



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 11 – OCTUBRE DE 2008

## “TRATAMIENTO DE LAS DIFICULTADES ORTOGRÁFICAS”

AUTORIA <b>CRISTINA MÁRQUEZ IZQUIERDO</b>
TEMÁTICA <b>DIDÁCTICA DE LA LECTOESCRITURA</b>
ETAPA <b>EP, ESO,...</b>

### Resumen

Tras un primer acercamiento teórico, este material didáctico posibilita el aprendizaje individualizado para el uso adecuado de las reglas de conversión grafema – fonema y en concreto de la ortografía fonética y del tratamiento de la vía directa de escritura. Se presenta a modo de ejemplo, varias sesiones para la adquisición de los fonemas r/rr.

### Palabras clave

Ortografía, atención, refuerzo, aprendizaje, lectura y escritura, reglas de conversión grafema – fonema (en adelante “RCGF”), omisiones, inversiones, sustituciones, vía directa, ruta fonológica.

### 1. INTRODUCCIÓN

Bajo el título de “Tratamiento de las dificultades ortográficas” se incluyen aquellas dificultades de escritura que comprometen específicamente el aprendizaje y la automatización de los procesos responsables de la generación de una representación ortográfica apropiada para la palabra hablada, las cuales pueden aparecer tanto de manera independiente, como en el marco más amplio de una dificultad de lectura.

El problema principal de los niños disortográficos se manifiesta en la elaboración o recuperación de la forma ortográfica de las palabras, existiendo individuos con problemas para utilizar las dos rutas de escritura (directa e indirecta) y otros con dificultades selectivas, o más acusadas, en una de ellas en particular.

Los problemas ortográficos se caracterizan por una dificultad específica para escribir empleando las RCFG, lo que se traduce en problemas a la hora de escribir palabras que no se encuentren en el léxico ortográfico (como ocurre con las pseudopalabras): la sustitución de una letra por otra que representa un fonema diferente, la omisión y la adición de letras, las inversiones del orden de las letras



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 N° 11 – OCTUBRE DE 2008

en la secuencia de la palabra... serían los errores típicos en este caso, por lo que es normal que la escritura se vuelva hasta cierto punto ininteligible, dependiendo de la gravedad del problema.

Dentro de este marco general, los síntomas serán diferentes en función del módulo de procesamiento de la ruta indirecta que esté afectado: el proceso de conversión acústica fonológica, el almacén de fonemas, los procesos de repaso y síntesis de los fonemas, las RCFG o la calidad de las representaciones en el almacén de grafemas.

## 2. TIPOS DE DIFICULTADES ORTOGRÁFICAS.

Las dificultades en el **conocimiento de las RCFG** conllevarían la emisión de errores más o menos ocasionales, siendo lo más frecuente que estas dificultades se evidencien en la escritura de aquellos fonemas que pueden representarse por medio de más de un grafema, existiendo una RCFG de tipo “contextual” que nos indique cómo escribir en cada caso (como en el caso de /g/). Las adiciones de letras pueden aparecer en cualquiera de estos casos, así como por otros motivos diferentes, siendo muy diversas sus posibles causas.

Un segundo tipo sería la disortografía superficial, donde el problema central consiste en una inhabilidad para escribir palabras por la vía directa, a consecuencia de la ausencia de representaciones ortográficas adecuadas en el léxico ortográfico, lo que da lugar a escritos fonéticamente correctos (“suenan” bien), pero ortográficamente inapropiados (“se ven” mal): *“El umo de laoguera yegó asta lo más alto ilobieron todos.*

En castellano, como vemos en el ejemplo, la disortografía superficial se traduce en errores de sustitución de letras que poseen el mismo valor fonético (como B/V, Y/LL en el caso del hablante yeísta, S/Z en el caso del hablante seseante o ceceante, o G/J en los casos de GE, GI/JE,JI) , así como en errores en el uso de H o en la sustitución de X por S.

