

# Estudio de los métodos y sus repercusiones académicas empleados en la enseñanza de la ortografía en el tercer ciclo de la Educación Primaria

Andrés Montaner Bueno

Universidad de Murcia 

María Cánovas Herrero

Universidad de Murcia 

<https://dx.doi.org/10.5209/dill.94083>

Recibido: 26 de enero de 2024 • Revisado: 11 de junio de 2024 • Aceptado: 3 de octubre de 2024

**Resumen:** La ortografía siempre ha ocupado un lugar relevante en la escuela por su valor como componente comunicativo. Sin embargo, su enseñanza se ha caracterizado a lo largo de los años por el empleo de estrategias y métodos tradicionales que han resultado ineficaces para un correcto aprendizaje ortográfico. En este estudio se analizan los conocimientos ortográficos que posee el alumnado de sexto curso de Educación Primaria sobre las grafías b y v, los métodos y técnicas aplicados por los docentes de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura para enseñar ortografía, y el tratamiento que los libros de texto proponen para la enseñanza de tales grafías. La muestra de participantes estuvo constituida por 6 docentes y 117 estudiantes procedentes de tres centros educativos de la Región de Murcia. Para conocer los conocimientos ortográficos del alumnado se han implementado cinco actividades diseñadas expresamente con este propósito, mientras que para conocer la metodología que emplean los/as maestros/as para la enseñanza de la ortografía se ha utilizado la técnica de la entrevista semiestructurada. Por otra parte, se ha revisado el tratamiento que plantean sobre la enseñanza de la ortografía de las grafías b y v tres editoriales diferentes (editorial Santillana, Anaya y SM). Los resultados obtenidos demuestran que los docentes emplean una metodología apropiada, ya que los resultados obtenidos por los discentes son bastante positivos y que la metodología que se propone en los libros de texto es la tradicional, puesto que predominan los ejercicios tendentes a la repetición y mecanización de la escritura.

**Palabras clave:** ortografía; libro de texto; método de enseñanza; nivel de conocimientos; enseñanza primaria.

## ENG Study of the methods and their academic impact used in the teaching of spelling in the third cycle of Primary Education

**Abstract:** Spelling has always occupied a relevant place in school due to its value as a communicative component. However, over the years its teaching has been characterized by the use of traditional strategies and methods that have proven ineffective for learning of spelling. This study analyzes the orthographic knowledge that students in the sixth year of Primary Education have about the spellings b and v, the methods and techniques applied by the teachers of the subject Spanish Language and Literature to use spelling, and the treatment that the textbooks propose for teaching such spellings. The sample of participants was made up of 6 teachers and 117 students from three schools in the Region of Murcia. To determine the spelling knowledge of the students, five activities were specifically designed for this purpose. To determine the methodology used by teachers to teach spelling, a semi-structured interview technique was used. On the other hand, the treatment proposed on the teaching of spelling of b and v by three different publishers (Santillana, Anaya and SM publishing houses) was reviewed. The results obtained demonstrate that teachers use an appropriate methodology, since the results obtained by the students are quite positive and that the methodology proposed in the textbooks is the traditional one, since the exercises predominantly focus on repetition and the mechanization of writing.

**Keywords:** spelling; textbook; teaching method; knowledge level; primary education.

## **<sup>FR</sup> Etude des méthodes et de leurs répercussions académiques utilisées dans l'enseignement de l'orthographe au troisième cycle de l'enseignement primaire**

**Resumé :** L'orthographe a toujours occupé une place importante à l'école en raison de sa valeur en tant qu'élément de communication. Cependant, son enseignement s'est caractérisé au fil des années par l'utilisation de stratégies et de méthodes traditionnelles qui se sont révélées inefficaces pour un apprentissage correct de l'orthographe. Cette étude analyse les connaissances orthographiques que possèdent les élèves de sixième année de l'enseignement primaire sur les orthographies b et v, les méthodes et techniques appliquées par les enseignants de la matière de langue et littérature espagnoles pour enseigner l'orthographe, et le traitement que les livres de texte ils proposent d'enseigner de telles orthographies. L'échantillon de participants se compose de 6 enseignants et 117 étudiants de trois centres éducatifs de la région de Murcie. Pour connaître les connaissances orthographiques des élèves, cinq activités conçues expressément à cet effet ont été mises en œuvre, tandis que pour connaître la méthodologie utilisée par les enseignants pour enseigner l'orthographe, la technique de l'entretien semi-structuré a été utilisée. En revanche, le traitement proposé par trois éditeurs différents sur l'enseignement de l'orthographe des orthographies b et v a été revu (éditeurs Santillana, Anaya et SM). Les résultats obtenus démontrent que les enseignants utilisent une méthodologie appropriée, les résultats obtenus par les élèves sont assez positifs et la méthodologie proposée dans les manuels est la traditionnelle, puisque prédominent les exercices visant la répétition et la mécanisation de l'écriture.

**Mots-clés :** orthographe ; manuel d'enseignement ; méthode pédagogique ; niveau de connaissances ; enseignement primaire.

**Sumario:** 1. Introducción. 2. Método. 2.1 Diseño. 2.2 Participantes. 2.3 Instrumentos. 2.4 Procedimiento. 2.5 Análisis de datos. 3. Resultados. 3.1 Resultados de los cuestionarios realizados a los discentes. 3.2 Resultados de las entrevistas realizadas a los docentes. 3.2.1. Metodología. 3.2.2. Forma de la corrección de errores ortográficos cometidos. 3.2.3. Forma de penalización de los errores ortográficos. 3.2.4. Métodos más eficaces para concienciar al alumnado de la importancia de la ortografía. 3.2.5. Tiempo dedicado a la ortografía. 3.2.6. Opinión sobre los diferentes recursos para trabajar la ortografía. 3.3 Resultados de la revisión de los libros de texto. 4. Discusión y conclusiones. 5. Bibliografía.

**Cómo citar:** Montaner Bueno, A., Cánovas Herrero, M. (2025). Estudio de los métodos y sus repercusiones académicas empleados en la enseñanza de la ortografía en el tercer ciclo de la Educación Primaria. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 37, 101-114.

### **Declaración de contribución de autoría**

Andrés Montaner Bueno: conceptualización, metodología, administración del proyecto, supervisión y validación, redacción (borrador original, revisión y edición).

María Cánovas Herrero: curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, software, redacción (borrador original, revisión y edición).

### **1. Introducción**

El interés de esta investigación nace de la preocupación por la presente situación en la que se encuentra la ortografía, no solo observable en el contexto educativo, sino en múltiples escenarios de la vida real (redes sociales, medios de comunicación, entorno laboral...).

Como afirma Martínez de Sousa (2014), entre las asignaturas pendientes de nuestra lengua, el español, se encuentra la ortografía. La falta de conocimientos ortográficos que empieza a germinarse en la Educación Primaria continúa e incluso se incrementa en la Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato (Hernández y Morales, 2019) y enseñanzas universitarias (Suárez et al., 2019). La ortografía es compleja dada su dificultad intrínseca, unida a la apatía que los escolares presentan frente a su aprendizaje.

A lo largo de la historia se han aplicado métodos de enseñanza tradicionales (Neuman y Ajenjo, 2019), que han hecho de la ortografía una materia aburrida para el alumnado, que se veía obligado a la memorización de las reglas de ortografía, la realización desmesurada de dictados o la copia infinita de palabras.

Aunque el conocimiento de la ortografía debe formar parte del aprendizaje de la escritura (Zayas, 1995) no solo es relevante en el ámbito escolar, sino que tiene importancia en otros contextos como el laboral, social, etc. Así lo constatan también la RAE y la ASALE (2010, p. 23) cuando afirman que la ausencia de faltas de ortografía confiere al emisor una buena imagen social y profesional, mientras que, por el contrario, la sociedad sanciona a las personas que muestran una ortografía deficiente.

