

Ortografía y aprendizaje de la lengua escrita

Felipe Zayas

Servicio de Programas Curriculares

Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa

Conselleria d'Educació i Ciència. Valencia

Si bien el saber escribir no se ha de identificar con el conocimiento práctico de las convenciones ortográficas, éste es un aspecto del aprendizaje de la composición escrita que no puede descuidar dado el valor social que se le concede. Pero un aprendizaje significativo de la ortografía requiere que su enseñanza se sitúe dentro del conjunto de operaciones que intervienen en el proceso de escribir y en relación con el aprendizaje de conocimientos metatextuales y metalingüísticos. En este artículo se sugieren algunos criterios para interrelacionar el aprendizaje de la ortografía con la reflexión gramatical y, en el caso de la puntuación, con la composición de diversas clases de textos.

La ortografía es uno de los componentes del lenguaje escrito, ni el único ni el más importante desde un punto de vista estrictamente lingüístico. Por lo tanto, conviene situar este aspecto del aprendizaje en un marco más general, de modo que no se identifique aprender a escribir con educación ortográfica, y para que no se juzgue un escrito únicamente por el dominio de las convenciones gráficas.

Si nos limitamos únicamente a la textualización o proceso de dar forma lineal al texto (véase en CAMPS, 1994) la descripción de los procesos que intervienen en la composición de textos), podemos distinguir tres componentes del «saber escribir»:

1. **Componente gráfico:** uso de los procedimientos de representación fonética según determinadas convenciones, como los signos gráficos del alfabeto, tildes, algunos signos de puntuación, mayúsculas, individualización de las palabras; disposición del texto en la página: sangrados, espacios interlíneas, márgenes, etc.
2. **Componente gramatical:** dominio de la composición global de oraciones, lo que implica seleccionar clases de categorías gramaticales y combinarlas de acuerdo con reglas sintácticas y semánticas; habilidad para ampliar, reducir y parafrasear grupos sintácticos, para elidir, nominalizar, etc.
3. **Componente discursivo,** que se refiere a un texto completo y no a fragmentos aislados. Este nivel incluye los siguientes planos:
 - a. Adecuación del texto a los factores del contexto (papel del emisor, representación del destinatario, finalidad...), propiedad que afecta a la selección de la información según la finalidad, al modo de estar inscritos lingüísticamente el emisor y el destinatario en el texto, a la modalización, etc.
 - b. Adscripción del texto a una determinada clase de escrito (género), según la tarea comunicativa que se vaya a cumplir. Esto exige el dominio de determinadas estructuras que se refieren a la organización global del texto.
 - c. Dominio de los procedimientos para asegurar la cohesión entre las oraciones que forman la secuencia: procedimientos anafóricos (recurrencias léxicas, pronominalizaciones...), conectores lógicos, etc.

En definitiva, la enseñanza y aprendizaje de las operaciones de textualización no se reduce a la corrección ortográfica, y a las actividades dirigidas al dominio de las convenciones gráficas habrán de presentarse en una secuencia didáctica que integre los diversos planos a los que nos hemos referido más arriba.

Por otra parte, en el aprendizaje de la ortografía hay que distinguir parcelas muy diferentes por su objeto, por su importancia desde el punto de vista lingüístico y por la estrategia pedagógica que se ha de aplicar en cada caso: grafías, acento ortográfico, unión y separación de palabras y puntuación. Pero en la práctica pedagógica se da más importancia a la corrección en el uso de las grafías. Hay razones de tipo sociolingüístico: estas faltas se consideran no sólo faltas de educación ortográfica, sino faltas de educación en general. Al empleo del acento ortográfico o tilde se le concede pedagógica y socialmente mucha menos importancia que a la corrección en el uso de grafías. Sin embargo, como se mostrará más adelante, desde un punto de vista lingüístico y comunicativo esta parcela tiene más importancia que aquella. Por lo que respecta a la puntuación, aunque se reconozca su importancia para la legibilidad de los escritos -pues está vinculada a la organización del texto en párrafos y oraciones y, dentro de éstas, a la organización de

los constituyentes oracionales- esta parcela del aprendizaje ortográfico no se suele atender de una manera sistemática, sino que se abandona a los alumnos, bien a su intuición bien a unas reglas que son imprecisas o inaplicables.

