



Universidad de Valladolid

**Facultad de Educación y
Trabajo Social**

TRABAJO FIN DE GRADO

Grado en Educación Primaria
Mención en Audición y Lenguaje

**LA DISORTOGRAFÍA EN EL TERCER
CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA:
PROPUESTA DE INTERVENCIÓN**

Autora:
Ruth Losada Gutiérrez

Tutora:
María Ángeles Sastre Ruano

Enero 2016

RESUMEN

La ortografía y su aprendizaje tienen un papel muy importante en la escuela. Desde edades muy tempranas, la escritura se convierte en un aprendizaje automatizado que depende de unas normas de ortografía que los niños aprenden de memoria. Con frecuencia los maestros se encuentran en los colegios con alumnos que cometen numerosas faltas de ortografía y con niños que necesitan apoyo educativo.

En este trabajo se realiza una amplia revisión sobre este tema que ayuda a estudiar a los alumnos con disortografía y nos permite ampliar los conocimientos sobre los niños con necesidad educativa de apoyo educativo. A partir de esta revisión, se ha elaborado una propuesta de intervención que ayuda a mejorar algunas de las faltas de ortografía de un alumno de 5º de Educación Primaria con disortografía.

ABSTRACT

Spelling and learning have very important roles in school. From very early ages, writing is becoming an automated learning that depends on spelling rules that children learn from memory. Teachers, frequently meet up with students in schools who make numerous spelling mistakes and children that need educational support.

This project summarises what helps us study children with dysorthography and lets us increase the knowledge of children with educational needs of educational support.

From the summary, an intervention proposal has been prepared that helps to improve some of the spelling mistakes of a student from 5º of Primary Education with dysorthography.

PALABRAS CLAVE

Alumnos con necesidad educativa de apoyo educativo, dificultades específicas de aprendizaje, disortografía, ortografía, propuesta de intervención, Educación Primaria.

KEYWORDS

Students with educational need of educational support, specific learning difficulties, dysorthography, spelling, intervention proposal, Primary Education.

ÍNDICE

1. Introducción	4
2. Objetivos	5
2.1. Objetivos generales	5
2.2. Objetivos específicos	5
3. Justificación del tema. Relación con las competencias del título	5
4. Fundamentación teórica	8
4.1. Requisitos para aprender a escribir correctamente	8
4.2. Concepto de disortografía	10
4.3. Etiología	11
4.4. Errores más frecuentes de los alumnos con disortografía	12
4.5. Estimación de los errores. Evaluación	13
4.5.1 Evaluación específica de la ortografía	13
4.5.2 Evaluación de los aspectos relacionados con la ortografía	14
4.6. Tipos de disortografía. Clasificación	16
5. Qué hacer desde la escuela. Intervención	17
5.1. La disortografía en el tercer ciclo de Educación Primaria	20
5.1.1 Caso real de trastorno disortográfico	20
5.1.2 La ortografía en el tercer ciclo de Educación Primaria	22
6. Propuesta de intervención	24
6.1. Primera actividad propuesta. La oración como un todo inseparable	26
6.2. Segunda actividad propuesta. Los caprichos de las reglas	30
7. Conclusión y consideraciones finales	32
8. Referencias bibliográficas	34
9. Anexos	35

1. INTRODUCCIÓN

La ortografía juega un papel muy importante en la expresión escrita de la lengua. En la escuela las faltas de ortografía cometidas por los alumnos son cada vez más frecuentes. Además, existe una situación preocupante de pobreza en lo que respecta al conocimiento de vocabulario por parte de la población (Carratalá, 1993). Por tanto, resulta indispensable para los maestros lograr que sus alumnos utilicen correctamente las reglas ortográficas al formar parte de las Competencias de la Educación Primaria.

De acuerdo con Carratalá (1993), son varias las razones por las que son tan habituales y cuantiosas las faltas de ortografía en la escuela primaria, como, por ejemplo, la falta de interés por la lectura o los métodos memorísticos utilizados en la enseñanza-aprendizaje de las normas ortográficas. Independientemente de esta cuestión, en los centros escolares ordinarios es frecuente encontrarse con alumnos que presentan dificultades que obstaculizan su proceso de formación escolar, es decir, alumnos con necesidades educativas de apoyo educativo (ANEAE). Son aquellos niños a los que se les presta una atención educativa diferente del resto de sus compañeros con el objetivo de que lleguen a desarrollar sus capacidades personales lo máximo posible. El siguiente esquema refleja los diferentes grupos en los que podemos clasificar a estos alumnos:

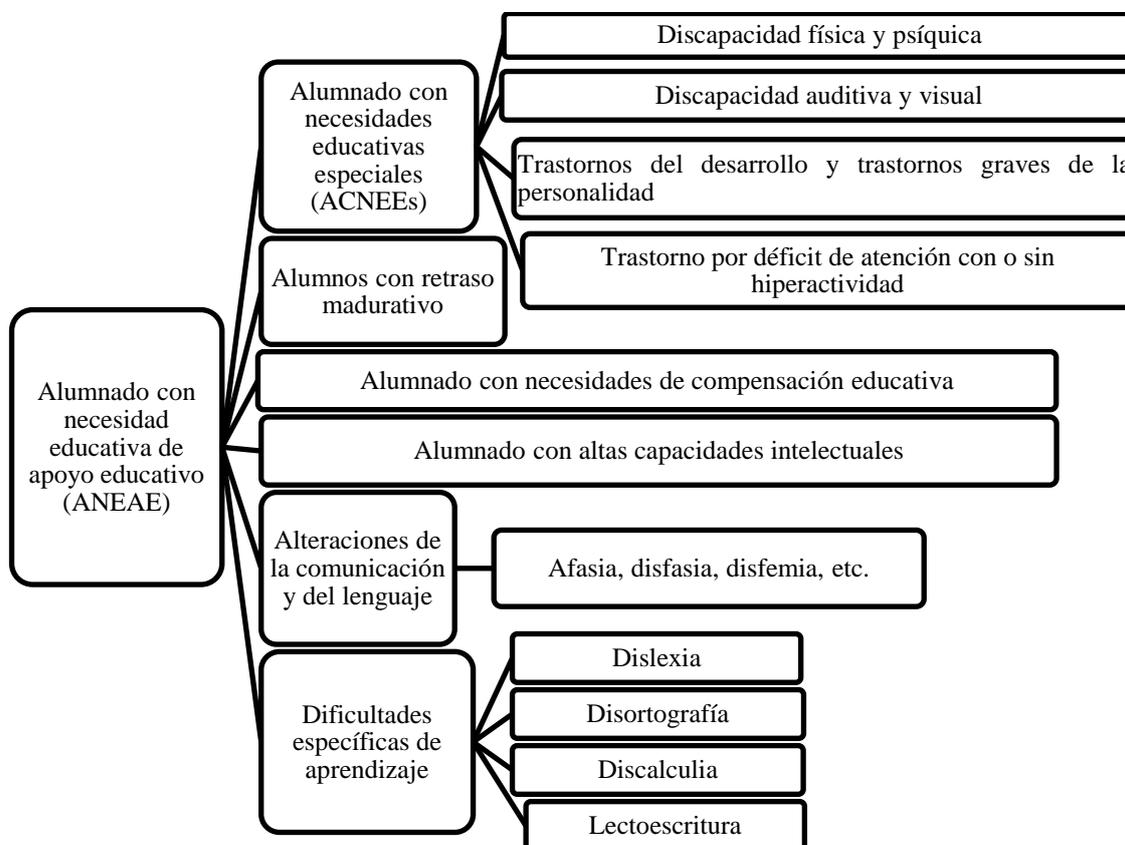


Figura 1: Clasificación del alumnado con necesidades educativas de apoyo educativo
Fuente: Elaboración propia

