



---

**Universidad de Valladolid**

**Facultad de Medicina**

**Grado en Logopedia**



**Aprendizaje de la ortografía con apoyos  
ideovisuales en niños con trastorno  
lectoescritor**

Trabajo de Fin de Grado de:

Cristina Torices Rodrigues

Tutorizado por:

Alba Ayuso Lanchares

**CURSO 2021/2022**

## ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS.....	3
RESUMEN/ABSTRACT .....	4
1. INTEGRACIÓN DE COMPETENCIAS Y CONTENIDOS TRABAJADOS EN EL TÍTULO. ....	5
1.1. Justificación del trabajo.....	5
1.2. Relación con las competencias del Grado.....	5
2. MARCO TEÓRICO.....	11
2.1. Desarrollo de la lectoescritura. ....	11
2.2. Trastorno lectoescritor.....	12
2.3. Ortografía arbitraria y natural.....	14
2.4. Técnicas existentes para aprender ortografía. ....	15
3. METODOLOGÍA.....	18
3.1. Participantes.....	19
3.2. Técnicas de recogida de datos e instrumentos.....	20
3.3. Procedimiento. ....	22
4. RESULTADOS.....	23
5. DISCUSIÓN.....	26
6. CONCLUSIONES .....	29
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	32
8. ANEXOS.....	36

## ÍNDICE FIGURAS

FIGURA 1. EJEMPLO DE TARJETAS DE MEMORIA ORTOGRÁFICA IDEOVISUAL.....	18
FIGURA 2. SEGUNDO EJEMPLO DE TARJETAS DE MEMORIA ORTOGRÁFICA IDEOVISUAL .....	21
FIGURA 3. RESULTADOS POR PARTICIPANTE ANTES Y DESPUÉS DE TRABAJAR CON EL MATERIAL .....	25
FIGURA 4. RESULTADOS POR GRAFÍAS ANTES VS. DESPUÉS DE TRABAJAR CON EL MATERIAL.....	26

## **AGRADECIMIENTOS.**

En primer lugar, me gustaría agradecer a LOGPSI, unidad de Logopedia y Psicología, por permitirme realizar allí el estudio y tratarme fenomenal desde el primer momento, y a las logopedas del centro: Andrea Diez, Zahara Balza y María José Izquierdo, por enseñarme sus metodologías y tener paciencia conmigo y ayudarme en todas las dudas que me iban surgiendo en las sesiones.

A todos los participantes que han colaborado de forma activa, ya que sin ellos nada habría sido posible, y a sus familias, que me han permitido trabajar con ellos.

A mi familia, por el apoyo y la paciencia que han tenido conmigo en los momentos más difíciles.

Por último, me gustaría hacer una mención especial a Alba Ayuso Lanchares, por guiarme durante todo el proceso, por sus ideas y consejos y por ayudarme a encauzar el trabajo. Además de por el trato, la paciencia y la amabilidad con la que me ha ido corrigiendo a lo largo de este camino.

## **RESUMEN/ABSTRACT**

La dislexia es un trastorno del aprendizaje que supone una dificultad para leer y escribir a raíz de problemas para identificar los sonidos del habla y comprender cómo estos se relacionan con las letras y las palabras. Quienes lo sufren presentan diversas alteraciones, como frecuentes errores ortográficos y confusiones al pronunciar palabras nuevas. A lo largo de esta investigación se quiere comprobar si el método visual de aprendizaje de la ortografía resulta beneficioso en niños con diagnóstico de dislexia. Para ello se lleva a cabo un estudio cuasiexperimental pretest-postest sin grupo control, han participado 14 personas con diagnóstico de trastorno lectoescritor con edades comprendidas entre los 8 y los 12 años. El material utilizado ha sido Memoria ortográfica ideovisual, (Sanjuán-Nájera y Sanjuán-Álvarez, 2006). Los resultados obtenidos reflejan que el 100% de los participantes reduce la cantidad de errores en sus dictados después de trabajar con este método, con unos márgenes de mejora de alrededor del 20%. Como conclusión podemos decir que los sujetos que tienen dislexia con afectación de la ortografía suelen mejorar cuando se utiliza un material innovador y visual, que les permite realizar asociaciones dibujo-palabra e integrarlas en la memoria.

**Palabras clave:** ortografía, dislexia, lectoescritura.

## **ABSTRACT**

Dyslexia is a learning disorder which entails a difficulty to both read and write as a result of the problems to identify the sounds of speech and understand how they are related to letters and words. Those who suffer from it show diverse alterations, such as frequent orthographic errors or confusions when pronouncing new words. Throughout this investigation it will be shown how the visual method of learning orthography becomes beneficial to dyslexia diagnosed children. To do so, a quasi-experimental pretest-postest study with no control group at LOGPSI center, where 14 people, between 8 and 12 years old, with reading-writing disorder have participated. Ideovisual Orthographic Memory, by Sanjuán-Nájera and Sanjuán-Álvarez (2006) has been used as material to analyse these difficulties. The results show that 100% of the participants lower their errors in mistakes after working with this method, with margins for improvement of around 20%. In conclusion, it can be said that subjects who suffer from dyslexia affecting orthography usually improve when it is used a visual and innovative material, which let them create word-picture associations and integrate them into their memory.

**Key words:** orthography, dyslexia, literacy skills.

## **1. INTEGRACIÓN DE COMPETENCIAS Y CONTENIDOS TRABAJADOS EN EL TÍTULO.**

A través de este trabajo se pretende conocer qué son la lectoescritura y la ortografía, qué relación tienen con la dislexia y cómo estas se pueden ver afectadas. Además de conocer qué formas de aprendizaje ortográfico podemos emplear, centrándonos en el aprendizaje ideovisual.

Por último, con esta investigación también se pretende determinar si los niños con dislexia que están integrando la ortografía, con ayudas visuales, obtienen mejores resultados que con el aprendizaje tradicional y se confunden menos.

El siguiente apartado refleja cuáles han sido los motivos que me han hecho decidirme por este tema para realizar el trabajo de fin de grado, además de las competencias adquiridas relacionadas con el Grado de Logopedia.

### **1.1 Justificación del trabajo**

El tema escogido para desarrollar a lo largo de este trabajo surgió cuando estaba realizando el periodo de prácticas en el centro LOGPSI (Logopedia y Foniatría), debido al hecho de que a esta unidad acudían un elevado número de pacientes con problemas de lectoescritura y dislexia, con edades comprendidas entre los 8 y 12 años, que estaban empezando a integrar las reglas ortográficas.

Entre las razones por las cuales me llama la atención este ámbito se encuentra el hecho de que tengo familiares cercanos con dislexia, a los que les ha sido difícil aprender la correcta ortografía en su niñez.

Por este motivo, al conocer tantos casos con este problema en el gabinete y poder trabajar con ellos y observar su trabajo, me pareció interesante emplear este método innovador y novedoso de aprendizaje con ellos y comprobar si finalmente les resultaba útil y si trabajando de esta forma iban obteniendo resultados satisfactorios. Así surgió este estudio y pude realizar mi propia investigación.

### **1.2. Relación con las competencias del Grado**

A continuación, se pasa a describir cuáles son las competencias del Grado en Logopedia que se cumplen y se tienen en cuenta a lo largo del trabajo. Estas

competencias pueden ser: competencias generales (CG), competencias específicas (CE) y competencias transversales (CT).

### **Competencias generales:**

*CG3. Usar las técnicas e instrumentos de exploración propios de la profesión y registrar, sintetizar e interpretar los datos aportados integrándolos en el conjunto de la información.*

Se ha registrado la ortografía de cada niño antes y después de trabajar con el material propuesto durante todas las sesiones. Estos resultados se han analizado posteriormente y se han estudiado para llegar a una conclusión

*CG4. Dominar la terminología que permita interactuar eficazmente con otros profesionales.*

Se ha utilizado la terminología clínica referente al tema que tratamos, lo que nos permite comunicarnos con el resto de los profesionales involucrados.

*CG9. Comprender y valorar las producciones científicas que sustentan el desarrollo profesional del logopeda.*

Indagar y buscar artículos científicos me ha ayudado a reconocer la importancia de estas producciones.

*CG14. Conocer los trastornos de la comunicación, el lenguaje, el habla, la audición, la voz y las funciones orales no verbales.*

Para poder realizar nuestro proyecto y trabajar con los pacientes, es fundamental dominar los términos y conocimientos básicos acerca de los trastornos que podemos encontrarnos en logopedia (en la comunicación, lenguaje, habla, voz, audición...).

*CG15. Conocer y valorar de forma crítica las técnicas y los instrumentos de evaluación y diagnóstico en Logopedia, así como los procedimientos de la intervención logopédica.*

La realización de este TFG me ha permitido conocer diferentes pruebas de evaluación y diagnóstico de dislexia, puesto que un criterio de inclusión de los participantes es que fueran diagnosticados de la misma.

*CG16. Conocer y valorar de forma crítica la terminología y la metodología propias de la investigación logopédica.*

Al realizar la búsqueda de artículos, revistas, documentos... se ha empleado una metodología de investigación logopédica, sirviéndome de la terminología propia referida a este campo.