LAS CONVENCIONES ALFABÉTICAS

El dominio de las convenciones alfabéticas es un objetivo central en la enseñanza primaria. En la educación secundaria obligatoria hemos de seguir ocupándonos de su enseñanza, pero en esta etapa hemos de tener en cuenta estos hechos:

- los alumnos tiene ya un conocimiento más o menos amplio del código escrito;
- se dan notables desigualdades en este conocimiento: unos alumnos dominan estas convenciones bastante satisfactoriamente, mientras que otros se mueven todavía con mayor o menor inseguridad; por tanto, no se deben aplicar estrategias uniformes, sino tendentes a un aprendizaje individualizado;
- la edad de los alumnos permite apoyar el aprendizaje en la reflexión sobre el valor semántico y morfosintáctico de las palabras, con el fin de poner de relieve los aspectos sistemáticos de la ortografía, y de este modo superar las técnicas mecánicas y repetitivas.

Una conclusión de lo que se acaba de decir es que la educación ortográfica en esta etapa debe partir de la observación y diagnóstico continuado de las propias dificultades y errores. Este diagnóstico se ha de apoyar en un conocimiento de los fundamentos lingüísticos de las dificultades ortográficas, es decir, la falta de correspondencia entre código oral y escrito que explica hechos como los siguientes:

- fonemas a los que corresponden varias letras (por ejemplo, el fonema /b/ está representado por las letras *b* y *v*);
- letras que corresponden a varios fonemas (la letra *c*, por ejemplo, representa a los fonemas /k/ y /θ/);
- neutralización de fonemas y representación del archifonema mediante varias grafías (fenómenos de yeísmo, seseo, neutralización de /d/ y /θ/ al final de sílaba);
- grafías sin correspondencia con fonemas (*h*, *u* en *que*, *qui*, *gue*, *gui*); letra *x* que representa al grupo /k/ + /s/, donde el primer fonema tiende a no realizarse cuando la *x* precede a otra consonante: *éxtasis*, *expectante*, etc.
- grupos consonánticos que se mantienen en la lengua escrita, pero que se simplifican en la lengua oral, lo que ocasiona faltas como en *contración** o ultracorrecciones como en *transladar**.

La observación de dificultades y errores provocados por el desajuste entre el código oral y el código escrito proporcionará a los alumnos informaciones, no sólo sobre faltas pertinaces en la escritura de determinadas palabras, sino -y esto es mucho más importante- sobre una misma clase de faltas en palabras diferentes. Será tarea del profesor ayudar a los alumnos a descubrir regularidades en sus faltas, de modo que las actividades de recuperación se puedan centrar en lo regular y no en los casos particulares.

Dirigir la educación ortográfica hacia la regularidad no significa el aprendizaje y aplicación de numerosos reglas, muchas de ellas arbitrarias o poco útiles por el corto número de casos a los que se puede aplicar. Trabajar lo sistemático y regular es sobre todo apoyarse en la relación que hay entre el vínculo ortográfico de un grupo de palabras y su vínculo semántico y morfosintáctico. Por ejemplo, si *trabajar* no es una palabra de escritura dudosa, las formas *trabaje*, *trabajes*, *trabajemos*, etc. Tampoco lo serán. Si los alumnos escriben algunas de estas formas verbales con *g*, la actividad de corrección no se habrá de centrar en la palabra mal escrita, sino en la comprensión de que la *j* de *trabajar* ha de mantenerse en toda la conjugación, lo mismo que ocurre en la flexión de *bajar*, *viajar*, *dejar*, *tejer*, etc. ¿Se ha deducir de esto que la consonante final de cualquier radical verbal se mantiene a lo largo de toda la conjugación? Siguiendo con el ejemplo, habría que contrastar verbos en donde no hay ninguna razón para que la *j* se cambie por la *g* -*viajar*, *dejar*, *tejer*- con verbos en donde se ha de dar necesariamente la alternancia *c/z* y *j/g*, como *cazar* o *coger*... Como dice Rafael Dieste en su *Pequeña clave ortográfica* (1982), no hay que limitarse a retener una palabra una vez que se conoce su escritura correcta, «lo que importa, incluso para retenerla mejor, es ver cómo convive con otras, ya sean semejantes o dispares».