Si desde pequeños los alumnos van aprendiendo a utilizar correctamente las reglas ortográficas y adquiriendo una escritura adecuada, serán capaces de escribir en diversos contextos del ámbito escolar y fuera del mismo. Pero la presencia de dificultades de aprendizaje de la lectoescritura genera consecuencias negativas en el alumno, que se manifiestan con la aparición de problemas de ansiedad, baja autoestima, desinterés por los estudios o bajas calificaciones, entre otros muchos. Como resultado de estos problemas, de los grupos citados en el esquema anterior, este Trabajo Fin de Grado se centra en los alumnos con dificultades específicas de aprendizaje y, en concreto, en aquellos niños diagnosticados con disortografía.

2. OBJETIVOS

Con la realización de este Trabajo Fin de Grado se busca alcanzar una serie de objetivos generales y específicos relacionados con el título de Maestro en Educación Primaria especialista en Audición y Lenguaje.

2.1 Objetivos generales

- Exponer y ampliar los conocimientos sobre la disortografía.
- Analizar el caso de un alumno de 5º de Educación Primaria diagnosticado con trastorno disortográfico, así como diseñar una propuesta de intervención para dicho alumno.

2.2 Objetivos específicos

- Facilitar el aprendizaje de las reglas ortográficas básicas.
- Ampliar y enriquecer el vocabulario del alumno.
- Eliminar los errores de asociación fonema-grafema.
- Suprimir los fallos de separación de palabras dentro de la oración.

3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA. RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL TÍTULO

La ortografía se encuentra presente en toda actividad educativa y se enseña a los alumnos desde los primeros años de escuela con el fin de alcanzar una serie de objetivos. Uno de los propósitos principales es lograr que los niños desarrollen una conciencia ortográfica, es decir, despertar el deseo por aprender a escribir correctamente. Independientemente de esta meta, la finalidad de enseñar ortografía radica en dar facilidades a los niños para que aprendan a escribir correctamente las diferentes palabras intentando en todo momento enriquecer su vocabulario.

Una de las mayores preocupaciones de los docentes son las numerosas faltas de ortografía cometidas por los estudiantes (Carratalá, 2002). Por ello el maestro, a la hora de enseñar ortografía a sus alumnos, debe tener en cuenta que los niños aprenden a un ritmo diferente y que tiene que adaptar sus métodos a la diversidad del aula, dirigiendo el aprendizaje de forma experta. Además, para asegurarse de que sus alumnos consolidan la nueva información, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje debe establecer un periodo de práctica para que los niños ejerciten a través de actividades los nuevos conocimientos adquiridos.

Desde la escuela, a la hora de trabajar con alumnos que cometen cuantiosos errores ortográficos, y de acuerdo con Rodríguez Jorrín (1993), los maestros han de establecer una serie de objetivos, entre los que citamos los siguientes:

- Despertar el interés y el gusto por la escritura.
- Generar en el alumno la confianza en sí mismo.
- Huir de la rutina mostrando el aprendizaje como algo novedoso, empleando métodos y recursos diferentes.
- Realizar un diagnóstico que nos indique cuál es la verdadera causa del fracaso ortográfico.
- Desarrollar y diseñar los objetivos y los contenidos de forma simultánea con las actividades adaptadas al alumno.

En el sistema educativo actual, todos los aspectos relacionados con el uso de la ortografía son tratados desde el área de Lengua Castellana y Literatura. Los estándares de aprendizaje de esta materia aparecen reflejados en el *Anexo I del Real Decreto 126/2014*, por el que se establecen las enseñanzas mínimas en Educación Primaria, interesándonos el bloque 3 *Comunicación escrita: Escribir*, dentro del cual el estándar de aprendizaje 2.2 se encuentra relacionado con el tema a tratar en este Trabajo Fin de Grado, que se refiere a la necesidad de *Aplicar correctamente los signos de puntuación, reglas de acentuación y ortográficas*.

Tomando como base la Ley Orgánica de Educación 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) y, en concreto los artículos 71 y 79, relacionados con los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo, podemos decir que son las administraciones educativas las que deben proporcionar los medios necesarios para que estos alumnos desarrollen al máximo sus capacidades personales, intelectuales, sociales y emocionales. Son estas administraciones las que tienen que garantizar los recursos necesarios para poder atender a los alumnos que precisen una atención educativa diferente a la ordinaria, dentro de los cuales encontramos al grupo de alumnos en el que centramos la atención en este trabajo, es decir, los niños con dificultades específicas de aprendizaje, como puede ser un caso de trastorno disortográfico. La escolarización de estos alumnos se basa en los principios de

normalización e inclusión, con el objeto de alejarlo de cualquier tipo de discriminación, y para ello son atendidos tanto dentro del aula como fuera gracias a la labor de los especialistas en Audición y Lenguaje (AL) y Pedagogía Terapéutica (PT).

Durante los dos últimos cursos del Grado en Educación Primaria, siguiendo la Orden EDU/641/2012, de 25 de julio, he podido cursar las asignaturas *Practicum I* y *Practicum II* con el objeto de enriquecer mi formación. Durante estos dos periodos de prácticas, y sobre todo durante el *Practicum II* en el colegio público *Gonzalo de Berceo*, he podido trabajar con niños de tres a doce años que acudían con regularidad al aula de Audición y Lenguaje (AL) y comprobar así la metodología utilizada por la especialista del centro a la hora de trabajar con alumnos de tan amplio rango de edad y patologías. Gracias a la experiencia adquirida, que me ha permitido comprobar la importancia de la ortografía y, sobre todo, a la necesidad de ayudar en la inclusión de aquellos niños que presentan dificultades específicas de aprendizaje relacionadas con problemas graves a la hora de asociar el código escrito y las reglas de ortografía, he decidido centrar el Trabajo Fin de Grado en aquellos alumnos con disortografía. Partiendo del Real Decreto 1393/2007, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias, con este Trabajo Fin de Grado se procura constatar la consecución de las competencias generales del Título de Grado de Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Valladolid, destacando por el tema elegido las siguientes:

- Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en el área de la educación que parte de la base de la educación secundaria general. Esta competencia se concreta en el conocimiento de:
 - Aspectos principales de terminología educativa.
 - Objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación, y de un modo particular los que conforman el currículo de Educación Primaria.
 - Principios y procedimientos empleados en la práctica educativa.
 - Principales técnicas de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita.

- Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro del área de la educación. Esta competencia se concreta en el desarrollo de habilidades que forman a la persona para:
 - Ser capaz de reconocer, planificar, llevar a cabo y valorar buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje.
 - Ser capaz de analizar críticamente y argumentar las decisiones que justifican la toma de decisiones en el contexto educativo.

