

BREVE ANÁLISIS DE LOS FACTORES QUE INTERVIENEN EN EL APRENDIZAJE ORTOGRÁFICO

Ana M.^a Rico Martín

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura
Universidad de Granada

RESUMEN

Si revisamos el rendimiento escolar de nuestros alumnos referido a la lengua escrita comprobaremos cómo uno de los problemas que frecuentemente se nos plantea, además de la alarmante pobreza de vocabulario y la precariedad de la expresión, son las faltas de ortografía. Ello se debe a la complejidad de los factores que intervienen en el proceso escritor donde está implicada esta disciplina lingüística. En este artículo estudiamos cada uno de estos elementos que, a nuestro juicio, deben considerarse al analizar el fracaso ortográfico de nuestros estudiantes.

ABSTRACT

If we reexamine our students school efficiency relating written language, we will verify that one of the problems that we usually find, besides the alarming vocabulary poverty and the precarious expression, are orthographic mistakes. This fact is due to the complexity of the writing process factors where this linguistic discipline is implicated. In the present paper we specify every one of these elements that we must be considered on analysing the wrong spelling of our students.

La ortografía hay que entenderla como lo que es, una pequeña parte de la expresión escrita pero con funciones bien delimitadas. Considerada de esta forma, su enseñanza debe integrarse en la de la lengua escrita aunque, sin embargo, es muy frecuente trabajarla de forma descontextualizada a partir de una serie de palabras aisladas. En palabras de Cassany (1996: 12), hoy “el interés por los procesos cognitivos que realizamos mientras escribimos (generar ideas, organizarlas, desarrollarlas, textualizar, revisar) ha desplazado la excesiva preocupación por el dominio del código lingüístico (ortografía, sintaxis, etc.)”.

Si partimos de la integración de la ortografía en el contexto lingüístico general comprenderemos la variedad de factores que entran en juego en el aprendizaje ortográfico, factores no exclusivos de tal aprendizaje sino que intervienen en todo el proceso lectoescribano afectando en mayor o en menor medida según el ámbito de la lengua que se trabaje.

Numerosos estudios han facilitado distintas clasificaciones de estos factores que inciden en el aprendizaje ortográfico (Holgado 1985: 253-260, Perera 1989: 10-12, Luceño 1994: 114-118, Rivas y Fernández 1994: 103-105, Prado 1998: 71-82), unos delimitan más, otros los señalan de forma más general, hay quienes los presentan como factores intervinientes o quienes, desde otra óptica, los destacan como causas de las deficiencias ortográficas. A partir de muchos de estos trabajos y partiendo de la complejidad del proceso de la escritura donde intervienen habilidades muy diversas, hemos elaborado esta nómina: factores neuropsicológicos, factores lingüísticos, factores socioafectivos y factores pedagógicos; elementos que en unos casos se refieren exclusivamente a habilidades lingüísticas, sean escritas sean orales, pero que en otros, pueden influir en cualquier tipo de aprendizaje, evidentemente en estos momentos aludimos a ellos siempre que intervengan de una manera u otra en la habilidad ortográfica del individuo.

1. FACTORES NEUROPSICOLÓGICOS

Éstos englobarían a los que otros autores llaman cognitivos, sensoriomotores, aptitudinales y perceptivo-intelectuales.

Considerando que debemos favorecer que el niño vaya descubriendo los principios ortográficos de su vocabulario usual y desarrollando una adecuada conciencia ortográfica a partir de la observación, la atención, la concentración, el análisis y la

síntesis, todas estas capacidades constituyen factores que hay que tener en cuenta. Comentemos algunos de ellos:

- **Capacidad intelectual.** Un elevado coeficiente intelectual no es garantía suficiente para lograr una buena ortografía. Seguramente todos conoceremos personas que a pesar de su reconocido grado de instrucción presentan algunos errores ortográficos en sus escritos, por el contrario las hay con un nivel de estudios básico y una capacidad ortográfica envidiable y es que dicha capacidad depende de aptitudes y conexiones diversas, buena parte de las cuales tienen poco que ver con la inteligencia aunque algunos autores insistan en la alta correlación que existe entre ella y la corrección ortográfica. No obstante, el intelecto, sin lugar a dudas, ayuda a la hora de discriminar por el contexto la significación de palabras homófonas, por ejemplo, y en el momento de asociar o generalizar determinadas normas.
- **Percepción y memoria auditiva.** Los problemas de audición pueden desencadenar dificultades al escribir. El sentido auditivo junto al visual son relevantes a la hora de adquirir y desarrollar las habilidades lingüísticas. En este caso se trata de la capacidad de observación, atención y retención de los símbolos orales, una correcta percepción del dato sonoro requiere el adecuado reconocimiento y discriminación de los fonemas de la cadena hablada. Además, con una buena memoria auditiva es fácil evocar y repetir los sonidos que componen una palabra, de esta forma aprovecharemos su pronunciación correcta para conseguir su escritura también correcta.

Como señala Holgado (1985: 256) una pronunciación deficiente fácilmente puede provocar una disortografía teniendo en cuenta que los españoles escribimos más bien de oído al ser la lengua española bastante fonética – comparémosla, por ejemplo, con la inglesa -. Esto explica los frecuentes casos de omisión, adición de letras o de metátesis de las mismas que se deben, sobre todo, a problemas de perceptibilidad auditiva como ocurre con las consonantes en posición implosiva, más aún con las finales de palabra que, al oscurecerse tanto al ser pronunciadas, se hacen difíciles o imposibles de oír favoreciendo su omisión en la expresión escrita.

A pesar de estas dificultades perceptivas, si un individuo posee una buena memoria fonemática, es capaz de escribir bien todos los componentes de una palabra, aunque los pronuncie u oiga incorrectamente como es el caso de los hablantes

de diversas variedades lingüísticas regionales: a un andaluz difícilmente le oiremos la *-s*, morfema de plural, pero no por ello las omitirá a la hora de redactar un texto.

Referida a la percepción y discriminación auditiva encontramos lo que los lingüistas llaman *criba fonológica* de la lengua materna (Luceño 1994: 115) que dificulta la percepción y consecuente repetición de fonemas no pertenecientes al repertorio de la misma. Se produce, entonces, un tipo de *sordera perceptiva* hacia fonemas no propios del idioma materno, sobre todo entre sonidos con puntos de articulación próximos (p/b, k/g, r/l, f/z, etc.). La solución a estas confusiones pasa por el desarrollo del oído fonemático mediante ejercicios de percepción y discriminación auditiva de los fonemas ajenos a su primera lengua, paulatinamente tenderán a desaparecer aunque puede quedar algún error fosilizado en la pronunciación pero no en la escritura.

Para muchos maestros e investigadores es esencial la habilidad de análisis fonémico intencional para adquirir la decodificación fonológica correcta, para ello el mejor método de lectoescritura es el fonético (método sintético o de procesamiento ascendente), que parte de una instrucción fonética temprana y sistemática lo que, a la larga, produce mejores resultados ortográficos.

- **Percepción y memoria visual.** De la misma forma que una audición defectuosa puede provocar errores ortográficos, una imperfecta captación visual de la forma de la palabra también puede afectar a su escritura correcta. De la misma forma que la memoria auditiva permitirá reproducir la secuencia de sonidos que constituyen una palabra oral, la memoria visual nos capacitará para evocar la secuencia y la forma de sus letras. Ambas percepciones sensoriales intervienen activamente en los dos procesos básicos de simbolización de la escritura, el primero por el que se emplean los fonemas como símbolos auditivos y el segundo donde se usan los signos gráficos correspondientes a esos fonemas.