De acuerdo con lo que venimos diciendo, las actividades de ortografía no tienen por qué organizarse en torno a una grafía para luego pasar a otra. Estas actividades se pueden programar también atendiendo a problemas que son comunes a diversas grafías. Dieste, en la obra ya citada, agrupa estos problemas comunes del siguiente modo:

- **reglas de vecindad** por ejemplo, el uso de *GU* con la *U* muda ante *E,I* para que la *G* tenga un sonido suave;
- **privilegio de algunas sílabas**: por ejemplo, el uso de *B* en todas las palabras que empiezan por las sílabas *BU-*, *BUR-* y *BUS-*, o el uso de *H* en todos los casos en que la palabra empieza con diptongo *UE*,
- **palabras con terminaciones de escritura invariable**: Por ejemplo, adjetivos terminados en *-AVO,-A*; *-EVO,-A*; *-IVO,-A*; *-EVE* y *-AVE*;
- **ortografía de los verbos**: por ejemplo, uso de *J* con prefijo *+ducir* (*conducir, reducir, traducir*, etc.), en las formas irregulares en las que entra este sonido;
- **problemas ortográficos relacionados con la pronunciación**: Por ejemplo, confusión de *LL* y *Y* en hablantes yeístas.

Sí cruzamos estos criterios de clasificación con las grafías y grupos de grafías que presentan problemas ortográficos, obtendremos un cuadro¹ como el que se muestra en el Cuadro 1. [Falta el Cuadro 1](#)

El Cuadro 1 puede servir de guía para planificar las actividades de ortografía haciendo recorridos complementarios: si se toman como eje las grafías, hay que tener en cuenta los diferentes problemas que concurren en una misma grafía, y, además, que estos problemas son comunes a otras grafías. Si se toman como eje los tipos de problemas que afectan al conjunto de las grafías, el cuadro muestra precisamente la conexión que se puede establecer entre grafías diferentes.

Centrar la educación ortográfica en lo sistemático y regular no significa aprender y aplicar reglas, sino acrecentar la conciencia ortográfica mediante el descubrimiento de la relación entre los vínculos ortográficos, morfosintácticos y semánticos de las palabras. La formulación y retención de las reglas será posterior al trabajo de observación y de descubrimiento de regularidades. Un ejercicio de escritura muy interesante puede ser, precisamente, que los alumnos redacten reglas que se infieran de las observaciones realizadas y que juzguen si la formulación propuesta da cuenta con exactitud de los hechos o hay que rectificarla por ser la regla demasiado restrictiva o demasiado general. Aunque, como se viene diciendo, lo más importante es el trabajo en torno a lo regular y sistemático, hay casos en los que conviene recurrir a procedimientos que refuercen la memoria visual. Ocurre, por ejemplo, con palabras que quedan excluidas de la regulación ortográfica y cuyo parentesco ortográfico-semántico-morfo-sintáctico no puede establecerse, por ejemplo *abogado, honor, girar, vagar, curva*, etc. Pero también aquí hay que huir de lo repetitivo y rutinario: con una palabra cuya ortografía se quiere fijar visualmente se pueden hacer muchas cosas además de escribirla una y otra vez. Se puede, por ejemplo, escribirla primero con minúsculas, luego con mayúsculas, luego dibujarla; escribirla de modo que haya que leerla de derecha a izquierda; escribirla con mayúsculas de modo que sólo se pueda leer en un espejo; construir un acróstico con la palabra; recortar letras de un periódico y formar la palabra; construir una sopa de letras o un pequeño crucigrama incluyendo la palabra; si es una forma verbal, escribir su infinitivo; si es un nombre o adjetivo, escribirla con todas sus flexiones de género y número; etc.