- Ser capaz de integrar la información y los conocimientos necesarios para resolver problemas educativos.
- Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos esenciales. Esta competencia se concreta con el desarrollo de habilidades que formen a la persona titulada para:
 - Ser capaz de interpretar datos derivados de las observaciones en contextos educativos.
 - Ser capaz de utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de información, tanto en fuentes de información primarias como secundarias.
- Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado. Conlleva el desarrollo de habilidades de comunicación oral y escrita en Lengua Castellana.
- Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con alto grado de autonomía. Esta competencia implica el desarrollo de:
 - La capacidad de actualización de los conocimientos en el ámbito socioeducativo.
 - La adquisición de estrategias y técnicas de aprendizaje autónomo.
 - La capacidad de iniciarse en actividades de investigación.
 - El fomento del espíritu de iniciativa y de una actitud de innovación y creatividad en el ejercicio de su profesión.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

4.1 Requisitos para aprender a escribir correctamente

A la hora de aprender a escribir los niños deben saber que la escritura nos permite transmitir información. Debido a ello, el maestro no puede enseñar a escribir a sus alumnos hasta que no conozcan la utilidad de los signos gráficos.

Rodríguez Jorrín (1993), considera que el acto gráfico está compuesto por la unión de dos procedimientos: el primero de ellos, de carácter perceptivo lingüístico; y el segundo, visoespacial. Dichos procesos son esenciales en el entrenamiento ortográfico porque el alumno, a la hora de escribir, debe ser capaz primero de descomponer la cadena hablada en partes más pequeñas (en fonemas), con el fin de identificarlos y ordenarlos para posteriormente reconocer las letras por su forma y relacionarlas con sus fonemas correspondientes.

A lo largo del aprendizaje de la escritura y según Martín Macías (2010), existen tres procesos básicos que se deben desarrollar y enseñar desde la escuela:

- **Procesos de planificación:** Radican en aprender a ordenar y organizar la información que se quiere plasmar de forma escrita en el papel.
- **Procesos lingüísticos**, que se dividen en:
 - Procesos sintácticos (relacionados con el aprendizaje de la construcción de la estructuras de las oraciones).
 - Procesos léxicos (consisten en aprender a seleccionar previamente las palabras que se van a utilizar).
- **Procesos motores** (basados en la representación de los alógrafos): Consisten en lograr transformar, a través de los movimientos musculares, los signos lingüísticos (abstractos) en signos gráficos (alógrafos).

Por ello, para aprender a escribir correctamente, es necesario desarrollar una serie de capacidades de diferente índole, entre las cuales podemos citar las siguientes (Torres & Fernández, 1997):

- **Motoras:** afectan al trazado gráfico y por ello no son relevantes en la disortografía.
- **Perceptivas:** es decir, la percepción auditiva, visual y espaciotemporal que influyen en la discriminación de los sonidos de los fonemas y su retención en la memoria para posteriormente analizarlo y transcribirlo.
- **Lingüísticas:** la morfosintaxis y la semántica (que nos permiten elaborar y componer textos correctos). Dichas habilidades están relacionadas en mayor medida con el disgramatismo o fracaso gramatical y no con la disortografía.
- **Lógico-intelectuales:** es decir, el pensamiento lógico indispensable para lograr llevar a cabo una adecuada correspondencia fonema-grafema.
- **Afectivo-emocionales:** capacidades necesarias para realizar una escritura correcta incluyendo el acto ortográfico. El alumno tiene que conocer la ortografía de las palabras y ser capaz de mantener en la memoria la representación de su composición en el momento en el que va a ser plasmada en el papel dicha palabra.

Partiendo de estas ideas y basándonos en el modelo desarrollado por Utha Frith (1984), que explica los procesos implicados en el aprendizaje de la escritura, podemos citar los tres estadios por los que pasan los alumnos a lo largo de dicho aprendizaje:

- **Primer estadio. Fase logográfica:** el aprendizaje de la escritura comienza en Educación Infantil con el desarrollo de la conciencia fonológica, es decir, los niños empiezan a ser

conscientes de que cada sonido o fonema se encuentra representado por un grafema o signo gráfico pero aun no son capaces de ver la relación que existe entre ambos. Por eso, durante esta fase aprenden a escribir pocas palabras, como por ejemplo su nombre.

- Segundo estadio. Fase alfabética: Durante esta etapa los niños comienzan a desarrollar una actividad puramente memorística, que consiste en aprender a relacionar los sonidos del habla (fonemas) con su correspondiente signo gráfico (grafema) o, lo que es lo mismo, comienzan a utilizar las reglas de conversión fonema-grafema. Los alumnos durante esta etapa cometen muchos errores, como por ejemplo adiciones o inversiones de sílabas y palabras, sustitución de unos grafemas por otros, escritura de palabras en espejo, etc.
- Tercer estadio. Fase ortográfica: Los alumnos hacia tercero de Educación Primaria ya son capaces de escribir con mayor rapidez debido a que no recurren a las reglas de conversión fonema-grafema, que ya se han consolidado y automatizado. Los niños ya escriben las palabras empleando un patrón ortográfico de las mismas que tienen almacenado en su memoria.

En definitiva, en el procedimiento de la escritura a nivel ortográfico intervienen dos procesos (Torres & Fernández, 1997):

- Proceso de simbolización, empleando los fonemas como símbolos auditivos. Dicho proceso requiere de una correcta percepción auditiva que le permita al niño distinguir y diferenciar los sonidos.
- Proceso de simbolización, utilizando los símbolos gráficos correspondientes a los fonemas. Este proceso necesita que el alumno haya adquirido una correcta percepción auditiva, visual y espaciotemporal.

4.2 Concepto de disortografía

Según García Vidal (1989), la disortografía es *el conjunto de errores de la escritura que afectan a la palabra y no al trazado o grafía*.

La disortografía es un trastorno específico de la escritura, sin que se vea afectada la lectura, con el que se muestran dificultades para escribir correctamente las palabras, dejando de lado los aspectos de forma y trazo.

Los alumnos cometen faltas de ortografía después de haber aprendido a leer y escribir. Los fallos pueden llegar a causar una inteligibilidad de los textos escritos. Los sujetos tienen problemas para realizar la correcta asociación entre el código escrito, las reglas ortográficas y la escritura de las palabras.

En ocasiones, a la hora de establecer un diagnóstico, la disortografía se suele confundir con la dislexia. Por ello hay que observar si se ve o no afectada la lectura.

4.3 Etiología

De acuerdo con Rodríguez Jorrín (1993), el maestro debe preparar al alumno para aprender la ortografía de las palabras y para ello tiene que ser capaz de determinar cuáles pueden ser las causas de las dificultades que presenta el niño en este ámbito. Los errores cometidos por los alumnos a la hora de escribir, se deben a simples retrasos madurativos o a falta de práctica y atención. Además el profesor tiene que poseer competencias técnico-pedagógicas que le permitan planificar actividades específicas que se ajusten a los errores cometidos por el alumno.