La importancia del sentido visual se ha aprovechado para idear una serie de actividades que tienen como base la *visualización* de la palabra bien a través del mismo término con grafías dibujadas o decoradas de manera que la imagen evoque su significado o su dificultad ortográfica, bien a través de texturas, colores o tamaños inusuales que atraigan la atención del alumno. Además, sin ser propiamente visualización pero muy relacionados con la percepción visual están los pictogramas

(Pi Navarro 1991, Vol. 1: 35 y ss.) empleados, por ejemplo, para la separación de las secuencias gráficas pertenecientes a cada secuencia fónica mediante los espacios en blanco que correspondan.

A pesar de la relevancia de esta técnica visual, Carbonell de Grompone (1996: 78-79) desmiente a lingüistas anglosajones que aseguran que los hablantes de español revisualizamos todas las palabras al escribir, la autora subraya que sólo lo hacemos cuando dudamos de la ortografía correcta de una palabra, sean los casos de b/v, h/Ø, etc.

Acerca de la importancia de los sentidos visuales y auditivos en la ortografía, Pérez González considera la conveniencia de realizar investigaciones más sistemáticas que analicen esta relación pues “gran parte de la didáctica de la ortografía está asentada precisamente sobre una reconversión de receptores sensoriales a imágenes y de imágenes a conceptos” (1978: 61)¹.

- **Memoria articulatoria.** A través de ella recordamos los movimientos articulatorios necesarios para producir oralmente una palabra, dicho de otro modo, realizamos el análisis kinestésico de los sonidos (Luceño 1994: 115).
- **Dominio y memoria grafomotriz.** Parecida a la memoria de los movimientos articulatorios, tenemos la de los movimientos musculares de la mano que permiten el trazado de los símbolos gráficos de la escritura. Estos movimientos llegan a automatizarse con su frecuencia y recurrimos a ellos y a la memoria visual cuando dudamos de la escritura de una palabra, la escribimos de varias formas para comprobar la que nos resulta más satisfactoria.

Como señala Holgado (1985: 257) viene del desarrollo de esta memoria motriz que se utilicen – hoy cada vez menos- los procedimientos correctivos de repetir determinadas veces la forma correcta de un mismo término.

¹ Pérez González, J. (1978). *Niveles ortográficos en Educación General Básica*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid, resumida por el autor en *Revista Española de Pedagogía*, 141, 49-80.

- **Lateralización definida** unida a una **buena orientación espacio-temporal**. Tras la percepción, retención y análisis de los fonemas de una palabra sucede el análisis del dato gráfico correspondiente para plasmarlo sobre el papel, si existen deficiencias en la estructuración y orientación en el espacio y el tiempo, debidas bien a los propios déficit del niño bien a una lateralidad mal establecida por una zurdera contrariada –muy frecuente en otros tiempos –, pueden producirse disgrafías y dislexias manifestadas en la incorrecta orientación de las letras, la confusión de grafías con rasgos muy similares o una mala cadencia rítmica.
- **Madurez mental y capacidad de abstracción**. Si antes señalábamos que para una escritura correcta se precisaba una capacidad intelectual determinada –a pesar de que el grado de correlación entre ambas era discutible–, también se hace necesaria una madurez mental que agilice el aprendizaje ortográfico al ayudar a analizar y asimilar las correspondencias entre fonema y grafema y a aplicar en un futuro los conocimientos adquiridos.

Muchos investigadores (Panadero 1958 y Fernández Huerta 1958 entre otros) han intentado establecer el momento madurativo idóneo para asimilar los conocimientos ortográficos en el proceso lectoescritor. Si analizamos la escritura de los más pequeños, las hipótesis presilábicas que se plantean al escribir –hipótesis del nombre, hipótesis de variación gráfica de las letras o la exigencia de una cantidad mínima de grafías (Roca et al. 1995: 16)- y las propias etapas de la escritura infantil (Roca et al. 1995: 17-24) comprobaremos que con los ejercicios de preescritura y prelectura que realizan durante la Educación Infantil, los niños ya están aprendiendo ortografía a la vez que tratan de reproducir y reconstruir, a su modo, el lenguaje escrito de la comunidad, los conceptos y procedimientos propios de su sistema alfabético.