Teniendo en cuenta las características de los dos subtipos que acabamos de describir, hay pocas dudas acerca de por qué, a menudo, se denomina a un tercero como disortografía profunda: si el caso es grave, la imposibilidad de escribir está asegurada. No obstante, aun dejando constancia de que existen casos de esta gravedad, hemos de tener en cuenta que son muchos los alumnos y alumnas que presentan dificultades moderadas en las dos vías de escritura (su problema es “mixto) y, pese a todo, no puede catalogarse su situación como una disortografía “profunda”.

Más allá de ésta u otras clasificaciones, hemos de tener en cuenta que las características diferenciadoras de unas y otras no suelen ser tan claras, de manera que un inadecuado desarrollo de cualquier proceso acabará por tener repercusiones en el desarrollo de muchos otros. Como consecuencia de ello, suele ocurrir que cuando un niño tiene problemas para escribir por la ruta fonológica muestre también dificultades para escribir por la ruta ortográfica y viceversa, ya que el poco uso de una ruta dificultará el desarrollo de la otra.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 N° 11 – OCTUBRE DE 2008

Desde luego, en lo que se refiere específicamente al aprendizaje de la ortografía castellana, los datos tienden a apoyar esta impresión, al menos en los primeros niveles escolares, ya que todos los estudios tienden a indicar que las sustituciones de letras cuando los fonemas representados son similares, las omisiones de letras (especialmente de consonantes en posición final de sílaba y en posición intermedia) y los errores de ortografía arbitraria (del tipo b/v, uso de h, etc.) suelen aparecer como los más frecuentes, junto con los errores de representación del fonema /g/ y del fonema /j/, siendo estas dos últimas modalidades las que tienden a pervivir con el transcurso de los años.

Por otra parte, hay que destacar que estos tipos de problemas y errores no son exclusivos de los alumnos “disortográficos”, sino que se dan con la misma tendencia en la población escolar en general.

### 3. TRATAMIENTO DE LA ORTOGRAFÍA FONÉTICA

Los errores que pueden cometerse al escribir fonológicamente, son errores de ortografía fonética: omisiones o inversiones de orden, sustituciones de origen fonológico, sustituciones de origen visual o sustituciones originadas por el hecho de que algunos fonemas se pueden escribir de forma diferente, según las vocales que lo acompañen; estas últimas sustituciones se dan con las que denominaremos reglas de conversión fonema – grafema (RCFG) contextuales.

#### 3.1. Tratamiento de las omisiones e inversiones de orden.

Las omisiones de letras e inversiones del orden de algunas de ellas en la secuencia de la palabra escrita son, por lo general, una del análisis fonológico del habla, de modo que el tratamiento correctivo pasa, necesariamente, por desarrollar la habilidad del alumno a la hora de segmentar las palabras habladas en fonemas y de volver a formar éstas uniendo cada fonema al siguiente.

Dicho de otro modo, el sujeto que escribe una palabra por vía indirecta se está sometiendo a un proceso de autodictado, por el cual tendrá que reconocer los distintos sonidos que constituyen una palabra, antes de empezar la laboriosa tarea de transformar cada uno por la letra que le corresponde.

Así, se puede entender más fácilmente que puedan cometerse errores relacionados con la omisión o la inversión de alguno de los fonemas que configuran una palabra. Son estos errores ortográficos, por tanto, errores más vinculados al lenguaje oral que al escrito. Y, sin duda, uno de los mejores remedios para evitar su aparición es la prevención, mediante el desarrollo de programas de conocimiento fonológico.

A continuación se presenta un método elaborado en la Universidad de Salamanca, método correctivo, que conjuga las actividades de conocimiento segmental dentro del propio proceso de escritura de las palabras, de manera que el alumno o la alumna comprenda desde el principio el papel de dicho conocimiento en esta actividad y tenga práctica en la habilidad de separar y unir los distintos sonidos que forman las palabras.