La disortografía se puede dar por causas diversas, entre las que podemos citar las siguientes (Esteve & Jiménez, 1988):

- a) **Causas de tipo perceptivo:** Generan dificultades para diferenciar los sonidos de los fonemas, retener en la memoria el dato sonoro y transcribirlo al papel de forma correcta. También pueden ocasionar errores ortográficos, como por ejemplo escribir con palabras que se escriben con <v>. Aparecen en alumnos que presentan deficiencias de percepción, memoria visual y auditiva.
Las causas a nivel perceptivo también pueden ocasionar un déficit a nivel espaciotemporal, afectando a la orientación de las letras de forma correcta, como por ejemplo escribir <d> en lugar de .
- b) **Causas de tipo intelectual:** La disortografía en muchas ocasiones puede deberse a un bajo nivel intelectual porque es necesario realizar operaciones lógico-intelectuales para escribir correctamente las palabras y no cometer errores ortográficos.
- c) **Causas de tipo lingüístico:** Son consecuencia de dificultades en la articulación de las palabras porque cuando el alumno articula un fonema de forma errónea o lo sustituye por otro lo transcribirá de forma equivocada. También la disortografía puede deberse a un conocimiento pobre del vocabulario debido a que si el niño conoce más palabras, mayores son las posibilidades de que conozca también la ortografía de las mismas.
- d) **Causas de tipo afectivo-emocional:** Se deben a un bajo nivel de motivación por parte del alumno, que ocasiona falta de atención en la tarea. Lleva al niño a cometer errores aunque conozca la ortografía correcta de la palabra.
- e) **Causas de tipo pedagógico:** Aparecen cuando el método de enseñanza de la escritura no es adecuado o no se ajusta a las necesidades específicas del alumno.

4.4 Errores más frecuentes de los alumnos con disortografía

En los centros escolares podemos encontrar alumnos cuya escritura está muy afectada, llegando incluso a ser inteligible. Esto es consecuencia de los numerosos fallos que cometen de manera reiterada y sistemática. Rodríguez Jorrín (1993) considera que los factores del fracaso ortográfico son los siguientes:

- la inteligencia general
- deficiencias de la lateralidad
- deficiencias lingüísticas como dislalias, un vocabulario deficiente, etc.
- deficiencias sensoriales, es decir, de visión y audición
- dificultades psicomotoras
- dificultades para adaptarse a la escuela
- déficit de percepción y memoria espacial
- déficit de percepción y memoria visual
- falta de motivación

Los niños que sufren un trastorno disortográfico cometen numerosos errores. Estos se encuentran clasificados de la siguiente manera (Torres & Fernández, 1997):

a) Errores de carácter lingüístico-perceptivo: Dichos errores afectan a la llamada “ortografía natural”. Dentro de este grupo encontramos alumnos que cometen los siguientes fallos:

- Omisiones de fonemas, como por ejemplo *cema* en lugar de *crema*; de sílabas, como *fo* en lugar de *foto*; y de palabras.
- Adiciones de fonemas, como escribir *sopra* en lugar de *sopa*; de sílabas como por ejemplo *mariposasa* en lugar de *mariposa*; y de palabras.
- Inversiones de grafemas en todo tipo de sílabas, como por ejemplo *crata* en lugar de *carta*; y también inversiones de sílabas y palabras.

b) Errores de carácter visoespacial (dependen de la memoria visual del alumno): Dentro de este apartado encontramos a niños que cometen fallos dentro de lo que se conoce como “ortografía visual”:

- Sustituciones de letras, tanto de letras que se diferencian por su posición (por ejemplo, escribir <p> en lugar de), como de letras visualmente parecidas (como por ejemplo poner <m> en lugar de <n>).

- Escribir mal palabras que contiene fonemas que se pueden escribir de dos formas diferentes (como por ejemplo *baso* en lugar de *vaso* o *kasa* en lugar de *casa*).
 - Omisión de la letra <h>.
- c) **Errores de carácter visoauditivo:** Son aquellos alumnos que tienen dificultades para separar unas palabras de otras y por ello cometen los siguientes fallos:
- Uniones de palabras, como por ejemplo *lacasa*.
 - Uniones de sílabas que pertenecen a dos palabras, como por ejemplo *es tecoche* en lugar de *este coche*.
 - Separar las sílabas dentro de una palabra, como por ejemplo *va mos* en lugar de *vamos*.
- d) **Errores relacionados con las reglas ortográficas**
- No respetar las reglas de puntuación.
 - No utilizar mayúscula al principio de los textos o después de punto.
 - No escribir <m> antes de y <p>.
 - Escribir las formas verbales terminadas en *-aba*, como por ejemplo, *cantaba* con <v>.

4.5 Estimación de los errores cometidos. Evaluación

Es importante evaluar de forma correcta a los alumnos que en Educación Primaria cometen errores como los citados anteriormente con el fin de poder llevar a cabo una intervención adecuada. Siguiendo a Torres & Fernández (1997), podemos evaluar la ortografía de los alumnos de manera específica o centrándonos en los factores que se encuentran asociados a los errores ortográficos.

4.5.1 Evaluación específica de la ortografía

En la evaluación específica hay que tener en cuenta el tipo de errores, el grado de los fallos ortográficos cometidos y la frecuencia con la que se dan. Este tipo de evaluación se puede llevar a cabo de dos formas diferentes, bien de manera formal o bien de manera informal.

En la evaluación formal de los errores ortográficos se emplean pruebas estandarizadas que utilizan los mismos criterios de corrección para todos los alumnos. Algunas de estas pruebas son:

- *El Test de la Escritura para el Ciclo Inicial (TECI)*, que se emplea para evaluar a aquellos niños que presentan grandes dificultades para aprender a escribir, en concreto centra la atención en la caligrafía, la ortografía y la composición. La prueba también permite diagnosticar los distintos tipos de dificultades para así elaborar un futuro tratamiento o plan de intervención.
- La prueba *Terrasa de escritura para Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria*, que permite valorar los errores ortográficos más comunes.

La evaluación informal de la ortografía es igual de válida que la realizada con pruebas estandarizadas, pero nos permite adaptar el material empleado en la evaluación a las características de cada niño. Para llevarla a cabo es necesario que el alumno se encuentre motivado y realizar un diseño evaluativo con el que establecer el material más adecuado, la forma de aplicar dicho material y la forma de corrección. Las muestras se toman a través de sencillas actividades, como por ejemplo copias de palabras o textos, dictados de palabras o textos y con ejercicios de escritura espontánea. Por ello los materiales más utilizados son:

- Listas de palabras de vocabulario básico que ayudan a detectar errores ortográficos concreto. Estas palabras suelen ser de uso habitual y adecuadas a la edad del niño.
- Textos que permiten centrar la atención en las reglas ortográficas, como por ejemplo las reglas de puntuación, el uso de mayúsculas, errores de unión-separación, etc. Errores que no se pueden observar empleando palabras aisladas.

4.5.2 Evaluación de los aspectos relacionados con la ortografía

Este tipo de evaluación se realiza para valorar el nivel lector, la inteligencia general, la percepción auditiva y visual, la percepción espacio-temporal, la memoria auditiva y visual, y el vocabulario. Pasamos a detallar a continuación.