EL ACENTO ORTOGRÁFICO

Al acento ortográfico o tilde se le presta mucha menor atención en la práctica pedagógica que al uso correcto de las grafías. Esta actitud no se corresponde con la importante función que desempeña el acento en la escritura. Por una parte, la tilde señala -con su presencia o ausencia, según los casos- la sílaba tónica, de modo que se pueda reflejar en la escritura el contraste de intensidad entre esta sílaba y las átonas. Este contraste es el que da a cada palabra su fisonomía inconfundible. En muchos casos, el rasgo distintivo de una palabra es la distribución del acento de intensidad: *ánimo, animo, animó; tránsito, transito, transitó; práctico, practico, practicó*, etc.². Por otra parte, distingue entre sí palabras homófonas (como los pronombres personales de otras categorías gramaticales), o dos funciones de la misma palabra (por ejemplo, la función de los pronombres demostrativos como sustitutos nominales o como determinantes). Es la función diacrítica de la tilde que se manifiesta en estos ejemplos: *El vino de Jerez - Él vino de Jerez; Esto es para mí, hijo -Esto es para mi hijo; Sé práctica -Se practica; No sabía qué estudiaba -No sabía que estudiaba*.

Las reglas para el uso de la tilde son de una perfecta regularidad («las claras reglas del acento», las llama Dieste). Pero la simple memorización y aplicación en ejercicios rutinarios sin una reflexión sobre los mecanismos lingüísticos puede conducir a la aplicación de criterios erróneos, por ejemplo, a acentuar

todas las palabras terminadas en *-ón* (*fuleron, dijeron*, etc). Los criterios metodológicos que, a nuestro juicio, se habrían de seguir son éstos:

1. La comprensión y aplicación de reglas del acento exigen una conciencia clara de la sílaba y de la distinción entre sílaba tónica y átona. Estos conocimientos son de naturaleza prosódica y, por tanto, se deben adquirir mediante ejercicios centrados en emisiones orales.

El ritmo de los versos se basa en hechos prosódicos como la repetición del número de sílabas y la distribución del acento de intensidad. Las actividades de métrica y de combinación de palabras para crear versos sujetos a determinados ritmos pueden ayudar a adquirir esta conciencia prosódica necesaria para entender y aplicar las reglas de la acentuación ortográfica.

2. La tilde señala las sílabas tónicas. Pero hay que partir del principio de que el acento prosódico sólo se indica con la presencia de tilde en algunos casos (son más las palabras sin tilde que con ella). Se trata, por tanto, de saber qué casos son éstos. Pero antes de entrar en las normas que los regulan, convendría que los alumnos conocieran cuál es la razón por la que la mayoría de las palabras no llevan tilde. Se trata de observar que la mayor parte de las palabras del castellano son llanas o graves terminadas en vocal, *n* o *s*, y que por el principio de la economía de signos estas palabras no se acentúan ortográficamente. (Se puede observar, por ejemplo, la preponderancia de formas graves en la conjugación de los verbos, formas terminadas, además, en vocal, *nos*; también, el predominio de nombres graves terminados generalmente en *o*, *a* y *e* en el singular y en *s* en el plural).
3. La acentuación de esdrújulas, aunque constituyen una pequeña minoría en castellano, puede plantearse como un objetivo inmediato, puesto que la regla se aplica sin excepciones. En este apartado, puede tener un especial interés la formación de palabras esdrújulas por la adición de clíticos a formas verbales, sobre todo en el imperativo (*cuenta - cuéntame; da - dámelo; espera - espérame*), en el gerundio (*contando - contándolo; dando - dándolo; esperando - esperándolo*), y en el infinitivo (*contar - contárselo; dar - dárselo; esperar - esperarérselo*).
4. La regla para la acentuación de las agudas debe partir de la comprensión de qué es una palabra aguda, pues de otro modo los alumnos acentuarán todas las palabras terminadas en *on*, y aun en *n*. Es una regla correlativa a la de acentuación de las graves: como no se marcan con tilde las graves terminadas en vocal, *n* o *s*, habrá que marcar las agudas terminadas de esta manera, si no se quiere que se confundan unas y otras: *termino - terminó; canto - cantó; estas - estás; anden - andén*, etc.