### **Competencias específicas:**

*CE2.1. Conocer los fundamentos del proceso de evaluación y diagnóstico.*

Para poder realizar esta investigación, fue necesario tener claro lo que es la dislexia y los aspectos que se tienen en cuenta a la hora de realizar un diagnóstico de este tipo.

*CE5.1. Conocer los principios generales de la intervención logopédica.*

Se ha profundizado en estos principios y han sido un apoyo para poder realizar la intervención en la que se basa el trabajo.

*CE5.2. Conocer las funciones de la intervención logopédica: prevención, educación, reeducación, rehabilitación y tratamiento.*

Es necesario conocer todas las funciones del logopeda, para saber que este trabajo de fin de grado se enmarca dentro de la función de rehabilitación.

*CE5.3. Conocer y aplicar los modelos y las técnicas de intervención.*

Se ha profundizado en el aprendizaje de diferentes técnicas y modelos, para finalmente escoger la que se ha elegido para la realización de este TFG.

*CE5.4. Conocer las características diferenciales de la intervención logopédica en los ámbitos familiar, escolar, clínico-sanitario y asistencial.*

Se tuvo que adecuar la intervención al ámbito de la unidad en la que nos encontrábamos para hacer el estudio.

*CE5.5. Conocer y realizar la intervención logopédica en los trastornos específicos del desarrollo del lenguaje.*

La dislexia, la cual se trata a lo largo del trabajo, estaría dentro de un trastorno



generalizado del desarrollo que afecta al lenguaje escrito.

*CE5.14. Adquirir un conocimiento práctico en intervención logopédica (formación práctica en ámbitos escolares, clínico-sanitarios y asistenciales).*

Gracias a la intervención que se llevó a cabo durante el proceso, pude participar activamente y favorecer mi formación.

*CE5.16. Conocer la actuación profesional y los entornos donde se desarrolla la práctica.*

El tema del estudio del TFG surgió gracias a lo que pude ver en el Prácticum III, así que tuve contacto directo con la actuación profesional y sus entornos.

*CE5.17. Adquirir o desarrollar los recursos personales para la intervención: habilidades sociales y comunicativas, habilidades profesionales, evaluación de la propia actuación profesional, técnicas de observación, técnicas de dinamización o toma de decisiones.*

Al trabajar e intervenir con los propios participantes, desarrollé algunas de estas habilidades.

*CE13.5. Conocer e integrar los fundamentos metodológicos para la investigación en Logopedia.*

Mientras iba avanzando en la realización del trabajo, iba aumentando el conocimiento sobre la fundamentación de la investigación en nuestro ámbito.

*CE14.1. Conocer la clasificación, la terminología y la descripción de los trastornos de la comunicación, el lenguaje, el habla, la voz y la audición y las funciones orales no verbales.*

Estos conocimientos son básicos para ser un buen logopeda e intervenir en cualquier ámbito y saber qué problema es el que estás trabajando, en este caso, la lectoescritura y dislexia.

### **Competencias transversales:**

*CT1. Debe ser capaz de observar y escuchar activamente.*

Durante el proceso de recogida de los datos para llevar a cabo el estudio, fue

esencial la observación de todos los niños y de su ortografía, así como escucharlos en todas las situaciones que se dieron.

*CT2. Motivación por la calidad de la actuación.*

La motivación aumenta al ver que se obtienen resultados positivos y beneficiosos para el participante.

*CT3. Tomar decisiones y asumir la responsabilidad de dicha decisión.*

En este sentido, las primeras decisiones que tomé fueron a quienes incluir en el estudio, qué palabras utilizar, cuántas... Al igual que he ido tomando otras a lo largo de la elaboración del TFG y en las sesiones con los niños, asumiendo siempre la responsabilidad.

*CT4. Trabajo en equipo.*

Este trabajo no habría sido posible sin la ayuda de las profesionales del centro, mi tutora del TFG y todas las personas que me han ayudado y han colaborado conmigo (niños, padres...)

*CT5. Compromiso ético.*

Tanto en los meses que he trabajado personalmente con los pacientes, como después, siempre he mantenido un compromiso ético y de confidencialidad con los profesionales, los niños y sus familias.

*CT7. Creatividad en el ejercicio de la profesión.*

A la hora de trabajar, esto se ha realizado por medio de un juego y con un material visual bastante atractivo para los niños, por lo que sí se ha ejercido la profesión de una forma más creativa que la tradicional.

*CT8. Autonomía y regulación de su propio aprendizaje.*

Desde el primer momento he podido hacer uso de mi autonomía, empezando con aspectos como decidir el tema de la investigación, siguiendo con el propio trabajo con los niños y finalizando con los conocimientos adquiridos tras mucha búsqueda de información y estudio.

*CT9. Habilidad en las relaciones interpersonales.*

He ido desarrollando, con el paso del tiempo y a medida que avanzaba en el TFG diferentes relaciones tanto con las profesionales del centro, como con los niños y los padres.

*CT10. Capacidad de organización y planificación.*

La organización de las ideas ha sido lo más difícil, sobre todo al principio, pero después pude planificar todo y finalmente llevar a cabo el estudio.

*CT12. Resolución de problemas.*

A lo largo de todo el trabajo han surgido problemas y dificultades, sobre todo con la síntesis de los datos, que se han ido solucionando con la ayuda de mi tutora.

*CT13. Razonamiento crítico.*

Sin un buen razonamiento crítico no hubiera podido sacar los resultados y conclusiones de una forma correcta, partiendo de los conocimientos aprendidos.

*CT14. Capacidad de análisis y síntesis.*

Se ha resumido y se ha plasmado la información más importante relacionada con el tema que tratamos y no con otros.

*CT15. Capacidad e interés por el aprendizaje autónomo.*

En la realización de este documento he llevado a cabo un aprendizaje autónomo e individual, además de con ayuda.

*CT16. Conocer y manejar las nuevas tecnologías de la comunicación y la información.*

Se ha utilizado tanto teléfono móvil, como ordenador o Tablet... tanto para realizar la búsqueda de información, de artículos y de revistas, como para elaborar la propia memoria.

*CT18. Gestionar la relación con el otro.*

Se han establecido relaciones con pacientes, con profesionales y con padres.

*CT19. Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio.*

En este apartado podemos incluir el manejo de Word, PowerPoint, Excel... Así como la habilidad para hacer tablas y gráficos. Necesaria para elaborar este trabajo de fin de grado.

*CT20. Capacidad de gestión de la información.*

Se ha gestionado la información a lo largo de todas las páginas del documento, incidiendo sobre lo más importante y ordenando correctamente los apartados.

## **2. MARCO TEÓRICO.**

### **2.1 Desarrollo de la lectoescritura.**

Como mencionan Rivera et al. (1999), la lectura y la escritura son formas de construir y comunicar significados, de representar ideas e interactuar con otros. No se trata de identificar o copiar letras o palabras aisladas, ni solamente de dominar aspectos mecánicos como la rapidez. Leer no consiste únicamente en extraer información de un texto, sino que se trata de un acto en el que el lector construye el significado de este a partir de todo lo que sabe del mundo.

Cuando el niño todavía “no sabe leer”, realiza una lectura no convencional; ya que, aunque no reconoce las letras y las palabras, puede anticipar el sentido del texto ayudándose de las imágenes que lo acompañan y demás elementos paratextuales (Hidalgo y de Medina 2009).

A medida que los niños van realizando confrontaciones acerca de los elementos paratextuales van aproximándose a una lectura más precisa. Cuando llegan a leer en forma convencional, son ellos mismos quienes podrán recrear el sentido, total o parcial, de la lectura hasta llegar a producir nuevos textos (Hidalgo y de Medina 2009).

Según Ferreiro y Teberosky (1991) basándose en Vygotsky, la adquisición de la lectoescritura sigue las siguientes etapas:

- Etapa 1 de escritura indiferenciada: analogía entre letras y garabatos.

- Etapa 2 de escritura diferenciada: copian las letras, pero no comprenden el significado de lo que están realizando.
- Etapa 3 silábica: establecen relaciones entre el sonido de las palabras y su grafismo. Identifican la sílaba, pero suelen representarla con una sola letra (normalmente vocales, que para ellos tienen mayor sonoridad)
- Etapa 4 silábico-alfabética: establecen correspondencias entre las sílabas y lo que escriben, pero no son capaces de segmentar todos los elementos sonoros de la palabra, lo que hace que dejen sin escribir algunas letras.
- Etapa 5 alfabética: reconocen una correspondencia alfabética a cada sonido de la palabra, tanto consonantes como vocales, aunque deberán aprender todavía la ortografía correcta.