A pesar de esta importancia, la ortografía ha visto perder su valor y, consecuentemente la dedicación escolar que se presta a la misma (Carratalá, 1993, 2013). Actualmente las faltas de ortografía son muy frecuentes entre los estudiantes, pudiendo resaltar como motivos fundamentales de tal situación los siguientes:

- *El rechazo a la lectura.* La falta del hábito lector les aleja del conocimiento ortográfico, al no contemplar de forma visual la correcta grafía de las palabras, ni tener la posibilidad de descifrar el significado de estas en contextos específicos.
- *La irrelevancia que supone para ellos cometer dichas faltas.* Este aspecto es especialmente significativo en asignaturas que no son propias del área de lengua. Generalmente, el profesorado que imparte otras áreas penaliza de forma más leve las faltas de ortografía cometidas, llegando incluso a no sancionar estos errores.
- *La forma en que se plantea la enseñanza ortográfica.* Generalmente, se ha enseñado ortografía mediante la memorización de sus convenciones y la aplicación de instrumentos como el dictado, donde se atiende más bien a la cantidad de errores cometidos en las palabras escritas que a su aprendizaje.
- *La tendencia a la asimilación de las normas ortográficas frente a su aplicación.* Se enseña ortografía mediante la memorización de las normas ortográficas, lo que representa una actividad tediosa y que supone un esfuerzo intelectual.

Todo ello ha provocado que el alumnado manifieste un escaso interés por el aprendizaje y correcto uso de las normas ortográficas (Ríos, 2012). Además, la digitalización ha tenido una importante repercusión puesto que, aunque el hábito de escribir entre los jóvenes ha aumentado en comparación con años atrás, esta escritura se da de forma diferente (chats, correos electrónicos, mensajes u otros formatos) y se descuida la ortografía por priorizarse la brevedad del mensaje (Cuetos, 2009).

Promover la enseñanza de la ortografía debe ser un objetivo fundamental del sistema educativo desde edades tempranas. La normativa que regula el currículo de la Educación Primaria presta especial atención a la enseñanza de la ortografía como un aspecto que se ha de conseguir en esta etapa educativa. En el RD 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, se concreta como saberes básicos de la Educación Primaria, en sus tres ciclos, el conocimiento de las convenciones del código escrito y ortografía (natural para el primer ciclo, reglada básica para el segundo y ortografía reglada en la textualización y la autocorrección en el tercer ciclo).

Con respecto a la Región de Murcia, el Decreto 209/2022, de 17 de noviembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, al citar las orientaciones metodológicas, criterios de evaluación y contenidos para el área de Lengua Castellana y Literatura, se plantea como competencia para alcanzar en esta etapa la creación de textos escritos donde se respeten las normas ortográficas, de manera que lleguen a interiorizarse.

De los cuatro bloques temáticos que se proponen en el área, es en el bloque 2 «comunicación» y en el 4 «reflexión sobre la lengua y sus usos» donde se hace una especial referencia a la ortografía. En concreto, para el tercer ciclo de la Educación Primaria, se establece como procesos de los saberes básicos los siguientes aspectos relacionados con el bloque 2:

- Producción escrita: ortografía reglada en la textualización y la autocorrección. Coherencia, cohesión y adecuación textual. Estrategias básicas, individuales o grupales, de planificación, textualización, revisión y autocorrección.
- Dictados.

Relacionados con el bloque 4, podemos destacar los siguientes saberes básicos:

- Estrategias de observación y formulación de generalizaciones sobre la acentuación.
- Los signos de puntuación como mecanismos para organizar el texto y expresar intención comunicativa.
- Estrategias básicas para el uso progresivamente autónomo de diccionarios, en distintos soportes.

Para alcanzar estos saberes será necesario plantear una metodología apropiada que posibilite el aprendizaje y el logro de los objetivos planteados. Tradicionalmente se ha utilizado el método consistente en la memorización de las reglas de ortografía y la corrección de errores mediante la repetición de los vocablos. Actualmente se propugnan cambios metodológicos que sitúen al estudiante en el centro del proceso de enseñanza mediante la construcción de aprendizajes significativos. La lectura, el deletreo, el dictado, el mural y el cuento ortográfico son ejemplos de este tipo de metodologías (Ávila et al., 2021).

Con el objetivo de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la ortografía, muchas son las propuestas que se han planteado hasta el momento para su perfeccionamiento. Algunas centran su atención en proponer diferentes metodologías alternativas a la tradicional, otras en conocer el grado de competencia ortográfica del alumnado en distintos niveles académicos y otras, por el contrario, se orientan a conocer cómo los manuales de Lengua Castellana y Literatura afrontan estas enseñanzas.

En lo referente a las metodologías para utilizar, algunos autores afirman que es fundamental utilizar estrategias activas en las que el alumnado adquiera un rol fundamental, promoviendo aprendizajes cooperativos en los que se desarrolle su capacidad de autocorrección (Albarracín et al., 2020; Belda y García, 2022; López et al., 2020; Ugalde, 2020).

Mendoza (2003) propone un método que desarrolla factores cognitivos (memoria, capacidad de generalización y de atención), lingüísticos (fonética y vocabulario) y socioafectivos (se refiere a la influencia que ejerce la ortografía en la consecución del éxito académico).

Gabarró (2020) propone el método de memoria visual que promueve un procedimiento visual, auditivo y kinestésico de las palabras. Para aprender correctamente la ortografía las palabras deben ser vistas, pronunciadas y escritas. Este método ha sido aplicado por Ramos (2020) a estudiantes de primer curso de ESO y de primer curso de Bachillerato con unos óptimos resultados (mejora en la competencia ortográfica en un 68,93% para el primer curso de la ESO y de un 87,8% para el primer curso de Bachillerato).

Por todo lo dicho, se plantea como objetivo general de esta investigación averiguar qué nivel de conocimiento sobre la ortografía, en concreto de las grafías *b* y *v*, tiene el alumnado de sexto curso de Educación Primaria de diferentes centros educativos de la Región de Murcia, con la intención de conocer si existe una relación entre los resultados obtenidos y la metodología empleada en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para dar respuesta a este objetivo general, nos planteamos los siguientes objetivos específicos:

- Identificar los métodos y técnicas que emplean los docentes del área de Lengua en sexto curso de Educación Primaria en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la ortografía.
- Analizar la percepción de los/as maestros/as que imparten la clase de lengua en este curso sobre la metodología utilizada en las aulas para enseñar ortografía.
- Analizar el planteamiento que hacen los libros de texto de Lengua Castellana y Literatura de sexto curso de Educación Primaria respecto a la enseñanza de las grafías *b* y *v*.

## 2. Método

### 2.1. Diseño

En este trabajo se han aplicado las dos modalidades de investigación que existen, la cualitativa y la cuantitativa (McMillan y Schumacher, 2005), según el objetivo propuesto. Para conocer el nivel de destrezas ortográficas del alumnado se ha empleado un método cuantitativo mientras que se ha utilizado la tecnología cualitativa para averiguar la percepción de los/as maestros/as sobre la metodología empleada en el aula y para analizar los procedimientos que siguen las editoriales elegidas en el tratamiento de las normas ortográficas de las grafías *b* y *v*.

En lo que respecta al enfoque cuantitativo, el diseño adoptado se corresponde con la categoría no experimental, que se caracteriza por explicar en detalle una situación dada o explorar cómo se relacionan diferentes aspectos sin llegar a influenciar o intervenir directamente para no alterar la realidad estudiada (Coe et al., 2021). El enfoque cualitativo se ha realizado mediante el encuentro personal con los/as maestros/as que ha permitido obtener una serie de datos para su codificación y categorización posterior (Bisquerra, 2009).

### 2.2. Participantes

La composición muestral de este estudio ha sido de 6 docentes y 117 escolares, lo que supone un total de 123 participantes.

Los docentes que han formado parte de la muestra del estudio desempeñan su labor profesional en tres centros educativos distintos de la Región de Murcia y tienen en común que imparten la asignatura de Lengua Castellana en sexto curso de Educación Primaria.

El alumnado participante en la prueba pertenece a sexto curso de Educación Primaria, nivel en el que se estudia el uso de las grafías *b* y *v* en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura.

### 2.3. Instrumentos

En atención a los objetivos específicos que nos hemos planteado, se han diseñado tres tipos de instrumentos diferentes en función de los objetivos que se perseguían en cada uno de ellos:

#### a) Averiguar los conocimientos del alumnado sobre el uso correcto de las grafías *b* y *v*

Para ello, se han diseñado cinco actividades diferentes en las que hemos analizado dos variables fundamentales: 1) el número de errores que se cometen, 2) el colegio de origen de dicho alumnado (teniendo en cuenta el carácter rural o urbano del mismo y el nivel socioeconómico de su alumnado).