Al mismo tiempo que se practica esta regla, convendrá proponer ejercicios destinados a discriminar palabras agudas terminadas en *n* y palabras graves con el mismo final, como *joven, examen orden, desorden, imagen, origen, margen, virgen*, así como las formas verbales graves terminadas en *on* (*cantaron, vinieron*, etc.). Se puede proponer también que se pongan en plural los sustantivos mencionados, para que, al convertirse en palabras esdrújulas, sea obligatorio el uso de tilde.

5. Entre las agudas que se acentúan hay muchas formas verbales: la primera y tercera persona del singular del perfecto simple de la mayor parte de los verbos, y casi todas las formas del futuro imperfecto. Este hecho aconseja planificar actividades sobre la acentuación de las agudas centrándose en la ortografía de los verbos.
6. Sólo cuando se dominen y se practiquen sin vacilaciones las reglas generales precedentes, las actividades de acentuación ortográfica se podrán encaminar al uso de la tilde sobre vocal cerrada tónica (*i, u*) seguida o precedida de vocal abierta (*a, e, o*). Se suele explicar que la finalidad de esta tilde es «deshacer el diptongo». Ante esta explicación, Rafael Dieste advierte: «No hay diptongo que deshacer. Si lo hubiese sería un raro capricho deshacerlo. Lo hay en *hacia*, y nos cuidamos muy bien de deshacerlo». Lo apropiado es decir que la tilde indica un hiato.

Para comprender esta regla hay que conocer qué es un diptongo y reconocer cuándo dos vocales -una abierta y otra cerrada- no forman diptongo sino hiato, porque la vocal cerrada es tónica: *baúl, acentúo, raíl, país, hadamos*, etc. Este reconocimiento ha de hacerse en emisiones orales antes que en la escritura. Hay que observar también, previamente, que el elemento tónico de un diptongo puede ser la vocal abierta, y que en este caso la tilde se coloca sobre esta vocal siguiendo las reglas generales: *hacéis, cantáis, huéspedes, tuéstalo*, etc.

La observación del hiato formado por vocal cerrada tónica (*i, u*) seguida o precedida de vocal abierta (*a, e, o*) se puede hacer tomando como objeto de observación la flexión verbal:

- En las formas del pretérito imperfecto de indicativo de la segunda y tercera conjugación, y en el condicional simple de las tres conjugaciones.
- En el presente de indicativo y en el perfecto simple de verbos irregulares como *reír* y *freír*.
- En verbos como *piar, ansiar, aliar, fotografiar, desafiar, confiar*, etc. La conjugación del presente de indicativo de estos verbos se puede comparar con la de verbos como *iniciar, agobiar, odiar*, etc. en los que no hay hiato sino diptongo.
- En verbos como *graduar, evaluar, atenuar, insinuar, continuar, actuar, acentuar, puntuar*, etc. La conjugación del presente de indicativo de estos verbos se puede comparar con la de verbos como *averiguar, adecuar, atestiguar, apaciguar*, etc. en los que no hay hiato sino diptongo.

