

**DISGRAFIA** **DISORTOGRAFIADISLEXIADI**  
**SFONIA** **DISPEDAGOGÍA** **DISFUNCIÓN** **DISFO**  
**NIADISLALIA** **DISCALCULIADISGLOSIADIS**  
**LEXIALEXIAAGRAFIADISFUNCIONDISOR**  
**TOGRAÍA** **DISFONIAAFASIA** **DISGRAFÍADI**  
**SLEXIADISTONIADISCALCULIADISFUNCÓ**  
**NDISLALIAALEXIAAFONIADISGLOSIADISC**  
**ALCULIADISGRAFIA** **DISFONIADISFONIAD**  
**ISARTRIADISFASIADISLALIA** **DISGLOSIADI**  
**STIMIADISTONIA** **DISTROFIADISGLOSIADIS**  
**ARTRIADISLEXIADISFNCIONDISCALCULI**  
**ADISPEDAGOGÍA** **ALEXIADISLEXIADISFO**  
**NIADISFUNCIÓN** **DISCALCULIADISGRAFIA** **DI**  
**SGLOSIADISARTRIA** **DISFONIA** **DISORTOGR**  
**AFIADISFASIADISLEXIADISPLASIADISTRO**  
**FIADISTONIA** **DISFONIADISLEXIADISPEDAG**  
**OGÍAAGRAFÍADISGLOSIADISARTRIA** **DIS**  
**TROFIADISLALIA.** **DISFASIA** **AMUSIADISOR**  
**TOGRAFÍADISTONÍA** **DISPLASIADISARMONÍ**  
**ADISARTRIA** **DISGRAFÍA** **DISPEDAGOGÍA** **DI**  
**SLEXIAPRAXIADISGLOSIADISFEMIADISTR**  
**OFIAALEXIAAMUSIADISGRAFÍA** **AORTOGRA**  
**FÍADISGLOSIADISFUNCIÓN** **DISFONÍA** **DISTI**  
**MIADISPLASIADISTONIA** **DIS**

## INDICE.

0) Naturaleza de la ortografía.	
1) Concepto.	8.
2) El problema de la lengua escrita.	8.
3) Requisitos para el aprendizaje de la escritura y lectura.	10.
4) Etiología.	14
a) Causas de tipo perceptivo.	
b) Causas de tipo intelectual.	
c) Causas de tipo lingüístico.	
d) Causas de tipo afectivo -emocional.	
e) Causas de tipo psicológico	
f) Causas de tipo pedagógico.	
g) Otras dispedagogías.	
5) Técnicas recomendadas.	27.
a. Técnicas de refuerzo.	
b. Técnicas cacográficas.	
c. Ficheros cacográficos.	
6) Intervención sobre los factores asociados a los fracasos ortográficos.	31.
7) Errores disortográficos.	33.
8) Clasificación de la disortografías.	35.
9) Otras técnicas reeducativas.	37.
10)Objetivos para e aprendizaje de la ortografía.	
47.	
11) Bibliografía.	62.

# DISORTOGRAFÍA.

## 0. NATURALEZA DE LA ORTOGRAFIA.

La ortografía es una parte integrante del acto gráfico e inseparable de él. La diferencia fundamental con éste es que no considera los aspectos de calidad de la letra. Al hablar de ortografía dejamos por tanto de lado la problemática de orden grafomotor y nos centramos en la aptitud para transmitir el código lingüístico hablado o escrito con los grafemas correspondientes, sin detenernos en su calidad gráfica ni en la velocidad en que son trazados. Lo que aquí nos interesa es que alumno escriba al dictado, que copie o exprese su propio pensamiento con los grafemas correspondientes, incluidos aquellos que comparten con otros la misma articulación ( g-j ) , ( b – v ) o carecen de pronunciación.

La ortografía es para muchos alumnos y alumnas una carga pesada y rutinaria que provoca a menudo cursos particularmente duros, sobre todo en los primeros años de la escolaridad. Son numerosos los alumnos que, siendo inteligentes, tropiezan sin embargo con serias dificultades por falta de un diagnóstico adecuado, dificultades que perduran a menudo a lo largo de toda la escolaridad, siendo causa de no pocos sufrimientos y de sentimientos de impotencia y fracaso.

La escuela ordinaria, sin embargo, apenas ha aportado novedades al esquema tradicional de la enseñanza de la ortografía cuya metodología se reduce a menudo a la utilización de la copia y el dictado vagamente planificado así como al uso y abuso de la repetición árida y frustrante de las faltas como método colectivo básico.

En la base del aprendizaje de la Ortografía subyacen dificultades perceptivas, psicomotrices y sobre todo didácticas a las que hay que adelantarse mediante una

pedagogía preventiva y correctiva basada, sobre todo en la lógica del proceso más que en los enunciados normativos formalístico. Una acción seria y temprana de estos aspectos resuelve la mayor parte de las dificultades. Los ejercicios estereotipados no son más que formas de tranquilizar a la escuela a bajo costo proyectando sobre el alumno las responsabilidades y fracasos del sistema.

Hay una clara conciencia de fracaso en el campo de las didácticas de la Ortografía. Entre sus causas señalamos la fundamental; el uso del dictado y la copia como método básico. A ésta debemos añadir la ausencia de objetivos suficientemente claros y el desconocimiento de los procesos que hay que ejercitar.

El proceso de escribir correctamente exige un cierto número de capacidades que es preciso cultivar:

- ✍ **Habilidad para el análisis sónico de la palabra** hablada y la configuración de fonemas estables.
- ✍ **Capacidad para el análisis cinestésico de los sonidos:** el niño no debe sufrir falsas sensaciones cinestésicas al repetir él mismo los sonidos escuchados.
- ✍ **La capacidad para recordar una forma gráfica ausente:** configuración y discriminación de los fonemas.
- ✍ **Capacidad para la secuenciación y ordenación** correcta de los elementos sónicos y gráficos.
- ✍ **Asociación correcta de los procesos gráficos y fónicos.**
- ✍ **Dotar la síntesis grafofónica de sentido:** estructuración semántica y gramatical.

El fallo de cualquiera de los pasos de este proceso acarrea dificultades y una tipología de faltas que es preciso saber diagnosticar y tratar de modo adecuado.

Luria ,Tsvétkova y otros han resaltado la trascendencia de la capacidad de análisis de la palabra hablada y de una buena configuración de los fonemas a nivel hablado, para un buen desarrollo de la ortografía. Así pues, la **aptitud para**

***partir la cadena hablada en sus eslabones menores, los fonemas, y la capacidad para reconocerlos, diferenciarlos y secuenciarlos en el orden en que se presentan, es esencial para el normal desarrollo de la escritura.*** Una segunda operación consiste en reconocer una forma bidimensional, unas letras y en correlacionarlas con los fonemas correspondientes, sin invertirlas, sin confundirlas con otras más o menos semejantes, y secuenciándolas espacialmente en paralelo con la disposición temporal de los sonidos. El deterioro de este origen en uno de sus aspectos, temporal, espacial o en ambos a la vez, convierte a la escritura en una especie de sopa de letras.

Ligado al proceso auditivo se da simultáneamente un proceso de carácter cinestésico que permite al alumno tomar conciencia de los fonemas por sus diferencias cinestésicas.

Hace falta que el alumno sienta correctamente el fonema en cuestión, que pueda repetirlo de modo adecuado, para que pueda plasmarlo gráficamente.

El acto gráfico exige una capacidad para recordar una forma ausente, capacidad en la que participan las aptitudes visuales superiores que nos permiten captar los elementos de la letra y la disposición y orientación de la misma en el espacio. Estas funciones visuales superiores se concede importancia capital a la percepción visual, la memoria visual y la orientación espacial.

***La escuela ha basado su enseñanza fundamentalmente en el proceso visoespacial y apenas ha sido consciente en su práctica pedagógica de la importancia y dificultad de la vertiente sónica de la escritura***

Salta a la vista sin embargo que el proceso lingüístico auditivo es mucho más complejo para la mayoría de los alumnos que el visual. Los alumnos con síndrome de Down reconocen y diferencian sin mayor trabajo signos gráficos diversos y sin embargo son absolutamente incapaces para realizar el análisis sónico de la cadena hablada y de reconocer y diferenciar fonemas.

Alumnos que cometen con frecuencia inversiones, sustituciones, omisiones, enlaces defectuosos, etc., son con mucho los aspectos perceptivo – auditivos y lingüísticos los que más fallan. La mayoría de los autores, mencionan, por ejemplo, las sustituciones de **b** por **p**, de **b** por **d**, de **p** por **q** etc., como ejemplo clásico de dificultades de orientación espacial.

Como consecuencia de esta convicción ha adquirido una relevancia los ejercicios de orientación espacial. Su validez, sobre todo en el Primer Ciclo de Primaria, la inmensa mayoría de las dificultades obedecen a problemas más o menos transitorios de orden perceptivo – auditivo, semántico o gramatical. Sólo en contadísimas ocasiones, después de experiencias y pruebas realizadas, se han encontrado confusiones de **p** por **q**, por **d**, etc. De origen visoespacial. Pero en exámenes profundos se demuestra que, en casi todos los casos, estas confusiones se producen por fallos en el proceso de discriminación auditiva y cinestésico – articular que nos permite distinguir ciertos pares de consonantes (**p,b**), (**k,g**), (**t,d**), etc. Que se diferencian únicamente por su carácter sonora o sorda.

***De poco sirven las técnicas visuales de la “mostración “ reiterada de las letras confundidas y ello por la sencilla razón de que el problema tiene un componente lingüístico – perceptivo y no visual en la mayoría de los casos.***

Son cada vez más numerosos los textos de iniciación a la lectura que se esfuerzan en mejorar la presentación visual de la letra. Estas exageraciones parecen radicar en una incomprensión del proceso ortográfico, que es básicamente un proceso lingüístico – perceptivo, más necesitado de tratamiento escolar y más complejo psicológicamente hablando que el proceso paralelo de orden visoespacial. Por otro lado, las actividades de orden visual y visomotor son muy fáciles de traducir en ejercicios escolares y papel y lápiz, ejerciendo así un gran atractivo para la escuela por su valor “ocupacional”.

En niveles superiores la escritura puede ocurrir que la ortografía sea correcta en el plano sensorial y perceptivo y que sin embargo el sujeto no consiga

estructurar el lenguaje desde el punto de vista gramatical. Este tipo de trastorno, que suele estar relacionado con el problema afásico, es más bien raro en las aulas normales.

Así pues, resumiendo las conclusiones de diversas experiencias y autores que han trabajado en labores de terapia y tratamiento de problemas de la escritura, diremos que hay dos vertientes básicas en el proceso ortográfico:

📖 **Una vertiente lingüística perceptiva** que permite hacer el análisis fonemático y la estructuración temporal de la cadena hablada.

📖 **Una vertiente visoespacial** que posibilita la actividad de retener, interpretar y secuenciar el signo gráfico en dos dimensiones.

**Con la puesta a punto de estos dos procesos básicos habremos eliminado la mayor parte de las dificultades iniciales.** Sin embargo, a pesar del buen funcionamiento de estos procesos, hay casos de alumnos que tienen dificultades para la estructuración semántico – gramatical de la frase escrita, problema que puede afrontarse también en el aula ordinaria.

El fracaso temprano es el causante de que el alumno se instale en conductas de rechazo, difíciles de superar con actividades usuales de nuestros centros.



## 1. CONCEPTO.

El aprendizaje de la ortografía se inicia en la escuela primaria simultáneamente al aprendizaje de la lectura aunque de un modo asistemático. Es alumno es sometido a un periodo de aprendizaje que se mantiene teóricamente durante toda la escolaridad obligatoria y una buena parte del aprendizaje se dedica a la ortografía. Algunos de estos alumnos cursarán Bachillerato y, con gran disgusto, sus nuevos profesores, detectarán una gran cantidad de errores ortográficos.

Durante los primeros cursos escolares, su aprendizaje se realiza de forma global; el maestro aprovecha cualquier situación escolar para vigilar o corregir las deficiencias del aprendizaje. De esta forma, y en la mayoría de las escuelas, el maestro transfiere el problema del dominio ortográfico a otras actividades escolares. Por el contrario, cualquier actividad escolar puede ser aprovechada para impartir conocimientos ortográficos.