## **2.2 Trastorno lectoescritor.**

El Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (Asociación Americana De Psiquiatría, 2014) define trastorno específico del aprendizaje como:

Dificultad en el aprendizaje y en la utilización de las aptitudes académicas, evidenciado por la presencia de al menos uno de los siguientes síntomas que han persistido por lo menos durante 6 meses, a pesar de las intervenciones dirigidas a estas dificultades:

- Lectura de palabras imprecisa o lenta con esfuerzo (p.ej., lee palabras sueltas en voz alta incorrectamente o con lentitud y vacilación, con frecuencia adivina palabras, dificultad para expresar bien las palabras).
- Dificultad para comprender el significado de lo que lee (p.ej., puede leer un texto con precisión, pero no comprende la oración, las relaciones, las inferencias o el sentido profundo de lo que lee).
- Dificultades ortográficas (p.ej., puede añadir, omitir o sustituir vocales o consonantes).
- Dificultades para la expresión escrita (p. ej., hace múltiples errores gramaticales o de puntuación en una oración, organiza mal el párrafo, la expresión escrita de ideas no es clara).

- Dificultades para dominar el sentido numérico, los datos numéricos o el cálculo (p. ej., comprende mal los números, su magnitud y sus relaciones; cuenta con los dedos para sumar números de un solo dígito en lugar de recordar la operación matemática como hacen sus iguales; se pierde en el cálculo aritmético y puede intercambiar los procedimientos).
- Dificultades con el razonamiento matemático (p. ej., tiene gran dificultad para aplicar los conceptos, hechos u operaciones matemáticas para resolver problemas cuantitativos). Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (Asociación Americana De Psiquiatría, 2014)

El DSM V (Asociación Americana De Psiquiatría, 2014) define el término dislexia como “un trastorno específico del aprendizaje con dificultad en lectura / en la expresión escrita” (92-93) por lo que autores como Silva y Aragón (2000) consideran que un niño que comete errores en su lectoescritura, que pueden verse por ejemplo en la conciencia fonológica (conversión grafema-fonema), no será un niño considerado disléxico si no que comete errores de tipo disléxico en la lectoescritura, considerando estos errores como una dificultad de aprendizaje.

Se podría hacer una amplia clasificación inicial en dos grandes grupos de trastorno del aprendizaje (TA): (Málaga y Arias, 2014).

Niños con dislexia: que se considera el trastorno más numeroso y engloba a aquellos niños que tienen problemas con la lectura, la escritura o problemas en la secuenciación, que incluye el deletreo o las dificultades para las secuencias automáticas (días semana, lectura horaria).

Niños con problemas para la adquisición de habilidades “no verbales” o procedimentales: como las matemáticas, la resolución de problemas, las habilidades visoespaciales, la coordinación motora o la percepción táctil.

Desde el punto de vista práctico, se han seleccionado tres grandes grupos diagnósticos:

Grupo 1: La dislexia (trastorno de la lectoescritura), es una condición cerebral que dificulta la lectura, la ortografía, la escritura y algunas veces el habla. Al cerebro de las personas que tienen dislexia le cuesta reconocer o procesar ciertos tipos de información. (En algunos

casos se trata de procesos periféricos, en otros, de procesos centrales y en otros casos son procesos intermediarios. Se da en personas que no presentan ninguna discapacidad física, motriz, visual o de cualquier otro tipo. Así mismo, las personas con dislexia tienen un desarrollo cognitivo normal (Alvarado, 2018).

Grupo 2: La discalculia (también denominado trastorno de las matemáticas, y que en realidad es un subtipo de TA no verbal), es una condición cerebral que afecta la habilidad de entender y trabajar con números y conceptos matemáticos. Pueden entender qué hacer en la clase de matemáticas, pero no por qué lo hacen, es decir no entienden la lógica del proceso (Scrich et al., 2017).

Grupo 3: La disgrafía, es un trastorno de tipo funcional que afecta la calidad de la escritura del sujeto, en el trazado o la grafía. (Banquéz et al., 2013).

Por lo tanto, el trastorno lectoescritor que se trata en esta intervención es la dislexia, poniendo el foco en el ámbito de la escritura de palabras y la ortografía de estas. El dominio de la ortografía permite organizar y expresar las ideas de manera clara y precisa y una buena comunicación escrita permite al destinatario recibir adecuadamente las percepciones que deseamos transmitir.

### **2.3 Ortografía arbitraria y natural.**

La Real Academia de la Lengua Española acordó definir el concepto Ortografía como:

Conjunto de normas que regulan la escritura de una lengua [...] disciplina lingüística de carácter aplicado que se ocupa de describir y explicar cuáles son los elementos constitutivos de la escritura de una lengua, y las convenciones normativas de su uso en cada caso. (Real Academia Española, 2010, p. 9)

“La función esencial de la ortografía es garantizar y facilitar la comunicación escrita entre los usuarios de una lengua mediante el establecimiento de un código común para su representación gráfica” (Real Academia Española, 2010, p. 15).

Según (Lavigne et al., 2003) la disortografía se trata de una inhabilidad en la recuperación de la forma de las palabras relacionadas con errores fonológicos en la conversión fonema-grafema o con errores en las reglas ortográficas y de puntuación.

Las disortografías naturales son aquellas que tienen que ver con el desarrollo fonarticulatorio y con el desarrollo de la conciencia fonológica y de las reglas de conversión fonema-grafema (Lavigne et al., 2003).

Los errores de la ortografía natural se producen cuando los niños escriben al dictado incorrectamente una palabra porque llevan a cabo sustituciones, rotaciones, omisiones, adiciones, inversiones, fragmentación, o mezcla (Jiménez et al., 2009). En las disortografías arbitrarias la escritura fonológica es correcta pero no lo es ortográficamente ya que no se utilizan las normas ortográficas (Lavigne et al., 2003).

Los errores de ortografía arbitraria se producen cuando los niños escriben al dictado incorrectamente una palabra porque se confunden en el fonema que tiene más de una representación gráfemica como serían los pares de grafemas (j/g), (r/rr), (c,q,k), (h), (s,c,z,x) (y,ll), (b/v). Un ejemplo de ortografía arbitraria sería escribir “jesto” en lugar de “gesto” (Jiménez et al., 2009).

#### **2.4. Técnicas existentes para aprender ortografía.**

La enseñanza de la ortografía ha ido evolucionando con el paso de los años y los maestros siempre han estado buscando soluciones a los problemas que presentaban los alumnos. La Ortografía puede enseñarse mediante métodos generales, pero los hay particulares, propios de la materia, que permiten organizar la actividad de aprendizaje de los escolares de un modo más eficiente. Un solo método nunca será suficiente para lograr una mejor eficiencia del trabajo docente de los escolares.

Según Ponce de León (2021) hay 2 métodos para enseñar la ortografía:

##### **El método de la conversación heurística para la enseñanza de la ortografía.**

Se trata de un método de análisis ortográfico que se utiliza fundamentalmente para el tratamiento de las palabras sujetas a reglas por la vía inductiva como proceso inalterable.

La orientación intencionada del maestro debe conducir a la reflexión y el análisis por los escolares, a partir de las preguntas que se formulen, de lo conocido a lo nuevo. La atención se dirige a la relación entre los sonidos (fonemas) y las letras (grafías) con semejanza en determinadas partes: sílabas, terminaciones o ubicación de una grafía respecto a una letra o



sílaba. También busca de la regularidad entre palabras, así como la diferenciación (excepciones) que pueden existir en ese grupo de palabras.

Por otro lado, los juicios y valoraciones aportan la nueva información, se llega a conclusiones parciales y generales que quedan por escrito en la pizarra, libretas y cuadernos. El desarrollo de las habilidades ortográficas responde a actividades eminentemente prácticas, por lo que su atención debe comenzar desde el primer momento. De esta manera, se desarrolla en el escolar una conciencia ortográfica orientada a la prevención de los errores.

### **El método viso-audio-gnóstico-motor para la enseñanza de la ortografía.**

En la Enseñanza Primaria una de las insuficiencias que se revela es el tratamiento de la escritura de palabras no sujetas a reglas. Para ello se recomienda el siguiente método caracterizado por diversos autores (Balmaseda, 2001; Roméu 2007):

Se destacan cuatro momentos simultáneos: momento visual, momento auditivo, momento gnóstico y momento motor.

Por otro lado, tenemos la siguiente clasificación:

#### **Método tradicional o empírico:**

Este método se basa en la repetición y memorización a través del uso del diccionario, copias, la búsqueda de palabras de la misma familia y el subrayado de la letra, sílaba o palabra con dificultad. Aunque ha sido muy criticado, se sigue utilizando en las aulas. (Carriquí, 2015).

Los procedimientos que se utilizan en este método son explicados y ampliados por Bonilla (2010) de la siguiente manera:

- Uso del diccionario: los alumnos deben utilizar el diccionario para buscar aquellas palabras que son desconocidas para ellos, reescribiéndolas de nuevo si fuese necesario.
- Dictado: consiste en dictarle al alumno un texto que no conoce, no tiene más objetivo que el de controlar los errores, favoreciendo una pedagogía del error y de la sanción.
- Método copia: proceso mecánico de repetición de palabras o frases para aprender a escribirlas.
- Memorización de normas ortográficas: los alumnos aprenden la regla y después realizan ejercicios relacionados con ella.

- Subrayar la letra, sílaba o palabra con dificultad: se lleva a cabo esta tarea durante la lectura de un texto para aprender cómo se escribe y lo que significa.
- Búsqueda de palabras de la misma familia: palabras que comparten la raíz o lexema para crear un método de aprendizaje.