El método denominado “*Programa para escribir una palabra*”, consiste en inducir al niño a ejecutar todas las operaciones implicadas en la escritura de una palabra al dictado:



**ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 11 – OCTUBRE DE 2008**

1. El profesor indica al niño que debe escribir una palabra, pero que va a escribirla de un modo diferente a como está acostumbrado.
2. Dice la palabra elegida (por ejemplo, /cantante/)
3. Indica al niño que debe dividirla en “golpes de voz” (/can/, /tan/, /te/) y, a continuación, contarlos (tres).
4. Enseña al niño a representar los golpes de voz con alguna marca o señal, como por ejemplo un cuadrado por cada “golpe de voz” o un círculo.
5. Se le pide al niño que cuente el número de sonidos de cada sílaba: si el niño encuentra esta tarea muy difícil, se le pide que exagere la articulación de los sonidos de cada sílaba (/cccaaannn/, en el ejemplo anterior) para detectar el número de fonemas presentes.
6. En caso de que, aún así, se den problemas, se le muestra explícitamente cómo se puede exagerar y prolongar la articulación de cada uno de los fonemas e, incluso, se le muestra cómo se pronuncian.
7. Se pide al niño que divida los cuadrados o los círculos que corresponden a cada sílaba según el número de sonidos que la componen.
8. Se le pide que rellene cada espacio con la letra que corresponda, pronunciando cada fonema al mismo tiempo que escribe su letra.

Al comienzo del programa, el niño debe seguir literalmente esta secuencia didáctica con las palabras en las que normalmente encuentra dificultades, hasta llegar a escribirlas por sí mismo y sin los apoyos articulatorios mencionados: el proceso no puede considerarse terminado hasta que todas las operaciones descritas llegan a automatizarse e interiorizarse.

Sería necesario además que este tipo de programas se completaran con ejercicios sistemáticos sobre los tipos de sílaba que le crean problemas normalmente. La eventual aparición de estos errores suele estar relacionada con alguna de las estructuras silábicas más complejas de la lengua castellana, haríamos especial hincapié en las sílabas directas dobles (CCV) y sílabas mixtas (CVC), si bien puede afectar a cualquier sílaba o palabra.

Otra propuesta interesante para la corrección de estos problemas ortográficos sería la utilización de letras móviles, utilizando una metodología lúdica y multisensorial para la asociación entre el estímulo gráfico y el sonido que éste representa.

Además, se recomiendan ejercicios de completación de palabras a las que le faltan letras, dictados de sílabas complejas, etc. En cualquier caso, la clave está en practicar con el análisis y la síntesis de fonemas en las sílabas más complejas, tanto a nivel oral como escrito, así como en practicar con tales sílabas hasta automatizar su escritura.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 N° 11 – OCTUBRE DE 2008

### 3.2. Tratamiento de las sustituciones de origen fonológico

Las sustituciones de origen fonológico son aquéllas en las que un individuo intercambia una letra por otra, con la particularidad de que la confusión se produce porque las letras intercambiadas son la representación gráfica de fonemas muy similares. En la mayoría de las ocasiones, estas sustituciones se producen cuando dos fonemas comparten entre sí dos rasgos fonológicos primarios (punto de articulación, modo de articulación y sonoridad o no de las cuerdas vocales), siendo especialmente frecuente que el origen de la confusión esté en el modo de articulación y, sobre todo en el punto de articulación.

Consecuentemente, en el tratamiento reeducativo de lo que se trata es de reeducar no tanto la escritura como la capacidad del alumno para analizar los sonidos del lenguaje y categorizarlos en fonemas... lo que requiere contar con un sistema estable de fonemas en nuestro conocimiento.

La intervención reeducativa sobre estos trastornos pasa por una evaluación previa de los errores más característicos del sujeto, para que la intervención se focalice, expresamente, en la recuperación de aquellos fonemas con los que el alumno o la alumna muestran mayor dificultad.

Para ello se han seleccionado algunas orientaciones elaboradas por Dionisio Rodríguez Jorrín, en torno a la consecución de tres objetivos secuenciados temporalmente. He aquí a modo de ejemplo, las secuencias para uno de los casos que más se repite entre nuestros escolares: la sustitución de “p” por “b”.