Se puede comparar también la acentuación de la primera persona del presente de indicativo de los verbos señalados en los dos últimos apartados *-pío, alío, fotografió, desafío, confío, gradúo, evalúo, atenúo, insinúo, continúo, actúo, acentúo, puntuó-* con la tercera persona del perfecto simple *-pió, alió, fotografió, desafió, confió, graduó, avaluó, atenuó, insinuó, continuó, actuó, acentuó, puntuó*.

Tras estas actividades, se pueden buscar ejemplos de nombres y adjetivos en los que la tilde marque el hiato.

7. La formación de adverbios terminados en *-mente* a partir de adjetivos puede servir para recapitular las reglas generales, ya que estos adverbios mantienen la tilde del adjetivo.
8. Las actividades relativas al acento diacrítico deben acompañarse de la reflexión acerca de ciertas categorías gramaticales que se pueden agrupar en cinco series:
 - a. Pronombres personales *tú, él, mí, sí*. Las actividades para la correcta acentuación de estas clases de palabras habrán de formar parte del trabajo gramatical en torno a la deixis personal (pronombres personales y posesivos).
 - b. Pronombres demostrativos. Como se sabe, la acentuación de los demostrativos cuando no son determinantes del nombre sino sustitutos de éste, es potestativa, pero obligatoria en casos de ambigüedad. Como en un texto escrito los demostrativos, tanto determinantes como sustitutos del nombre, tienen un papel fundamental en la cohesión del texto, las actividades para el uso de esta tilde diacrítica hay que planificarlas con ocasión de la práctica de la determinación y de la sustitución pronominal. Ocurre lo mismo con el pronombre personal *él* cuando su referente está dentro del texto (función anafórica).
 - c. Pronombres interrogativos y exclamativos. Las actividades para la acentuación de estas palabras se pueden planificar con ocasión de la composición de diálogos (relatos, textos dramáticos, entrevistas, etc.). La acentuación de interrogativos se presenta también en las interrogativas indirectas (*Le preguntó cuántos años tenía*), por lo que esta práctica se puede poner en relación con las actividades para la práctica del discurso relatado y para la reflexión sobre las oraciones con función de sustantivo (*Le preguntó cuántos años tenía*), por lo que esta práctica se puede poner en relación con las actividades para la práctica del discurso relatado y para la reflexión sobre las oraciones con función de sustantivo (*Le preguntó cuántos años tenía =Le preguntó la edad*).
 - d. Adverbios: de afirmación *sí*; de cantidad *más*; de modo *sólo*.
 - e. Formas verbales *dé (dar), vé (ir), sé (ser y saber)*.

LA PUNTUACIÓN

En el aprendizaje de la puntuación concurren problemas de naturaleza muy diferente por su función en el texto y que requieren un tratamiento pedagógico diferenciado. Podríamos hacer las siguientes distinciones:

1. Signos relacionados con la organización del escrito y con la construcción coherente de párrafos, secuencias y oraciones: el punto y aparte, el punto y seguido, la coma, el punto y coma y los dos puntos, el paréntesis y la raya de paréntesis.

Estos signos, aunque tienen repercusión fónica en la lectura en voz alta, no se pueden considerar como recursos para representar en la escritura características de la lengua oral, como pausas, entonación, etc. Es más apropiado considerar estos signos como recursos propios de la escritura, para organizar los constituyentes textuales y oracionales. Este enfoque es fundamental para el planteamiento pedagógico, ya que sitúa el aprendizaje de la puntuación como parte de la reflexión gramatical, tanto en el marco de la oración como del texto.

2. Signos que se corresponden con rasgos de la lengua oral: la interrogación, la admiración, los puntos suspensivos usados para representar vacilaciones e interrupciones de los participantes en un diálogo, así como el tono expresivo característico de las oraciones inacabadas.
3. Signos con funciones diversas: las comillas para las citas textuales; la raya o las comillas para distinguir en un diálogo las réplicas de los interlocutores de las palabras que corresponden al narrador; el guión para partir palabras al final de un renglón, para separar los componentes en palabras compuestas y para separar fechas.