Con la entrada de los escolares a Secundaria, suele perderse esta idea del aprendizaje ortográfico “in situ” para quedar relegada a una tarea exclusiva del profesor de lenguaje. El resto del profesorado puede, en algunos casos, desentenderse de la problemática.

Lo que es común en toda la actividad escolar es la permanente preocupación por la calidad ortográfica de los alumnos. Sin embargo, en palabras de Villarejo Mínguez “( Escala de Ortografía Española. C.S.I.C. MADRID 1946), los hechos confirman que no se consigue el perfeccionamiento deseado. Los niños practican frecuentes dictados. El profesor dedica largas horas de vigilancia a su corrección, y casi siempre las mismas faltas. Se progresa con lentitud desalentadora y, sigue diciendo el mismo autor, si la escuela dedica a la Ortografía el mismo tiempo y la importancia que merece, sin duda su escaso rendimiento será debido al método de la enseñanza

El término disortografía se ha rotulado con términos como “disgrafía disléxica”, que en realidad no refleja la verdadera problemática del trastorno, puesto que la disgrafía incluye una problemática en el trazado y en la forma de la letra, y en la configuración del



escrito, que implica la alteración de los factores motrices (García Vidal). Sin embargo, este tipo de factores no tiene por qué intervenir en la alteración de la disortografía. Además los síntomas disortográficos no representan tan sólo una mera proyección de los errores gráficos de la lectura y escritura – dislexia en la escritura - , sino que pueden responder a otras causas, como se verá más adelante.

En otros casos, se ha calificado erróneamente como disléxico a los niños que presentaban errores sistemáticos en la escritura, sin tener en cuenta que **la dislexia siempre implica errores en los ámbitos de la lectura y escritura**, al margen de otras condiciones. Por el contrario, la disortografía, como trastorno específico, tan sólo incluye **errores en la escritura**, sin necesidad de que tales errores se den también en la lectura. Un niño que presenta disortografía no tiene por qué leer mal, aunque esta condición pueda darse comúnmente.

La disortografía se puede definir como **“el conjunto de errores de la escritura que afectan a la palabra y no al trazado o grafía.”** (García Vidal).

Se deja al margen la problemática de tipo grafomotor; trazado, forma, direccionalidad de las letras, y se centra el énfasis en la aptitud para transformar el código lingüístico hablado en escrito por medio de los grafemas o letras correspondientes, respetando la asociación correcta entre los fonemas y sus grafemas.

La **disortografía** se refiere a una dificultad para la escritura que puede surgir independientemente de que haya o no alteraciones en la lectura. De forma específica afecta al contenido y composición de la palabra, dejando al margen los aspectos de forma y trazado, implicados en el acto lector.

## 2. EL PROBLEMA DE LA LENGUA ESCRITA.

Existe una evidente diferenciación entre el lenguaje oral y el escrito. Estas desigualdades son tanto más acentuadas en cuanto el nivel cultural de una persona es más bajo. Un individuo cultivado puede expresarse oralmente de forma parecida a como lo haría por escrito en cuanto al léxico empleado, el elevado uso de la subordinación, formas

impersonales, profusa utilización de adjetivos, adverbios, conjunciones, etc. Frente a este lenguaje que Bernstein lo califica de formal, se contraponen el de hablar de forma abierta, caracterizado por el empleo de un escaso número de oraciones subordinadas, la utilización constante de conjunciones “y” o “entonces”, la escasez de formas impersonales y el frecuente uso de elipsis, frases incompletas, palabras de apoyo y onomatopeyas.

Si se excluye la estructura proposicional y se analizan los elementos fonéticos intervinientes en la frase, podrá comprobarse igualmente la diferenciación existente entre lenguaje oral y el escrito. En el lenguaje escrito, las palabras están separadas espacialmente unas de otras. La expresión oral “Me voy a mi casa” no está compuesta por cinco unidades que se pronuncian aisladamente, sino por dos sintagmas claramente definidos: “/mevoy /amicasa/”. Quien haya tenido que reeducar alumnos con fallos en las uniones y separaciones de las palabras, sabrá lo difícil que resulta que un niño separe correctamente una frase como “/ amimegustan / loscaramelos/” si el maestro inicia la descomposición en palabras, con cierta lógica, el alumno continuará: “ / A // mí // me // gus// ta / ...

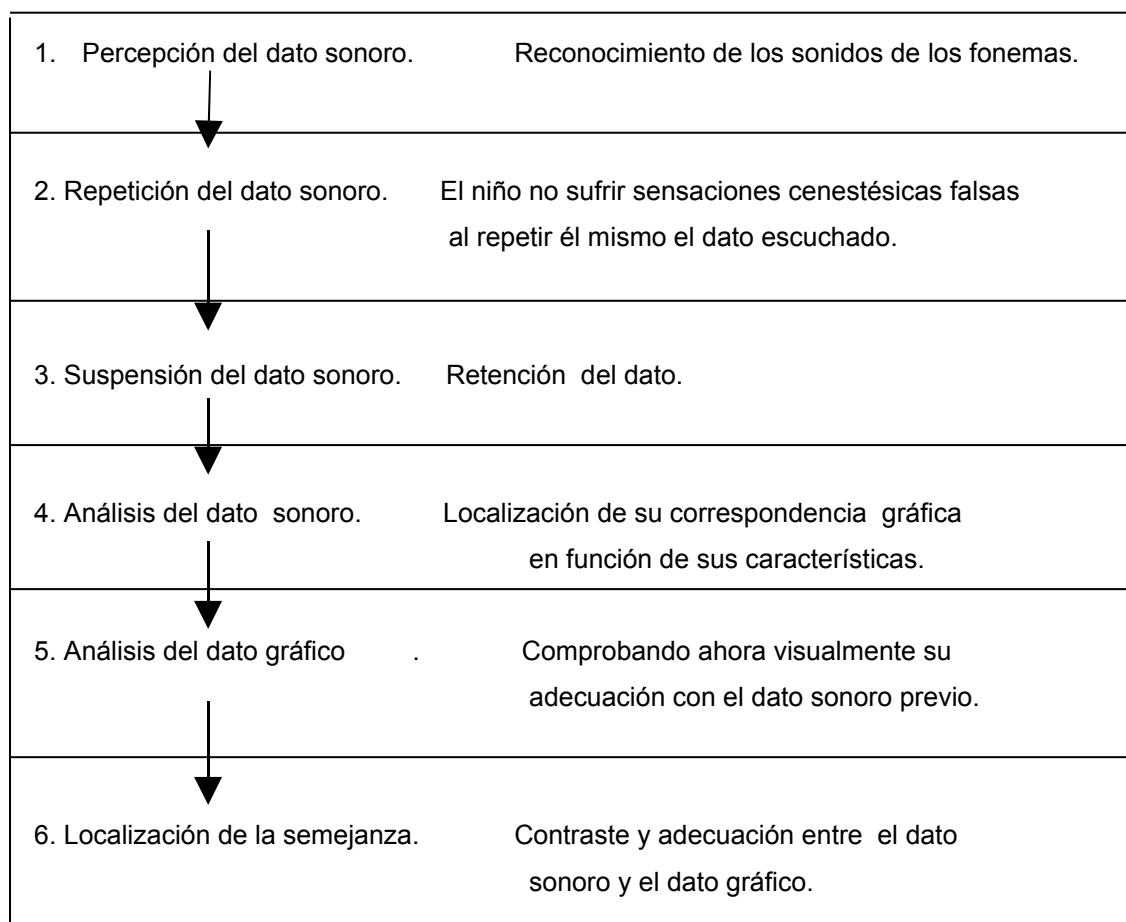
Al no existir una clara correspondencia entre la expresión oral y su transcripción escrita, se hacen necesarios innumerables ejercicios. Ahora bien, no debemos olvidar que es la escuela la que ha de enseñar a separar las palabras. El profesor deberá programar actividades para que aprenda a unir y separar correctamente los vocablos de cualquier frase. A pesar de que en muchas escuelas se realizan estudios sistemáticos, sigue apareciendo un alto porcentaje de alumnos y alumnas que persisten en este tipo de errores al incluir su escolaridad. Dependerá de la capacidad de aprendizaje del alumno, de su habilidad para segmentar los sintagmas y de una buena memoria auditiva que le permita la generalización de las estructuras parecidas.

Las dificultades se multiplican en aquellos núcleos en donde se produce seseo, ceceo o yeísmo. Esta falta de adecuación está potenciada en algunas áreas geográficas, como en determinadas zonas andaluzas o latinoamericanas. Con frecuencia aparecen obstáculos infranqueables entre la expresión oral y el académico modo de escribir el lenguaje oral aprendido en el seno de la comunidad.

Será, por consiguiente, muy distintos los modos de cada escuela de encarar el problema de la lengua escrita. Habrá de considerar las desigualdades sociales, culturales y geográficas. Evidentemente será labor del profesor adecuar el habla de cada alumno para que su transcripción al lenguaje escrito sea lo más correcta posible. Ello exige un continuo desarrollo de la capacidad expresiva del alumno: solo así, tras un lento aprendizaje, muchas de estas dificultades podrá ser superadas.

### 3. REQUISITOS PARA EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y ESCRITURA.

Para llevar a cabo el proceso de la escritura y su ortografía son necesarias diversas habilidades de distinta índole; motoras, perceptivas, lógico-intelectuales, lingüísticas y afectivas, que configuran los requisitos básicos para una escritura correcta.



Operaciones necesarias para la comparación grafo-fonética y las transcripción Ortográfica correcta.

## Requisitos para el correcto aprendizaje de la escritura y la ortografía

<p><b>A. Ámbito motor.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lateralización adecuada.</li> <li>➤ Motricidad dinámica manual.</li> </ul>
<p><b>B. Ámbito perceptivo.</b></p> <p>B.1. Percepción auditiva.</p> <p>B.2. Percepción visual.</p> <p>B.3. Percepción espaciotemporal.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discriminación auditiva.</li> <li>➤ Integración auditiva.</li> <li>➤ Memoria auditiva.</li> <li>- Discriminación figura fondo.</li> <li>➤ Constancia de la forma.</li> <li>➤ Memoria visual</li> <li>- Estructuración y orientación en el espacio.</li> <li>➤ Estructuración temporal y rítmica.</li> </ul>
<p><b>C, Ámbito del pensamiento lógico.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Operaciones lógico-concretas .</li> <li>Operaciones de correspondencia significativa</li> <li>Significado y fonema-grafema.</li> <li>➤ Operaciones de inclusión. Inclusión fonema-sílaba, sílaba-palabra, palabra-frase.</li> <li>➤ Operaciones de seriación. Seriación de fonema, sílabas y palabras.</li> </ul>
<p><b>D. Ámbito lingüístico.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Morfosintaxis . correcta estructura sintáctica.</li> <li>➤ Semántica. Competencia semántica para la Asociación significativa-significado.</li> <li>- Vocabulario del sujeto.</li> </ul>
<p><b>E. Ámbito afectivo-emocional.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adaptación escolar.</li> <li>➤ Control emocional.</li> <li>➤ Deseo de aprender.</li> </ul>

---

No cabe duda, de que el proceso de escritura y ortografía es un mecanismo complejo que conlleva la intervención de habilidades muy complejas.

Para llevar a cabo este proceso son necesarias diversas habilidades de distinta índole: motoras, perceptivas, lógico – intelectuales, lingüísticas y afectivo –emocionales, que configuran los requisitos básicos para una escritura correcta, según el gráfico anterior.

Las habilidades de **ámbito motor** están muy ligadas al trazado gráfico y tienen menor relevancia al hablar de disortografía.

En el caso del **ámbito perceptivo**, las habilidades específicas de este tipo – percepción auditiva, visual y espaciotemporal – permitirán de modo perceptivo, una correcta discriminación de los sonidos de los fonemas y la retención del dato sonoro para su análisis y una transcripción, una correcta diferenciación de los diversos grafemas, en función de sus características visuales, el análisis gráfico –visual para comprobar la adecuación fonema – grafema, y una buena percepción del ritmo y de los aspectos temporales de la cadena hablada, para su segmentación y secuenciación. Todo ello provoca que el alumno / a sea capaz de llevar a cabo una escritura correcta, tanto en la modalidad de dictado como en la copia, respetando las normas de su propia lengua.