- Secuencia Primera: Discriminación del primer fonema del par confundido.

1. El profesor emite el primer fonema del par confundido /pppppp/
2. El niño escucha y repite.
3. Se hace observar cómo sale el aire comprobando su efecto explosivo en el dorso de la mano.
4. El alumno empuja bolitas de papel con el aire producido por la articulación.
5. Se hace observar la presión labial.
6. Repetimos onomatopeyas que contengan el fonema.
7. Buscamos palabras que tengan este ruido y las pronunciamos.
8. El niño distingue si una palabra contiene o no el fonema /p/. Ejemplo: silla ¿tiene p?
9. El niño repite el fonema al mismo tiempo que observa la letra.

- Secuencia Segunda: Discriminación del segundo fonema del par confundido.

Para el desarrollo de esta secuencia, se procederá de la misma forma que se ha realizado la secuencia primera. No tiene sentido comenzar ésta sin que se haya superado la etapa anterior. Se hace necesario, a su vez, resaltar las semejanzas y diferencias de pronunciación con respecto al fonema precedente. Por ejemplo, en la sustitución que nos ocupa puede favorecer el que el alumno perciba que la explosión del aire es menor en /b/ que en /p/, o, incluso, que las bolitas de papel se desplazan más con la /p/ que con la /b/.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 N° 11 – OCTUBRE DE 2008

- Secuencia Tercera: Discriminación propiamente dicha de ambos fonemas.

1. El niño escucha cómo suenan los dos sonidos del par.
2. El niño decide si pares de palabras emitidas por su maestro o maestra son iguales o diferentes.
3. pala pala bala ¿Son iguales o diferentes?
4. El niño escucha tres palabras semejantes. A continuación, debe repetir las.
5. Se pueden observar las diferencias ante el espejo.
6. Se realizarán dictados de sílabas, palabras y frases prestando una gran atención a las faltas.

### 3.3. Tratamiento de las sustituciones de origen visual

En las sustituciones de origen visual también se intercambia una letra por otra, pero en este caso, a diferencia de las sustituciones de origen fonológico, el motivo del error no está en la similitud de los fonemas de los que proceden las letras intercambiadas, sino, específicamente, en el parecido que guardan las letras entre sí. Éste podría ser el caso, entre otros, de intercambiar la “l” por la “i” o la “m” por la “n”.

La investigación científica en este campo no recomienda detenerse mucho en este error, pues son poco corrientes. En la escritura una misma representación gráfica puede ser una letra u otra según su orientación en el espacio.

Las mismas actividades que se han recomendado para las sustituciones fonológicas son, igualmente, efectivas para las sustituciones visuales, pues, en definitiva, de lo que se trata, es que el alumno con dificultad adquiera una asociación sólida entre un sonido y la letra que lo representa, con independencia de que la causa que origina la falta de asociación, sea fonológica o visual.

### 3.4. Tratamiento de los errores en RCFG contextuales

Para terminar estas sugerencias sobre el tratamiento reeducativo de la vía indirecta o fonológica debemos señalar que uno de los tipos de “faltas” más frecuentes en la ortografía de los niños y niñas con dificultades es el de sustitución del grafema en los casos en que un fonema consonántico determinado se puede representar de varias formas, según la vocal que le siga. Es el caso del fonema /k/, que puede escribirse “c” (en ca,co,cu) o “qu” (en que, qui); del fonema /z/, que puede escribirse “z” (en za, zo, zu) o “c” (en ce,ci); del fonema /g/, que puede escribirse “g”, (en ga,go,gu), “gu” (en gue,gui) o “gü” (en güe, güi); y del fonema /j/, que puede escribirse “j” (en ja,je,ji,jo,ju) o “g” (en ge,gi).