### **Método constructivista:**

Este método está basado en el constructivismo y, por lo tanto, tiene en cuenta no solo las características individuales de cada alumno sino también sus conocimientos previos. Este método se desvía del método tradicional por la forma en la que se trata el error: “los errores se transforman en un elemento para aprender” (Fernández-Rufete, 2015).

Además, el desarrollo de un trabajo específico para cada alumno tiene varias ventajas: se fomenta la autonomía y la reflexión, facilita la atención a la diversidad, se intenta que los procesos sean comunicativos y basados en tareas... etc.

### **Método psicolingüístico o programación neurolingüística (PNL).**

Está basado en la Neurolingüística, una rama de la Psicología. El máximo exponente de este método es Daniel Gabarró, un importante pedagogo y maestro. Según Gabarró y Puigarnau (1996) si continuamos aplicando los métodos que siempre hemos usado, obtendremos los resultados que siempre hemos obtenido. Él apostaba por proporcionar muchas y nuevas metodologías para que el propio alumno testara cuál de ellas es la óptima para él.

El objetivo principal de este método es descubrir los procesos mentales de forma clara para que puedan ser enseñados. Además, proporciona estrategias para aprender la ortografía de manera autónoma, enseña a recordar visualmente las palabras y utiliza una metodología sistemática.

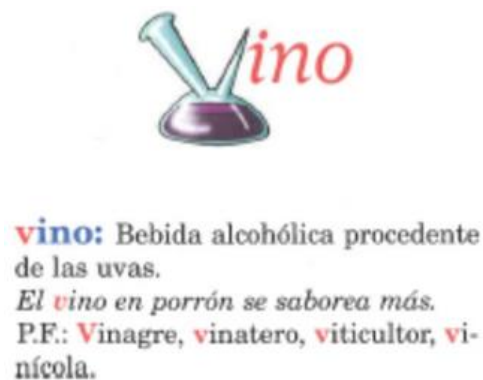
Por último, la metodología escogida es la **ortografía ideovisual**:

Este método requiere el uso de la memoria visual ya que consiste en la representación de las dificultades ortográficas de las palabras con un dibujo relacionado con ese mismo vocablo. (Sanjuán-Nájera y Sanjuán-Álvarez, 2006).

Es decir, las letras que pueden presentar dudas ortográficas al alumnado son sustituidas por una imagen relacionada con el significado de la palabra y que a su vez contiene la forma de estas letras. Como se ha optado por una metodología que trabaja la inteligencia visual, que

formaría parte de las siete inteligencias múltiples como inteligencia visual-espacial (Armstrong, 2009), la mejor opción para comprenderla es con un ejemplo gráfico:

En la palabra vino la dificultad ortográfica se halla en la letra v. Por lo tanto, esta letra se representa con un porrón de vino que adopta la forma de la letra uve. Además, el contexto de la imagen incluye una definición del término, una oración complementaria al dibujo ortográfico que ayuda a la memorización, y otros ejemplos de palabras que comienzan con la letra v.



**Figura 1.** Ejemplo de tarjetas de Memoria ortográfica ideovisual.

Fuente: Bermejo & Duerto (2018).

### 3. METODOLOGÍA.

Arnau (1995) delimita que el diseño de investigación es un método organizado de trabajo que, según unos objetivos, está encaminada a dar respuesta a unos problemas plantados; y los clasifica en diseños experimentales, cuasi-experimentales y no experimentales.

Sin embargo, otros investigadores diferencian entre diseños experimentales, cuasi-experimentales y correlacionales (Campbell & Stanley, 1996). Siendo las principales diferencias entre ellos, la manipulación y el control de las variables y la aleatorización de los sujetos.

En este caso, llevaremos a cabo un diseño cuasi-experimental. Entendido por Pedhazur y Schmelkin (1991) como una investigación que posee todos los elementos de un experimento, excepto que los sujetos no se asignan aleatoriamente a los grupos.

El objetivo de este estudio es averiguar el efecto de la variable independiente (apoyos visuales) sobre la dependiente (ortografía de los niños). En cuanto a la selección de la muestra, esta no se ha hecho de forma aleatoria, sino que se han utilizado alumnos de educación primaria que cumplen unos criterios de inclusión y exclusión.

Esta investigación ha utilizado, por tanto, una metodología cuasiexperimental pretest-postest sin grupo control (Campbell y Stanley, 1996) es decir, se administran pruebas de evaluación antes y después de aplicar el programa (Garaigordobil-Landazabal, 2012) con un enfoque cuantitativo para dar respuesta al problema de investigación planteado.

### **3.1. Participantes.**

Los sujetos seleccionados para el estudio son pacientes con una edad comprendida entre los 8 y los 12 años, que estaban cursando el segundo y tercer ciclo de educación primaria. La media de edad se encuentra en los 8,7 años. El total de pacientes con los que se ha trabajado es de 14, el 86% son niños y el 14% son niñas. Todos ellos acuden a sesiones de logopedia en LOGPSI (Logopedia y Psicología), unidad en la que se lleva a cabo dicha investigación.

La fase de selección de los pacientes comienza a mediados de noviembre, coincidiendo con el periodo de prácticas de la alumna en el centro LOGPSI.

**Los criterios de inclusión** que se consideraron a la hora de seleccionar a los participantes son los siguientes:

Que el español sea su lengua materna

Que todos ellos estén en edad escolar cursando Educación Primaria

Que tengan adquirida la lectoescritura con dificultades en su desarrollo y diagnóstico de dislexia, además de disposición para participar en el proyecto. Es importante mencionar que el género no fue un criterio a tener en cuenta, pero la gran mayoría de pacientes que acudían a la unidad y que finalmente fueron elegidos eran varones, a excepción de dos niñas.

**Los criterios de exclusión son los siguientes:**

Que los participantes hayan sido diagnosticados de Discapacidad Intelectual Leve y/o de TDAH (trastorno del déficit de atención e hiperactividad).

Que los participantes hayan sido diagnosticados de hipoacusia severa bilateral.

Que la familia de los participantes exprese su deseo de no participar.

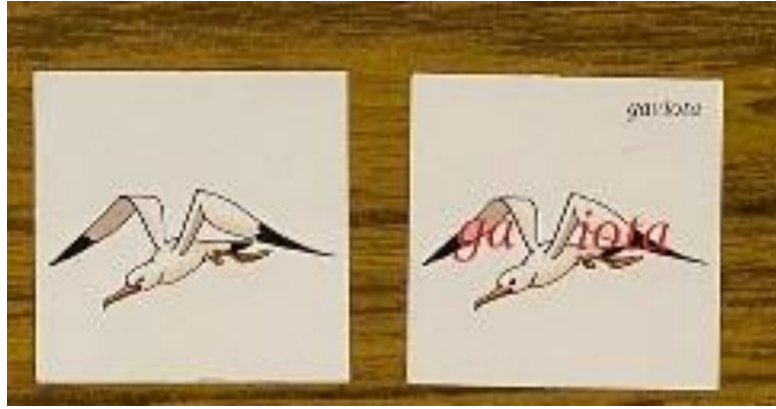
En función de estos criterios, se contaba con 21 posibles candidatos, pero, finalmente, aplicando unos criterios de exclusión solo 14 fueron seleccionados.

### **3.2. Técnicas de recogida de datos e instrumentos.**

Antes de iniciar cualquier proceso de intervención, los pacientes fueron valorados con el material que describiremos a continuación. Al final de cada sesión, se volvió a utilizar el mismo instrumento para establecer y comparar los resultados.

Se utiliza un material que se llama Memoria ortográfica ideovisual (Sanjuán-Nájera y Sanjuán-Álvarez, 2006); este material incluye un conjunto de 72 parejas de tarjetas. Cada pareja representa la escritura de una palabra con b o v; g o j; palabras con h... acompañada de un dibujo a color del objeto/animal o cosa del que se trata la palabra escrita. La forma en que se trabajan la dificultad o dificultades ortográficas con cada pareja de tarjetas es creando una asociación entre una parte del dibujo y una letra de la palabra; esta letra es la que causa el conflicto ortográfico.

Cada pareja cuenta con dos tarjetas que presentan una similitud y una diferencia: ambas tienen el mismo dibujo, que consiste en la representación gráfica de la palabra en cuestión. Se puede observar un ejemplo en la Figura 1, en el que se puede observar la palabra gaviota y el dibujo que aparece. La diferencia entre ambas está en que en una de las tarjetas aparece la palabra escrita y en la otra no, y aparece simplemente la parte del dibujo que recuerda a la letra o letras que provocan la duda ortográfica (en este caso, las alas de la gaviota formarían una V).



**Figura 2.** Segundo ejemplo de tarjetas de Memoria ortográfica ideovisual.

Fuente: Sanjuán-Nájera y Sanjuán-Álvarez (2006)

Esta relación entre dibujo-palabra facilita la adquisición de las normas ortográficas empleando un apoyo visual.

Se utilizaron un total de 72 parejas de palabras, estas las dividimos en 8 grupos de 9, agrupándolas por reglas ortográficas:

Grupo 1: bombas, gamba, rabo, bigote, corbata, bicho, caballo, barbas, burro.