Por lo que se refiere al **ámbito del pensamiento lógico**, las habilidades de tipo lógico- intelectual son imprescindibles para lograr la adquisición del código gráfico – fonético, correspondencia fonema - grafema, y la segmentación grafofonémica, que se apoya, en gran medida, en el conocimiento y distinción de los diversos elementos lingüísticos – fonema, sílaba, palabra – necesarios para la decodificación de la cadena hablada y la pertinente separación de sus componentes a la hora de transcribir los sintagmas escuchados.

En lo que respecta a las **habilidades de tipo lingüístico**, morfosintaxis y semántica – éstas favorecerán el éxito en la composición escrita, es decir, la elaboración de textos correctos, partiendo de la escritura espontánea. Para realizar dicha tarea, hay que saber la idea que se quiere escribir, y cómo darla a entender de la mejor forma posible, con una estructura adecuada.

De todos modos, este tipo de habilidades explica más el fracaso gramatical – disgramatismo – que el fracaso ortográfico –disortografía.

Por último, los **aspectos afectivos-emocionales** son esenciales para efectuar un buen acto gráfico y ortográfico. No basta que un niño conozca la ortografía correcta de la palabra, sino que es necesario que mantenga una representación correcta de su composición, en el momento de escribirla. Si ocurre que el niño no está motivado para atender una atención mínima, cuando va escribir puede cometer fallos, aunque sepa cómo se escribe una palabra.

Se puede decir, de manera general, que en el mecanismo de la escritura, a nivel ortográfico, están implicados dos procesos básicos:

- a) **Un proceso de simbolización, que supone la utilización de los fonemas** como símbolos auditivos. Este proceso exige un funcionamiento adecuado de la percepción auditiva, para permitir la diferenciación de los distintos sonidos que constituyen los fonemas componentes de una palabra.
- b) **Un proceso de simbolización que implica el uso de signos gráficos, grafemas**, correspondientes a los fonemas este proceso requiere la intervención de la percepción auditiva, visual y espaciotemporal, por lo que es necesario un determinado grado de madurez de los mismos.

#### **4. ETIOLOGÍA.**

La capacidad intelectual siempre ha sido citada entre las posibles causas que explican por qué un alumno escribe correctamente una palabra mientras que el compañero, que ha seguido los mismos métodos y tiempos de dedicación similares comete multitud de errores ortográficos. Brueckner afirma que existe una correlación positiva, aunque más bien baja entre inteligencia y ortografía. Es un hecho que los chicos poco inteligentes tienden a ser ortográficamente deficientes, sin embargo, sigue afirmando, un alto nivel intelectual no garantiza una buena ortografía.

Rusell encuentra diferencias significativas entre alumnos competentes e incompetentes en ortografía, al considerar la discriminación auditiva. Un bajo nivel discriminativo puede ser efecto de una pérdida de oído, bien a falta de entrenamiento en percepción de sonidos, la confusión entre sonidos de distintas letras, la incapacidad para la combinación auditiva y otras limitaciones son síntomas de una deficiencia general. En efecto, esta limitación discriminativa puede estar relacionada con la presencia de dificultades articulatorias, es una de las causas que inciden en el aprendizaje ortográfico.

*La falta de interés y actitudes desfavorables hacia la ortografía son debido a la inadecuación de la enseñanza, demasiado formalista, en ocasiones, e indiferente a los intereses y necesidades del alumno.* En ortografía esa tendencia se concreta en el abuso de listas de palabras que el alumno debe aprender independientemente de que sienta o no la necesidad de utilizarlas. A veces ocurre que estas palabras son demasiado difíciles para la capacidad del sujeto. Los fracasos, como consecuencia de hábitos defectuosos de estudio, también desmoralizan al escolar y favorecen el desarrollo de actitudes negativas.

Por último la teoría sensorial, según la cual las palabras dejan huellas en el cerebro o imágenes de varias clases: visual, auditiva, de deletreo o motriz. Cada término deja las suyas y al ser nuevamente expresado, evoca una u otra imagen, como un todo, resistiéndose a la descomposición. La imagen visual de la palabra es evocada con frecuencia por el sujeto, hasta el punto de que no es raro encontrar quien, a la vista de las dos formas dudosas, se decide por una de ellas, que recuerda como correcta.

A partir de la consideración de los requisitos necesarios para llevar a cabo el proceso ortográfico correcto, se podrán citar, como causas fundamentales de un proceso ortográfico, las siguientes:

## a) Causas de tipo perceptivo.

☰ *Deficiencias en la percepción y memoria visual y auditiva.* Un razonamiento visoespacial en el que van a intervenir funciones visuales superiores. Pueden ocasionar problemas a la hora de discriminar sonidos de los fonemas – discriminación auditiva - de retener el dato sonoro escuchado previamente para transcribirlo – memoria auditiva - , puede interferir el recuerdo de algunas peculiaridades ortográficas que no atendiendo a la correspondencia fonema – grafema, se apoyen en la memoria visual – palabras escritas con “b” o “v”, con o sin “h”, etc.

### ➤ Funciones visuales superiores:

- Percepción visual:
  - Percepción de formas.
  - Percepción de constancia
  - Percepción de figura fondo.
  - Percepción visomotora
- Percepción visual y visomotora
- Orientación espacial
- Razonamiento espacial.

☰ *Deficiencia a nivel espaciotemporal.* Este tipo de percepción resulta importante para la correcta orientación de las letras, la discriminación de grafemas con rasgos similares en cuanto a orientación espacial., b/d, p/q ..., y para el adecuado seguimiento de la secuenciación y ritmo de la cadena hablada – cadena rítmico – temporal.

## b) Causas de tipo intelectual.



- ☰ *Déficit o inmadurez intelectual.* En muchos casos determina el fracaso ortográfico, puesto que, para lograr una transcripción correcta, son necesarias ciertas operaciones de carácter lógico-intelectual, que faciliten el acceso al aprendizaje del código de correspondencia fonema-grafema, y el conocimiento y distinción de los diversos elementos lingüísticos, - sílaba, palabra, frase – que permitirán darle sentido al enunciado escuchado y aislar adecuadamente los componentes de una frase

### c) Causas de tipo lingüístico.

- **Problemas de lenguaje.** El niño articula mal un determinado fonema o lo sustituye por otro en el lenguaje oral. /s/ por /z/, cuando tenga que repetirlo interiormente para transcribirlo, lo pronunciará al, y su escritura será igualmente defectuosa.
  - ☐ **Habilidades lingüísticas perceptivas.**
    - Percepción de frases
    - Percepción de palabras.
    - Percepción de fonemas.
    - Percepción de ruidos y sonidos
    - Percepción melódico – rítmica.
    - Memoria ruidos y sonidos.
    - Memoria de fonemas, palabras, frases.
    - Conocimiento y uso del vocabulario. Cuanto más vocabulario tenga, más amplia su posibilidad de que conozca la ortografía de un número mayor de palabras, y por tanto cometerá menos errores.

Si observamos la naturaleza del acto gráfico, veremos que parece estar fundamentalmente constituido por la unión sinérgica de dos procesos, de predominio perceptivo lingüística, el primero y de carácter visoespacial el segundo.

Un buen entrenamiento ortográfico requiere en esencia, prestar una atención privilegiada a estos dos procesos a la vez.

#### d) **Causas de tipo afectivo emocional.**

- ☰ **Bajo nivel de motivación.** El papel de la motivación es esencial en el momento de la escritura. En este sentido, cuando el niño no está suficientemente motivado para realizar un acto escritor correcto, presta menos atención a la tarea y puede cometer errores, aunque conozca perfectamente la ortografía de las palabras.

#### e) **Causas de tipo pedagógico.**

Son un factor clave en la etiología de las dificultades de la escritura. Las **dispedagogías** aparecen con frecuencia en la etiología de las dificultades de la escritura. El propio método de enseñanza resulta inadecuado por utilizar técnicas tan perjudiciales como el dictado, o por no ajustarse a las necesidades diferenciales e individuales del alumnado, no respetando el propio ritmo de aprendizaje del sujeto.

#### f) **Dispedagogías.**

- **El estudio de las reglas.**

Tradicionalmente se ha venido enseñando la ortografía mediante una serie de reglas que el alumno se veía en la obligación de memorizar. Esta práctica ha sido origen constante de frustraciones por cuanto las memorizaciones que tenían que realizar los alumnos escasamente redundaban en la eliminación de las faltas de ortografía.

Es muy reducido el porcentaje de palabras del vocabulario usual del niño comprendido en las reglas de ortografía. Elijamos la regla de la “b”; se

escriben con **b** los verbos terminados en “bir”.... Si hojamos el vocabulario básico infantil, está incluidos los siguientes verbos; subir, escribir, vivir, servir y recibir. Es por consiguiente una regla que posibilita la generalización sobre cuatro palabras, pero que conlleva otras tantas excepciones. Habría que preguntarse si es consecuente el esfuerzo realizado para su aprendizaje, a pesar de ser una de las reglas que incluye un mayor número de vocablos.

Si por el contrario, elegimos al azar palabras de la vida cotidiana, podemos comprobar que no existen reglas que nos permitan saber con qué grafemas hemos de escribirlo. Su escritura dependerá fundamentalmente de su etimología; concepto que está muy alejado de las adquisiciones a que puede acceder el alumno.

Si se eliminan las reglas de carácter muy general, una palabra elegida al azar tiene trece posibilidades frente a catorce de que no esté incluida en ninguna regla ortográfica. En un estudio realizado por M<sup>o</sup>. Jesús Estévez. LA DISORTOGRAFIA EN EL AULA, sobre un vocabulario cacográfico de 674 palabras solo 48 estaban incluidas en alguna regla ortográfica. Hemos de hacer constar que para la construcción de este inventario no se tuvieron en consideración aquellas reglas cuya ortografía responde a una regla de carácter general. “m” delante de “p” o “b”, terminaciones del pretérito imperfecto...

Sobre un estudio que comprendía 26 reglas, obtenidas de un manual para el aprendizaje de la ortografía, solo se pudo encontrar dos reglas con más de tres vocablos en el inventario cacográfico escolar. Estas reglas hacían referencia a las palabras que comienzan por “hue” y las terminadas en “illo”. Algunas solo abarcaban una o dos palabras; la mayoría de las reglas analizadas no estaban representadas por ningún vocablo en el inventario cacográfico escolar.

No obstante existe una serie de reglas de carácter muy general que pueden evitar un buen número de errores ortográficos. Es precisamente por este valor general por lo que, más que una memorización de las reglas, sería conveniente su total automatización. Estas reglas son:

- ◆ Uso de la mayúscula.
- ◆ “m” antes de “p” y “b”.
- ◆ Reglas sobre la acentuación.
- ◆ Normas de utilización de la “r”.
- ◆ Terminación del pretérito imperfecto de indicativo de los verbos de la primera conjugación.
- ◆ Palabras terminadas en “illo” “illa”.
- ◆ Palabras que comienzan por “hue”
- ◆ Palabras terminadas en “Y” no acentuada.
- ◆ Palabras terminadas en “Z” hacen el plural en “CES”.
- ◆ Separación de sílabas al final del renglón.
- ◆ Reglas muy generales sobre la utilización de los signos de puntuación.

Pensamos que estas reglas son indispensables para la consecución de una buena ortografía. Existen unos problemas específicos sobre la utilización de B, V, G, J, o H. Creemos que en vez de normas, el alumno ha de conseguir el afianzamiento de un vocabulario de uso. En alguna ocasión, pueden ofrecerse palabras de las mismas características para que el escolar deduzca una regla a partir de la comparación de los vocablos, pero sin que llegue a transformarse en un objetivo principal.

#### ▪ **Los dictados.**

Dado que se ha ido utilizando como el recurso más indicado y, con frecuencia, el único para enseñar la ortografía, merece que realicemos un análisis crítico de los dictados.