El aprendizaje y automatización de estas reglas ortográficas requiere de un tratamiento mucho más prolongado y sistemático que el de las demás y hay que practicar con todas ellas hasta usarlas sin necesidad de pararse a pensar en la regla. Metodológicamente, por otra parte, parece conveniente comenzar insistiendo en estas asociaciones entre fonemas y grafemas en la lectura, ya que al leer no hay ambigüedad alguna en las reglas de conversión: “ge” siempre se lee /je/, por ejemplo.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 N° 11 – OCTUBRE DE 2008

Como bien señala Rodríguez Jorrín, al corregir estos errores se debe partir de un sobreaprendizaje lector de las RCFG respectivas (es decir, de su automatización previa) y trabajar luego cada RCFG de manera sistemática y constante. Hay que corregir cada regla una a una y de manera organizada, comenzando por el fonema y siguiendo por numerosos ejemplos de escritura de éste en cada uno de los casos posibles; además, se debe trabajar a partir del contraste de las sustituciones más frecuentes, es decir, de /j/-/g/ y de /k/-/z/ y sus reglas.

#### 4. TRATAMIENTO DE LA VÍA DIRECTA DE ESCRITURA

La existencia en nuestra lengua de las palabras poligráficas, palabras que pueden escribirse de manera diferente sin que se altere el sonido de lo escrito, sólo es posible por la denominada vía directa u ortográfica de escritura. Veamos, por ejemplo, el caso de la palabra “caballo”, que aunque tiene una representación ortográfica comúnmente aceptada, bien podría representarse por escrito de formas muy diferentes sin que se altere el sonido que emitimos para referirnos a este mamífero perisodáctilo: “kavallo”, “kavayo”, etc., es decir, que de nada sirve insistir en las RCFG para la corrección de este tipo de problemas, pues tales reglas no terminan de despejar las dudas a la hora de decidir si se debe escribir o no una “h”, elegir “b” o “v”.

La intervención sobre este tipo de errores, errores de ortografía arbitraria, pasa por la creación de un amplio vocabulario ortográfico, en donde las representaciones de las palabras almacenadas en el léxico ortográfico, sean lo suficientemente sólidas como para permitir su recuperación inmediata cuando sea necesario escribirlas.

El tratamiento de la vía directa de escritura y de la vía directa de lectura es bastante semejante, ya que en ambas se dan dos circunstancias muy concretas:

(a) en ambos casos se trata de generar una “memoria fuerte” de las palabras escritas, para facilitar su recuperación inmediata y automática cuando sea preciso.

(b) en ambos casos las representaciones que se tratan de almacenar tienen un carácter visual, o visoespacial, si se prefiere.

No obstante, hay una diferencia crucial entre las dos situaciones: el tratamiento puramente visual de las palabras de ortografía arbitraria sirve para su lectura, pero es insuficiente para su correcta escritura, la cual exige un tratamiento en donde, además de trabajar el aspecto visual, es necesario proporcionar a los alumnos abundantes ocasiones de práctica de escritura efectiva de la palabra.

Algunas estrategias que intentan reunir algunos condicionantes para su tratamiento son:

- El proceso que consiste en seleccionar a diario un número concreto de tarjetas, número que oscilará en función de las características del alumno y de la finalidad preventiva o correctiva del mismo, para que sean observadas, por la parte en la que se encuentra la escritura incompleta,



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 N° 11 – OCTUBRE DE 2008

para, a continuación, escribirlas en su cuaderno. Una vez que una palabra ha sido escrita, se le da la vuelta a la tarjeta, de inmediato, para proceder a su corrección. El procedimiento descrito se repite, al finalizar la sesión, con todas aquellas palabras que no han sido escritas correctamente en la primera oportunidad. Se recomienda que todos los días se utilicen algunas de las tarjetas que se han trabajado el día previo, especialmente aquellas con las que se cometieron errores, para lograr la reiteración necesaria que nos permita fijar sólidamente en nuestra memoria la huella ortográfica de estas palabras.