En la primera actividad los alumnos debían copiar el enunciado de dos adivinanzas donde se incluían varias palabras con las letras *b* y *v*. Después, se les enseñaban diferentes imágenes, entre las cuales se encontraban las respuestas de las adivinanzas, y se comentaba con ellos qué representaba cada imagen, indicándoles que solo podían escoger una de las cuatro opciones mostradas. Finalmente, se les proporcionaba unos 3-5 minutos para escribir su respuesta en el papel.

La segunda actividad consistía en la realización de un dictado.

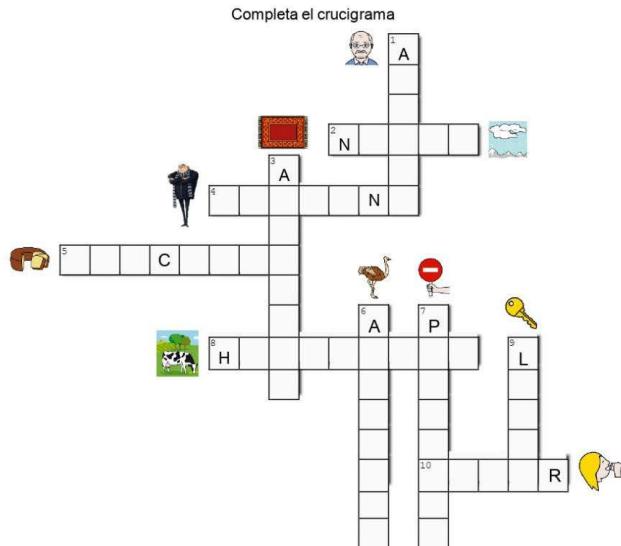
El tercer ejercicio se trataba de un texto en el que había que completar distintas palabras escribiendo *v* o *b* en los espacios en blanco.

La cuarta prueba consistía en completar frases con palabras homófonas. Además, se añadieron una serie de dibujos a modo de apoyo.

En la quinta actividad el alumnado tenía que resolver un crucigrama, leyendo primero las definiciones y después escribiendo las palabras a las que se hacía referencia, las cuales poseían las grafías *b* y *v*. Complementariamente, se incluía al lado de cada recuadro un dibujo que simbolizaba la palabra y en su interior una de las letras que esta contenía, a modo de pista véase Figura 1.

Figura 1. Crucigrama ortográfico

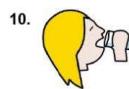
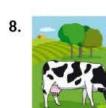
Nombre: \_\_\_\_\_ Curso: \_\_\_\_\_

**Horizontal**

2. Agua congelada que cae de las nubes y llega al suelo en forma de copos blancos.
4. Nombre que recibe un personaje malvado que se opone a los héroes.
5. Masa de harina, huevo y azúcar cocida al horno.
8. Animal que se alimenta de vegetales, especialmente de hierba.
10. Ingerir un líquido.

**Vertical**

1. El padre de mi madre o de mi padre.
3. Tejido usado para cubrir y adornar el suelo.
6. Animal de gran tamaño, cuello largo y patas largas que le permiten correr muy rápido.
7. Impedir hacer algo.
9. Objeto que sirve para abrir y cerrar puertas.



Fuente: Elaboración propia

**b) Análisis del tratamiento de la ortografía que ofrecen los libros de texto que se utilizan en los colegios de la muestra.**

En concreto, se han analizado los libros de texto de la editorial Santillana con el proyecto “Saber Hacer Contigo”, editorial Anaya con el proyecto “Pieza a Pieza” y editorial SM con el proyecto “más Savia”. Para su análisis hemos tenido en cuenta tanto la presentación de los contenidos como el número y tipos de ejercicios que se proponen para su práctica.

**c) Entrevista a docentes que imparten la asignatura Lengua castellana y Literatura**

Se ha realizado una entrevista a los docentes que imparten la asignatura de Lengua castellana y Literatura en el último curso de la etapa de Educación Primaria con la finalidad de conocer la metodología que emplean en el aula para la enseñanza de la ortografía y sus percepciones. Se les planteaban cuestiones referentes a la metodología que utilizaban en el aula, a la forma de penalizar las faltas de ortografía, al valor que concedían a los dictados y al uso del diccionario en clase, entre otras muchas cuestiones.

**2.4. Procedimiento**

En cuanto al procedimiento de recogida de información, el primer paso fue decidir qué datos se necesitaban recopilar y, en función de ello, qué métodos y técnicas eran más pertinentes. De forma simultánea se fue contactando con distintos centros de la Región de Murcia para comunicarles la propuesta de investigación y solicitarles su colaboración.

Una vez se contó con la validación de los instrumentos se procedió a contactar con los docentes para acordar los días de visita a los centros. De manera previa al acceso de estos, se proporcionó también un informe a cada director para que manifestase su conformidad. En este escrito se indicaba la naturaleza de la investigación, su finalidad y funcionamiento, al mismo tiempo que se declaraba la absoluta confidencialidad en el tratamiento de los datos.

Respecto al contexto, se ha escogido tres centros educativos que presentan características diferentes con relación a su ubicación (centros rurales y urbanos) y que albergaban alumnado de diferente estrato social, con la finalidad de obtener una muestra diversa de la población. Acerca de la titularidad, todos ellos son colegios públicos de Educación Infantil y Primaria.

## 2.5 Análisis de datos

Para el análisis cuantitativo se ha utilizado el programa informático SPSS 28.0.1.1 y Microsoft Excel 2019 y para el cualitativo el programa Atlas. Ti v8.

En relación con los cuestionarios planteados al alumnado, se han tenido en cuenta 59 ítems repartidos en las cinco actividades planteadas. En la Tabla 1 se puede observar la distribución de cada uno de ellos por actividad.

Tabla 1. Ítems del cuestionario agrupados por actividades

<b>Actividad 1</b>	<b>Actividad 2</b>	<b>Actividad 3</b>	<b>Actividad 4</b>	<b>Actividad 5</b>
<b>9 ítems</b>	<b>20 ítems</b>	<b>14 ítems</b>	<b>6 ítems</b>	<b>10 ítems</b>
1. Llevo	10. Bruno	30. Blanca	44. Hierva	50. Abuelo
2. Avión	11. Tuvo	31. Bailarina	45. Vaca	51. Nieve
3. Viajo	12. Trabajo	32. Ballet	46. Votar	52. Alfombra
4. Muevo	13. Sábado	33. Viernes	47. Hierba	53. Villano
5. Barco	14. Autobús	34. Lleva	48. Botar	54. Bizcocho
6. Bolita	15. Biblioteca	35. Bailando	49. Baca	55. Avestruz
7. Escribo	16. Bibliotecaria	36. Tuvo		56. Prohibir
8. Bien	17. Amable	37. Habilidad		57. Herbívoro
9. Bolígrafo	18. Buenos	38. Baile		58. Llave
	19. Bolsillo	39. Obra		59. Beber
	20. Palabras	40. Bella		
	21. Buscó	41. Vestida		
	22. Biología	42. Verla		
	23. Llover	43. Nerviosa		
	24. Habilidad			
	25. Equivocó			
	26. Buscar			
	27. Burbuja			
	28. Vivir			
	29. Movilidad			

Fuente: Elaboración propia

Con los datos obtenidos en la corrección de las pruebas se realizó un análisis descriptivo de los mismos en los que se incluyeron los valores mínimo y máximo, la media y la desviación típica de los errores, relacionándolos con la variable colegio de origen. Para hallar las pruebas de normalidad de dicha variable, se aplicaron los estadísticos de Kolgomorov-Smirnov ( $> 50$  participantes) o Shapiro Wilk ( $\leq 50$ ).

Dado que se ha utilizado la estadística no paramétrica de Kruskal-Wallis, el tamaño del efecto se ha interpretado con Eta<sup>2</sup> (.00 <.01: insignificante,.01 <.06: pequeño,.06 <.14: medio,.14 < 1.00: grande) y Épsilon<sup>2</sup> (.00 <.01: insignificante,.01 <.04: débil,.04 <.16: moderado,.16 <.36: relativamente fuerte,.36 <.64: fuerte,.64 < 1.00: muy fuerte).