#### ***Existen varias críticas importantes contra los métodos de dictado:***

El primer problema con que nos encontramos al analizar los dictados hace referencia a la selección del texto a dictar a los alumnos, es el fallo más severo que reside en la propia estructura del dictado. Generalmente suele ser

sacado entre algunas de las **crestomatías** que aportan algunos métodos para el estudio de la ortografía. En ocasiones suelen ser pequeños textos literarios, frecuentemente seleccionados por su propia dificultad o porque contienen algunos vocablos concretos que interesa estudiar. Ahora bien, si analizamos críticamente esta selección nos encontramos con un vocabulario de dificultad ortográfica que no suele corresponder con el empleado por el escolar en su vocabulario, como en la mayoría de las obras literarias es muy rico, puesto que ha sido seleccionado previamente por su autor. Muchas de las palabras escapan fuera de léxico del alumno y su comprensión es difícil. El momento cultural en que fueron escritos está, por regla general, muy alejado de su realidad cotidiana: la obra escasamente interesa al niño, aparte de que suele presentarse mutilada. Y por último, las estructuras sintácticas suelen ser bastante complejas. Todo ello provoca que el niño no entienda qué se le está dictando y se dedique a transcribir lo más fielmente posible las palabras que emite el dictador.

Cuando se dicta un texto, la propia estructura, obliga a ser recitado agrupando las palabras en sintagmas; ello supone pérdida de la globalidad del texto. Pero, en muchas ocasiones, el profesor dicta palabra a palabra para facilitar la escritura. Esta forma de proceder elimina muchos errores en la unión y separación de palabras, pero esto no supone que el alumno ha superado esta dificultad. Más bien al contrario se habitúa a que el profesor tenga que ofrecer la estructura ya separada y no se favorece el análisis que el alumno necesita realizar para escribir con corrección. A menudo el docente pone especial atención en determinados vocablos; y el alumno suele aprender la clave que se le está proponiendo el profesor y pasivamente, se habitúa a escribirla. En este sentido ha sido frecuente la diferenciación B.- V., haciendo labiodental la segunda, la indicación de los signos de puntuación y hasta la colocación de los acentos. Con todo ello, lo único que puede favorecerse es que el escritor avisado transcriba correctamente, sin apenas faltas. Pero es un aprendizaje espúreo puesto que los errores surgirán inevitablemente en la composición espontánea.

Supongamos un alumno, al que se le dicta una palabra. Cuando conoce la composición de la palabra y su ortografía correcta, no hay problemas. Pero si no la conoce, o la conoce mal, el alumno no se puede permitir suspender el acto de la escritura y no escribir nada, en cuyo caso se siente obligado a tomar una determinación que le lleva a escribir mal la palabra. De este modo el alumno escribe errores, aprende errores, puesto que los actos motores tienen, efectivamente, una especie de inercia y tienden a reproducirse tal como se ha producido anteriormente. Así, cada vez que una palabra es escrita incorrectamente, se está fortaleciendo ese aprendizaje erróneo.

Como afirma BURGOS ALONSO, es un procedimiento precorrectivo que favorece la aparición de un error para corregirlo con posterioridad. En efecto, supongamos que el alumno no sabe escribir la palabra "colegio". Al ser dictada, el alumno se siente obligado a tomar una determinación y escribir al azar una de las dos palabras "colegio-colejo". En el supuesto de que escriba "colejo" esta forma de escribir la palabra actuará como reforzante puesto que es lo último que recuerda. En un sistema clásico, la corrección del profesor no vendría sino después de haber transcurrido un largo periodo de tiempo o posiblemente hasta el día siguiente. Este distanciamiento entre la respuesta y la recompensa anula el valor reforzante. En Psicología de Aprendizaje se menciona que el tiempo óptimo entre una respuesta y su reforzamiento debe ser inferior a unos cinco segundos. Pasado este lapso de tiempo los efectos del refuerzo descienden drásticamente. En el momento que la palabra deba ser escrita de nuevo, lo más probable es que vuelva a repetirse todo el proceso o que quede un recuerdo de la forma cómo fue escrita en ocasiones anteriores. Cada vez que una palabra es escrita incorrectamente, se está fortaleciendo este aprendizaje erróneo. Y así definitivamente. Cuantas más veces se escriba erróneamente, mayor será el esfuerzo y aparecerá una mayor probabilidad de que vuelva a ser escrita de forma inadecuada. Recuerde el profesor de uso tan frecuente con "ir", "voy" "ayer" frecuentemente mal escritas.

Según lo expuesto, el dictado no resulta un buen método para el aprendizaje de la ortografía. Se hecho este procedimiento favorece la comisión de un error que, de algún modo, permite su automatización.

El dictado está plenamente justificado en una exploración para evaluar la ortografía del alumno. Didácticamente, no es más que un procedimiento que favorece la comisión de un error, que, de algún modo, permite su automatización, y que transforma el **aprendizaje ortográfico en una actividad punitiva objeto de castigo.**

En este nuevo planteamiento, los ejercicios del dictado se enmarcan en un contexto más amplio, en donde se añaden otras actividades como la lectura, la comprensión lectora, la entonación, el análisis de las estructuras gramaticales, el uso de los signos de puntuación, el vocabulario etc.

Con esta concepción del dictado el alumno debe conocer el texto. Esto supone que lo tiene que leer, de forma previa, analizando las palabras y localizando aquellas con las que tiene mayor dificultad para trabajar mediante la memorización y la escritura de las mismas. Además, estas palabras se incluirán, posteriormente, en un vocabulario de dificultad ortográfica. Por otra parte, se realiza, generalmente, un análisis rítmico de uniones- separaciones, y, por último, un análisis de la utilización de los signos de puntuación.

Una vez finalizado todo este proceso, se lleva a cabo el dictado del texto, que, después de su análisis previo, posibilita un refuerzo de las palabras bien escritas, obliga a analizar críticamente los escritos y a realizar la lectura global del mismo.

A pesar de esto, surge la posibilidad de utilizar el dictado con fines pedagógicos, de forma muy diferente a la que se usa tradicionalmente.

Se añaden otras actividades, como la comprensión lectora, entonación, análisis de las estructuras gramaticales, el uso de los signos.

- **Los copiados.**

**Ha sido siempre el complemento imprescindible del dictado.** Generalmente, cuando el alumno comete errores ortográficos en alguna palabra, el profesor le obliga a copiar repetidas veces el vocablo.

Aunque este método pueda resultar positivo. Contrariamente a lo esperado, se puede comprobar cómo el alumno, al que se le ha obligado a repetir una palabra, se olvida del modelo y vuelve a escribirla mal, según su propio engrama automatizado, representación mental de la palabra. Esto ocurre porque cuando el acto de escribir deja de ser voluntario, lo cual es frecuente en las copias, no resulta interesante para el alumno vuelve a escribir la palabra como él sabe. Tan como lo hacía habitualmente. Se puede comprobar cómo un alumno al que se le ha obligado a repetir una palabra, se olvida del modelo y vuelve a escribir el vocablo según el particular engrama que tenga automatizado.

Las libretas ya corregidas después de un trabajo, son devueltas al escolar después de varias horas. Suelen ser unas libretas, al menos las de aquellos alumnos con muchas falsas de ortografías, llenas de tachones, borrones, sobreimpresiones en rojo con las letras que ha omitido o confundido. Sin embargo, después de tanto trabajo, la reacción común de la mayoría de los alumnos, consiste en darle una rápida mirada y contar el número de errores, si no ha sido también contado por el profesor. Pocos alumnos, por no decir ninguno, repasan las correcciones del profesor para comprobar donde han cometido el error.

Cuando el profesor detectaba una falta, castigaba al alumno con la repetición de la palabra. El alumno temía al dictado en relación proporcional a las veces que era obligado a escribir el vocablo. Cuanto más severo fuera el docente, mayor número de repeticiones imponía. Ello contribuía a que el docente, estaba pendiente de las faltas que pudiese cometer, estuviese sometido a una gran tensión que sólo se extinguía cuando el profesor no encontraba palabra alguna escrita incorrectamente.

De nada sirve el nivel “castigo” de repetir una palabra que ha aprendido a escribirla de “otra forma” porque cuando deja de ser voluntario el acto de



escribir, y una copia es siempre una actividad poco interesante para el niño, vuelve a escribirla como él "sabe", es decir, de forma inversa.

▪ **Lista de palabras.**

Otro de los inconvenientes es la memorización de una lista de palabras con dificultad ortografía. Muestra una serie de inconvenientes:

- La lista está integrada por palabras de difícil ortografía, que, con frecuencia no forman parte del léxico usual del alumno.
- Son palabras entresacadas de textos para ser dictadas con posterioridad. Esto poco influirá en la ortografía del alumno.
- Estas son presentadas al mismo tiempo. El alumno tiene que memorizar tanto las conocidas como las desconocidas. La motivación es nula y el esfuerzo importante. Por ello nada tiene de extraño que sean fácilmente olvidadas.
- Estas palabras raramente van a aparecer de nuevo, por lo que la memorización a la que ha sido sometido el escolar habrá resultado infructuosa. Y de existir repaso sobre esos vocablos, el tiempo transcurrido, probablemente, haya hecho olvidar un buen porcentaje de palabras.

**g) Otras dispedagogías**

- **Errores pedagógicos.** Es en los inicios del aprendizaje de la escritura en donde ha que buscar buena parte de las causas que

favorecen la aparición de errores ortográficos. Cuando el niño está aprendiendo a leer, es frecuente encontrar, entre algunos maestros o maestras, la actitud de no corregir los errores ortográficos porque piensan que tiempo habrá en cursos superiores para su aprendizaje. Y justamente en estos inicios es cuando tiene un valor determinante los aprendizajes que se basen en la transcripción de algunas palabras, fundamentalmente las de uso más frecuente, como se apuntó con anterioridad. Aquí volveríamos a repetir el proceso desarrollado en el dictado; escritura ortográfica al azar, reforzamiento y automatización. De esta forma se ha podido facilitar un falso aprendizaje que en muchos casos llega a automatizarse. Estas actitudes dispedagógicas posiblemente forjarán las formaciones de engramas visomotores que pueden permanecer durante toda la escolaridad.

- **Defectuosos hábitos de estudio.** Muchos niños realizan esfuerzos por superar sus dificultades ortográficas. Cuando el niño ha escrito mal una palabra, el método tradicional ha insistido en la repetición. En algunas veces, a la repetición continua de múltiples palabras. Es este caso la ortografía se convierte en adversiva, puesto que si escribe mal será castigado. Posiblemente estas palabras, después de repetirlas, será olvidada y no utilizada posteriormente. Al no existir una continuidad en el aprendizaje, difícilmente se facilitará la creación de un nuevo automatismo que posibilite su correcta reproducción en ocasiones posteriores. **Los vocablos que el alumno escribe mal han de ser utilizados de forma continua para minimizar el efecto del olvido.** Se ha de tener en consideración que son muchos cientos de palabras las que tiene que memorizar el niño. Y aunque solo se centre en el vocabulario de uso, siempre existe la posibilidad del olvido o de la duda. **Es necesario, por consiguiente, la utilización de un recurso que permita que el alumno esté continuamente manejando los vocablos más usuales. De esta forma, terminará por escribir correctamente las palabras.**

- **Ausencia de una pedagogía preventiva.** Son muchos alumnos dislálicos que presentan fallas en el análisis fonético. Las secuelas ortográficas son evidentes: errores en la escritura de tipo disléxico, construcciones deficientes, concordancias incorrectas. ....
- **Disgrafía.** Nada tiene en común una mala calidad gráfica con una disgrafía. No obstante, se puede apreciar que, en la mayoría de los disgráficos, se observan numerosas faltas ortográficas. Posiblemente la causa haya que buscarla en la imposibilidad de corrección del maestro en un escrito difícil de descifrar. En una situación dispedagógicas en la que se toleran las disgrafías, el alumno va a realizar todas las actividades con una ortografía producto del azar porque nadie va a poder corregirle. Si esta situación se mantiene durante años, el resultado final habrá sido que el disgráficos no habrá aprendido, como el resto de sus compañeros, la forma de escribir las palabras con dificultad ortográfica.
- **Falta de interés y actitudes poco favorables hacia la ortografía.** Quizá se desprende de todo lo dicho anteriormente. La acumulación de una serie de circunstancias adversas favorece un clima de rechazo y la formación de una conciencia de ineptitud. Para eliminar esta frustración, se han de proponer soluciones urgentes que rompan con la ansiedad producida por un permanente fracaso. Para ello es aconsejable partir del inventario cacográfico individual. Ello va a posibilitar que las palabras que tienen una mayor incidencia en su ortografía, sean las primeras en aprenderse.
- **Causas de índole psicológico.** El alumno que escribe, pendiente de evitar errores, los comete con exceso.
- **Defectos visuales.**

- **Deficiente memoria grafomotriz.** El alumno es incapaz de experimentar la percepción de letras conforme las trazas pueden estar en situación de desventaja en lo referente a la ortografía. Para favorecer este canal informativo, se estimulará un aprendizaje multisensorial.
- **Falta de coordinación entre el profesorado.** Algunos profesores de otras áreas suelen desentenderse de la ortografía. El docente, por el contrario, sea cual sea la asignatura impartida, debería comprometerse en el aprendizaje ortográfico. Para ello sería necesario una mayor colaboración entre los distintos departamentos .a nivel preventivo, cada profesor debería llamar la atención hacia la especial escritura de una palabra con dificultad ortográfica o escribirla en el encerado a fin de facilitar su adquisición por parte del alumnado.


