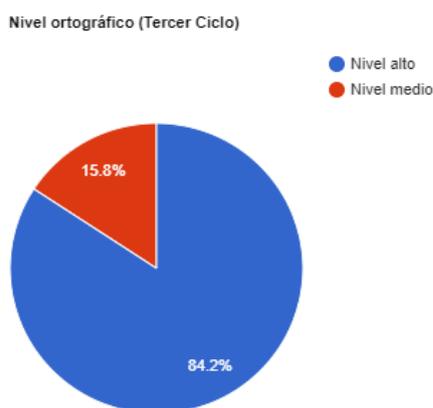
A pesar de que no haya ningún alumno con nivel bajo y de que todos tengan un nivel medio o alto, la metodología de la tutora apunta a que el número de alumnos con nivel

ortográfico alto podría haber sido mayor. Esta docente apuesta por una docencia completamente constructivista y nada memorística, fomentando la autocorrección de textos, la escritura creativa y la búsqueda cooperativa de irregularidades entre otros. Probablemente, la elección del tema de las redacciones ha propiciado que haya habido más faltas, y que, por ende, el nivel general de la clase haya sido mejorable. En particular, utilizaron el pretérito perfecto simple de forma abundante en sus redacciones, lo que provocó un alto porcentaje de faltas por ausencia de tildes en verbos como “cayó”, “pasó” o “cogí” entre otros ejemplos. Aun así, todas las estrategias de Ana han logrado que el nivel ortográfico sea ajustado a su edad y han evitado que la influencia del andaluz suponga una dificultad añadida.

En tercer lugar, el nivel ortográfico de la clase de sexto de primaria también es medio-alto, aunque mayoritariamente alto. De los 19 alumnos que participaron, 3 alumnos tenían un nivel ortográfico medio y 16 alumnos un nivel alto. En este grupo, encontramos un alumno con una adaptación significativa que, aunque está en el nivel alto, ha escrito menos de 100 palabras. A pesar de no llegar a las 50 (43 palabras), su nivel es significativamente bueno, puesto que ha incluido varias tildes, lo que en otras redacciones de nivel alto es inusual.

Figura 3

Nivel ortográfico del Tercer Ciclo



En este ciclo, la variable sexo tampoco es significativa ya que, el 84,2% del grupo posee un nivel alto, y en el nivel medio solo encontramos dos chicos y una chica. En definitiva, no hay un gran desequilibrio ortográfico entre ambos sexos en ninguno de los ciclos. Referente a

la variable del lugar de procedencia, encontramos dos alumnas y un alumno no andaluces con nivel alto en cuyas redacciones no hay faltas que vislumbren rasgos fónicos andaluces.

El porcentaje de faltas debidas al dialecto andaluz en este grupo es de un 2,5%. Es decir, de las 120 faltas totales encontradas en las redacciones, solo tres de ellas son debidas a la influencia del dialecto andaluz. Dos de estas faltas se encuentran en dos alumnos con nivel medio y la tercera falta en un alumno con nivel alto. Estas faltas son *llasta* “yasta”, *diriguida* “dirigida” y *las víctima* “las víctimas”. En cuanto al resto de faltas ortográficas, la más habitual con diferencia es la ausencia o inclusión indebida de tildes, seguida del uso erróneo de la minúscula para nombres propios (11 faltas), la inclusión indebida u omisión de *h* (4 faltas) como *hacercarse* “acercarse” o *acerle* “hacerle” y el intercambio de *v* y *b* (3 faltas) como *estubieron* “estuvieron” o *absorvió* “absorbió”. Es decir, la mayoría de las faltas se deben al desconocimiento de las reglas de acentuación y al incumplimiento del principio fonémico.

Pese a que la metodología de esta tutora sea generalmente tradicional y esté basada en las repeticiones, el libro de texto y los dictados, esta no influye negativamente en el nivel ortográfico del grupo, puesto que la mayoría de ellos tiene un nivel alto en relación con su edad. Debido al alto nivel de esta clase, la influencia del andaluz en las producciones es mínima. Sin embargo, no puede afirmarse que la baja presencia de rasgos andaluces en este grupo se deba solamente a la variable de la metodología docente, sino que tal vez se deba a una mayor experiencia lectoescritora del alumnado y/o a un mayor nivel de desarrollo madurativo.

6. DISCUSIÓN

Tal y como se ha podido observar, el balance de los resultados es bastante positivo en relación con otras investigaciones de temática similar como la de Díaz (2008), Fernández-Rufete (2015) o Colás et al. (1985).