Para conocer el contenido de las entrevistas mantenidas con los docentes, se transcribieron las mismas y fueron leídas en repetidas ocasiones. En una primera lectura, se subrayaron las ideas más importantes

de cada una de ellas. Después, se señalaron las citas y subtemas principales relacionados con el objeto de estudio. En último lugar, se estableció de manera inductiva el sistema de categorías, cuyos códigos se describen detalladamente a continuación:

- Código 1: Metodología. Este código se refiere a los métodos y técnicas que aplican los docentes en sus aulas para enseñar ortografía, las actividades que realizan y cómo ayudan al alumnado a superar sus errores ortográficos.
- Código 2: Corrección. Con este código se recoge información respecto a quién y cómo se corrigen las faltas de ortografía y en qué medida contribuye la corrección a la mejora de la ortografía, en opinión de los docentes.
- Código 3: Penalización. Relacionado con el código anterior, se expone cómo y cuándo los maestros/as penalizan los fallos ortográficos y cómo creen que ello tiene una repercusión favorable para optimizar la ortografía del alumnado.
- Código 4: Opinión del método más eficaz para transmitir la importancia de la ortografía. En este código se incluye qué método consideran más eficaz los/as maestros/as que imparten la asignatura de Lengua en sexto curso de Educación Primaria para que los estudiantes lleguen a comprender por qué es importante dominar la ortografía.
- Código 5: Tiempo dedicado a la ortografía. Está referido a las diferentes percepciones que tienen los docentes en cuanto a la idoneidad del tiempo que destinan al trabajo ortográfico, es decir, si es suficiente o no, y en caso negativo, qué sugerencias proponen para que esta situación cambie.
- Código 6: Opinión sobre diferentes recursos para trabajar la ortografía. A través de este último código, se lleva a cabo una recogida de información relativa a la valoración que los docentes de Lengua dan al uso de los dictados y del diccionario, así como al libro de texto en función de cómo plantea el trabajo de la ortografía a los escolares.

En lo referente al análisis del tratamiento de la ortografía por los libros de texto analizados, se estudiaron dos aspectos: el tratamiento teórico que realizaba y el tipo y número de actividades que se proponían para el aprendizaje.

### 3. Resultados

Los resultados obtenidos en las diferentes actividades que se plantearon han sido los que a continuación se indican.

#### 3.1. Resultados de los cuestionarios realizados a los discentes

Tal y como se observa en la Tabla 2, la media de errores alcanzada entre los 117 alumnos participantes es de 5,71 y, en el caso de la desviación típica, esta obtiene un valor de 5,283. Asimismo, el valor mínimo hallado ha sido 0 y el máximo 27.

Tabla 2. Media, desviación típica y puntuaciones mínimas y máximas de errores cometidos por los participantes

	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Errores en el total de participantes	117	5,71	5,283	0	27

Fuente: Elaboración propia

Los datos de la Tabla 3 muestran la media, la desviación típica y los valores mínimos y máximos de fallos de ortografía del alumnado de cada centro educativo. En el colegio 1 se han cometido por término medio 6,89 faltas de ortografía mientras que en el colegio 2 el promedio de errores ha sido de 7,20 faltas y en el colegio 3 de 2,76 faltas. Tanto en el colegio 1 como en el 3 hay alumnos/as que no han cometido errores de ortografía, mientras que en el colegio 2 el mínimo de faltas ha sido de una. Si nos referimos al número máximo de errores de ortografía que han cometido por ejercicio, el valor máximo ha sido de 27 en el colegio 2, de 17 en el colegio 1 y de 10 en el colegio 3.

Tabla 3. Media, desviación típica y puntuaciones mínimas y máximas de cada centro educativo

Colegio	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
1	19	6,89	5,343	0	17
2	60	7,20	5,769	1	27
3	38	2,76	2,706	0	10

Fuente: Elaboración propia

Ahora bien, considerando la variable zona residencial (rural o urbana), hay un mayor índice de faltas de ortografía entre la población escolar correspondiente a la zona rural, colegios 1 (6,89) y 2 (7,20), frente a la urbana, colegio 3 (2,76).

En la Tabla 4, se interpreta la prueba de Shapiro-Wilk en el colegio 1 y 3 por contar con menos de 50 participantes, mientras en el colegio 2 se toma como referencia la prueba de Kolmogorov-Smirnov porque el grupo es mayor de 50. Debido a que no se cumple con el supuesto de normalidad, se compara la variable de estudio haciendo uso de la prueba no paramétrica de muestras independientes (Kruskal Wallis).

Tabla 4. Pruebas de normalidad para los tres colegios en base al número de errores

Colegio	Pruebas de normalidad					
	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Errores en el total de actividades	1	,165	19	,187	,930	19
	2	,160	60	<,001	,889	60
	3	,216	38	<,001	,846	38

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 5 se visualizan los resultados de comparar las medias de la variable dependiente (número de errores) de los tres colegios, hallando diferencias estadísticamente significativas ( $p = <,001$ ). Respecto al tamaño del efecto, señalar que Eta<sup>2</sup> indica que este es grande (,151) mientras que en función de Epsilon<sup>2</sup> es moderado (.136).

Tabla 5. Estadísticos de la variable de estudio Kruskal-Wallis y tamaño del efecto

	H	Sig. asin.	Epsilon <sup>2</sup>	Eta <sup>2</sup>
Errores en el total de participantes	20,953	<,001	,136	,151

Fuente: Elaboración propia

### 3.2. Resultados de las entrevistas realizadas a los docentes

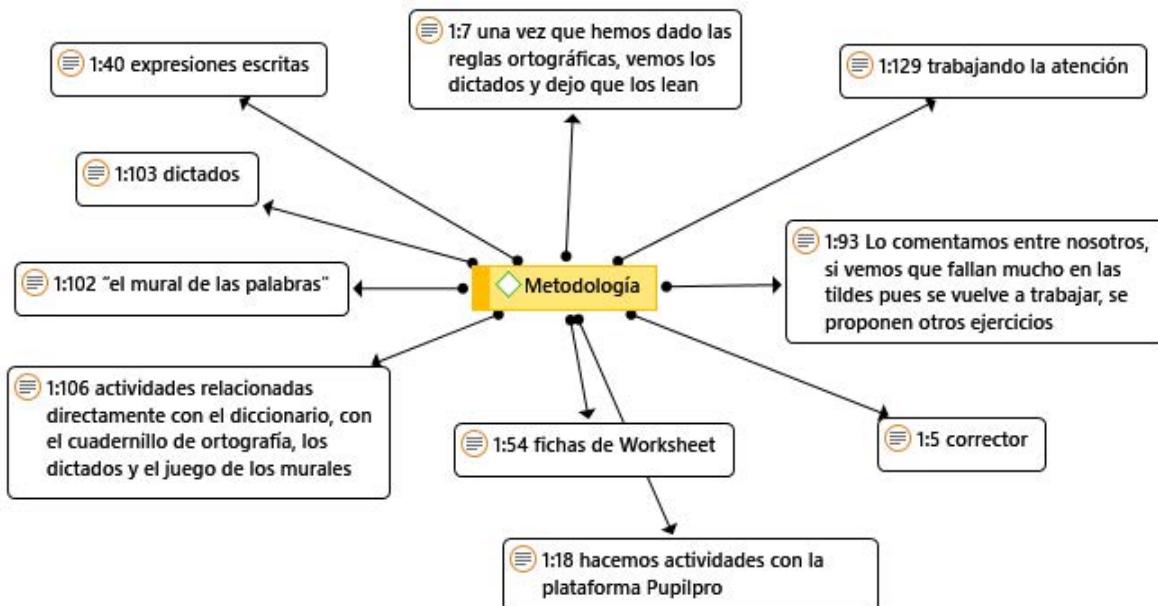
Para dar respuesta al objetivo específico “Identificar los métodos y técnicas que emplean los docentes del área de Lengua en sexto curso de Educación Primaria en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la ortografía” se han analizado tres aspectos:

#### 3.2.1. Metodología

En este apartado se analizan los métodos, técnicas, actividades y propuestas que lleva a cabo el profesorado para el proceso enseñanza-aprendizaje.