Grupo 2: volcán, bravo, vota, párvulos, venas, ciervo, cuervo, vestido, novia.

Grupo 3: orca, echa, humo, hada, habla, herido, hongo, horca, hiena.

Grupo 4: gaviota, olivo, nave, novillo, veleta, savia, sirve, devora, ovillo.

Grupo 5: yegua, playa, yudo, payaso, batalla, coyote, haya, yate, rayo.

Grupo 6: huevos, llaves, jabalí, calvo, vecinas, nieve, hollín, avispa, verdugo.

Grupo 7: cruje, mujer, jinete, teje, vago, garaje, vajilla, monje, oveja.

Grupo 8: novela, voraz, varas, ave, nervios, lava, vicuña, clavos, vaca.

Se pueden observar todas las imágenes utilizadas y todos los grupos en el Anexo I.

Los resultados se recogieron en Excel mediante una tabla en la que figuraba en la columna izquierda la lista de palabras analizadas a través de las que se pretendían evaluar el proceso de aprendizaje. En la fila superior se asignó un número a cada uno de los 14 participantes, y se indicaba con un 1 si la palabra estaba bien escrita y con un cero si esto no era así. Los resultados constan de 2 tablas: una realizada antes de trabajar con el material propuesto y otra después.

### 3.3. Procedimiento.

Una vez recogidos los 14 consentimientos, se comenzó con la intervención. La intervención se llevaba a cabo en un ambiente relajado, tranquilo y sin distracciones.

La intervención tuvo una duración de 4 semanas y se realizó en 2 sesiones semanales; siendo un total de 8 sesiones. Se utilizó un grupo de tarjetas explicado previamente cada día que acudieron a sesión. Todas las sesiones se realizaron en las mismas tres fases:

**Fase 1:** Se le dictó al participante 9 palabras, comenzando por el grupo 1 y siguiendo cada día un orden creciente pasando al 2, 3, 4... hasta llegar al último (grupo 8) en el octavo día. En este primer dictado, no se les proporcionaba ninguna ayuda visual y se les repetía cada palabra dos veces. La logopeda registraba en el listado de cotejo cómo escribía cada participante las palabras.

**Fase 2:** A continuación, se comenzó a trabajar con las tarjetas de la Memoria Ortográfica Ideovisual (Sanjuán-Nájera y Sanjuán-Álvarez, 2006), correspondientes al día que tocara. En ese momento se aclaraban aquellos

dibujos en los que el participante podía tener alguna dificultad de comprensión.

Una vez lo había entendido, el siguiente paso era mezclar todas las tarjetas barajándolas y colocar las 18 boca abajo en tres filas de seis.

Con las tarjetas mezcladas y colocadas con los dibujos hacia abajo, pasábamos a jugar un "Memory": Por turnos, cada jugador (el paciente y la observadora) levanta dos dibujos. Si forman pareja, dibujo con palabra y dibujo sin palabra, esas tarjetas se las lleva el jugador y puede seguir levantando. Si no forman pareja porque no son iguales, tendrá que volver a ponerlos hacia abajo en el mismo lugar y le tocará el turno al otro participante. Gana el que, al haberse levantado todas las tarjetas, ha conseguido reunir el mayor número de éstas.

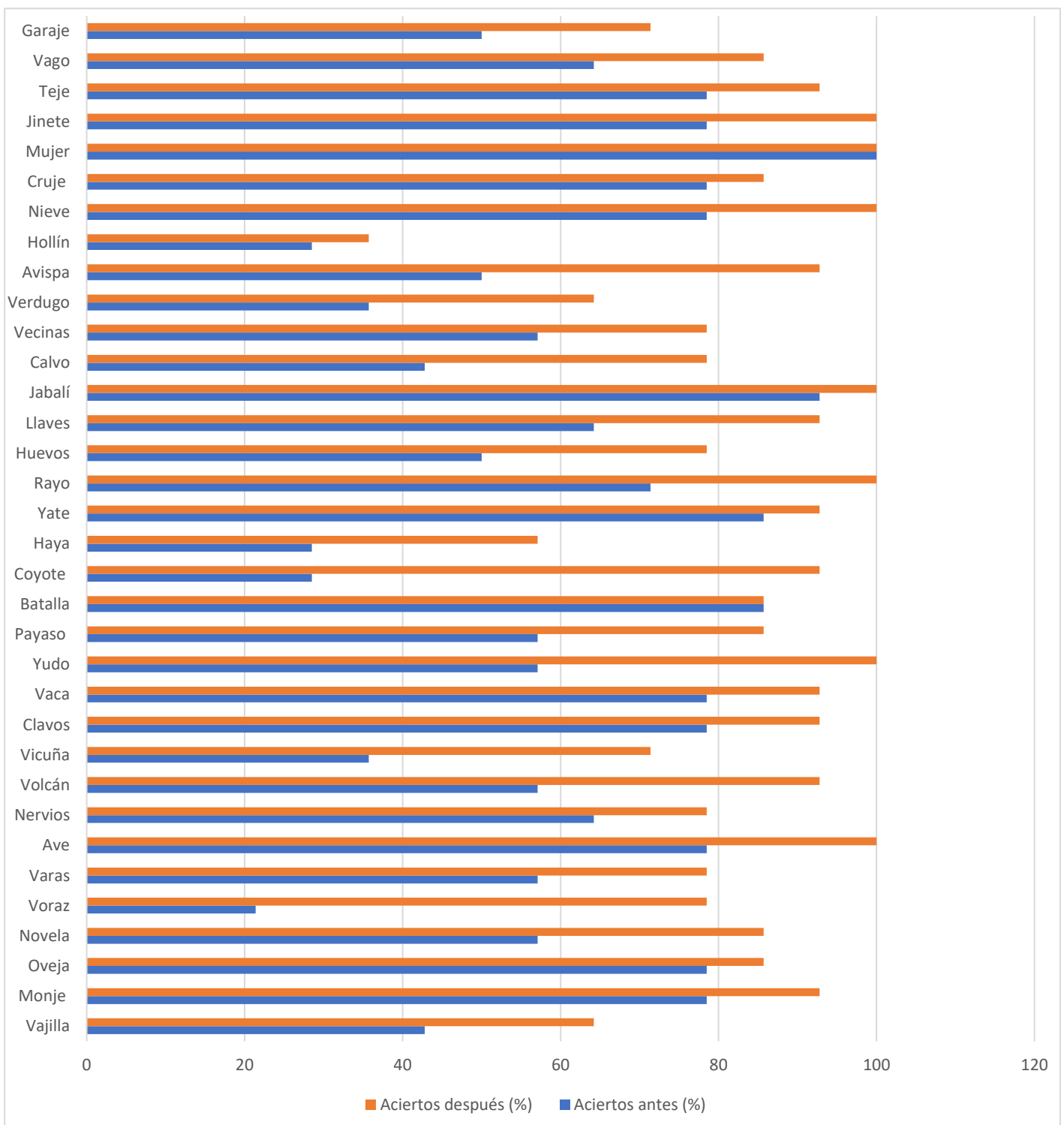
De esta forma, trabajamos la ortografía con ayudas visuales en la memoria a corto plazo.

**Fase 3:** tras haber jugado, se retiraban todas las tarjetas y se guardaban. Era en este momento cuando la investigadora le daba al participante de nuevo una cuartilla y le dictaba las 9 palabras de la misma forma por segunda vez, entrando así en la última fase del proceso de intervención. El niño escribía de nuevo las palabras y se volvía a registrar la forma en que cada uno de los 14 niños las producía de forma escrita.