- **La evaluación del nivel lector del alumno:** De gran importancia porque en ocasiones las dificultades en la lectura se reflejan en la escritura. Es necesario establecer si el niño comete errores en ambas áreas o solo en la escritura con el fin de diferenciarla de la dislexia, ya que la dislexia afecta a la lectura y la disortografía no.
- **La evaluación de los aspectos intelectuales:** La inteligencia general puede llegar a influir en el aprendizaje de la escritura porque para aprender a escribir correctamente hace falta realizar operaciones lógicas. Para evaluar la inteligencia se utilizan pruebas estandarizadas, siendo la más utilizada la *escala de inteligencia de Weschler* para niños (WISCR), empleada para evaluar la capacidad cognitiva global centrándose en cuatro aspectos: comprensión verbal, razonamiento perceptivo, memoria de trabajo y

velocidad de procesamiento. También, como complemento a la escala de inteligencia de Weschler, podemos utilizar la escala de matrices progresivas de Raven.

- A la hora de evaluar los aspectos perceptivos hay que tener en cuenta tres ámbitos de percepción: auditiva, visual y espaciotemporal.

En la evaluación de la percepción auditiva se utilizan pruebas para valorar la capacidad del alumno para discriminar los diferentes sonidos. Para ello se comprueba si es capaz o no de diferenciar los fonemas tanto de forma aislada como dentro de una palabra. También, para realizar este tipo de evaluación, se suelen emplear pruebas estandarizadas, como por ejemplo la prueba BENHALE: *Batería evaluadora de las habilidades necesarias para el aprendizaje de la lectura y la escritura*, con la que se puede estimar el grado en que el alumno ha alcanzado las habilidades necesarias para el aprendizaje de la lectura y la escritura.

En la evaluación de la percepción visual se emplean pruebas para comprobar si el niño es capaz de discernir entre fondo y figura, diferenciar palabras y letras, localizar figuras con formas similares, etc. Se puede llevar a cabo este tipo de evaluación mediante test o pruebas estandarizadas, como por ejemplo con el *Test de desarrollo de la percepción visual de Frostig*, que permite detectar retrasos en la madurez perceptiva en niños con dificultades de aprendizaje o también mediante la prueba BENHALE, mencionada anteriormente.

Con la evaluación de la percepción espaciotemporal se pretende averiguar si el alumno es capaz de diferenciar entre figuras según se encuentren localizadas en el espacio, es decir, si puede distinguir entre conceptos como arriba-abajo, derecha-izquierda y dentro-fuera. Para realizar la evaluación de estos aspectos se emplean las siguientes pruebas estandarizadas:

- El test *espacio-perceptivo de Seisdedos*, que evalúa la percepción espacial.
- La prueba de *estructuras rítmicas de Stamback*, que evalúa los aspectos temporales.
- La evaluación de los aspectos perceptivos-mnésicos valora la memoria auditiva y visual del alumno, aspectos que intervienen en el proceso de aprendizaje y, en concreto, en el proceso de la escritura.

Para evaluar la memoria auditiva se realizan ejercicios de reproducción de ritmos, dígitos, series de letras y palabras mediante dictados. Algunas de las pruebas que se realizan para evaluar este aspecto son:

- *Test de memoria auditiva inmediata (MAI)*, que evalúa tres aspectos: memoria lógica, numérica y asociativa. Para ello el alumno tiene que recordar datos, números y palabras que son dictadas por el examinador.

- La prueba de memoria auditiva y lógica inmediata de la batería de BENHALE.

Para realizar la evaluación de la memoria visual se le pide al alumno que reproduzca un modelo gráfico, como por ejemplo una figura. Se emplean pruebas como *el Test de Memoria Yuste (MY)*.

- La evaluación de los aspectos lingüísticos, la más importante porque guarda gran relación con la ortografía, se centra en el nivel de vocabulario y en los posibles problemas de aprendizaje del alumno.

El nivel de vocabulario del alumno se evalúa porque afecta de forma directa a la escritura. Cuando el alumno posee un mayor conocimiento de las palabras, lógicamente conocerá mejor su ortografía y cometerá menos errores a la hora de escribirlas. Para evaluar este aspecto podemos usar pruebas estandarizadas, pero también se puede trabajar con los conceptos de las palabras pidiendo al niño que defina dicha palabra y la escriba para comprobar si se encuentra integrada en su vocabulario o no.

A la hora de evaluar los aspectos lingüísticos también se comprueba si los problemas ortográficos son consecuencia de algún trastorno del lenguaje. Para ello se realiza un registro fonológico centrando la atención en los fonemas que no articula correctamente el alumno con el objetivo de comprobar si los fonemas alterados se encuentran afectados a la hora de realizar la correspondencia fonema-grafema, es decir, a la hora de plasmar en el papel los sonidos escuchados previamente. La prueba más utilizada es la evaluación del desarrollo fonológico infantil de Laura Bosch (2004).

4.6 Tipos de disortografía. Clasificación

Para poder realizar mejor la intervención debemos clasificar los diferentes tipos de disortografía con el objeto de centrarnos en los aspectos más importantes y que afectan a nuestro caso. Siguiendo la clasificación realizada por Tsvetkova (1977) y Luria (1980), la disortografía se puede dividir en siete tipos:

- Disortografía temporal: El niño no percibe de forma correcta los fonemas, lo que afecta a la transcripción escrita y a la ordenación y separación de los elementos.
- Disortografía perceptivo-cinestésica: Debido a dificultades para articular los fonemas y la discriminación auditiva de los mismos, los niños cometen sustituciones de letras a la hora de escribir.
- Disortografía cinética: La secuencia fonémica del discurso se encuentra afectada, por lo que son alumnos que cometen errores a la hora de fragmentar las palabras (uniones o separaciones incorrectas de palabras).

- Disortografía visoespacial: Debido a dificultades para percibir visualmente los grafemas y a problemas de orientación espacial, los alumnos cometen rotaciones de letras, como por ejemplo escribir en lugar de <d>, y confunden letras con doble grafía como y <v> o <g> y <j>.
- Disortografía dinámica o disgramatismo: Los alumnos cometen fallos a la hora de expresar las ideas por escrito y de estructurar las oraciones. Por ello cometen fallos a la hora de ordenar los elementos dentro de la oración, coordinar género y número, etc.
- Disortografía semántica: Se encuentra afectado el análisis conceptual de las palabras, por lo que cometen errores a la hora de fragmentarlas y a la hora de usar comas o signos ortográficos.
- Disortografía cultural o conceptual: Los alumnos presentan dificultades para aprender la ortografía y las reglas ortográficas.

5. QUÉ HACER DESDE LA ESCUELA. INTERVENCIÓN

La intervención, para lograr que sea eficaz y positiva, se lleva a cabo una vez realizada la evaluación porque, partiendo de los resultados obtenidos en el proceso de evaluación, podemos centrar la actuación en aquellos aspectos que hay que reeducar.