## 5. TÉCNICAS RECOMENDADAS.

- ✎ **Técnicas de refuerzo.** Tradicionalmente se suele utilizar el castigo como método de aprendizaje ortográfico. Sin embargo existen dos tipos diferentes de refuerzo: primarios utilizado principalmente en el aprendizaje animal y está en relación con las necesidades fisiológicas; comida, caramelos. y el secundario que tiene una mayor importancia en el aprendizaje humano. El profesor tiene la posibilidad de utilizar los dos tipos de refuerzo. El
- ✎ secundarios: la alabanza o lo que denomina Thorndike, conocimiento de resultados.

**La escuela debe utilizar los refuerzos secundarios,** siempre de forma comedida para no perder su carácter de recompensa.

**Seremos muy cautos en el uso del castigo** siempre será preferente elogiar una palabra bien escrita que tener que castigar la comisión de innumerables

errores. Lo primero puede servir de estímulo, lo segundo provocaría un nuevo rechazo.

 **El conocimiento de resultados.** Es el que goza de todas las ventajas en educación.

- **Permite** en una enseñanza individualizada que el propio alumno se proporcione la recompensa.
- En el supuesto de que se haya cometido un error y al no mediar un fracaso público, disminuye la frustración, puesto que el error solo es conocido por el propio alumno, alumna.
- Tiene un carácter inmediato. Un sistema de fichas individualizadas permite que nada más terminada la tarea, el propio alumno conozca el resultado mediante una autocorrección.
- Facilita el aprendizaje puesto que evita la tensión de un constante control o la presencia física del profesor.
- Todas las palabras terminan siendo escritas correctamente por lo que al finalizar la tarea se produce un nuevo reforzamiento por haber sido resuelta de forma positiva.

 **Listados cacográficos.**

Elaboración de un inventario de los errores cometidos por el alumno. Debe copiar en un cuaderno todos los errores ortográficos que venga teniendo en sus escritos, y a lado, por la letra escrita correctamente. Este listado será la base de algunas actividades:

- **Memorización de las palabras.**

- **Dictado de las palabras.**
- **Formación de frases.**
- **Clasificación, formación de familias léxicas, etc.**
- **Clasificaciones ...**

La reeducación de los alumnos con dificultades en el aprendizaje de la ortografía partimos de los siguientes principios generales:

1. Se ha de partir de la individualización de la enseñanza.
2. Facilitar al alumno el aprendizaje de aquellos vocablos y expresiones cacográficas que aparezcan con mayor frecuencia en sus escritos.

Consiste en la elaboración de un inventario de los errores cometidos por el alumno. El alumno debe copiar en un cuaderno todo error ortográfico que venga cometiendo en sus escritos, y al lado poner la palabra escrita correctamente. Este listado será la base de algunas actividades.

#### **Fichero cacográfico.**

El alumno elabora tarjetas con palabras de cierta dificultad ortográfica, en la que suele cometer errores. En la ficha, en la parte delantera la palabra escrita, y en el reverso figura la palabra incompleta eliminando las otras letras donde radica la dificultad.

hier.....a

hierba

Para facilitar su memorización se pueden incluir en las fichas, un dibujo alusivo de carácter mnemotécnico.

El sistema de fichas individualizadas presenta una serie de ventajas:

- ❖ Permite la individualización de la enseñanza.

- ❖ Corrección inmediata.
- ❖ Elimina la ansiedad o sensación de fracaso.
- ❖ Ayuda a la memorización de las palabras con dificultad.
- ❖ Se adecua al ritmo de aprendizaje.
- ❖ Incide en la creación de una conciencia ortográfica.
- ❖ Responsabiliza al niño de su propio proceso de aprendizaje.
- ❖ La repetición periódica favorece el aprendizaje y minimiza el efecto de olvido.

 **Escritura del vocabulario cacográfico colectivo en el encerado.**

Consiste en utilizar un ángulo del encerado para escribir en él las palabras que con mayor frecuencia son escritas erróneamente por los alumnos. Permanecerán escritas durante una semana. Son siempre recordadas cada vez que surge una actividad. El profesor puede recurrir a un dictado al final de la semana. Al final de semana borra el listado. ....

## **6. Intervención sobre factores asociados al fracaso ortográfico.**

 **Percepción, discriminación y memoria auditiva.**

- Ejercicios de discriminación de ruidos y onomatopeyas.
  - Discriminación de ruido silencio.
  - Reconocimiento y memorización de secuencias de ruidos del propio cuerpo.
  - Reconocimiento de ruidos y sonidos de objetos usuales.
  - Memorización de secuencias de ruidos de objetos usuales.
  - Reconocimiento y repetición de onomatopeyas; canto de un canario, ladrido de un perro...
  - Memorización de secuencias de onomatopeyas; pato-gallo, canario ...
  - Reconocimiento de sonidos musicales.

- Ejercicios de reconocimiento y memorización de ritmos, tonos y melodías.
  - Reproducción de ritmos con golpes, utilizando el lápiz, los nudillos, el tambor,...
  - Imitación de esquemas rítmicos sencillos, palmas, pitos, pies...
  - Imitación de ritmos con fonemas o sílabas, siguiendo un determinado esquema rítmico pi-pi-pi-pi -..fa-fa-

 Ejercicios de percepción tonal.


- Diferenciación de tonos graves y agudos tocados con un instrumento.
- Diferenciación de tonos con la propia voz.

 **Percepción, discriminación y memoria visual**


- a) Confusiones en palabras con fonemas que admiten doble grafía b / v, y / ll ..


Estas alteraciones se deben en gran medida a un déficit en la memoria visual del sujeto. Por esta razón, el aprendizaje de este tipo no debe basarse en técnicas de dictado, porque no puede aprenderse por el oído lo que solo puede entrar por la vista.

 Ejercicios cacográficos.

 Ejercicios de refuerzo el aprendizaje. Formación de frases con las palabras aprendidas.

- b) Confusiones de palabras con fonemas que admiten dos grafías en función de las vocales. g / j ,

 Ejercicios de diferenciación de las series de sílabas pertinentes, en función de las vocales, haciendo énfasis en las sílabas anómalas, que son las que incluyen vocales cerradas – ce, ci, ge gi – gue, gui – se trata de que aprenda que estas sílabas suenan diferente a las demás sílabas de la secuencia. Ca, co, cu , ge, gi,... que van escritas con el mismo grafema.

 Ejercicios de memorización de las secuencias de sílabas con peculiaridades ortográficas, ca, co, cu, ce , ci , .. el niño tiene que



memorizar esta secuencia con sus sonidos peculiares, puesto que necesitará recurrir a ella para identificar o evocar su escritura.

- ☰ Ejercicios con fichas cacográficas.
- ☰ Ejercicios de refuerzo.

c) Omisión –adición de “ h “.

Responden a los mismos criterios que la confusión de “b” ó “v” ...

#### ☰ **Intervención sobre los errores de ortografía de reglas. Ortografía convencional.**

a) Escritura de letra mayúscula.

Depende esencialmente de la memoria, igual que la mayoría de las reglas de ortografía.

- ☰ La intervención debe radicar en ejercicios que fomenten el recuerdo, fijación y generalización de reglas.
  
- ☰ Escritura de nombres propios.
- ☰ Formación de gentilicios derivados.
- ☰ Detección de errores en frases escritas con minúsculas y corrección de los fallos en las palabras que exigen mayúsculas.

b) Escritura de “n” por “m” antes de “p”.

Rigen las mismas reglas nemotécnicas que el anterior.

- ☰ Ejercicios de memorización de reglas.
- ☰ Ejercicios de complemento de palabras en las que falten la “m” ó “n”.
- ☰ Ejercicios de formación que contengan el grupo “mp” “mb”.

c) Sustitución “r” por “rr”.

Depende no solo de la capacidad de memoria, sino también que el niño diferencie y pronuncie correctamente ambos fonemas.

- ☰ Ejercicios de discriminación en la lectura.
- ☰ Ejercicios de memorización de la regla de transcripción.
- ☰ Comparación de pares de palabras en que la confusión genera un cambio semántico.
- ☰ Completar palabras.

El entrenamiento de las funciones cerebrales superiores contribuye al favorecimiento diferenciación de los grafemas o letras así como al reconocimiento de las mismas y a la retención de la imagen visual de las palabras, las que requieren de la memoria visual para su correcta ortografía

- ✎ Ejercicios de reconocimiento de fonemas gráficos, figuras y letras.
- ✎ Ejercicios de identificación de errores y diferencias entre pares o series de figuras.
- ✎ Ejercicios de percepción figura fondo.
- ✎ Ejercicios de memoria visual.
  - Ver una forma gráfica e identificar después dentro de un conjunto.
  - Ver una forma gráfica y dibujarla de memoria.
  - Recordar los máximos detalles posibles de una lámina en un tiempo limitado.

### 6.3. Organización y estructuración espacial.

Esta actividad es relevante, sobre todo a la hora de discriminar grafemas fácilmente confundibles por la similitud de su forma.

Los ejercicios consisten en la distinción de nociones espaciales básicas, como derecha, izquierda en el espacio, en distintas figuras, en letras similares en sus formas.

### **Percepción lingüístico – auditiva.**

Es fundamental para el buen adiestramiento del oído y las funciones perceptivas y cenestésicas – articulatorias implicadas en a correcta recepción y expresión del lenguaje.

Tiene como finalidad ayudar a la toma de conciencia de los rasgos distintivos del fonema aislado, la sílaba y, en general, de los diversos segmentos de la cadena hablada, mejorar la capacidad de recuerdo fiel del fonema, conseguir un sistema estable de fonemas susceptibles en reflexión consciente para poder ser asociado a los grafemas correspondientes, y por último, propiciar la diferenciación y el fácil reconocimiento de sílabas y palabras. Aportando las pistas cenestésicas necesarias.

#### **Ejercicios de toma de conciencia del fonema aislado.**


- Escuchar y repetir varias veces e fonema.
- Observar la posición de los órganos articulatorios en a producción de los distintos fonemas.
- Buscar palabras que contengan un determinad fonema.
- Diferenciar unos fonemas en relación a otros similares por el punto o modo de articulación.
- Repetir palabras que se diferencien por un sólo fonema, pozo, poso.


#### **Ejercicios de toma de conciencia de la sílaba.**


- Escuchar y reproducir diferentes sílabas.
- Enumerar las sílabas de una palabra.

Distinguir sílabas directas, inversas y sinfonos. Se hacen dos ruidos , fff- aaa. Después se juntan y resulta la sílaba completa.


## **Ejercicios de deletreo.**

 Ejercicios de reconocimiento y repetición de palabras con dificultad, longitud y abstracción consciente. Se comienza por las monosílabas, después bisílabas... hasta terminar por palabras difíciles dado su escaso uso.

 Ejercicios de formación de familias de palabras.