Respecto a la didáctica de la ortografía, es destacable el estudio que realizó Díaz (2008) a 96 profesores de 24 centros de Toledo que impartían la asignatura de Lengua Castellana en la etapa de Educación Primaria. Su objetivo era abordar las concepciones de los docentes y los planteamientos metodológicos empleados para enseñar ortografía. Gracias a esta, se constató que en los centros educativos predominaba el enfoque transmisivo con propuestas tradicionales basadas en el dictado, la corrección por parte del docente y la explicación de normas ortográficas junto con los ejercicios correspondientes del libro de texto. Apenas un 2% realizaba de forma habitual actividades que trabajaran la ortografía de forma comunicativo-

constructivista, potenciando la revisión textual, la autocorrección, la deducción de normas o búsqueda de regularidades ortográficas, los juegos del lenguaje, etc. (Díaz, 2008). Estos resultados de Díaz (2008) difieren de los resultados de la presente investigación, puesto que, en este caso, no predomina el enfoque tradicional, sino la mezcla de enfoques (2/3 de las docentes) o el enfoque puramente constructivista (1/3 de las docentes).

Por otro lado, el estudio de Fernández-Rufete (2015), cuyo objetivo principal consistía en analizar cuáles eran las estrategias y enfoques empleados por el profesorado de Almería, se aleja de los resultados de Díaz (2008) y se aproxima más a los nuestros. La investigación de Fernández-Rufete (2015) y la nuestra coinciden en la metodología docente, puesto que los datos recopilados por esta investigadora indican que un 75% afirma mezclar enfoques, un 12% ser estrictamente constructivista o comunicativo y un 9% seguir el enfoque tradicional. Es decir, muestran unos porcentajes muy similares a los de este TFG. Ambos trabajos también coinciden en la tendencia y la predisposición general del profesorado hacia la adopción de técnicas más comunicativas e innovadoras. No obstante, pese a estar dispuestos a emplear nuevas propuestas, los docentes almerienses mantienen los dictados, los libros de texto y copiados como técnicas e instrumentos más empleados. Aunque este no es el caso de todas las docentes entrevistadas, sí es equiparable a las técnicas empleadas por la tutora de sexto.

Por otro lado, encontramos estudios como el de Colás et al. (1985) con resultados parecidos al nuestro. En este caso, Colás et al. (1985) pretendían conocer las características del lenguaje de los niños sevillanos de E.G.B. de un determinado centro escolar y conocer si existía relación entre el lenguaje verbal y escrito. Estos autores llegaron a la misma conclusión que nosotros, pues el factor sociolingüístico sí representa una posible causa de dificultad en la escritura. Es decir, la expresión oral del alumno andaluz puede influir en su comportamiento escrito, ya que existe relación entre el lenguaje verbal y escrito.

En concreto, encontraron los mismos errores que en este trabajo: graffas seseosas o ceceosas, faltas debidas al yeísmo, neutralización entre *l* y *r*, pérdida de *d* intervocálica, reducción y asimilación de consonantes interiores agrupadas y desaparición de consonantes finales de palabra (*r*, *s*, *l*). Respecto al tercer ciclo, aunque estos autores señalan que los errores se reducen frente al ciclo medio o inicial, también afirman que no se puede considerar este descenso como aceptable. En cambio, en nuestro estudio sí que puede apreciarse un descenso considerable y aceptable en todo tipo de errores ortográficos en el alumnado de sexto.

Por último, es necesario mencionar que no se han encontrado muchas investigaciones en la literatura reciente sobre la influencia del andaluz en la ortografía, aunque sí son abundantes los artículos acerca de la didáctica de la ortografía y sus recursos metodológicos. Por este motivo, se ha realizado la comparación solo con el artículo de Colás et al. (1985).

7. CONCLUSIONES

A la vista de los resultados obtenidos a través de las entrevistas y de las producciones escritas, es posible establecer ciertas conclusiones. En cuanto a los propósitos de la investigación, se han verificado todos los objetivos planteados, tanto el general como los específicos. A continuación, se destacarán las conclusiones y limitaciones encontradas.

En primer lugar, puede confirmarse la hipótesis formulada en la introducción de la investigación, ya que las características del habla andaluza sí provocan determinados errores ortográficos en la escritura. Sin embargo, el porcentaje de influencia de este dialecto no es excesivamente alto: 14,3% en el Primer Ciclo, 2,7% en el Segundo Ciclo y 2,5% en el Tercer Ciclo. Esta influencia disminuye conforme ascendemos de ciclo, y es especialmente significativa en el Primer Ciclo. Es decir, cuantas menos experiencias tiene el alumnado en el mundo de la lectoescritura, más influye el dialecto en la ortografía.