Siguiendo a Torres & Fernández (1997), en los centros escolares se están dejando de utilizar técnicas que hasta hace poco se venían aplicando en los colegios porque se considera que no ayudan en la recuperación de los niños con trastornos ortográficos, y que, por el contrario, acentúan los fallos que cometen porque no se basan en las orientaciones psicopedagógicas correctas. Algunos de estos métodos son los dictados y las copias. Con los dictados los niños, por inercia, fortalecen los fallos cometidos. La psicología del aprendizaje afirma que el tiempo entre un acto y su refuerzo o corrección no debe superar los cinco segundos. Por ello, cuando una persona escribe una palabra mal, continuará haciéndolo en el futuro debido a que los dictados no se corrigen inmediatamente. En el caso de las copias, cuando un alumno escribe de forma errónea una palabra, el maestro le pide que vuelva a escribirla cierto número de veces, actividad que resulta poco atractiva y, como consecuencia, el niño se olvida del modelo correcto y continúa escribiéndola mal.

Debido a ello, existen actividades alternativas que sustituyen a las técnicas convencionales mencionadas con anterioridad. Entre ellas destacamos los listados y los ficheros cacográficos. La primera de estas técnicas (los listados cacográficos) da pie al maestro a realizar otras actividades posteriores, como por ejemplo clasificar palabras en familias léxicas o dictados de palabras. Con el listado se realiza previamente un registro de los errores que comete el alumno; de esta forma el niño copia sus errores en un cuaderno y al lado de cada error escribe la

palabra de forma correcta. En el caso de los ficheros cacográficos, el alumno junto al profesor, confecciona tarjetas con las palabras en las que comete errores ortográficos; en una de las caras de la tarjeta la palabra estará escrita de forma correcta y en su reverso aparecerá incompleta para que el alumno pueda completarla.

En la actualidad, a la hora de intervenir de forma eficaz sobre un caso de trastorno disortográfico hay que centrarse en dos grandes dimensiones: la intervención sobre los factores asociados a los errores ortográficos y la relativa a los errores ortográficos cometidos por el sujeto.

Dentro de la primera dimensión, la intervención se centra en reeducar los cinco factores que influyen en el aprendizaje de la ortografía. Estos aspectos son los siguientes:

- La percepción, discriminación y memoria auditiva: factor necesario a la hora de discriminar los fonemas de forma correcta y retener los sonidos escuchados para posteriormente transcribirlos en el papel.
- La percepción, discriminación y memoria visual: estrategia que interviene a la hora de diferenciar las letras o grafemas de forma correcta y que también afecta a la retención en la memoria de la imagen de las palabras.
- La organización y estructuración espacial: Destreza imprescindible en la discriminación de las letras o grafemas que se pueden confundir fácilmente con otras debido a que poseen una forma similar. Requiere de actividades en las que estén presentes las nociones espaciales básicas como derecha-izquierda o arriba-abajo.
- Percepción lingüístico-auditiva: Habilidad necesaria para el entrenamiento del oído y de las funciones perceptivas y cinestésico-articulatorias que intervienen en la percepción correcta de los sonidos y en la expresión.
- Léxico y vocabulario: A la hora de intervenir en un caso de trastorno disortográfico es necesario ampliar el vocabulario del alumno porque un conocimiento amplio del vocabulario de una lengua deriva en el conocimiento de la ortografía de dichas palabras.

La segunda dimensión de la intervención, centrada en los errores ortográficos cometidos por el alumno, se divide en tres ámbitos de intervención diferente: intervención sobre los errores de ortografía natural, sobre los errores de ortografía visual y sobre los errores de ortografía relativos a las reglas ortográficas.

- **Intervención sobre los errores de ortografía natural**

La actuación dentro de este ámbito se centra en los alumnos que cometen los siguientes fallos:

- Sustitución de un fonema por otro a causa de un déficit de discriminación auditiva.
- Sustitución de letras similares, es decir, aquellos niños que confunden grafemas cuya forma o posición en el espacio son similares, como por ejemplo la por la <d> a causa de un déficit en la capacidad visoespacial.
- Omisiones y adiciones debido a errores de origen auditivo-lingüístico. Son aquellos alumnos que tienen dificultades para diferenciar las letras que componen una palabra según las sílabas que la integran; como consecuencia aparecen omisiones o adiciones de letras.
- Inversiones y rotaciones que aparecen en niños que tienen dificultades para analizar los sonidos del lenguaje.
- Uniones y separaciones de palabras: errores que comenten aquellos alumnos que carecen de una gramática básica, desconocen las unidades lingüísticas y tienen dificultades para realizar el análisis rítmico de la secuencia hablada.

- **Intervención sobre los errores de ortografía visual**

Debido a un déficit de memoria visual, los alumnos también cometen errores como los citados a continuación:

- Escribir mal palabras que contienen fonemas que admiten doble grafía, como por ejemplo escribir *veso* en lugar de *beso*.
- Escribir palabras omitiendo o añadiendo la letra <h>.
- Escribir mal palabras que contienen fonemas que admiten doble grafía dependiendo de las vocales que las acompañan, por lo que confunden la <g> y la <j> o la <c> y la <z>, etc.

- **Intervención sobre los errores de ortografía relativos a las reglas ortográficas**

A causa de dificultades para acceder al aprendizaje memorístico de las reglas ortográficas pueden darse errores como:

- Olvidarse de emplear las letras mayúsculas.
- Poner <n> y no <m> antes de <p> y .
- Confundir la <r> suave con la fuerte. Dicho error también puede derivar de problemas de pronunciación y articulación.

5.1 La disortografía en el tercer ciclo de Educación Primaria

5.1.1 Caso real de trastorno disortográfico

Después de cursar la asignatura *Practicum II* en el colegio de titularidad pública *Gonzalo de Berceo* de la capital vallisoletana en el curso escolar 2014/2015, voy a centrar la atención en un alumno de 5º de Educación Primaria escolarizado desde Educación Infantil en dicho centro escolar.

El niño nunca ha repetido curso y durante la primera infancia, en sus primeros años de escolarización, no se le diagnosticaron problemas graves ni de salud ni ningún tipo de discapacidad. Además, la familia del alumno tiene un nivel cultural medio-alto y está compuesta por los padres y su hermano mayor. Colaboran con el centro regularmente a la hora de establecer las pautas educativas.

En lo relativo a las relaciones sociales y la adaptación, se puede decir que el niño se relaciona de forma adecuada con el resto de sus veintidós compañeros de clase. La relación alumno-profesor también es buena, aunque le cuesta recibir ayudas y apoyos por parte de sus compañeros.

Cuando el alumno fue evaluado por primera vez en el año 2010 (antes de finalizar la etapa de Educación Infantil), fue sometido a una serie de pruebas psicopedagógicas, entre las que citamos las siguientes:

- *Escala Magallanes de lectura y escritura* (TALE 2000)
- *Batería de aptitudes diferenciales y generales* (BADYG)
- *Prueba para determinar los niveles de Competencia Curricular* (NCC)
- *Escala de inteligencia de Wechsler para niños* (WISC-IV)

Con la última de estas pruebas citadas (la *Escala de inteligencia de Wechsler para niños*), se obtuvo la siguiente información:

- El alumno posee un nivel normal alto de comprensión verbal.
- Su razonamiento fluido es adecuado, por lo que presenta un nivel normal bajo de razonamiento perceptivo.
- El nivel de memoria de trabajo es bajo debido a que presenta dificultades para retener temporalmente en la memoria cierta información, trabajar con ella y generar resultados.
- Respecto a la velocidad de procesamiento, presenta una capacidad baja para discriminar información de manera visual.