 Ejercicios de repetición de las palabras funcionales dentro de la frase. Tales como los adverbios, preposiciones, artículos etc.

Esta tarea tiene como objetivo que el niño sepa diferenciar y aislar los diferentes componentes de la frase, entendiendo la palabra como una unidad con significado propio, lo cual evitará muchos errores de unión- separación, entre otros.

 Ejercicios de análisis de frases. Debe aprender a separar la frase en palabras, de un modo funcional. Este tipo de ejercicios son complementarios a los anteriores.

- **Organización y estructuración espacial.**

- **Léxico y vocabulario.** El conocimiento del vocabulario favorece e incide en el conocimiento de la ortografía de muchas palabras, sobre todo en aquellas con peculiaridades ortográficas.
- **Existen listas de vocabulario básico ya elaboradas**

## **7. ERRORES DISORTOGRÁFICOS**

La Disortografía implica una serie de errores sistemáticos y reiterados en la escritura y la ortografía, que incluso en ocasiones llevan a una total ininteligibilidad de los escritos.

## a) Errores de carácter lingüístico –perceptivo

- ☰ **Sustitución** de fonemas vocálicos o consonánticos afines por e punto y/o modo de articulación. f/z, t/d, p/b, ...
  
- ☰ **Omisiones.**
  - ☰ Omisiones de fonemas, en general consonánticos, en posición implosiva - como por “ cromo “ –o final \_ “ lo “ por “ los”.
  - ☰ Omisiones de sílabas enteras – “ car” por “ carta”.
  - ☰ Omisiones de palabras.
  
- ☰ **Adiciones**
  - ☰ Adiciones de fonemas, por insuficiencia o exageración del análisis de la palabra - “ tarata” por “tarta”.
  - ☰ Adiciones de sílabas enteras – castillollo.
  - ☰ Adiciones de palabras.
  
- ☰ **Inversiones** de los sonidos, por falta de habilidad para seguir secuencia de los fonemas.
  - ☰ inversiones de grafemas dentro de las sílabas inversas – “ aldo “ por “ lado” - , mixtas - “ credo “ por “ cerdo” - y compuestas – “ bursa” por “ blusa”.
  - ☰ Inversiones de sílabas en una palabra.
  - ☰ Inversiones de palabras.

Este tipo de errores corresponde a la llamada ortografía natural, cuyo aprendizaje debe alcanzarse durante el primer ciclo de la Primaria, siendo tales errores más frecuentes durante estos primeros años.

## b). Errores de carácter visoespacial.

- Sustitución de letras que se diferencian por su posición en el espacio; p,q,d,b.
- Sustitución de letras similares por sus características visuales; m / n , l / e .

- Escritura de palabras o frases, aunque este tipo de error es proporcionalmente muy escaso en el grupo de las disortografías.
- Confusión en palabras con fonemas que admiten dos grafías, en función de las vocales. ; /g/, /k/, /z/, /j/,...
- Omisión de la letra “h” por no tener correspondencia fonética.




Los tres últimos errores se incluyen dentro de las llamadas ortografía visual y se derivan de peculiaridades ortográficas, cuyo aprendizaje depende, en gran medida, de la memoria visual.

### **c). Errores de carácter visoauditivo.**





Dificultad para realizar la síntesis y la asociación entre fonemas y grafemas, de ahí que se cambien u por otras, sin sentido alguno.

### **d). Errores con relación al contenido.**

- Dificultad para separar las secuencias gráficas pertenecientes a cada secuencia fónica, mediante los espacios en blanco correspondientes.

-  Uniones de palabras – lacasa.
-  Separaciones de sílabas que componen una palabra.
-  Unión de sílabas perteneciente a dos palabras – es- tatapa.

### **e). Errores definidos en las reglas de ortografía.**

-  No poner m antes de “p” y b”.
-  Infringir reglas de puntuación.
-  No respetar mayúsculas.
-  Escribir con “v” los verbos terminados en “aba”.

## 8. CLASIFICACIÓN DE LAS DISORTOGRAFÍAS

Luria y Tsvetova distinguen un total de siete tipos de disortografía.

- a. **Disortografía temporal.** No tiene habilidad para la percepción clara y constante de los aspectos fonéticos de la cadena hablada, con su correspondiente traducción fonémica y la ordenación y separación de sus elementos.
- b. **Disortografía perceptivo – cinestésica.** El déficit se encuentra en una inhabilidad para analizar correctamente las sensaciones kinésicas que intervienen en la articulación. Esta incapacidad impide al sujeto repetir con exactitud los sonidos escuchados, surgiendo sustituciones por el punto y modo de articulación.

- c. **Disortografía cinética.** Se encuentra alterada la secuenciación fonemática del discurso. Tienen dificultad para la ordenación y secuenciación de los elementos gráficos, genera errores de unión separación.
  
- d. **Disortografía visoespacial.** Es una alteración en la percepción distintiva de la imagen de los grafemas, o conjunto de grafemas. Aparecen rotaciones o inversiones, sustituciones de grafemas de forma parecida y confusión de letras de doble grafía.
  
- e. **Disortografía dinámica.** Aparecen alteraciones de expresión escrita de las ideas y en la estructuración sintáctica de las oraciones. Se denomina a menudo **disgramatismo**.
  
- f. **Disortografía semántica.** Se halla alterado el análisis conceptual, necesario para el establecimiento de los límites de las palabras, así como el uso de los elementos diacríticos o signos ortográficos.
  
- g. **Disortografía cultural.** Radica en una grave dificultad para el aprendizaje de la ortografía convencional o de reglas.



Resulta más fácil usar un conocimiento almacenado en la memoria, en tareas de reconocimiento, como la lectura, que en tareas de recuerdo libre como la escritura.



## **9. OTRA TÉCNICAS REEDUCATIVAS DE LA ORTOGRAFÍA.**

El aprendizaje de la ortografía es mucho más complicado que el de la lectura en un sistema que, no es del todo transparente en las reglas de conversión de fonema a grafema, mientras que sí lo es en sentido inverso; pero, si nos atenemos a los datos sobre errores de exactitud en lectura y de ortografía fonética, también esta última parece ser bastante más difícil de llegar a dominar.

### ***9.1. Tratamiento correctivo de las omisiones e inversiones de orden.***

La omisión de letras e inversión de orden en la secuencia de la palabra escrita es, por lo general, una manifestación no de problemas de adquisición de las

reglas de conversión, ni en el procesamiento visual de las letras; sino en el análisis y síntesis fonológico del habla, de modo que el tratamiento correctivo pasa, necesariamente por desarrollar la habilidad de segmentar las secuencias habladas y de volver a formar éstas uniendo cada fonema al siguiente.

Trabajar las palabras por varios motivos. En primer lugar porque son lo que realmente escribimos y, como sabemos, cuantas más unidades haya que procesar, cuando usamos esta vía, mayores son las exigencias a la memoria de trabajo, de modo que entrenar sólo sílabas sería dejar fuera del tratamiento un aspecto importante del proceso; en segundo lugar, porque los procesos de análisis fonológicos del habla operan sobre la secuencias de sonidos y, a veces, la clave del error no está en la sílaba, sino en las relaciones entre sílaba y adyacentes, como cuando la consonante final de una sílaba se asimila a la inicial de la siguiente y da lugar a una omisión

Si seleccionamos bien las palabras sobre las que vamos a trabajar, podrán ocurrir *dos efectos secundarios beneficiosos*;

- a) Se dará el efecto observación de las regularidades fonológicas y ortográficas; observar la repetición de las terminaciones en - ando, facilitará la escritura de nuevas palabras por analogía.
- b) Las palabras más trabajadas se podrá ir formando una huella ortográfica en la memoria o engramas que se utilizará para escribirla por vía directa, lo que disminuirá los errores y agilizará el proceso de la escritura.


**Las disortografías más graves son aquellas que tienen un origen lingüístico perceptivo, puesto que no afectan solo a una norma más o menos arbitraria, como escribir una palabra con v o con b, sino que inciden en la comprensibilidad del texto y en la misma capacidad de escribir.**


## 9.2. Intervención sobre los errores de ortografía natural.

a). **Sustitución de un fonema por otro.** El alumno/alumna tiene grandes dificultades para el análisis cinestésico de los sonidos. Sufre falsas sensaciones al repetir los sonidos escuchados. Resulta de todos modos difícil saber si el origen se debe a que no percibe diferencias finas entre los fonemas percibidos o a que, una vez oídos adecuadamente, sufre alteraciones articulatorias a la hora de repetírselo a sí mismo. De todos modos cultivando su habilidad perceptiva y automatizando la diferenciación de los pares en conflicto, se llegará con toda probabilidad a una pronta reeducación.

 *Discriminación del primer fonema del par confundido, que implica:*

- Toma de conciencia del fonema, a nivel de articulación, haciendo que el alumno se fije en la forma en que se produce el fonema, y cómo se deben colocar los órganos articulatorios para su producción.
- Reconocimiento del fonema en distintas palabras.
- Asociación del fonema con su grafema correspondiente.
- No se ha configurado aún un sistema complejo de fonemas estables, persistiendo aún confusiones entre fonemas vecinos por su punto de articulación.
- El alumno está anclado en sistemas fonemáticos incompletos a la hora de hablar. Y aunque sus dislalias están corregidas, subsisten dificultades para la percepción de pequeños contrastes entre pares de fonemas semejantes por su oposición.

 *Discriminación del segundo fonema del par confundido.* Las mismas actividades.







 *Discriminación entre ambos fonemas.* El cuadro de perturbaciones perceptivas se agrava con la dificultad que experimenta para realizar la colecta sonora en la sucesión en que ésta se produce. Hay una dificultad para organizar los sonidos e la secuencia temporal en que ocurren

- Escuchar como suenan los dos sonidos del par, resultado de la diferencias de articulación.

- Escuchar y distinguir pares de palabras que incluyen los fonemas, bala, pala,.
- Dictar sílabas, palabras y frases con uno y otro fonema, haciendo hincapié en la distinción entre ambos.

Es necesario entrenar en general, tanto a la hora de prevenir como a la hora de corregir, los aspectos perceptivos –lingüísticos y perceptivos – visuales esenciales del proceso.

*a) Sustituciones de letras similares.*

-  Comparación de las letras que se confunden, descubriendo verbalmente las características que se confunden.
-  Manipulación y vivenciación de las letras, mediante recortado, picado, pintura ..
-  Identificación y reconocimiento de las letras del conjunto, en palabras y frases.
-  Identificación y reconocimiento de los fonemas correspondientes a cada una de las letras confundidas.
-  Lectura del par de letras que se confunden, al principio de forma aislada, después en sílabas o palabras y al final en textos.
-  Escritura del par de letras, primero en copia, luego al dictado y por último, escribiéndolas por sí solo.

*b) Omisiones y adiciones.*

Estos errores suelen responder a una insuficiencia de la capacidad de alerta fónico – lingüística. Por ello es conveniente incidir, para su recuperación, en aspectos auditivo – lingüísticos, pero de forma especial, en aquellos de carácter discriminativo y secuencial. Es importante discriminar las letras que componen la palabra de acuerdo a los fonemas que la integran y al orden en que éstos se producen.

- ✎ Manipulación y vivenciación de las letras o sílabas que suelen añadirse u omitirse.
- ✎ Identificación y reconocimiento visual de la letra o sílaba que se omite o se añade.
- ✎ Identificación y reconocimiento auditivo del fonema o fonemas que se omiten o se añaden.
- ✎ Lectura de letras y sílabas.
- ✎ Escritura.

c) *Inversiones y rotaciones.*

Están implicados de forma especial la capacidad para el análisis secuencial de los sonidos del lenguaje.

- ✎ Ejercicios de repaso detenido de lectura de las sílabas, tanto inversa, directas o mixtas, compuestas. Insistiendo en la importancia que tiene el orden.
- ✎ Ejercicios de escucha, “ a cámara lenta” , de los sonidos del lenguaje y análisis consciente del orden en que se producen.
- ✎ Ejercicios de diferenciación y reconocimiento visual de las sílabas o de grupos silábicos que se invierten. Para, par ...
- ✎ Ejercicios de diferenciación y reconocimiento auditivo de las sílabas o grupos de sílabas que se invierten.
- ✎ Ejercicios con esquema silábico.
- ✎ Lectura de sílabas y palabras que se invierten con frecuencia.


d) *Uniones y separaciones.*

Este problema deriva de un déficit en el análisis rítmico de la secuencia del habla, conjuntamente con un desconocimiento de las unidades lingüísticas y de la falta de una gramática funcional.