- **Bingos de palabras:** el atractivo lúdico que entraña esta actividad, la hace especialmente recomendable para el trabajo sistemático de estas palabras de ortografía arbitraria, que albergan una gran dificultad para muchos de nuestros alumnos y alumnas. Es condición indispensable, antes de iniciar el juego, que el maestro ojee el cartón que cada alumno elabora, pues todos sabemos que muchos chicos, a pesar de estar copiando, cometen errores de estas características: sustituir b/v, sustituir y//ll, etc.
- **Proyección de diapositivas:** diapositivas que conjugarán, una vez más, la asociación de significante y significado, es decir, contendrán un dibujo y la palabra que lo representa. Cada alumno realizará el número de ellas, alusivas al vocabulario, que su maestro le adjudique. Además, esta actividad despierta el interés y la motivación de los que ya habían visto sus trabajos. Estas proyecciones persiguen la ampliación del vocabulario visual de nuestros alumnos, pero no podemos olvidar, que la reeducación de la ortografía debe incorporar el componente grafomotor, por lo que, la proyección de un vocabulario específico, tendría que ir acompañada de la realización de una ficha con la relación de términos proyectados en las que falta la letra objeto de dificultad. Estas fichas pueden ser autocorregibles, bastaría relacionar al dorso las palabras escritas al completo.
- **Textos mutilados:** consiste en eliminar ciertas palabras de un texto o párrafo, e intentar que lo completen. Esta estrategia, además de permitir la mejora de la comprensión, podría ser válida para el objetivo que nos ocupa.

Algunas variaciones que pueden aplicarse de forma efectiva son:

- La palabra suprimida se sitúa en uno de los márgenes justo en la misma línea en la que el alumno habrá de introducirla.
- En uno de los márgenes, y justo en la misma línea en la que el alumno habrá de introducirla, se situarán dos opciones de respuestas. Tan sólo una de ellas es la verdadera.
- Las palabras suprimidas se sitúan en el margen, en la misma línea en la que el alumno habrá de introducirla, pero los espacios en blanco no son señalados en el texto.
- En lugar de espacios en blanco, el texto contendrá ciertas palabras subrayadas. En el margen se colocarán las palabras por las que éstas deben ser sustituidas. Éstas han de ser sustituidas por una de las dos opciones propuestas en el margen. Es ésta una estrategia muy propicia además para trabajar la sinonimia.





ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 11 – OCTUBRE DE 2008

## BIBLIOGRAFÍA

- ALBERTO SÁEZ RODRÍGUEZ (2005): Evaluación del apoyo de una imagen en la dificultad lectora en la lengua española. En *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*. Número 7, Vol. 3. Págs. 51-88.
- ARTILES HERNÁNDEZ, C. (1997): Influencia de los métodos de enseñanza en el desarrollo de los procesos léxicos. Servicio de Publicaciones de la Universidad de la Laguna. Serie Tesis Doctorales.
- BRYANT, P. Y BRADLEY, L. (1998): Problemas infantiles de lectura. Alianza Editorial. Madrid.
- CALERO, A., PÉREZ, R., MALDONADO, A. Y SEBASTIÁN, M. (1991): Materiales curriculares para favorecer el acceso a la lectura en Educación Infantil. Escuela Española.
- CUETOS VEGA, FERNANDO (1990): Psicología de la lectura. Diagnóstico y tratamiento de los trastornos de lectura. Editorial Escuela Española, Madrid.
- DEFIOR, S. (1994): Influencia de la codificación fonológica en el aprendizaje de la lectura.
- GALLEGO, C.: Aplicaciones de los modelos del procesamiento lector a la enseñanza de la lectura.
- GARCÍA VIDAL, J. Y GONZÁLEZ MANJÓN, D.: Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica, volumen II (Lectura y escritura). Editorial EOS.
- RUEDA, M. (1995): La lectura. Adquisición, dificultades e intervención. Amarú Ediciones. Salamanca.

### Autoría

---

- Nombre y Apellidos: Cristina Márquez Izquierdo
- Centro, localidad, provincia: CEIP. Virgen del Pilar, Sanlúcar de Barrameda (Cádiz)
- E-MAIL: [cristina\\_marquezizquierdo@hotmail.com](mailto:cristina_marquezizquierdo@hotmail.com)