Fernández Huerta (1958: 45-46) recoge la opinión de otros estudiosos del tema y distingue los momentos de madurez siguientes:

- Como momento de copia, la madurez debería alcanzarse hacia los siete años.
- En el dictado, hacia los siete años y medio de edad mental, pues se requiere “bastante amplio vocabulario lector, una destreza escribana para formar palabras correctamente y aptitud para escribir palabras desde la memoria”.

- Como momento actitudinal, posterior al de ortografía natural, sólo es eficaz cuando el escolar atiende de modo directo a las palabras y observa sus rasgos específicos.
- Como momento de reglas, la madurez será la propia de escolares de niveles altos, que deben apoyarse en el principio de generalización.

Por otra parte, la madurez ortográfica está muy condicionada por la situación socio-cultural del alumno. Un niño con una mayor experiencia lingüística familiar posee un mayor entrenamiento con la lengua y, consecuentemente, el proceso de adquisición de la escritura será más rápido y eficaz. Al contrario, una escasa experiencia social alfabetizadora, donde no se usa ni se valora la lengua escrita de la manera que espera la enseñanza obligatoria, disminuye o, en todo caso, dificulta las posibilidades de acceso a una correcta expresión escrita.

- **Capacidad de generalización.** Muy relacionada con la capacidad de abstracción y la madurez mental, se refiere a la habilidad para transferir y aplicar los conocimientos adquiridos significativamente sobre la estructura de una palabra u otras y, fundamentalmente, a la generalización de las reglas ortográficas que en un primer momento son adquiridas de forma inductiva mediante un aprendizaje por descubrimiento a partir de casos específicos, es decir, de palabras en las que se repiten determinadas peculiaridades ortográficas, para llegar a unas normas generales que rijan su escritura, valiéndonos del principio de la intuición y la visualización durante los dos primeros ciclos de la Educación Primaria, etapa de adquisición de la “ortografía natural” y de introducción en la “ortografía empírica”. Más adelante, en la llamada etapa de la “ortografía sistemática” (denominaciones según Gabarró y Puigarnau 1996: 30-31) se dará paso al proceso inverso, se empleará un método deductivo por el que el alumno aplique a casos concretos las normas trabajadas con anterioridad.
- **Capacidad de atención.** Esta capacidad, como las anteriores, no es exclusiva para el aprendizaje de la ortografía, sino que se requiere para todo proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque quizás sea especialmente relevante para el que nos ocupa en estos momentos dada las dificultades que presenta nuestra lengua para su escritura correcta, las variedades de reglas y excepciones a las mismas que debemos conocer y, en definitiva, reiteramos de nuevo, la complejidad que supone la escritura en sí.

2. FACTORES LINGÜÍSTICOS

- **Articulación fonética correcta.** Líneas más arriba aludimos a la importancia de la memoria articulatoria pero ésta debe ir precedida de una adecuada pronunciación de los fonemas de la palabra, sin la cual es muy probable que el término sea mal escrito por quien no domine aún el vocabulario. Esto lo podemos comprobar fácilmente en niños en vías de adquirir los rudimentos lectoescritores y en personas que tienen una limitada competencia en su segunda lengua, en la que la articulación incorrecta de una palabra se reflejará en su forma escrita errónea: *montania* por *montaña* o *panuelo* por *pañuelo*, escribe un alumno español pero de lengua materna amazige donde el fonema palatal no existe².
- **Análisis correcto del dato oral y escrito (deletreo).** Muchos errores en la escritura se deben a que el alumno es incapaz de diferenciar cada uno de los sonidos que componen un término y, por tanto, las gráficas que lo constituyen. Es común en el aula trabajar el deletreo mediante juegos que divierten a los niños, quienes no son conscientes del valor que tienen para el aprendizaje lingüístico. Por otra parte, no sólo es una actividad infantil, los adultos recurrimos a esta técnica cuando dudamos de la escritura de una palabra al carecer de su apoyo gráfico.
- **Dominio de la lectura.** Es difícil que una persona con gran experiencia lectora cometa errores ortográficos aunque en opinión de Contreras Villalobos (1957: 141) no se puede asegurar que el poseer un perfecto dominio lector equivalga a tener también buena ortografía y dominio igualmente de vocabulario o viceversa.