Las faltas andaluzas que más destacan son distintas en cada ciclo. En el Primer Ciclo destaca sobre todo la omisión o ultracorrecciones de la grafía *s* debido al relajamiento articulatorio, la omisión de la consonante implosiva *t*, *r* o *l* y las grafías seseosas o ceceosas. No obstante, también hay casos de neutralización de *l* y *r* implosivas, de aspiración de /x/, de desaparición de *d* intervocálica y de yeísmo o ultracorrección de la grafía “lleísta”. En el Segundo Ciclo, son abundantes las faltas debidas al yeísmo o a la ultracorrección de la grafía “lleísta”. En menor medida, se encuentran en este ciclo errores por el relajamiento articulatorio de la *s* implosiva y la desaparición de *d* intervocálica. Finalmente, en el Tercer Ciclo, encontramos tres tipos de faltas distintas: por yeísmo, por omisión de *s* final y por aspiración de /x/.

Asimismo, gracias a las producciones escritas, podemos asegurar que el aprendizaje ortográfico está repleto de dudas e hipótesis y, en consecuencia, de errores sobre cómo funciona el código escrito. Sobresalen en primer lugar faltas por desconocimiento o no aplicación de las reglas de acentuación y, en segundo lugar, por el incumplimiento del principio fonémico. Las faltas más abundantes de los tres ciclos suelen ser la omisión o inclusión indebida de la *h* y la

confusión entre *b* y *v*, seguidas de la confusión entre *i* e *y* en el Primer Ciclo, del uso de *rr* tras consonante o la confusión entre *c* y *z* para /θ/ en el Segundo Ciclo y del uso indebido de la minúscula en nombres propios en el Tercer Ciclo.

Respecto a los objetivos específicos, se confirma que el nivel ortográfico general de los tres ciclos es medio-alto, siendo en su gran mayoría alto. Este alto nivel se relaciona con aquellos aspectos comunes que comparten las tres docentes en relación con la metodología y sus dinámicas en el aula. Aunque solo la tutora de cuarto de primaria afirme aplicar estrategias puramente constructivistas, todas utilizan en cierta medida esta forma de trabajo inductiva. Estas también coinciden en el importante papel de lectura, de la revisión de los borradores de las producciones escritas y de los recursos TIC. Todos estos elementos justifican que no haya alumnos con nivel bajo y, además, que el dialecto andaluz no suponga una dificultad añadida en el área de lengua.

No obstante, el carácter constructivista de la docente de cuarto no ha garantizado que el nivel ortográfico del alumnado sea en su mayoría alto, ya que el 50% de ellos tiene un nivel medio. De la misma forma, los alumnos de la tutora de sexto cuya metodología tiende a estrategias más tradicionales, no han demostrado tener malos resultados, puesto que el 84,2% tiene un nivel alto. A pesar de ello, es conveniente recalcar que la baja influencia del dialecto andaluz en el alumnado de sexto puede no deberse enteramente a la instrucción de la docente, sino también a la mayor edad del alumnado. Este último inconveniente podría haberse esclarecido si se hubieran llevado a cabo las encuestas y producciones escritas en más de una línea o, en su defecto, en estos mismos cursos, pero de otro centro distinto.

Respecto a las variables, se ha evidenciado que el sexo no determina el nivel ortográfico del alumno, pero las posibles dificultades de los alumnos en el área de lengua sí que influyen, aunque no siempre de forma significativa. Por último, puede afirmarse que el alumnado es bastante homogéneo y, por ello, la variable del lugar de procedencia no destaca especialmente. Solo se ha encontrado el caso de una alumna castellanoleonesa con una falta yeísta, la cual no sobresale entre otros errores procedentes de alumnado andaluz.

Entre las principales dificultades que se han encontrado en este trabajo destacamos tres. En primer lugar, la reticencia o negación de algunos docentes para participar en la investigación o para pedir a su alumnado las producciones escritas. En segundo lugar, el tema de las redacciones ha variado en varias ocasiones durante la redacción de este proyecto, ya que la tutora de sexto, debido a su ajustada programación, necesitaba que las producciones versasen sobre un artículo

periodístico. Finalmente, el mayor obstáculo apareció durante el análisis de las producciones escritas, puesto que no todas las caligrafías eran igual de legibles. Esto supuso un esfuerzo mayor para poder estudiarlas concienzudamente, sobre todo en el Primer Ciclo, ya que tendían a unir sílabas de palabras diferentes como por ejemplo *denoche* “de noche” o *Todoelmundo* “Todo el mundo”.