Partiendo de las pruebas que se aplicaron al alumno, se puede decir que, el niño presenta una capacidad de atención y una capacidad de discriminación bajas. Además, con la

prueba NCC se determinó que el nivel de Competencia Curricular del alumno es ligeramente inferior al curso en el que se encuentra en los aspectos relacionados con la lectoescritura. Dentro de este ámbito, en lo referido a la lectura, el alumno tiene dificultades para recordar la información principal y los detalles relevantes de un texto. Además, su velocidad lectora es lenta, por lo que comete algunos errores, pero es en la escritura donde presenta mayores dificultades. Su escritura se encuentra afectada y llega a ser inteligible en algunas ocasiones. La grafía no es correcta para su edad y en ortografía comete numerosos errores que afectan a actividades de todo tipo, como por ejemplo copia, dictados o escritura espontánea. Los errores ortográficos cometidos por el alumno son los siguientes:

- Omisiones de letras y sílabas.
- Uniones y separaciones arbitrarias de palabras de todo tipo: funcionales, de contenido, familiares, poco habituales, etc.
- Errores referidos a las reglas ortográficas, como no poner <m> antes de <p> y , no respetar las reglas de puntuación ni poner mayúsculas después de punto o al principio del escrito.

En lo referente al lenguaje oral, no presenta dificultades aunque en ocasiones le cuesta explicar sus ideas.

Presenta un ritmo de aprendizaje lento, y en ocasiones a no llega a terminar las tareas propuestas en clase porque su capacidad de concentración y motivación son bajas. De su estilo de aprendizaje cabe citar que es un alumno que no muestra interés por las tareas y que no se esfuerza por hacerlas bien.

Partiendo de lo citado anteriormente, y a modo de conclusión, las necesidades específicas de apoyo educativo del alumno son las siguientes:

- Aspectos cognitivos:
 - Estrategias para focalizar la atención
 - Mejorar los hábitos de estudio
 - Desarrollar la memoria
 - Trabajar la capacidad de razonamiento
- Aspectos afectivo-sociales: Motivación
- Desarrollo comunicativo lingüístico:
 - Expresión y composición escrita
 - Nivel de vocabulario
 - Desarrollo morfosintáctico

Para lograr corregir los problemas que presenta el alumno, es necesaria una intervención específica en lectoescritura y que reciba apoyo por parte de la especialista de Audición y Lenguaje del centro ordinario al que acude diariamente adaptando las tareas a su ritmo de aprendizaje, con actividades cortas y escalonadas en pasos con el fin de que logre realizarlas progresivamente de forma autónoma.

5.1.2 La ortografía en el tercer ciclo de Educación Primaria

De acuerdo con la Ortografía de la lengua española de la Real Academia Española (2013), la ortografía resulta trascendental en la formación personal de todo individuo y por ello aprender a escribir correctamente es imprescindible. La ortografía fue definida por los griegos como “*el arte de escribir correctamente*” y debido a esto su aprendizaje se inicia a una edad muy temprana y se prolonga durante toda la vida.

Los alumnos, al alcanzar los últimos cursos de la enseñanza primaria (5º y 6º de Educación Primaria), deben haber adquirido una serie de conocimientos, es decir, asimilado y automatizado diferentes reglas ortográficas básicas e indispensables en su actividad diaria.

Siguiendo el *Boletín Oficial de Castilla y León* (BOCYL), los conocimientos y aprendizajes básicos de ortografía que los alumnos aprenden en la asignatura de *Lengua Castellana* en Educación Primaria aparecen reflejados en la siguiente tabla organizados por ciclos, interesándonos los relativos al tercer ciclo, en el que se encuentra nuestro alumno:

CONOCIMIENTOS Y APRENDIZAJES BÁSICOS	CICLO
Conocer todas las vocales y consonantes, asociando los grafemas con los fonemas correspondientes.	1º ciclo
Escribir palabras de uso habitual de forma correcta.	
Saber escribir el abecedario, en mayúsculas y en minúsculas.	
Usar adecuadamente los signos de puntuación, es decir, el punto al final de la frase, la coma en enumeraciones y los signos de exclamación e interrogación en frases sencillas.	
Respetar las reglas del uso de mayúsculas y minúsculas. Escribir la primera letra de los nombres propios con mayúscula así como comenzar a escribir frases y textos con mayúscula.	
Conocer los grafemas: <tr>, <dr>, <fl>, <fr>.	
Respetar y conocer las siguientes reglas ortográficas: <ul style="list-style-type: none"> - <m> antes de <p> y y antes de consonante. - Palabras que empiezan por <hie> y <hue>, se escriben con <h>. - Palabras que empiezan por <ja>, <jo>, <ju>, se escriben con <j>. 	
Reconocer y saber escribir correctamente la letra <r> con sonido suave y con sonido fuerte.	
Conocer y escribir correctamente los grupos: <ga>, <go>, <gu>, <gue>, <gui>.	
Diferenciar y escribir correctamente los grupos <ge>, <je>, <gi>, <ji>.	
Reconocer y escribir correctamente los grupos ortográficos: <ul style="list-style-type: none"> - <za>, <zo>, <zu> 	

<ul style="list-style-type: none"> - <ce>, <ci> - <ca> , <co>, <cu> - <que> , <qui> 	
Escribir correctamente el plural de las palabras que terminan en <z> , <d> y en <y>.	
Saber diferenciar los tiempos verbales: presente, pasado y futuro.	
Distinguir entre las sílabas tónicas y las átonas.	2º ciclo
Emplear la regla de acentuación de las palabras agudas, llanas y esdrújulas, y de las mayúsculas.	
Utilizar correctamente la diéresis.	
Aplicar la regla de la en las palabras que empiezan por <bu->, <bur->, <bus->; en los verbos acabados en <-aba>, <-abas>, <-bir>, <-buir>.	
Escribir con v los adjetivos acabados en <-avo>, <-eve>, <-ivo>.	
Conocer y utilizar adecuadamente la regla ortográfica de las palabras que contengan <ll> e <y>.	
Escribir con <h> las palabras que empiezan por <hie->, <hue->, <hui-> y los verbos: hablar, hallar y habitar.	
Aplicar correctamente la regla ortográfica de la <j> y la <g>.	
Conjugar adecuadamente el verbo <i>haber</i> .	
Repasar las normas ortográficas de palabras terminadas en <d> y <z> y sus plurales, aprendidas en el primer ciclo.	
Utilizar correctamente los aumentativos y los diminutivos.	
Saber dividir las palabras en sílabas y clasificarlas.	
Utilizar correctamente el punto y aparte para separar párrafos, y respetar la sangría.	
Escribir punto al final de frase y después de las abreviaturas, así como utilizar adecuadamente la coma.	
Utilizar correctamente los dos puntos después del saludo en las cartas y antes de una enumeración.	
Usar correctamente los puntos suspensivos cuando se deja incompleta una enumeración, la cita de lo dicho por otra persona o cuando se deja incompleto un texto.	
Repaso de la sílaba tónica y átona vistas en el segundo ciclo, así como clasificar las palabras atendiendo al lugar en que ocupa la sílaba tónica (agudas, llanas, esdrújulas y sobresdrújulas).	3º ciclo
Diferenciar palabras que cambian de significado al cambiar de grafía como <i>vaca</i> y <i> Baca</i> .	
Conocer cómo varía la ortografía al conjugar los verbos irregulares como <i>nacer</i> (<i>nazco</i> y <i>naces</i>).	
Identificar diptongos e hiatos así como aplicar las reglas de acentuación de los diptongos, triptongos e hiatos.	
Conocer y aplicar correctamente la tilde diacrítica.	
Aplicar la regla de acentuación en exclamaciones e interrogaciones, y las reglas de acentuación de las palabras compuestas.	
Utilizar correctamente el punto y seguido y el punto y aparte.	
Usar correctamente la coma para: <ul style="list-style-type: none"> - Separar los elementos de una enumeración. - Indicar la falta de un verbo que ya se ha mencionado. 	
Usar correctamente los puntos suspensivos: <ul style="list-style-type: none"> - Al final de enumeraciones abiertas o incompletas. - Cuando se quiere expresar duda, miedo o sorpresa. 	
Utilizar correctamente los signos de interrogación en las oraciones interrogativas directas.	