En primer lugar debe haber un ritmo silábico correcto, una distinción clara entre las sílabas átonas y las tónicas –hay muchas actividades lúdicas para trabajar este aspecto³ –, seguidamente el ritmo lector debe ser el adecuado, haciendo con

² En breve se publicará la ponencia presentada por la autora de este artículo en las II Jornadas de Didáctica de la Lengua y la Literatura, celebradas en Ceuta en abril de 2002: “Dificultades fonéticas del español como segunda lengua en alumnos de habla mazigia y estrategias de actuación”. En ella se analizan estas dificultades perceptivas y articulatorias de un grupo de alumnos cada vez más extendido en España.

³ Alguna se recoge en Rico Martín 2001: 1382.

corrección las pausas del texto y la entonación de las frases. Quien domine estos requisitos y posea, además, un vocabulario apropiado a su nivel sin duda alguna comprenderá perfectamente el significado de un texto. Como asegura Holgado (1985: 259) no conviene fomentar la lectura rápida, que descuidaría estos aspectos, sino la lectura cuidadosa y comprensiva. Es también muy importante trabajar la lectura en voz alta, al menos durante la Educación Primaria, actividad a la que no se le dedica suficiente tiempo.

- **Dominio del vocabulario.** Conviene trabajar con el alumno para fijar y enriquecer tanto su vocabulario receptivo como el expresivo pero siempre con palabras usuales y frecuentes, no con aquellas que, aun siendo muy “rentables” para trabajar ortografía, no pertenecen al entorno lingüístico del alumno y son más difíciles de comprender, como dice Luceño (1994: 116), “la explicación es que la enseñanza de palabras con significados le da al niño asociaciones que le permiten recordar las palabras y, al recordarlas, pueden recordar su ortografía”.

El alumno que tenga adquirido un corpus léxico adecuado a su edad cronológica y su nivel educativo probablemente no tendrá tantas confusiones ortográficas como el que posea un vocabulario pobre.

Por todo esto, debemos acostumbrar al escolar a utilizar el diccionario pues el aprendizaje de su manejo implica simultáneamente otro aprendizaje de tipo ortográfico, de esta forma se adquiere el orden alfabético de las letras, la diferenciación de homónimos y homógrafos o la utilización de las palabras-guías.

3. FACTORES SOCIOAFECTIVOS

- **Equilibrio emocional.** Cualquier perturbación o inestabilidad socio-afectiva, ya sea transitoria ya permanente, puede tener repercusiones negativas en el aprendizaje no sólo de la lectoescritura sino de cualquier otra materia o área de conocimiento.

El estado emocional se refleja en el comportamiento y la personalidad, consecuentemente, lo hará en todas las manifestaciones del individuo favoreciendo o perjudicando el rendimiento escolar y quizá sea en la expresión escrita, sobre todo si ésta se realiza libremente, donde quede más manifiesta la estabilidad o el des-

equilibrio emocional, no ya sólo en el contenido del mensaje sino también en la forma.

- **Sentido de la autoestima.** Si censuramos y reprochamos constantemente la labor de un alumno, éste acabará reconociendo esos errores como algo propio y no intentará superarlos nunca. Esta cuestión está relacionada con la actitud de algunos padres de niños con deficiencias de aprendizaje que valoran como natural en sus hijos los errores que cometen pero como puros actos fortuitos los aciertos o éxitos que tienen, estas consideraciones las transmiten los progenitores a sus hijos y se forma así un círculo vicioso del que les es muy difícil salir.
- **Autoafirmación.** Prado (1998: 75) distingue la autoafirmación del joven como uno de los factores que intervienen en el aprendizaje ortográfico. En la etapa de la adolescencia el alumno tiene la convicción de que debe imponer su personalidad ante la sociedad y por ello se revela frente a todo tipo de normas que le llegue desde ésta y, aunque parezca un despropósito, las reglas ortográficas también están incluidas en todo ese conjunto.