Según se observa en la Figura 2, los métodos y técnicas aplicados son diversos, tales como la explicación de las reglas ortográficas y sus excepciones, la captación de palabras con dificultad ortográfica mediante el canal visual (murales y cartones), programas de lectura, juegos, redacciones, la revisión y corrección de textos, etc. En concreto, la técnica del dictado es aplicada por todos los/as maestros/as (100%). Entre las actividades destacan: el uso de plataformas digitales para realizar escritos u otro tipo de ejercicios relacionados con la práctica ortográfica, el deletreo de palabras, la manipulación de material visual, la invención de frases o cuentos...

Figura 2. Red semántica referida al apartado “metodología”

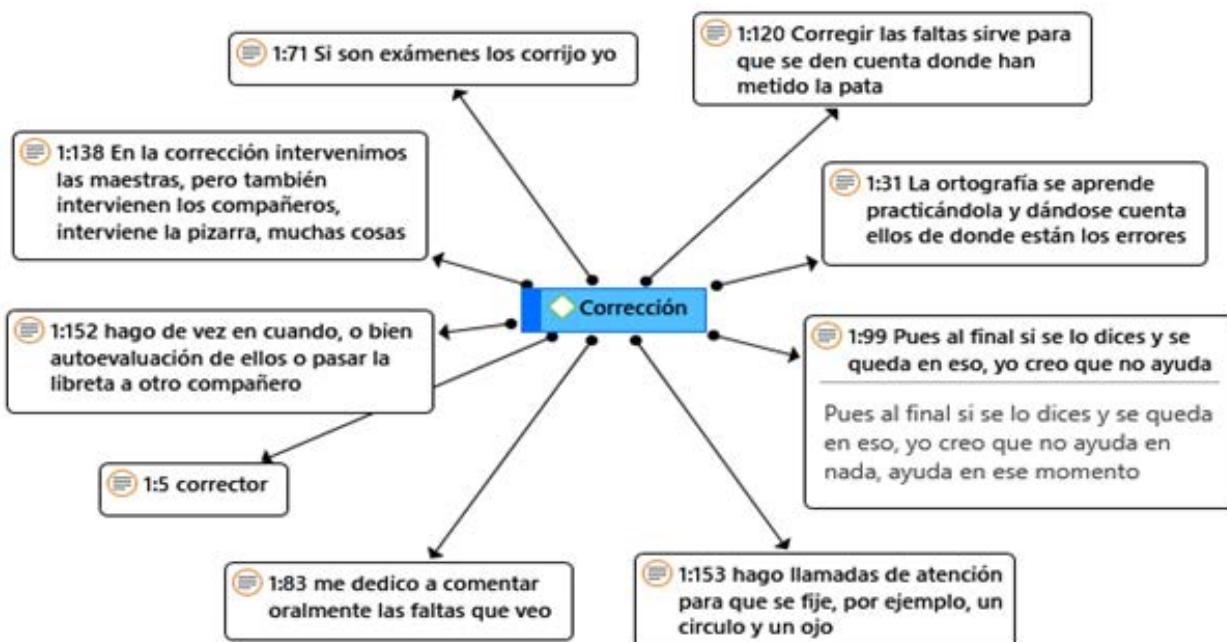


Fuente: Elaboración propia

### 3.2.2. Forma de la corrección de errores ortográficos cometidos

En lo referente al aspecto del método utilizado para la corrección de los errores ortográficos cometidos por el alumnado, todos los entrevistados coinciden en promover la corrección ortográfica entre alumnos, especialmente por parejas, véase Figura 3.

Figura 3. Red semántica “corrección de ejercicios”



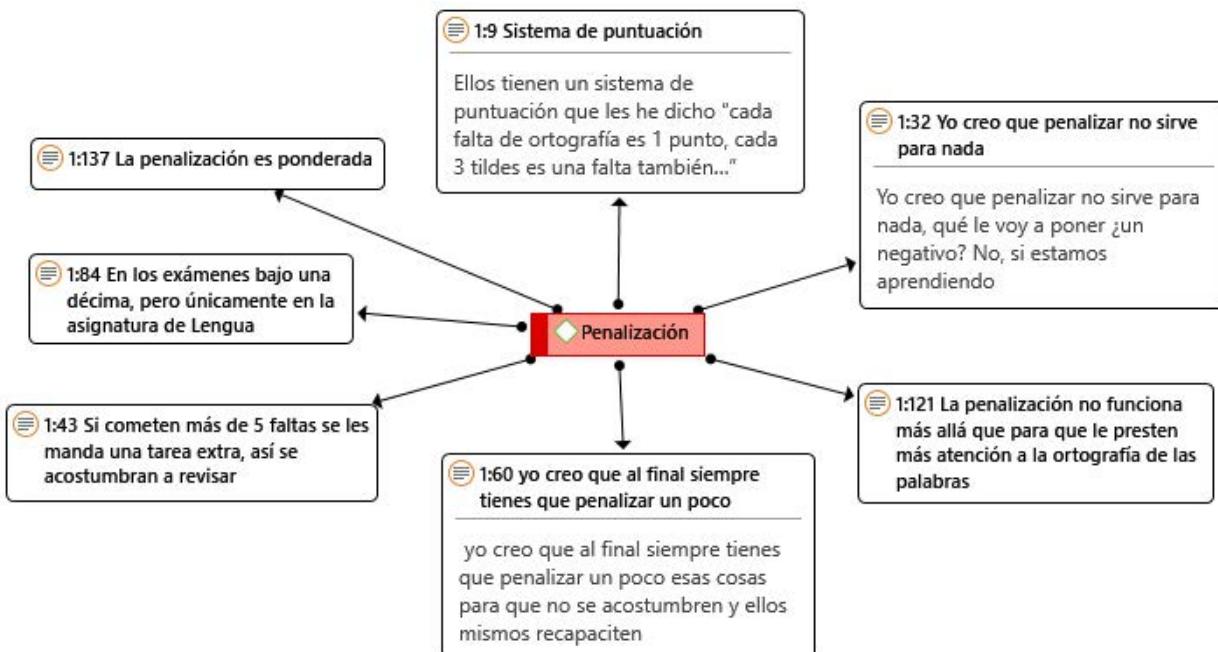
Fuente: Elaboración propia

### 3.2.3. Forma de penalización de los errores ortográficos

Tal como se puede observar en la Figura 4, la mayoría de los docentes actúa bajando puntos en los exámenes de los alumnos, tres de ellos diez décimas y otro un punto, pudiendo llegar hasta un máximo de tres. En relación con los dictados de clase, una maestra les manda una tarea extra si cometen más de cinco faltas.

Con respecto a la idea de penalizar, la mayor parte defienden la idea de que es necesario el sistema de penalización para que los alumnos se acostumbren a revisar sus escritos y rectifiquen los fallos que encuentran.

Figura 4. Red semántica referida al aspecto “penalización de errores ortográficos”