Con perspectiva a futuras investigaciones, sería interesante comparar estos resultados con aquellos obtenidos en otro tipo de centros educativos. En particular, en otros centros con menos recursos o con un alumnado más heterogéneo procedente de diferentes puntos de España o de otros países. De esta forma, los datos extraídos podrían servir de referencia para centros de otros niveles socioculturales. Finalmente, esta investigación también abre la puerta a futuras innovaciones educativas, especialmente en el campo de la didáctica de la literatura, ya que se ha evidenciado la gran utilidad de la lectura en relación con el buen nivel ortográfico.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Psychological Association (2018). *Gender Differences in Reading and Writing Achievement: Evidence From the National Assessment of Educational Progress*. Recuperado el 24 febrero 2021, de <https://www.apa.org/pubs/journals/releases/amp-amp0000356.pdf>
- Araujo Vilorio, A. (2015). Las tecnologías de la información (TIC) como recurso didáctico para el aprendizaje de la ortografía en la II etapa de educación básica. *Etic@net: Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 15, 134-162.
- Ariza Conejero, J. et al. (2009). Tema 1. El texto. En D. García Florindo (Ed.), *Lengua Castellana y Literatura 2º Bachillerato* (pp. 10-34). Algaida.
- Ballesteros Velázquez, B. (2019). *Investigación social desde la práctica educativa*. Madrid: UNED.
- Bisquerra Alzina, R. (2014). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Camps, A. et al. (2004). *La enseñanza de la ortografía*. Editorial GRAÓ.
- Carbonero Cano, P. (1985). Aspectos sociolingüísticos sobre la nivelación en el español meridional. *Revista de filología románica*, 3, 77-83.
- Carbonero Cano, P. (2003). *Estudios de sociolingüística andaluza*. Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

- Carbonero Cano, P. (2011). Sobre la normalización lingüística en Andalucía. En Y. Congosto Martín, E. Méndez García de Paredes (Ed.), *Variación lingüística y contacto de lenguas en el mundo hispánico: In memoriam Manuel Alvar* (pp. 73 - 87). Vervuert.
- Carratalá, F. (2013). *Tratado de didáctica de la ortografía de la lengua española: la competencia ortográfica*. Ediciones Octaedro, S.L.
- Cassany, D. et al. (2011). *Enseñar lengua*. Editorial GRAÓ.
- Colás Bravo, M. P. et al. (1985). El habla usual de los niños sevillanos y su repercusión en la lectura y escritura. *Cauce, Revista de Filología y su Didáctica*, 8, 277-298.
- Díaz Perea, M. R. (2008). Preocupaciones docentes y enfoque didáctico de la enseñanza de la Ortografía. *Docencia e Investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 18, 1-21.
- Díaz Perea, M. R. (2012). Fases y evolución de la conciencia ortográfica infantil. *Docencia e Investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 22, 97-114.
https://www.educacion.to.uclm.es/pdf/revistaDI/6_22_2012.pdf
- Fernández-Rufete Navarro, 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.
- Gabarró Berbegal, D., y Puigarnau Gracia, C. (2010). *Buena ortografía sin esfuerzo con PNL*. Boira Editorial.
- García Carrillo, A. (1986). La lengua española en Andalucía: problemas en la enseñanza de la ortografía. *Cauce, Revista de Filología y su Didáctica*, 9, 211-223.
- Graph Generator (2022). *Creación de imagen de gráfico circular y vista general*.
<https://chachart.net/pie?lang=es>
- Méndez García de Paredes, E. (2013). La enseñanza de la lengua en Andalucía y el andaluz en los medios de comunicación. En A. Jiménez Narbona (Ed.), *Conciencia y valoración del habla andaluza* (pp. 227-255). Universidad Internacional de Andalucía.
- Moya Corral, J. A. (2013). Rasgos y valoraciones en el oriente de Andalucía. En A. Jiménez Narbona (Ed.), *Conciencia y valoración del habla andaluza* (pp. 227-255). Universidad Internacional de Andalucía.
- Narbona Jiménez, A. (2003). Sobre la conciencia lingüística de los andaluces. *Boletín de la Real Academia Sevillana de Buenas Letras*, 31, 83-137.
- Oliveira Pontes, V. et al. (2014). Yeísmo versus elleísmo en la variedad peninsular del español. *HISPANISTA*, 15(56), 1-10.