- ✎ Ejercicios de análisis rítmico. Debe acostumbrarse a descomponer los sintagmas que escucha en palabras. cada palabra una palmada, o acompañando la pronunciación con un silencio entre palabras .
- ✎ Ejercicios de estructuración de los componentes gramaticales, utilizándolas siguientes estructuras.
  - Nombre sin artículo + verbo.
  - Art + N + V.
  - N + Verbo estar + adjetivo
  - N + verbo estar + gerundio.
  - Artículo nombre + verbo + artículo nombre + adjetivo.
  - Artículo nombre + de + nombre .
  - Pronombre + verbo.
  - Verbo ir o estar + preposición + nombre.
  - V + Preposición + Artículo + N .
  - N + adjetivo V + Preposición + N .
  - Introducción de las construcciones de demostrativo y posesivo por medio del mismo sistema.
  - Ejercicios de contenido léxico. Se le dan frases sin separaciones entre los elementos, para que sea él quien los separe.

### **9.3. Deletreo y síntesis oral de sílabas completas.**

Con estas actividades se trata de proporcionar al alumno una ejercitación abundante y rápida sobre dos de los aspectos básicos para la solución de los errores de omisión e inversión: la identificación automática de los fonemas que componen la sílaba y la formación, también automatizada, de sílabas a partir de los fonemas aislados.

 **El deletreo oral.** El profesor presenta sílabas complejas y el alumno debe deletrearlas con mayor rapidez y eficacia posible. Se presentan en tarjeta al principio. La versión lúdica de esta actividad son las “palabras codificadas”: cuando el alumno ha realizado varias veces actividades de deletreo oral, se le pide que formen y escriban en secreto algunas palabras con sílabas difíciles que ya conocen para, a continuación, dictar las letras y lo más rápido posible. Sus compañeros deben adivinar la palabra y quien primero lo haga dicta la siguiente.

 **Bingo de sílabas.**

 **Escritura con letras móviles.**

 **Actividades de lápiz y papel.**

- Identificación de sílabas.
- Completar con letras que faltan.
- Seleccionar entre opciones.
- Dictado de imágenes.
- Dictados convencionales.
- Tarjetas autocorrectivas.

#### **9.4. Tratamiento de las sustituciones fonológicas.**

Pueden ser bastantes resistentes si no se le proporciona al alumno un tratamiento específico. Un cierto número de ellas suelen desaparecer con los métodos generales, ya que aparecen como consecuencia del reparto de los recursos cognitivos que debe hacer el escritor entre los diversos procesos de la vía indirecta y, al automatizar los de análisis y síntesis del habla con esos métodos, quedan más disponibles para la identificación de los fonemas.; otro grupo, se produce por fallos en la categorización de los contrastes fonológicos e, incluso, por la mala calidad de las representaciones que forman el almacén de los fonemas.

Desde los trabajos de Luria, las representaciones mentales que hacen posible esa discriminación deben mucho en su génesis a los propios procesos del habla, alas huellas cinestésicas que produce la articulación de los sonidos vocales. así, en buena medida, el que tengamos o no un buen sistema estable de fonemas, depende de nuestros propios procesos de producción del habla, tanto como del análisis de lo que escuchamos en nuestro entorno.

Parece claro que las estrategias correctivas estarán centradas específicamente en el tipo de fonema que le crean grafemas, se deben incluir actividades encaminadas a la mejora de las huellas cinestésicas vinculada a la articulación, y no solo actividades de percepción auditiva, y actividades en donde la unidad de análisis y de producción no sean ni el fonema ni la sílaba, sino palabras o pseudopalabras, pero en cualquier caso secuencias de más de una sílaba.

**9.4. Actividades de lenguaje hablado.** Cuando afectan a un tipo determinado de fonemas, podemos deducir con bastante probabilidad de estar en lo cierto que sus problemas no están tanto en el procesos de análisis de los rasgos acústicos, como en el propio almacén de fonemas, es decir, que sus



sustituciones se deben probablemente a que aún carece de ese sistema estable de fonemas al que hemos aludido, al menos en la parte del mismo que afecta al tipo de fonemas confundidos.

En este caso, es necesario proceder al refuerzo del gesto motor asociado a cada fonema confundido, ya que estamos hablando de alumnos a los que las sustituciones no están asociadas a problemas de articulación en el lenguaje espontáneo, sino asegurar una mayor y mejor toma de conciencia del gesto articulatorio asociado a la producción.

En el caso de que alumno en las que las sustituciones se deben, principalmente, a que cuando tiene que escribir, identifica rápidamente el fonema, procede a enfatizar su articulación al repasar la sílaba en la memoria de trabajo, produciendo a menudo un cambio en el punto de articulación; por ejemplo, una velar como /g/ se labializa y pasa a /b/ o se dentaliza y pasa a /d/, lo que es más probable cuando hay un fonema similar en sonoridad y modo de articulación en a misma secuencia sonora; es decir, que si la palabra fuese ( agobiante) sería más probable cambiarla por “ abobiante” que por “ adobiante”.

En cuanto a la estrategia a seguir sería la siguiente:

- 📖 Usando palabras en las que ha cometido el tipo de sustitución, pronuncia el profesor y fijarse cómo se colocan los labios, la lengua ...
- 📖 Repetir en voz alta lo más fielmente posible, fijándose en la posición de los órganos de articulación.

- 📖 Pronunciar varias veces, a ritmos diferentes y marcando exageradamente en algunos casos la pronunciación.
- 📖 Cuando se haya trabajado varias palabras, pronunciar aisladamente los fonemas que interesan.
- 📖 Dibujo esquemático donde se vea cómo se colocan los órganos de pronunciación.
- 📖 Trabajar sucesivamente los restantes fonemas.
- 📖 Actividades de discriminación de los fonemas en las palabras.
- 📖 Láminas en las que hay varios dibujos e identificar en qué palabras es tal u cual fonema, al principio, al final ...

El uso de pseudopalabras es recomendable, ya que el alumno carece de representación auditiva y fonológica globales de ellas y al realizar los ejercicios se ve obligado a poner en juego exclusivamente su capacidad de conversión acústica fonológica y su conocimiento fonético.

También es importante no trabajar sobre fonemas individuales, sino sobre grupos de fonemas, categorizados a partir de los rasgos que crean confusión al alumno ; sonoro / sordo, punto de articulación o modo de articulación

### **9.6. Ejercicios correctivos de escritura.**

**La** corrección de sustituciones no puede dejarse sólo en las actividades del lenguaje oral, sino que es necesario afianzar las habilidades promovidas mediante ellas con los ejercicios de escritura.

El tipo de ejercicios podemos emplear el mismo formato que los expuestos en el apartado anterior sobre omisiones e inversiones de orden.

### 9.7. Tratamiento de las sustituciones visuales.

Las sustituciones que tienen su origen en la confusión de formas no parece necesario detenernos mucho, en los últimos años se han publicado todo tipo de cuadernos de recuperación con todo tipo de actividades.

Tan sólo nos gustaría subrayar un par de ideas que nos parecen básicas para su recuperación.

1º. La representación de las letras que podemos en nuestra memoria, no parece que sean sólo visuales, sino visomotrices, es decir, que incluyen la memoria motriz de los gestos motóricos asociados a la producción en la escritura manual, de modo que el tratamiento debería incluir de manera directa y específica actividades de interiorización del patrón motor de las letras confundidas, además de las típicas actividades de reconocimiento.

2º. A la hora de escribir es preferible enseñar al alumno un tipo de letra ligada

3º. En la mayoría de los casos las sustituciones se dan en letras que representan fonemas que a su vez, son muy similares entre sí, por lo que parece más lógico abordar de manera combinada las dos facetas que sólo una.

4º. Tratar la simetría entre letras como una cuestión de tipo visual, de modo que aquí la orientación en el espacio es determinante y hay que tenerla en cuenta.

Para algunos educadores es todo un descubrimiento el observar las distorsiones de orden espacial y les cuesta pensar que es preciso educar el “ver”, el saber “mirar”. Sin embargo la escuela en general ha tomado ya buena nota de este hecho y la orientación espacial, la percepción de formas, etc., han entrado ya de lleno a formar parte de los programas predispositivos a nivel de Infantil y Primaria. Sin embargo se producen cortes en el Primer Ciclo de Primaria, en la metodología que no consideran en su programa, por ignorancia de las dificultades o por considerarlas un “mero despiste” , actividades relacionadas con el proceso perceptivo – visual y con las funciones visuales en general.

No resulta difícil deducir de lo dicho debe necesariamente entrenar en este sentido:

- ✎ Percepción visual de formas, de constancia y de figura fondo.
- ✎ El sentido del esquema corporal.
- ✎ La orientación espacial.
- ✎ El razonamiento espacial.
- ✎ La memoria y representación de figuras.
- ✎ La discriminación de tamaños, ángulos y proporciones.

Para ver y oír adecuadamente no basta con abrir los ojos. El niño inmaduro, el patológico o el disminuido captan con frecuencia el detalle insignificante mientras se les escapa el conjunto. Este modo de percibir conlleva a menudo un modo de razonar hiper – analítico y poco capaz de temas abstractos.

Con el entrenamiento el niño normal, supera con facilidad estas dificultades y mejora rápidamente con el ejercicio con construcción de coordenadas espaciales, su

capacidad de identificar la orientación de las figuras, su discriminación ajustada de las dimensiones, de las distancias y de las proporciones.

Los defectos de percepción visual aparecen con claridad en la iniciación escolar. Son muy llamativos. Lo que ocurre en el campo de la percepción auditiva, aunque estas dificultades y retrasos no son tan llamativos ni tan fácilmente identificables.

### **9.8. Tratamiento lingüístico - perceptivo.**

La escuela se ha cuestionado menos las distorsiones auditivas porque son menos perceptibles y exigen una observación mucho más atenta.

Tanto la vista como el tacto nos proporcionan información sobre los objetos y su situación real en el espacio. El oído sin embargo nos informa de la sucesión de excitaciones que se desarrollan en el tiempo. Realizamos una serie de cosecha de las excitaciones acústicas sucesivas, que son así percibidas de modo sintético. Por un lado el oído percibe tonos y ruidos que oscilan entre 16 y 20.000 ciclos. E intensidades que van desde 1 a 130 decibelios. El ser humano no percibe cualquier causa sino solamente aquello que tiene un sentido para él. Para su seguridad o para su supervivencia. Ara el hombre las estimulaciones sonoras más importantes le vienen impuestas socialmente. Por este procedimiento han ido emergiendo en el hombre dos procesos perceptivos - auditivos:

- ***Un proceso de percepción melódico – rítmico.***
- ***Un proceso de percepción fonemático.***

*En el primero captamos melodías y ritmos mientras que en el segundo llegamos al descubrimiento de los rasgos pertinentes de los fonemas o de sectores más amplios del lenguaje, que nos permiten diferenciar fonemas y palabras más o menos semejantes. Las diferencias **bata** de **pata** no es mera atención, sino el resultado de un proceso de diferenciación entre dos fonemas con un mismo punto de articulación que hace que ambas palabras tengan una diferente lectura semántica.*

*La conformación de unos fonemas estables es una condición imprescindible para el normal desarrollo de la ortografía derivada de la maduración y el entrenamiento de la percepción fonética.*

La primera palabra del niño no está hecha de una aglomeración de fonemas sino es más que un segmento melódico el que solo se perciben los rasgos sónicos más salientes. Poco a poco se van diferenciando las unidades fónicas de la palabra con mayor precisión, mediante la adquisición de sistemas fonemáticos sucesivos cada vez más completos. Las unidades mayores de su lenguaje se perfilan mejor con el aumento y la precisión de los fonemas integrantes. El niño, igual que el adulto, no emite fonemas sino conjuntos fónicos.