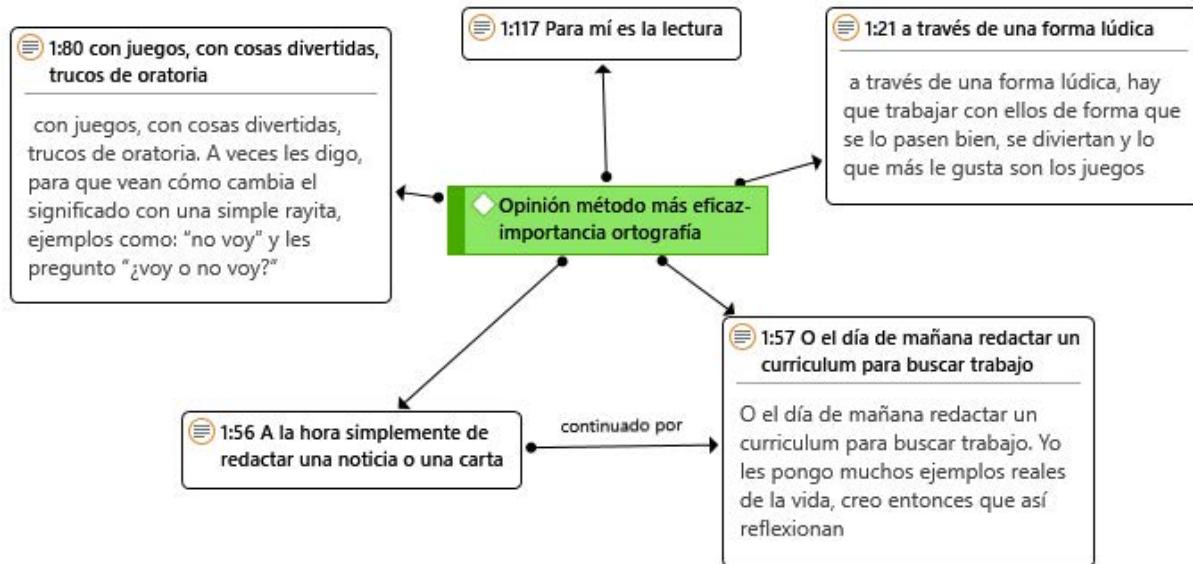


Fuente: Elaboración propia

### 3.2.4. Métodos más eficaces para concienciar al alumnado de la importancia de la ortografía

En la Figura 5 se pueden observar las contestaciones dadas por los docentes sobre la concienciación de la importancia de la ortografía, tanto en la vida académica como en la real. La mayor parte de las respuestas consideran que es de suma importancia hablar sobre lo esencial que es seguir las normas ortográficas para actividades de la vida cotidiana como a la hora de redactar un currículum, un escrito, una carta, etc. Todos ellos afirman que esta tarea se debe llevar a cabo mediante juegos y actividades lúdicas.

Figura 5. Red semántica referida a la opinión del método más eficaz para transmitir la importancia de la ortografía

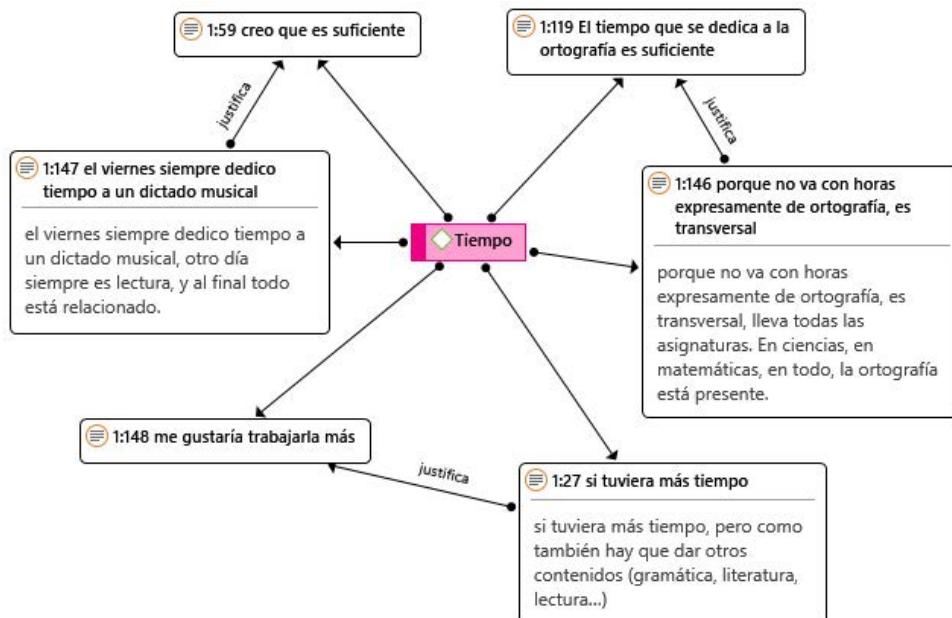


Fuente: Elaboración propia

### 3.2.5. Tiempo dedicado a la ortografía

La opinión sobre si el tiempo que se emplea para la enseñanza de la ortografía es o no el adecuado (véase Figura 6) no es unánime entre los docentes, puesto que algunos opinan que le dedican bastante tiempo ya que lo trabajan diariamente y otros, por el contrario, opinan que serían partidarios de emplear más tiempo en la enseñanza de la ortografía, aunque consideran que no es viable esta alternativa al ser tan amplios los contenidos de la asignatura.

Figura 6. Red semántica referida al tiempo dedicado a la enseñanza de la ortografía

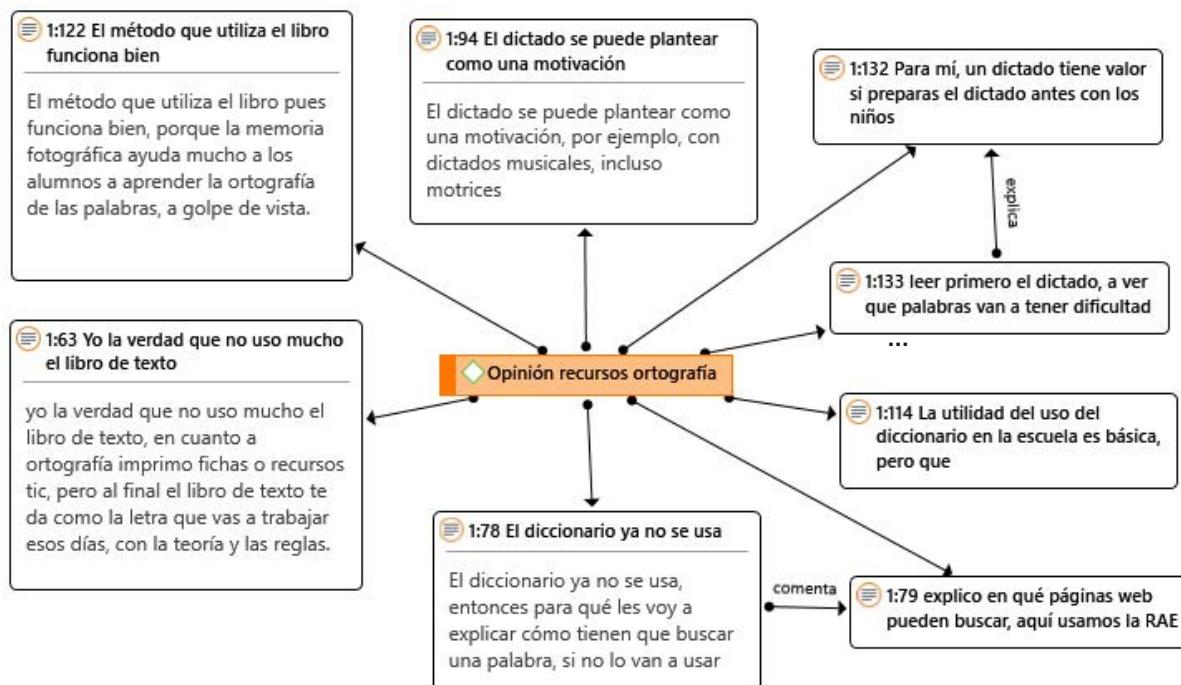


Fuente: Elaboración propia

### 3.2.6. Opinión sobre los diferentes recursos para trabajar la ortografía

En lo referente a las opiniones de los docentes respecto a qué recursos consideran mejores para la enseñanza de la ortografía, se han considerado tres alternativas: la realización de dictados, el uso del diccionario o la realización de los ejercicios propuestos por el libro de texto. La mayor parte de ellos valoran positivamente el dictado, pero coinciden en que debe haber una lectura y preparación previa por parte del alumnado para que este produzca un verdadero aprendizaje, véase Figura 7.

Figura 7. Red semántica sobre los recursos utilizados para el aprendizaje de la ortografía



Fuente: Elaboración propia

### 3.3. Resultados de la revisión de los libros de texto

A continuación, se van a analizar los manuales de la asignatura Lengua Castellana y Literatura del sexto curso de Educación Primaria utilizados por los colegios que han participado en este estudio: libro de texto de la editorial Santillana proyecto “Saber hacer contigo”, editorial Anaya en su proyecto “Pieza a Pieza” y el de la editorial SM en su proyecto “más Savia”.