4. FACTORES PEDAGÓGICOS

- **Metodología adecuada.** Determinadas investigaciones⁴ realizadas en aulas escolares demuestran cómo la mayor parte de los errores que cometen los alumnos al finalizar la Educación Primaria se refiere a las reglas ortográficas, sobre todo en lo que concierne a la acentuación y la puntuación de textos. Holgado (1986: 161) señala que los de acentuación –en concreto la omisión de la tilde- constituyen el 50 % de todos los errores.

Cuando este fracaso es tan generalizado - dejando aparte, evidentemente, la casuística de alumnos con algún tipo de patología -, muchos entendidos abogan por la necesidad de un cambio en la metodología - lejos de la tradicional basada ante todo en la repetición y memorización de reglas y en la práctica constante de copias y dictados -, en la adecuación a la edad del niño y, por tanto, a su capacidad de

⁴ Véase como ejemplo la que aparece en Rico Martín, A. (1999). Apuntes sobre disortografía, *Publicaciones*, 29, 193-220.

abstracción, porque métodos hay, muchos y muy variados, pero siempre deberán ir en función de las diversas necesidades, intereses y motivaciones de los alumnos.

En lo que se refiere a esa metodología tradicional mencionada, hay por el contrario quien propone un acercamiento a ella visto el poco éxito que tiene el tratamiento actual en la escuela, no es cuestión de “machacar” a los alumnos con todas las reglas que rigen nuestra ortografía pero sí de trabajar de forma más sistemática dictados con una preparación previa adecuada y, sobre todo, escribir, redactar, expresarse por escrito, porque, reconozcámoslo, las redacciones se han dejado bastante de lado, sin mencionar el tipo y la efectividad de la corrección de las pocas redacciones que se hacen hoy en el aula.

La cuestión es que la enseñanza-aprendizaje de esta disciplina nunca ha sido del agrado de profesores ni de alumnos, como decía Martínez de Sousa (1986: 6), de los primeros porque algunos docentes no quieren darle valor formativo y la hacen caer en cierto desprestigio, de los segundos porque es una materia poco atractiva y difícil.

Llegados a esta situación, se va descuidando su enseñanza y se emplean a veces técnicas inadecuadas o que no respetan el ritmo individual de los alumnos. Como aspectos negativos de esta metodología inadecuada especifica Holgado (1885: 263) la falta o imprecisión de objetivos de aprendizaje adecuados a los alumnos a los que iban dirigidos y la falta de delimitación o selección inadecuada de los contenidos.

Por otra parte, interesa estudiar el apoyo que de las editoriales llega a los maestros, González Las (1991: 77), tras un análisis del tratamiento de la ortografía que hacen algunas editoriales escolares, duda de que la ortografía haya sido descuidada en el material escolar por lo que no se puede considerar su tratamiento en los textos como una de las posibles causas del fracaso ortográfico, sin embargo sí lo es el trabajarla a través de actividades descontextualizadas de la escritura como comunicación. Esta autora nos hace llegar la apreciación de muchos maestros de Educación Primaria que consideran que los manuales presentan insuficientes actividades, por lo que recurren con frecuencia al material complementario editado para reforzar el aprendizaje.

- **Motivación.** A propósito de esta nueva metodología⁵ que se precisa, Romero (1989: 46-49) señala como principios básicos en los que se debe basar: el interés, la motivación, la individualización, la participación y la autenticidad. De ellos destacamos la motivación como indispensable para lograr un buen rendimiento escolar, es necesario fomentarla desde el inicio del alumno en el proceso lectoescritor. Además, en el caso específico de la ortografía, disciplina que siempre se ha interpretado muy árida, estará unida a la estimulación de la actividad sensorial – en sus aspectos, ante todo, visuales y auditivos- y a la capacidad de observación para que el proceso de adquisición sea más eficaz⁶.