Si bien los signos relacionados en el apartado 1 han de ser objeto de atención permanente, ya que tienen que ver con la construcción correcta y coherente de los textos en general, los de los apartados 2 y 3 (así como el paréntesis y la raya de paréntesis) pueden practicarse a propósito del trabajo con tipos de texto específicos. Sin intención de exhaustividad, los tipos de textos que permiten un tratamiento pedagógico rentable de estos signos son:

- El trabajo con textos narrativos y dramáticos sería el lugar idóneo para ejercitar la destreza en el uso de los signos de interrogación, admiración y puntos suspensivos, por ser signos que pretenden representar en la escritura la entonación de los hablantes (aunque puedan usarse con fines expresivos fuera del diálogo). El texto narrativo permite también la práctica de la raya y de las comillas para separar las expresiones de los interlocutores en el diálogo.
- Los textos expositivos y argumentativos permitirán practicar el uso de la raya y el paréntesis para la separación de incisos. La destreza adquirida previamente en el uso de la coma servirá de apoyo para aprender estos usos.

Estos tipos de textos serán también el terreno adecuado para precisar el uso de comillas en citas y como procedimiento distanciador respecto al enunciado.

La constante actividad metalingüística propia de la clase de lengua exigirá el uso de las comillas para distinguir la mención del uso.

En la prensa se observará el uso de comillas para marcar el distanciamiento respecto de palabras y expresiones no normativas, para señalar la distancia con respecto a expresiones que el periodista ha tomado de sus fuentes de información y para citar en crónicas y reportajes.

LA UNIÓN Y SEPARACIÓN DE PALABRAS

Son problemas que no tienen que ver con la relación entre fonemas y letras, sino con cuestiones morfosintácticas. También intervienen en algunos casos aspectos fónicos. Se trata de las confusiones entre *porque* y *por que*, *por qué* y *porqué*; *conque*, *con que* y *con qué*; *sino* y *si no*; *adonde*, *a donde* y *así mismo* (también *asimismo*) y *a sí mismo*. En todos estos casos se da la confusión entre formas con valores morfosintácticos diferentes. Está además el error consistente en escribir con una sola palabra expresiones como *o sea*, *de repente*, *al menos*, *sobre todo*, etc. Y, en general, todas las locuciones adverbiales, prepositivas y conjuntivas, expresiones que los alumnos consideran frecuentemente como una sola palabra. Tiene también relación con estos problemas la confusión de *haber* y *a ver*. El tratamiento de estas dificultades es inseparable de la reflexión gramatical vinculada a las actividades de composición de textos escritos

Notas

1. Se ha añadido a los criterios tomados de R. Dieste el de las palabras en las que aparecen lexemas de origen greco-latino con las grafías H,G,B,V.
2. Estos ejemplos y los siguientes están tomados de Gómez Torrego (1989).

Referencias bibliográficas

- AGENCIA EFE (1976): *Manual de español urgente*. Cátedra/Agencia EFE, Madrid.
- BENITO LOBO, JA (1982): *La puntuación: usos y funciones*. Edinumen, Madrid.
- CAMPS, A (1994): *L'ensenyament de la composici escrita*. Barcanova, Barcelona.
- DIESTE, R. (1982): *Pequeña clave ortográfica*. Escuela Española, Madrid.
- FORTUNY, J.B.; MARTÍ, S. (1992): *Prácticas de ortografía*. Teide, Barcelona.
- GÓMEZ TORREGO, L (1989): *Manual de español correcto*. Arco Libros, Madrid.
- MARTÍNEZ DE SOUSA, J. (1985): *Diccionario de ortografía*. Anaya, Madrid.
- SECO, M. (1961): *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*. Espasa Calpe, Madrid.