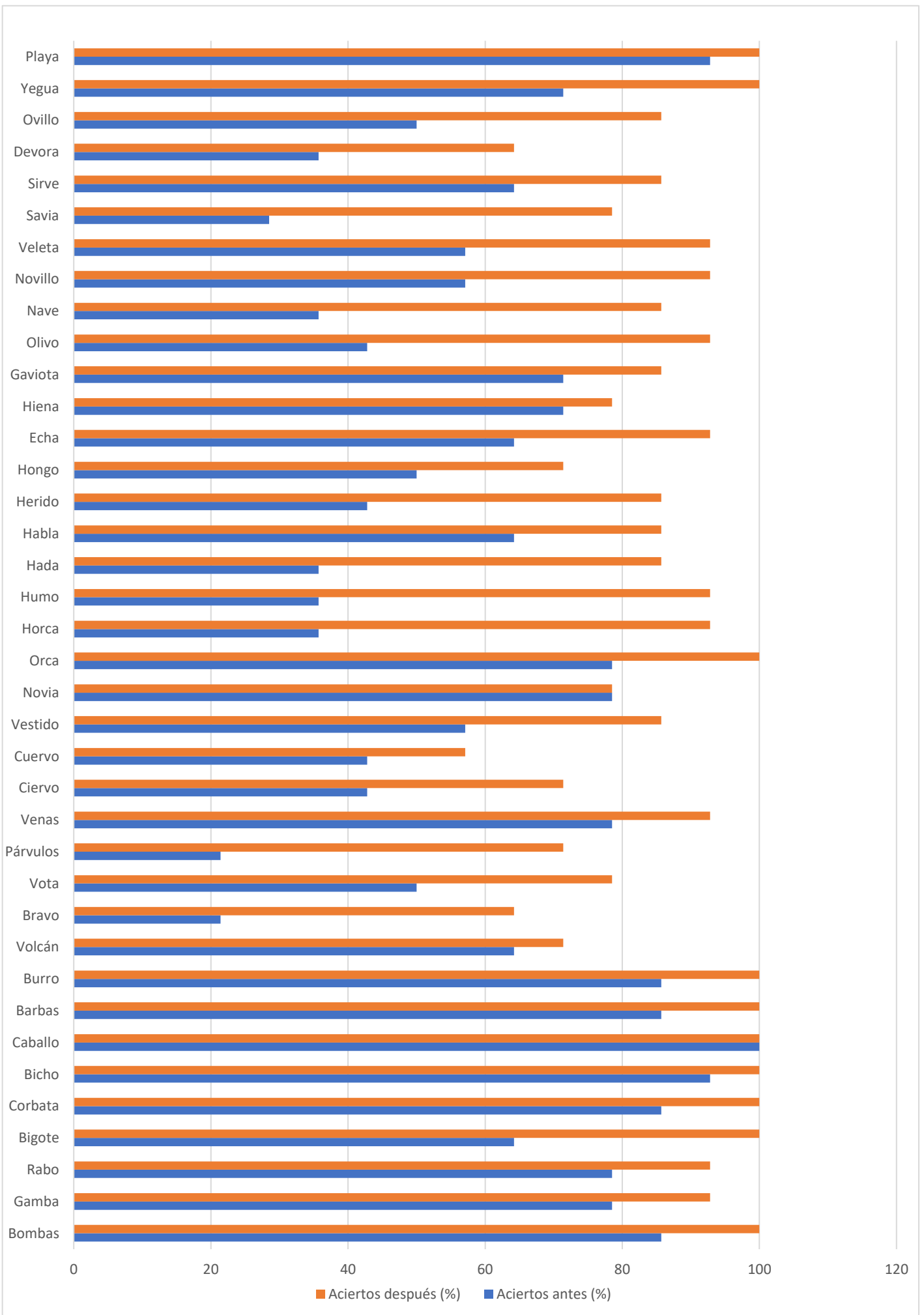
Posteriormente se analizaron los datos mediante las tablas Excel mencionadas en el punto anterior y se calcularon las sumas totales y la media por grupos y por grafías de los resultados obtenidos en el primer y segundo momento, además de la moda.

#### 4. RESULTADOS.

A continuación, se presentan los resultados generales de la muestra (N=14). Como anteriormente vimos, el 86% de los pacientes son niños y el 14% son niñas. Seguidamente, veremos los diferentes resultados que han obtenido cada uno de ellos en ambos dictados (anterior y posterior a la utilización del material ortográfico propuesto).







**Figura 3.**

*Resultados por participante antes y después de trabajar con el material.*

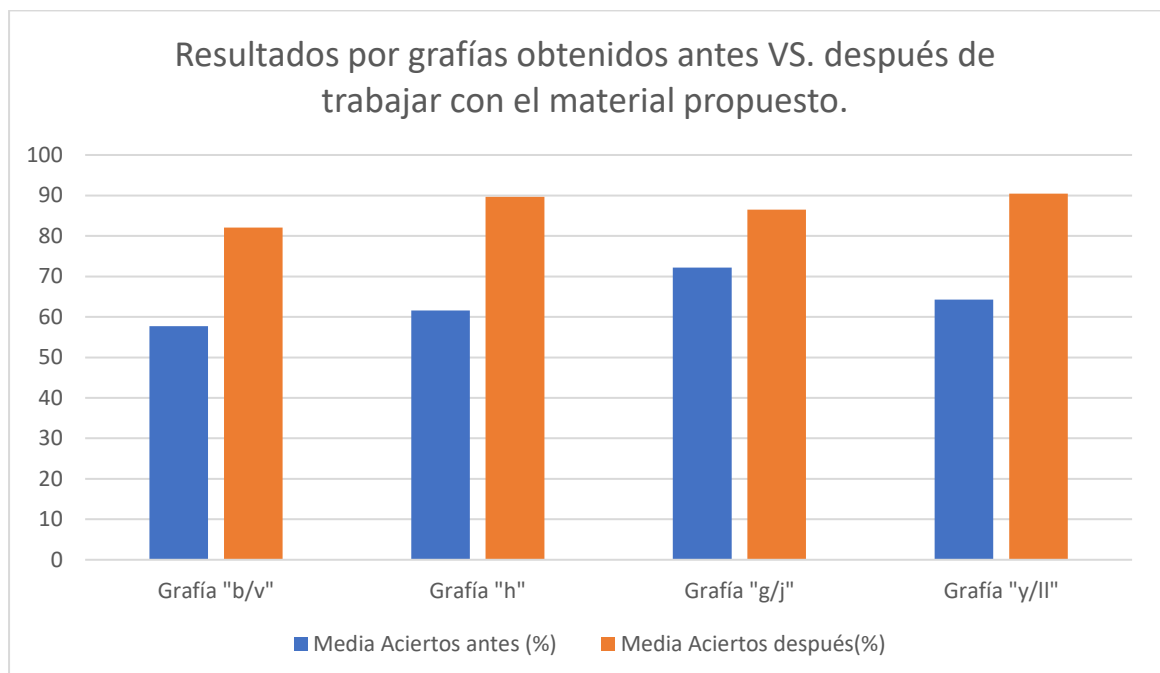
Fuente: Elaboración propia.

Como podemos ver en la Figura 3, en la que se muestra el porcentaje de aciertos antes de utilizar el material visual y el porcentaje de aciertos después, podemos comprobar que todos los niños aumentan este porcentaje en el segundo dictado. No hay ningún niño que tenga más fallos después de practicar con las láminas. Hay un total de 17 palabras escritas perfectamente por los 14 niños después de trabajar, mientras que antes solamente había 2.

En el primer momento el porcentaje más bajo de aciertos se corresponde a 32,39% y el más alto a 90,14%.

Hay niños que tienen un aceptable nivel de ortografía sin utilizar ninguna ayuda visual, mientras que otros tienen un nivel ortográfico más bajo, con un porcentaje menor.

Después de la intervención, el tanto por ciento más bajo es de 54,92%, mientras que el más elevado 95,77%. Ninguno de los dos valores pertenece al mismo niño que obtuvo los valores más alto y más bajo en el primer momento. El número de palabras bien escritas ha aumentado significativamente en todos los niños en relación con el dictado anterior. De 14 participantes, diez de ellos han obtenido más de 60 palabras ortográficamente correctas y únicamente 4 no llegan a esta cifra.



#### **Figura 4.**

*Resultados por grafías antes VS. después de trabajar con el material.*

Fuente: Elaboración propia.

La Figura 4 muestra las cuatro grafías que se han tratado a lo largo de la intervención: “b/v”, “h”, “g/j” e “y/ll” en relación con los catorce participantes.

En un primer momento, en los grupos de las palabras que llevan “v” la mayoría de los niños tienden a escribir todo con “b”, ese es el error más frecuente. En la grafía “y/ll” algunos escriben todo con “y” otros todo con “ll”, salvo algunos de los niños que sí que discriminan entre ambas en algunas palabras. Cabe destacar que hay niños que tienen un alto porcentaje de aciertos y niños que tienen un alto porcentaje de errores, difiriendo bastante unos de otros. En cuanto a la “h”, hay algunos que escriben todo con “h” y otros todo sin ella. De igual forma ocurre con la “g/j”.

En un segundo momento, ya sí que se ha trabajado el material ideovisual y podemos determinar que en todos los grupos ha aumentado la media de palabras escritas adecuadamente. La media más alta pertenece a la grafía “y/ll”. Los otros tres grupos están bastante próximos en cuanto a aciertos, siendo la grafía “b/v” la que obtiene un resultado más bajo, a pesar de haber incrementado el número de aciertos en relación con el primer dictado.

La atención que prestan durante el juego después será determinante para obtener resultados más o menos positivos.

#### **5. DISCUSIÓN.**

Para sostener la argumentación teórica del presente documento, se ha realizado un trabajo de campo con la aplicación de una metodología innovadora en cuanto a la forma de enseñar ortografía. El objetivo principal de este estudio fue comprobar si los niños que sufren un trastorno lectoescritor reducen la cantidad de fallos en su ortografía tras trabajar con el método de apoyo ideo visual de Sanjuán-Nájera, M., y Sanjuán-Álvarez, M. (2006). Respecto a esto, se ha comprendido que sí es así, tal y como observaron estos dos mismos autores al utilizar el material ideográfico complejo con las palabras vasallo, extranjero, extravagante, vajilla, hereje, berenjena, vendaval, vagabundo, fugitivo y excavar. Ya que se eliminaron un 90.53% de los errores cometidos al utilizar el método. En nuestro caso, los participantes obtienen un porcentaje de aciertos más alto en todas las palabras después de utilizar el

material. Lo que demuestra que han mejorado en la cantidad de errores, al igual que ocurre en el trabajo de este autor.