Orden de 15 de enero de 2021. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 7, de 18 de enero de 2021, 1-1024. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2021/507/BOJA21-507-01024.pdf>

Pons Rodríguez, L. (27 de febrero de 2022). El acento andaluz. Orgullo y prejuicio. *El País*. <https://elpais.com/opinion/2022-02-28/el-acento-andaluz-orgullo-y-prejuicio.html>

Real Academia Española. (2010). *Ortografía de lengua española*. Espasa.

Real Academia Española. (2014). Ortografía. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 24 febrero 2022, de <https://dle.rae.es/ortograf%C3%ADa>

Rodríguez-Ortega, D. (2015). Un bien necesario para la escritura: la competencia ortográfica. *Ocnos: Revista de Estudios de Lectura*, 13, 85-98. <https://www.redalyc.org/pdf/2591/259138240005.pdf>

Ropero Núñez, M. (2012). El habla andaluza: descripción y valoración sociolingüística. En Aconcagua Libros (Ed.), *Expresiones culturales andaluzas* (pp. 35-62).

Schneuwly, B. (1992). La concepción vygotskiana del lenguaje escrito. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 16, 49-59.

Trigo Cutiño, J. M. (1985). Reflexiones didácticas sobre el habla andaluza. *Cauce, Revista de Filología y su Didáctica*, 8, 187-204.

Universidad de Guadalajara (2018). *Sin un sistema de escritura la mayoría de las lenguas que hay en el mundo, afirma lingüista*. Recuperado el 25 marzo 2022, de <https://www.udg.mx/es/noticia/sin-sistema-escritura-mayoria-lenguas-hay-mundo-afirma-linguista>

8. ANEXOS

Anexo I. Encuesta para los docentes.

1. Nombre:
2. Curso al que imparte:
3. ¿Es usted andaluz/a? ¿De qué provincia?
4. ¿Qué nivel ortográfico considera que tiene su alumnado?

	Nivel bajo
	Nivel medio

	Nivel alto
--	-------------------

5. ¿Con cuánta frecuencia trabaja la ortografía en el aula?

	Nunca
	Ocasionalmente
	Trimestralmente
	A menudo

6. ¿Cuánto cree que influye el dialecto andaluz en la ortografía de su alumnado?

	Nada
	Poco
	Mucho
	NS/NC

7. ¿Cuáles son las faltas ortográficas más comunes que encuentra?

8. ¿Qué tipo de enfoque metodológico utiliza a la hora de enseñar ortografía?

	Constructivista-comunicativo (vía inductiva)
	Transmisivo (vía deductiva)
	Mezclo enfoques
	Otro
	NS/NC

9. Si ha contestado “mezclo enfoques”, ¿qué enfoques mezcla? ¿Cuál predomina?

10. ¿Piensa que se debería mantener la enseñanza de la ortografía mediante propuestas tradicionales? ¿Por qué sí o por qué no?

	Sí
	No

11. ¿Qué estrategias emplea para la enseñanza de la ortografía? ¿Con cuánta frecuencia las utiliza?

Estrategias	Frecuencia			
	Nunca	Ocasionalmente	Trimestralmente	A menudo
Lectura				
Producción de textos				
Autocorrección de textos				
Corrección por parte del docente				
Juegos con el lenguaje				
Deducción de normas y búsqueda de irregularidades				
Repetición de errores				

12. Si trabaja en clase la ortografía a través de producciones escritas ¿Les hace repasar y revisar sus borradores para obtener la producción final?

	Nunca
	A veces
	A menudo
	Siempre

13. ¿Considera que promueve la reflexión sobre los errores ortográficos en el aula o simplemente procura que estos no se repitan a través de repeticiones y ejercicios del libro de texto?

	Promuevo la reflexión
	Considero que con las repeticiones nos aseguramos de que las faltas no vuelvan a producirse
	Alterno ambos métodos

14. ¿Fomenta la reflexión de los errores ortográficos de forma conjunta con el resto de los compañeros de la clase o comenta individualmente los errores a cada alumno?

	Individualmente
	Grupalmente
	Combino ambos

15. ¿Qué material utiliza principalmente para trabajar la ortografía? ¿Utiliza otro material a parte del libro de texto? ¿Con cuánta frecuencia emplea estos otros materiales?

Material alternativo	Frecuencia		
	Ocasionalmente	Trimestralmente	A menudo

16. ¿Emplea recursos como diccionarios o las TIC? ¿Con qué frecuencia?

Otros recursos	Frecuencia			
	Nunca	Ocasionalmente	Trimestralmente	A menudo
Diccionarios				
TIC				