**La capacidad para cortar espontáneamente esta cadena de segmentos mayores está absolutamente ausente en el niño de preescolar y no se producen nunca de modo natural.**

Solo un proceso largo y consciente puede producir esa segmentación que lleva a la lectura y escritura.

A menudo se ha utilizado lectoescritura “*métodos flash*” que pudiendo ser válidos para el aprendizaje de ciertas lenguas en las que hay escasas correspondencias grafema – fonema, no son para el español, de una gran claridad en este sentido. El componente esencial en el aprendizaje es el componente esencial es el análisis sónico de la palabra, que presupone la facultad de separar de la voz sonante los sonidos sueltos y transformarlos en fonemas estables.” TSVETKOVA. Antes o después, sea que adoptemos métodos analíticos – sintéticos o sintético – analítico, lo que importa es que el alumno realiza reiterada y constantemente la función de análisis y síntesis. El método global, en su utilización extremista, conduce al niño no a aprender la lógica del proceso, sino a adivinar, a deducir por indicios subjetivos de orden visual. De lo que se trata es que el niño adquiera cuanto antes la lógica del sistema que le liberará de no pocos titubeos e inseguridades. La querrela de los métodos analítico o global no merece en absoluto haber llenado tantas páginas de literatura formalístico – pedagógica. Una observación más atenta hubiese elegido variables de más consistencia. No es el enseñar a partir del fonema o a partir de la palabra lo que importa tanto. Lo que sí merece tenerse en cuenta, cualquiera que sea el punto de partida, es saber si finalmente se ha ejercitado la función de análisis y síntesis desde el doble punto de vista visual y fonética. Lo que interesa es si han ejercitado los dos procesos básicos constitutivos del acto gráfico: la percepción lingüístico – auditiva y el entrenamiento de las funciones visuales superiores en un doble camino de ida y vuelta, del todo a la parte y viceversa. Una lectura global en exceso, con un análisis apresurado, basado en el “**flash**” visual, producirá muchas faltas de ortografía natural. Los resultados contradictorios de las investigaciones método global – fonético – silábico, tienen como causa fundamental el haber elegido variables de poca relevancia para el proceso.

“El método fonético enseña a pensar mientras que el método global enseña a adivinar.” Curriculum Survey Committee de San Francisco 1960

## 10. OBJETIVOS PARA EL APRENDIZAJE DE LA ORTOGRAFÍA.

1. **Aprendizaje de un vocabulario de uso.** El profesor debe interesarse en averiguar las palabras que más inciden en la ortografía de los alumnos. Cada clase, incluso cada alumno se caracteriza por unos errores muy particulares. Será labor del profesor averiguar cuáles son estos vocablos con el fin de poner un remedio fácil, rápido y eficaz.

**M. Carbonell** ( “Ortografía de uso” Sociedad de dislexia de Uruguay” Montevideo 1981), basándose en estudios de técnicos de comunicación, afirma que:

- Las cien palabras más usadas en la escritura cubren el 60% de cualquier texto.
- Las mil palabras más usadas en la escritura, cubren el 85 %.
- Las cuatro mil palabras más usadas en la escritura cubren el 95 %.

Llega a la conclusión de que las palabras más utilizadas son al mismo tiempo más cortas y ortográficamente más sencillas. Elaborar un fichero cacográfico.

### 2. Utilización de técnicas eficaces.

Existen una serie de principios muy generales que pueden coadyuvar en este largo proceso de aprendizaje. Destacamos los siguientes:

📖 **Uso del diccionario.** Es innegable que la utilización constante del diccionario posibilita el aprendizaje de una serie de vocablos. Son varias las razones:

- Confirma la escritura de una palabra dudosa.
- Ayuda a la generalización de una de las reglas más valiosas en ortografía: todas las palabras derivadas se escriben como la primitiva de la que proceden.
- Introducen el principio de actividad como uno de los factores esenciales de todo aprendizaje.



- ☰ **Reglas muy generales.** Ya se ha mencionado que, salvo unas reglas ortográficas de carácter muy general, las demás son un fabuloso despliegue memorístico sin mayor incidencia en la ortografía escolar. Se hace necesario que el profesor analice y seleccione muy detenidamente las reglas que los alumnos deben memorizar; el resto ha de olvidarse a fin de evitar una sobresaturación de normas con muy escasa incidencia en la buena ortografía de los escolares.
  
- ☰ **Familia de palabras.** Pensamos que es uno de los ejercicios más olvidados en ortografía, y, al mismo tiempo, es también uno de los que permiten un mayor grado de generalización. El alumno habituado a esta actividad, estará capacitado para escribir correctamente una gran multitud de vocablos pertenecientes a una misma familia.
  
- ☰ **Análisis rítmico.** Una gran cantidad de faltas están originadas en las dificultades derivadas de las uniones y separaciones de palabras. Conseguir que los alumnos, con ayuda del profesor, la realización de un análisis rítmico de las palabras que intervienen en una frase es un ejercicio que, de forma preventiva, evitará multitud de errores en la unión o fragmentación de los vocablos.
  
- ☰ **Análisis auditivo.** Son numerosos los errores ortográficos cometidos por un deficiente análisis fonético de las palabras. Una pedagogía preventiva debería basarse en la obtención de un lenguaje adecuado. En muchas ocasiones, se hará necesaria una rehabilitación logopédica; en la rehabilitación puede intervenir el análisis visual, auditivo y articulatorio de las palabras o de las frases. Mientras que esto no se consiga, el aprendizaje de la ortografía será subsidiaria, en algunos casos, de los errores de pronunciación de un alumno. El alumno que no haya aprendido a decir fútbol, probablemente escriba “furbo”. Se hace necesario un análisis de la palabra en la pizarra, una pronunciación enfática de los fonemas omitidos o distorsionados y una memorización del vocablo. Sólo así habremos eliminado este tipo de errores tan frecuentes.
  
- ☰ **Aprendizaje de las sílabas alófonas castellanas.** “ce” , “ci” , “ge” , “gi” , “gue” y “gui”. El desconocimiento, en muchos casos, de la excepcionalidad de alguno de estos grafemas lleva consigo un alto porcentaje de errores ortográficos. Muchos alumnos, con independencia de su nivel lector, necesitan ser sometidos a un reaprendizaje o afianzamiento de estas sílabas. Esta labor puede provocar, por sí sola, una fuerte disminución del porcentaje de errores de una buena parte de los casos.

- 📄 **Habituarse al alumno a sustituir un vocablo** sobre el que duda por un sinónimo o por un giro que intente evitarlo.
- 📄 **El docente, sea cual sea su asignatura, debe comprometerse en el aprendizaje de la ortografía.**
- 📄 **Evitar el olvido mediante la repetición periódica de las palabras ya aprendidas.**

**Entre los objetivos predispositivos y correctivos subrayamos los siguientes:**

📖 **De carácter lingüístico auditivo:**

- *Mantener la atención hacia el material lingüístico diverso.*
- *Comprender y realizar órdenes orales.*
- *Realizar ejercicios de análisis y síntesis de la cadena hablada.*
- *Potenciar la capacidad de recuento de segmentos más o menos extensos del lenguaje oral.*
- ***Imitar ruidos y sonidos diversos, reconociendo la fuente de los ismos.***
- *Pronunciar palabras de dificultad, reconociendo la fuente de los mismos.*
- *Pronunciar palabras con facultad y longitud creciente, en especial las que son objeto frecuentes dislalias.*
- ***Corregir las dislalias que pudieran presentarse.***
- *Potenciar la organización semántica y gramatical del lenguaje oral.*
- *Crear actitudes, hacia la expresión oral y escrita.*

📖 **De carácter visoespacial.**

- *Percibir las formas geométricas básicas.*

- *Percepción de la constancia de las mismas.*
- *Resolver ejercicios de figura – fondo.*
- *Realizar ejercicios de percepción visomotora.*
- *Retener material visual.*
- *Observar láminas de complejidad diversa, reteniendo detalles y analizándolas desde diversos puntos de vista.*
- *Asimilar el esquema corporal.*
- *Adquirir las nociones espaciales fundamentales. Adquirir las nociones de orientación especialmente las relacionadas con el espacio bidimensional.*

 **Objetivos ortográficos con los alumnos fracasados.**

- ***Devolver a los alumnos la confianza en sí mismo y en su capacidad.***
- *Devolver el gusto a la escritura.*
- *Presentar el aprendizaje con un nuevo aspecto, mediante materiales nuevos, alejados de la rutina, con métodos diferentes e incluso, en ciertos casos, llevados a cabo con la ayuda de personas diferentes.*
- *Poner el acento en un diagnóstico puntual de cuál es la causa del fracaso.*
- *Realizar las actividades predispositivas concretas necesarias y no conducir al niño a un aprendizaje frontal.*

- *Programar cuidadosamente los objetivos y contenidos paralelos con actividades predispositivas y de refuerzo a la persona del alumno.*

### **3. Creación de una conciencia ortográfica.**

Los dos primeros objetivos hacen referencia a unos ejercicios de tipo correctivo o de aprendizaje y el último a una actividad preventivas. Entendemos que el aprendizaje de la ortografía debe iniciarse preventivamente en los mismos inicios de la escritura.

Es difícil pretender que el niño posea una conciencia ortográfica. Sin embargo, es labor del profesor pretender que así sea.

- Invertir el carácter adversivo de la ortografía y transformarlo por la satisfacción hacia los progresos conseguidos:
  - Evitar el lápiz rojo como elemento de castigo e implantar la costumbre que sea el propio alumno el que detecte y en su caso proceda a la corrección con la ayuda del diccionario.
  - En vez de insistir en el número de errores en que ha incurrido el alumno, se ha de pretender contabilizar las palabras o expresiones de dificultad ortográfica que han sido resueltas con éxito.
  - No insistir en las faltas ortográficas sino prevenirlas con el hábito de usar el diccionario o mediante a presentación en el encerado de la palabra o expresión que pueda originar algún error.
  - No presentar el ejercicio de un alumno con mil tachaduras, lo único que favoreceremos con esta actitud, no es la creación de conciencia ortográfica, sino la formación de un complejo o el afianzamiento de la incapacidad para escribir correctamente.
- Acostumbrar a sus alumnos a que lean siempre, antes de ser entregados, sus escritos a fin de que tomen una actitud crítica y de alguna forma descubran sus errores.
- Sería conveniente que el escolar busque en su diccionario porque de esa manera habrá más fijación. Y en el supuesto de que no se molesta en escribirla correctamente, sería conveniente el sistema tradicional de repetir la palabra unas cuantas veces como castigo a la actitud y no al desconocimiento de la forma de escribirla.

## BIBLIOGRAFÍA:

- ❖ La disortografía en el aula. M<sup>a</sup> Jesús Esteve. Jaime M. Jiménez. E. Disgrafo.
- ❖ AJURIAGUERRA.A. La escritura del niño. Laia. Barcelona. 1973.
- ❖ JIMENEZ.J. ESTEVE. Disortografía. CEPE. Madrid. 1987.
- ❖ LURIA. Cerebro y lenguaje. Ed. Fontanella. Barcelona. 1974.
- ❖ Dislalia, disortografía y disgrafía.
- ❖ AUSTIN.J.L. (1982) Cómo hacer cosas con palabras. Paidós. Barcelona.
- ❖ Comunicación, lenguaje y EDUCACIÓN 6, 63 – 68.
- ❖ SALVADOR MATA, F. 1997. dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita. Una perspectiva didáctica. Aljibe. Málaga.
- ❖ SALVADOR MATA. F. Cómo prevenir las dificultades en la expresión escrita. Aljibe. Málaga.
- ❖ GRAVES. D. H . 1997. Didáctica de la escritura. 2<sup>a</sup> Edición. Morata. Madrid.
- ❖ DIONISIO RODRIGUEZ JORRÍN. La disortografía Prevención y corrección. CEPE.
- ❖ AUSTIN, J. L. ( 1982). Cómo hacer cosas con palabras. Paidós. Barcelona.
- ❖ CASSANY. D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. . *Comunicación, Lenguaje y Educación*. 6. 63-80.

❖ GRAVES. D. H. Didáctica de la escritura. 2ª edición. Morata. Madrid.