Tras el análisis de estos manuales, se puede afirmar que la estructura que siguen para explicar la ortografía es muy similar. Primero, explican las normas de ortografía referidas a las grafías *b* y *v*. Tan solo en la editorial SM se incluye una actividad inicial de detección de ideas previas y motivación antes de la presentación de tales normas. Después, se contemplan distintas actividades de desarrollo y se acaba con una sección de aplicación de lo aprendido, en la que todas las editoriales incluyen al menos la realización de un dictado. Además, tanto en la editorial Anaya como SM, se propone después de cada dictado una coevaluación, esto es, una evaluación entre compañeros/as.

Por lo que se refiere al tratamiento de las normas ortográficas, existe una cierta homogeneidad en los libros de texto seleccionados dado que suelen incluirse casi las mismas normas de una editorial a otra, recogiendo cuatro para la grafía *b* (Tabla 6) y tres en la editorial Santillana, cuatro en la editorial Anaya y cinco en la editorial SM, para la grafía *v* (Tabla 7).

Tabla 6. Normas ortográficas para la letra *b* que aparecen en los manuales seleccionados.  
Editorial 1: Santillana; Editorial 2: Anaya; Editorial 3: SM

Norma ortográfica	Ed.1	Ed.2	Ed.3
Formas verbales terminadas en -bir	X	X	X
Palabras que comienzan por bu-, bur- y bus-	X	X	
Palabras que terminan en -bilidad	X	X	X
Formas del pretérito imperfecto de indicativo de los verbos de la primera conjugación	X	X	X
Formas de los verbos haber, caber, beber, deber y saber			X

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 7. Normas ortográficas para la letra v que aparecen en los manuales seleccionados.**  
**Editorial 1: Santillana; Editorial 2: Anaya; Editorial 3: SM**

Norma ortográfica	Ed.1	Ed.2	Ed.3
Adjetivos llanos cuyas terminaciones son -ava, -ave, -eva, -eve, -evo, -ivo e -iva	X		
Formas verbales con el sonido [b], pero cuyo infinitivo no es con b ni v	X		
Formas verbales del verbo ir a excepción de "iba"	X		X
Palabras que empiezan por eva-, eve-, evi- y evo-		X	X
Palabras que empiezan por vice-		X	X
Palabras que empiezan por adv-, subv- e inv-		X	X
Pretérito perfecto simple de indicativo de los verbos andar, estar y tener		X	X

Fuente: Elaboración propia

De igual modo, es conveniente mencionar que el número de actividades planteadas entre editoriales es dispar, así como el trimestre en el que se trabaja la ortografía de la b y la v es distinto. Como se puede apreciar en la Tabla 8, este número oscila entre las 3 actividades de la editorial Anaya y las 20 de la editorial Santillana. Por otra parte, mientras que la editorial Santillana incluye estos contenidos en el primer trimestre, la editorial Anaya lo propone para el tercero y SM para el segundo.

**Tabla 8 Tratamiento de la b/v en los libros de texto**

Centro Educativo	Editorial	Trimestre	Nº de actividades
1	Santillana	1º	20
2	Anaya	3º	3
3	SM	2º	9

Fuente: Elaboración propia

#### 4. Discusión y conclusiones

Una vez expuestos los resultados obtenidos a continuación resaltaremos aquellos aspectos más relevantes de nuestro trabajo, agrupándolos según los objetivos específicos que nos hemos planteado.

En lo referente a la constatación de los conocimientos ortográficos que posee el alumnado de sexto curso de Educación Primaria de los colegios de la Región de Murcia analizados, se comprueba que de los 117 alumnos/as de la muestra, 63 han cometido entre 0 y 5 faltas, 29 entre 6 y 10 faltas, 16 entre 11 y 15 faltas, 7 entre 16 y 20 faltas, 1 entre 21 y 25 faltas y 1 con más de 25 faltas.

Apoyándonos en la investigación realizada por Suárez et al. (2021) realizada con estudiantes universitarios, creemos que estos resultados pueden deberse a una escasa atención en las tareas de escritura, a la falta de lectura y a la desidia en la corrección de sus escritos.

Por otro lado, estos resultados son distintos a los obtenidos por Ayala y Montaner (2017), puesto que en esta investigación realizada sobre las grafías g y j, de una muestra analizada de 120 escolares de segundo y tercer ciclo de Educación Primaria, 113 cometieron algún error.

Un dato que debe destacarse es que la variable zona geográfica, rural o urbana, puede tener un efecto en el dominio de la ortografía. Por término medio los dos colegios rurales presentan 6,89 y 7,20 faltas de ortografía en todas las pruebas mientras que el colegio urbano presenta una media de errores ortográficos significativamente menor, pues se sitúa en un promedio de 2,76. Sería interesante comprobar en otros trabajos empíricos si se mantienen las diferencias entre colegios situados en un medio urbano y rural e intentar conocer cuáles son las causas: ¿se fomenta más la lectura en el medio urbano que en el rural? ¿existe un mayor nivel cultural de las familias de entorno urbano que conlleva una mayor preocupación sobre aspectos académicos? etc.

Se observa que dentro de cada colegio existe una dispersión muy grande respecto al número de errores cometidos. En el colegio 1, 7 de los 19 alumnos/as han cometido entre 0 y 5 faltas de ortografía lo que representa un 36,8% del total, en el colegio 2 han sido 27 los/as que han cometido entre 0 y 5 faltas (44% del total), mientras que en el colegio 3 han sido 29 de 38 alumnos/as que han cometido entre 0 y 5 faltas, que representa el 76% del total. La disparidad de resultados dentro de cada colegio puede asociarse (Rico, 2002) a factores como: la capacidad intelectual, la capacidad de generalización, el hábito lector, el rango de vocabulario, el equilibrio emocional, la motivación, etc.

Los errores más frecuentes que ha cometido el alumnado están relacionados con la utilización de palabras homófonas (hierba, hierva, baca, vaca, votar y botar), los adjetivos “bella” y “vestida” y otros vocablos empezados en -ave (avestruz) y terminados en -ívoro (herbívoro), las terminaciones del pretérito perfecto simple de los verbos “tener” y “equivocar”, palabras acabadas en -bilidad menos movilidad, la escritura del verbo “beber” y el término “ballet”. Quizás de todas estas palabras, se podía esperar que fallaran en aquellas más inusuales y/o más complejas en cuanto a su ortografía como “ballet”, “herbívoro”, “movilidad” o la forma verbal “tuvo”. Sin embargo, resulta bastante llamativo que se hayan escrito mal palabras sencillas o de uso común como “bella”, “avestruz”, “hierba” o “beber”.

Estos resultados no coinciden con los obtenidos por Sotomayor et al. (2013), ya que en su estudio los estudiantes aplicaban de manera inapropiada las grafías *b* y *v*, especialmente, en el uso de los verbos, las terminaciones del pretérito imperfecto y las composiciones “*bl*”, “*bs*”, “*br*” y “*mb*”. Por ejemplo, nuestro alumnado ha demostrado conocer bien dichas composiciones, ya que todos han escrito correctamente las palabras con “*br*” como “Bruno” y “palabras” y solo ha habido 3 fallos en la palabra “obra”. Tampoco ha habido ningún fallo en las palabras con “*bl*” (biblioteca, bibliotecaria, amable, Blanca) y “*mb*” (alfombra).

Con respecto a lo que opinan los docentes que imparten a la asignatura de Lengua castellana y Literatura en los centros analizados, cabe destacar que todos ellos resaltan la necesidad de concienciar al alumnado de la importancia de la ortografía y para ello se decantan por la realización de actividades prácticas asociadas a la vida cotidiana donde se requiere una correcta escritura (cartas, peticiones a la administración, currículum, etc.).

En cuanto a las técnicas utilizadas para la enseñanza de la ortografía, todos los entrevistados se muestran partidarios de la realización de dictados, aunque se plantean de una forma diferente a la habitual. Muchos de los/as maestros/as optan por una preparación previa del dictado por parte del alumnado, detectando y comentando de antemano aquellas palabras en las que en un principio encuentran dificultad. También coinciden en la necesidad de utilizar de forma permanente el diccionario en clase para buscar palabras que se desconocen y acercarles a su significado y su correcta forma escrita.