Sin embargo, estos porcentajes tan contundentes pueden resultar engañosos si tenemos en cuenta que las palabras que se dictaban antes y después son 9, una cantidad de ítems que fácilmente pueden registrarse en nuestra memoria a corto plazo, en la que, según Portellano & García (2005) la información es almacenada gracias a la integración de todas las áreas sensoriales. Aunque su duración es corta permite repetir números, palabras o frases recién registrados.

Por otro lado, Perfetti et al., (2010) señala que el significado de las palabras facilita la entrada al léxico ortográfico, ya que al decodificar una palabra cuyo significado es conocido, se refuerza la conexión entre la forma ortográfica de la palabra (la ortografía) y su significado. Esto es lo que ocurre cuando nuestros participantes asocian la forma escrita de una palabra dada con su significado al ver el dibujo del concepto. Esto ayuda a establecer una representación específica de esa palabra, especialmente importante en el caso de palabras con ortografía o pronunciación excepcionales o irregulares. La ortografía se introduce como una variable posible de determinar en la medida en que el sujeto, que ha de apropiarse de las reglas de conversión fonema-grafema, es capaz de considerar las peculiaridades ortográficas de las palabras, guardándolas en su memoria (Costa et al., 2011).

Centrándonos más en la ortografía como tal, se pudo constatar gracias a las producciones escritas de los 14 participantes, los diferentes tipos de disortografía que presentaban estos estudiantes: el 100% presentó una disortografía cultural que se corresponde con las faltas de ortografía b/v, g/j, además del uso indebido de la H, ya sea por adición o por defecto e y/ll. Similares resultados encontraron Backhoff et al. (2010), ya que los problemas ortográficos frecuentes encontrados en su estudio fueron el uso de B/V, el uso de mayúsculas y el uso de S/C/Z. En el trabajo de Bedwell et al. (2014) también se encontraron errores relacionados con el uso erróneo de grafías (B/V, H,) y la hiposegmentación.

En español, el fonema /b/, oclusiva bilabial sorda, puede ser representado por tres letras diferentes, b, v, w. “La falta de correspondencia que se produce en algunos casos entre el sistema gráfico y el sistema fonológico del español afecta especialmente a la ortografía de las consonantes.” (Achig 2013). Lo que coincide con los resultados de nuestros

participantes, ya que esta grafía es la que se ve más afectada por errores. Sin embargo, comienzan teniendo un 57,75% de aciertos ortográficos y finalizan con un 82,09%, lo que supone un margen de mejora de un 24,34% gracias a la utilización de este método. Carratalá (2006), en su trabajo, ya consideró como causas que provocan faltas de ortografía la escasa práctica lectora o la utilización de métodos basados en los criterios correctivos y poco razonables. Entre sus propuestas didácticas mencionaba hacer que el alumnado interiorice las reglas mediante estrategias visoaudio-motor-gnósicas.

Como bien menciona en su artículo Fernández (2015), en español existen dos fonemas, /ʎ/ palatal lateral y /j/ , palatal central. Para representarlos se utiliza el dígrafo ll y la letra y respectivamente. Pero en la actualidad estos dos fonemas han confluído en uno solo (palatal central) debido a la relajación articulatoria o deslateralización de la /ʎ/; aun así, siguen existiendo gráficamente las mismas formas de representación (ll/y). El problema en el uso de la ll o y es parecido por tanto al caso de la representación gráfica de b/v: existen dos grafías para un mismo sonido y el sujeto, en algunos casos, duda sobre su escritura.

Sin embargo y a pesar de esto, nuestros participantes obtienen un 64,27% de aciertos en un primer momento con esta grafía, lo cual supone ya un porcentaje positivo. Por no mencionar que tras trabajar con el material de Sanjuán (2006) se obtiene un 90,47%, que correspondería con un rango de mejora de 26,2%. Resultados semejantes aparecen en el trabajo de Jiménez et al. (2009) donde parte de los errores ortográficos que se encuentran en el dictado de palabras se corresponden con y/ll, además de g/j.

A diferencia de otros trabajos, el alumnado analizado en la obra de Suárez et al., (2019) focaliza sus dificultades ortográficas sobre el uso de la H y el de G/J, que no aparecían en otros estudios similares. Se pone en evidencia lo que se conoce como la ortografía natural o fonética, que se manifiesta de manera más evidente en los primeros cursos de la educación básica, cuando el alumno está iniciando el proceso lecto-escritor. En cuanto al fonema “h”, en nuestra investigación encontramos el margen de mejora más significativo, pasando de un 61,60% a un 89,67% de ortografía sin errores. La grafía h es en la actualidad el único grafema que no se corresponde con un sonido en español y, por tanto, “funciona como un signo gráfico carente de correlato fónico” (Real Academia Española, 2010; 142). La ausencia de un sonido correspondiente a una grafía parece ser uno de los factores que más influyen en el (des)uso gráfico de la h.

La experiencia buscaba evidenciar una diferencia significativa entre los resultados obtenidos antes de utilizar el material y los resultados obtenidos después. Para ello se contaron los aciertos, es decir, número de palabras correctamente escritas por cada participante en ambos momentos. Varela (2001) afirma que la enseñanza y práctica de la ortografía ha implicado el uso de diferentes procedimientos entre los que resaltan básicamente dos: el aprendizaje memorístico de las reglas de ortografía y la práctica continua, aunque los resultados que se obtienen mediante estos no son muy favorables.

Existen métodos innovadores como el que tratamos en este trabajo que, con el tiempo, pueden lograr resultados mucho más satisfactorios que los métodos tradicionales.

Sánchez (2009) señala que la lectura es un óptimo auxiliar de la ortografía porque contribuye a reforzar la imagen léxica que tiene el alumno de las palabras, afianzando el léxico que ya conoce. La lectura, por tanto, ayuda a aprender la ortografía de las palabras (García, 2011). En el material de Sanjuan Nájera, se combina la lectura de palabras con la asociación a su conceptualización por medio de dibujos visuales. Según Fis-Díaz & González-Domínguez, (2015) en la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje de la ortografía, se debe lograr un aprendizaje consciente, activo y ameno, y para esto se utilizan variados métodos, procedimientos, medios de enseñanza y materiales de apoyo. Aplicado a nuestro caso, los apoyos utilizados son visuales, lo que hace el aprendizaje de la ortografía más atractivo y lúdico.

## **6. CONCLUSIONES**

Tras realizar el análisis de los resultados obtenidos y haber realizado la revisión sistemática sobre las faltas de ortografía en niños con trastorno lectoescritor, se ha llegado a las siguientes conclusiones:

En primer lugar y teniendo en cuenta nuestro estudio, se puede constatar que la gran mayoría de los participantes, que pertenecen a un rango de edad de cursar la Educación Primaria Obligatoria con problemas de tipo dislexia, cometen una gran cantidad de faltas de ortografía.

Dentro de estos errores ortográficos las más sistemáticas son los de la “h” errada y los errores en la ortografía arbitraria: sustitución entre grafemas que corresponden a un mismo fonema (b-v; j-g, y-ll).

Un número reducido de los participantes presentan buenos resultados antes de trabajar con material ideovisual y este número aumenta significativamente en un segundo dictado tras utilizar las láminas de ortografía con dibujos. Como se menciona anteriormente, los 14 niños coinciden en escribir perfectamente 15 palabras más en el segundo momento que en el primero. Además, no contamos con ninguna palabra que cuente con más errores después de utilizar los apoyos que antes de utilizarlos.

Teniendo en cuenta esto, podemos afirmar que el método escogido ha tenido el éxito que se esperaba, por lo menos en la prueba diseñada. Se ha podido comprobar que tiene un mayor efecto memorizar las palabras con ayuda de un dibujo que con el método tradicional, pero, sobre todo, que el valor de un contexto significativo se presenta como clave en el aprendizaje.

Los estudios de este tipo son muy útiles para reflexionar sobre las distintas variables que concurren en el aprendizaje de la ortografía y dan pie a plantear nuevas hipótesis de trabajo. Por ejemplo, la manera de realizar los dictados. Puede ser que las palabras del dictado de texto, aparte de que sean más asequibles para el alumnado por formar parte del vocabulario cotidiano del mismo, gocen de un contexto que haya facilitado su correcta escritura.

Por otra parte, se ha recibido una amplia formación en cuanto a metodologías de enseñanza de la ortografía, ha resultado una sorpresa la cantidad y diversidad de estas, a pesar de no ser un tema muy investigado.

Llama la atención el componente visual de algunos de los métodos de enseñanza más recientes, lo que ha sido decisivo para desarrollar el trabajo con uno de ellos: la ortografía ideovisual. Los resultados del estudio nos llevan a pensar que sí que cuenta con una alta probabilidad de éxito, aplicada al alumnado de Educación Primaria. Aunque hay que tener en cuenta que habríamos de ampliar la muestra y realizar más estudios para completar el proceso de validación del método.

Por último, me gustaría mencionar que también he recibido una gran formación en cuanto a la realización de trabajos de investigación y he ido mejorando mi productividad a medida que avanzaba.