En definitiva, es importante desarrollar en los alumnos una actitud positiva hacia el aprendizaje en general y hacia el aprendizaje ortográfico en particular, facilitándoles métodos de trabajo y estudio, creándoles hábitos para ello porque, en fin de cuentas, la ortografía es un hábito.

Por otro lado, el profesor debe adquirir el papel de asesor o guía del alumno para que éste trabaje con autonomía y llegue a autocorregirse sus propios textos.

⁵ Véase también Rico Martín 2001: 1377-1385.

⁶ En Rico Martín 2001: 1377-1385, la autora recoge una serie de estrategias didácticas que pueden resultar motivadoras para el alumno al tiempo que se trabaja la ortografía.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CARBONELL DE GROMPONE, M.^a A. (1996). Colonialismo y dislexia. En J. B. de Quirós y O. L. Schrager, *El lenguaje lectoescrito y sus problemas* (pp. 72-83). Buenos Aires: Médica Panamericana.
- CASSANY, D. (1996). La cultura de la escritura: planteamientos didácticos, *Aspectos didácticos de lengua y literatura*, 8, 11-46.
- CONTRERAS VILLALOBOS, J. (1957). Relaciones entre errores ortofónicos, ortografía y comprensión léxica, *Revista Española de Pedagogía*, 58.
- FERNÁNDEZ HUERTA, J. (1958). El problema de la madurez ortográfica, *Revista Española de Pedagogía*, 61, I-III.
- GABARRÓ, D. Y PUIGARNAU, C. (1996). *Nuevas estrategias para la enseñanza de la ortografía*. Archidona: Aljibe.
- GONZÁLEZ LAS, C. (1991). La enseñanza de la ortografía. Análisis de su tratamiento en los libros de textos de la Educación Primaria, *Lenguaje y Textos*, 14, 61-77.
- HOLGADO, M.^a A. (1985). Factores y dificultades del aprendizaje ortográfico, *Studia Paedagogica*. 15-16, 251-264.
- (1986). *Didáctica de la ortografía*. Salamanca: ICE.
- LUCEÑO CAMPOS, J. L. (1994). *Didáctica de la lengua española*. Alcoy: Marfil.
- MARTÍNEZ DE SOUSA, J. (1986). ¿Qué ortografía enseñar? *Apuntes de Educación*, 23, octubre-diciembre, 6-9.
- MARUNY CURTO, L.; MINISTRAL MORILLO, M. Y MIRALLES TEIXIDO, M. (1997). *Escribir y leer. Materiales curriculares para la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito, de tres a ocho años*. Vol. I. Madrid: MEC-Edelvives.
- PANADERO, C. (1958). Vencimiento de las faltas de ortografía fonética, *Bordón*, 73, I.

- PERERA I PARRAMON, J. (1989). L'ensenyament de l'ortografia a l'EGB, *Qüestions obertes en didàctica de la Llengua*, 8-22.
- PÉREZ GONZÁLEZ, J. (1978). Niveles ortográficos en Educación General Básica, *Revista Española de Pedagogía*, 141, 49-80.
- PI NAVARRO, V. E. (1991). *Recursos didácticos en el área del lenguaje*. Vols. 1 y 2. Alcoy: Marfil.
- PRADO ARAGONÉS, J. (1998). La ortografía en la enseñanza obligatoria: consideraciones metodológicas, *Español actual*, 70, 71-82.
- RICO MARTÍN, A. M.^a (2001). Hacia una didáctica más lúdica de la Ortografía. En *Las Didácticas de las áreas Curriculares en el siglo XXI*. Vol. II (pp. 1377-1385). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- R. M^a RIVAS TORRES, R. M.^a Y FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, P. (1994). *Dislexia, disortografía y disgrafía*, Madrid: Pirámide.
- ROCA, N. et al. (1995). *Escritura y necesidades educativas especiales*. Madrid: Aprendizaje.
- ROMERO LÓPEZ, A. (1989). *Técnicas didácticas para la enseñanza de la composición escrita en Educación Básica*. Granada: Universidad.