Por lo que se refiere al uso del libro de texto, todos los docentes consultados opinan que es un apoyo a nivel organizativo para concretar los contenidos que hay que impartir o para proporcionar información al alumnado, pero sin limitarse a su uso estricto y aislado. Es un complemento más que una herramienta única.

En relación con el análisis realizado de cómo los libros de texto de la asignatura Lengua castellana y Literatura desarrollan el conocimiento de la ortografía (libros de las editoriales Santillana, Anaya y SM), los resultados obtenidos reflejan que la estructura de un manual a otro apenas varía, ya que la mayoría comienzan con la presentación de las reglas ortográficas y continúan con una serie de actividades con el objetivo de afianzar dichas reglas y acaban con la realización de uno o dos dictados. Ahora bien, cabe señalar que la editorial con la estructura más completa parece ser la de SM, ya que es la única que incorpora una actividad de detección de conocimientos previos y motivación, antes de las normas de ortografía, a diferencia de Santillana que introduce solamente actividades de aprendizaje y aplicación mientras que Anaya ni siquiera hace una distinción, lo que se asocia a su escaso número de actividades.

Las actividades que proponen todos los libros son semejantes a las que tradicionalmente se han aplicado, puesto que predominan ejercicios tendentes a la repetición y mecanización de la escritura, como expónía Rodríguez-Ortega (2015) en su investigación, donde encontró que gran parte de las editoriales recogían un aprendizaje mecánico de la ortografía.

El dictado se incluye como ejercicio de ortografía en todas las editoriales por establecerse como uno de los contenidos del currículo de la etapa y, además, ser una técnica tradicional e insustituible para el aprendizaje ortográfico. No hay coincidencia en cuanto al número de ejercicios propuestos, puesto que la editorial Anaya propone tan solo tres, frente a los nueve de la editorial SM y los veinte de la editorial Santillana.

En trabajos anteriores, como el realizado por Rodríguez-Ortega (2015) en el que se analizan las propuestas editoriales de Santillana y Oxford para 2º de ESO, Teide para 3º de ESO y Anaya para 2º de Bachillerato sobre el aprendizaje de las normas ortográficas, se afirma que en la etapa de la Educación Secundaria estas editoriales plantean un aprendizaje fundamentalmente mecánico, incluyendo además técnicas tradicionales como el dictado. Por el contrario, en los manuales de Bachillerato se dedica muy poca atención a la ortografía.

Ayala y Montaner (2017) en el trabajo ya citado, analizan el tratamiento que realizan dos editoriales (Santillana y SM) en sus manuales dirigidos a sexto curso de la Educación Primaria sobre el estudio de las grafías *g* y *j*. Estos autores constatan que en las dos editoriales se incluyen las normas relacionadas con estas grafías, pero mientras que en la editorial Santillana se proponen ejercicios como dictados y oraciones incompletas de diferente grado de dificultad adecuados al nivel al que van dirigidos, en el manual de la editorial SM se observa que las actividades planteadas son demasiado sencillas para el curso al que van dirigidas.

## 5. Bibliografía

- Albarracín, Domingo; Jerez, Isabel; y Encabo, Eduardo (2020). Composición escrita, influencia mediática y ortografía. Una investigación en las aulas de Educación Primaria. *Álabe. Revista de Investigación sobre lectura y escritura*, 11(21), 1-18. <https://doi.org/10.15645/Alabe2020.21.10>
- Ávila, Betzy; Salguero, Alberto; y Calva, Daniel Xavier (2021). Estrategias metodológicas activas para el aprendizaje de la ortografía en la Educación General Básica. *Revista Ciencia & Sociedad*, 1(1), 12-26. <https://cienciayssociedaduaf.com/index.php/ciesocieuaf/article/view/5>
- Ayala, Serafín; y Montaner, Andrés (2017). Revisión del tratamiento de las normas ortográficas de las grafías *g* y *j* en manuales de segundo y tercer ciclo de Educación Primaria y sus repercusiones en la enseñanza. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 83-101. <https://doi.org/10.18172/con.2909>
- Belda, Mónica; y García, María Gloria (2022). Enseñanza-aprendizaje de la ortografía en Educación Primaria en tiempos de COVID. *Educación y Futuro digital*, 24, 27-35.
- Bisquerra, Rafael (coord.). (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Carratalá, Fernando (1993). La ortografía y su didáctica en la Educación Primaria. *RIFOP: Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 18, 93-100. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117793>

- Carratalá, Fernando (2013). *Tratado de didáctica de la ortografía de la lengua española*. Octaedro.
- Cuetos, Fernando (2009). *Psicología de la escritura*. Wolters Kluwer España.
- Decreto 209/2022, de 17 de noviembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, 267, de 18 de noviembre de 2022. <https://www.borm.es/eli/es-mc/d/2022/11/17/209/dof/spa/html>
- Gabarró, Daniel (2020). *Dominar la ortografía. Libro teórico. Cómo reducir las faltas de su alumnado hasta un 80% con PNL*. Boira.
- Hernández, Maribel; y Morales, Ana Isabel (2019). Estrategias didácticas para mejorar el desempeño ortográfico en palabras de uso frecuente con c/s/z a través del trabajo con textos expositivos y narrativos, en estudiantes de octavo grado del I.P.T. *Revista de Lengua y Literatura*, 56(2), 1-18. <https://doi.org/10.5377/rlly.5i2.8979>
- López, Emilia; García, Daniel; Grimaldo, Francisco; y Forte, Anabel (2020). Efecto de la retroalimentación orientada al acierto: un caso de estudio de analítica del aprendizaje. *Research Gate*, 5(6), 336-340.
- Martínez De Sousa, José (2014). *Ortografía y ortotipografía del español actual*. Trea.
- McMillan, James H.; y Schumacher, Sally (2005). *Investigación educativa*. Pearson Education.
- Mendoza, Antonio (coord.). (2003). *Didáctica de la lengua y la literatura para Primaria*. Pearson Educación.
- Neuman, Carol Andrea; y Ajenjo, Rodrigo (2019). Retroalimentación con mentalidad de crecimiento como una práctica efectiva para la mejora de la ortografía en alumnos de secundaria. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educacional Latinoamericana*, 56(2), 1-18. <https://doi.org/10.7764/PEL.56.2.2019.8>
- Rico, Ana María (2002). Breve análisis de los factores que intervienen en el aprendizaje ortográfico. *Publicaciones: Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, 32, 71-84. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=638314>
- Ríos, Gabriela (2012). La ortografía en el aula. *Káñina: Revista de Artes y Letras*, 36(2), 181-190. <https://doaj.org/article/a868582b81d442cbb4a3e9ae46183004>
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2010). *Ortografía de la lengua española*. Espasa.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2012). *Ortografía básica de la lengua española*. Espasa.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2019). *Gramática y ortografía básicas de la lengua española*. Espasa.
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. 2 de marzo de 2022. *Boletín Oficial del Estado*, 52, de 2 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157/con>
- Rodríguez-Ortega, Davinia (2015). Un bien necesario para la escritura: la competencia ortográfica. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 13(13), 85-98. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2015.13.05](https://doi.org/10.18239/ocnos_2015.13.05)
- Sotomayor, Carmen; Molina, Daniela; Bedwell, Percy; y Hernández, Carolina (2013). Caracterización de problemas ortográficos frecuentes en estudiantes de 3.º, 5.º y 7.º grado de colegios públicos chilenos. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 46(81), 105-131. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342013000100005>
- Suárez Ramírez, Sergio; Suárez Muñoz, Ángel; Guisado, Inmaculada; y Suárez Ramírez, Miriam (2019). La ortografía en el ámbito universitario: una realidad que exige la reflexión del alumnado y la implicación del profesorado. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 31, 135-145. <https://doi.org/10.5209/dida.65945>
- Suárez, Sergio; Cremades, Raúl; y Suárez, Miriam (2021). La ortografía como factor de calidad en la educación superior. *Foro de Educación*, 19(2), 387-401. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.784>
- Ugalde, María Eugenia (2020). El portafolio, la bitácora y el dictado: estrategias didácticas para mejorar el proceso de redacción. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 15(2), 31-43. <https://doi.org/10.15359/rep.15-2.2>
- Zayas, Felipe (1995). Ortografía y aprendizaje de la lengua escrita. *Aula de Innovación Educativa*, 5, 9-15.