Algunas de las limitaciones que se han presentado a lo largo de la investigación fueron:

- Contar con una muestra muy reducida en relación con la población infantil, por lo que hay que tomar estos datos con cautela y no generalizarlos.
- La ausencia de grupo control a lo largo de la investigación, ya que no se ha podido comparar los resultados encontrados con los resultados que podrían tener niños sin trastorno lectoescritor; o con niños con dislexia que utilicen otro método.
- Contar con un periodo de tiempo muy breve en el que poder llevar a cabo el estudio.
- También en las limitaciones de esta metodología encontramos el tipo de palabras utilizadas (como por ejemplo vicuña o párvulos) que están prácticamente en desuso en el castellano moderno.
- Otra limitación del trabajo ha sido la incapacidad de poder comparar este método con otros, puesto que no existe mucha bibliografía actual respecto a métodos innovadores de enseñanza de la ortografía.

Finalmente, nos vamos a centrar en las futuras líneas de investigación posibles en relación con la logopedia:

- Es conveniente analizar la eficacia de los distintos métodos de enseñanza de la ortografía y comparar las diferencias.
- Otra de las posibles líneas de investigación puede consistir en utilizar el método ortográfico ideo visual de Sanjuán (2006) con un grupo de población con dislexia y un grupo de población sin ninguna patología y comparar los resultados.
- También sería interesante realizar la misma investigación con población con dislexia, centrada en la diferencia entre géneros, edad y el nivel de estudios adquiridos, para comprobar si existen diferencias.

Para terminar, me gustaría mencionar la importancia de la innovación tanto en la enseñanza por parte de los logopedas, como en el caso de otros profesionales. Además de apoyar las investigaciones que se vayan realizando en el futuro. Tanto la sociedad como sus intereses van variando de generación en generación y es fundamental encontrar métodos atractivos y novedosos con los que llamar la atención de alumnos y pacientes y lograr los mejores resultados posibles.



## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achig, E. (2013). *Las técnicas activas y su incidencia en la ortografía de los estudiantes de séptimo grado paralelos "A" y "B" de educación general básica de la escuela "Particular Franciscano de la Inmaculada"*. [Tesis de pregrado]. Universidad Técnica de Ambato.
- Alvarado, S. (2018). Trastornos de aprendizaje en la educación primaria. *Educación*, 24(2), 211-215. <https://doi.org/10.33539/educacion.2018.v24n2.1340>
- Armstrong, T. (2009). *Multiple intelligences in the classroom*. ASCD.
- Backhoff, E., Peón M., Andrade E., Rivera S. y González M. (2010). La ortografía de los estudiantes de educación básica en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15515989009>
- Balmaseda, O. (2001). *Enseñar y aprender ortografía*. Editorial Pueblo y Educación.
- Banquéz, G. I., González Mancilla, D. L., Hernández Zambrano, M., Lora Márquez, M. A., y Vanegas Marimon, I. (2013). *Implementación de las tics como estrategia didáctica para generar un aprendizaje significativo en los niños y niñas de los grados 1 y 2 con trastorno de aprendizaje (Dislexia, discalculia y disgrafía) en la institución educativa técnica agropecuaria de desarrollo rural sede las delicias, de María la Baja-Bolívar*. [Tesis de doctorado]. Universidad de Cartagena.
- Bedwell, P., Domínguez, A., Sotomayor, C., Gómez, G., & Jeldrez, E. (2014). Caracterización de Problemas Ortográficos Recurrentes en Alumnos de Cuarto Básico, en Alameda, José Ramón y Cuetos, Fernando (1995). *Diccionario de frecuencias de las unidades lingüísticas del castellano*. Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Bermejo, J., & Duerto, R. (2018). *Metodologías innovadoras para la enseñanza de la ortografía en educación primaria: ortografía ideovisual*. [Tesis de grado]. Universidad de Zaragoza.
- Bonilla, M. (2010). *Aplicación de técnicas para el uso correcto de las reglas ortográficas en educación básica*. [Trabajo Fin de Máster]. Universidad Tecnológica Equinoccial (Ecuador).
- Campbell, D. & Stanley, J. (1996). Experimental and Quasi-experimental. *Design for Research*. Ran McNally, Chicago, 3.
- Carratalá, F. (2006). *La enseñanza integrada de la ortografía y el vocabulario en la Enseñanza Secundaria. Material didáctico*. Comunidad de Madrid.

- Carriquí, L. (2015). *La Ortografía en el aula de Educación Primaria: propuesta didáctica*. [Trabajo de Fin de Grado] Universidad de Jaén.
- Costa, D., Palombo, A. & Cuadro, A. (2011). Propiedades psicométricas de una prueba experimental para la evaluación del nivel ortográfico. *Ciencias Psicológicas*, 5(2), 167-178.
- Asociación Americana De Psiquiatría (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales-DSM 5*. Médica Panamericana.
- Fernández-Rufete, A. (2015). Enseñanza de la ortografía, tratamiento didáctico y consideraciones de los docentes de Educación Primaria de la provincia de Almería. *Investigaciones sobre lectura*, (4), 7-24.
- Fernández, E. (2015). La interacción lingüística en las redes sociales. Aspectos ortográficos. En E. T. Montoro (Ed.), *Estudios sobre ortografía del español* (pp. 39-51). Axac.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1991). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI.
- Fis-Díaz, O. & González-Domínguez, E. (2015). Consideraciones teóricas y metodológicas relacionadas con el tratamiento del dictado en la enseñanza de la ortografía. *Educación y sociedad*, 13(2), 50-61.
- Gabarró, D. y Puigarnau, C. (1996). *Nuevas estrategias de enseñanza de la ortografía*. Archidona Aljibe.
- Garaigordobil-Landazabal, M. (2007). Perspectivas metodológicas en la medición de los efectos de un programa de intervención con adolescentes: la evaluación pretest-postest y los cuestionarios de evaluación del programa. *Apuntes de Psicología*, 25(3), 357-376.
- García, C. (2011): Escribir correcto: la importancia de la ortografía, *Revista Extremeña sobre Formación y Educación* (2), 1.
- Jiménez, J. E., Naranjo, F., O'Shanahan, I., Muneton-Ayala, M., & Rojas, E. (2009). ¿Pueden tener dificultades con la ortografía los niños que leen bien? *Revista española de pedagogía*, 67(242), 45-60.
- Guevara, M. A., Sanz-Martin, A., Hernández-González, M., & Sandoval-Carrillo, I. K. (2014). CubMemPC: Prueba computarizada para evaluar la memoria a corto plazo visoespacial con y sin distractores. *Revista mexicana de ingeniería biomédica*, 35(2), 171-172. <https://www.cognifit.com/es/habilidad-cognitiva/memoria-a-corto->



- Rivera, D., Citrón, C., Guerra, C., y Ojeda, M. (1999). *Al son de los tiempos: procesos presilábicos de la lectoescritura* Editorial Centenario.
- Roméu, A. (2007). *El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura*. Editorial Pueblo y Educación.
- Sánchez, D. (2009). Una aproximación a la didáctica de la ortografía en la clase de ELE. *Revista de didáctica ELE*, 9, 1885-2211.
- Sanjuán-Nájera, M., y Sanjuán-Álvarez, M. (2006). *Memoria Ortográfica Ideovisual*. Yalde.
- Scrich, A. J., Fonseca, C., de los Ángeles, L., Bembibre, D., y Torres, I. (2017). La dislexia, la disgrafía y la discalculia: sus consecuencias en la educación ecuatoriana. *Revista Archivo Médico de Camagüey*, 21(1), 766-772.
- Silva, A., & Aragón, L. (2000). Análisis cualitativo de un instrumento para detectar errores de tipo disléxico. *Psicothema*, 12(2), 35-38.
- Suárez, S., Suárez, Á., Guisado, I., & Suárez, M. (2019). La ortografía en el ámbito universitario: una realidad que exige la reflexión del alumnado y la implicación del profesorado. *Didáctica (lengua y literatura)*. 31, 135-145.
- Varela J. (2001). El dictado para revisión ortográfica: ¿cómo dijo, profe? *Educación*, 45, 21-23.

## 8. ANEXOS

### Anexo I: GRUPOS DE PALABRAS



GRUPO 1.



GRUPO 2.



GRUPO 3



GRUPO 4



**GRUPO 5**



**GRUPO 6**



**GRUPO 7**



**GRUPO 8**

Los grupos 1, 2, 4, 6 y 8 se centran en la ortografía de B/V, siendo la mayoría de las palabras escritas con V. El grupo 3 se enfoca en la presencia/ausencia de H en la palabra. El grupo 5 trabaja la diferenciación Y/LL. Por último, el grupo 7 identifica la ortografía de G/J.

Puesto que alrededor de la mitad de las palabras trabajan la ortografía de B/V, se han ido alternando un grupo con estas palabras con un grupo que trabaje otras letras diferentes. La elección de agrupar las tarjetas en nueve parejas se debe al hecho de que la memoria a corto plazo se refiere al mantenimiento de la información en términos de segundos y se caracteriza por poseer una capacidad limitada a  $7 \pm 2$  ítems. (Guevara, et al., 2014).