<p>Emplear correctamente los paréntesis:</p> <ul style="list-style-type: none"> - En las aclaraciones intercaladas en un enunciado. - En las acotaciones teatrales. - Para insertar fechas de nacimiento o fallecimiento. 	
<p>Utilizar adecuadamente el guion para:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Señalar las intervenciones en un diálogo. - Separar una palabra que no cabe completa en una línea o renglón. 	
<p>Emplear adecuadamente las comillas para:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reproducir textualmente lo que una persona ha dicho de forma oral. - Enunciar citas bibliográficas o frases célebres. - Enunciar los títulos de las obras artísticas. - Señalar los extranjerismos. - Resaltar palabras y expresiones en sentido irónico. 	

Figura 2: Conocimientos de ortografía en la Educación Primaria, organizados por ciclos
Fuente: Elaboración propia a partir del BOCYL (2013)

Por el contrario, nuestro alumno en 5º de Educación Primaria, y después de haber cursado los dos primeros ciclos de la etapa primaria, comete numerosos errores relativos al aprendizaje de las reglas ortográficas y la composición de textos escritos, cuyos conocimientos debería haber consolidado en cursos anteriores. Dichos errores son los siguientes:

- Debido a deficiencias en la memoria visual presenta dificultades para recordar palabras con peculiaridades ortográficas, como por ejemplo palabras escritas con , <v> o <h>.
- Confusión de palabras con fonemas que admiten doble grafía, como por ejemplo <ll> o <y>, <g> o <j>, <c> o <z>, etc.
- No poner <m> antes de <p> y .
- No respetar las reglas de puntuación.
- Escribir con <v> las formas verbales del imperfecto en <-aba>.
- No respetar las mayúsculas al principio del escrito o después de punto.
- No separar adecuadamente las palabras que componen la oración (uniones y separaciones arbitrarias de palabras).

6. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Una vez expuesto el caso del alumno de 5º de Educación Primaria diagnosticado con disortografía con el que tuve contacto durante mi segundo periodo de prácticas, he elaborado una propuesta de intervención. En ella me voy a centrar en algunos de los errores cometidos por el niño a nivel ortográfico y composición escrita.

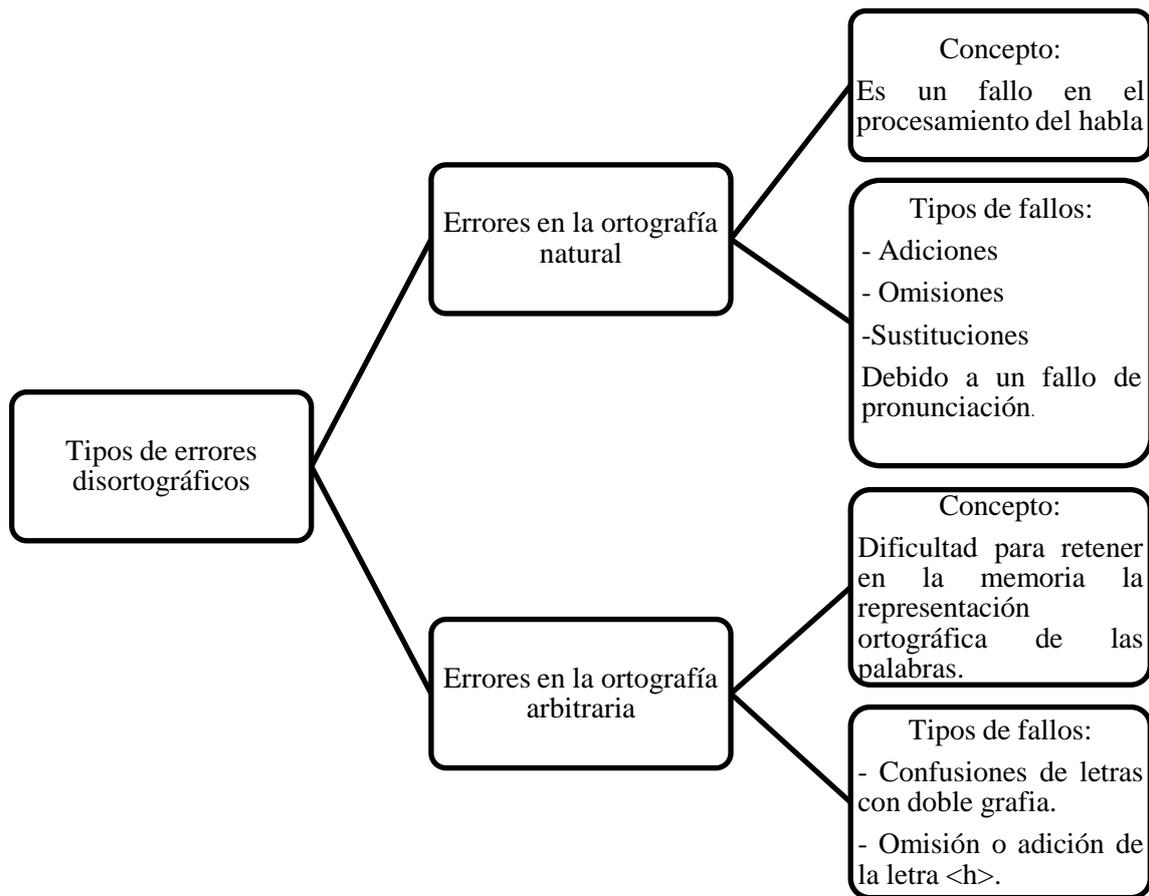


Figura 3: Tipos de errores disortográficos

Fuente: Elaboración propia tomando como base la información que aporta Cervera & Ygual-Fernández (2006)

Según la figura 3, nos encontramos con dos tipos de errores disortográficos: el primer lo constituyen los errores relacionados con la ortografía natural que se da en alumnos que presentan dificultades de pronunciación. Mientras que el segundo tipo lo constituyen los relativos a la ortografía arbitraria que afecta a los niños que tienen problemas para retener información en la memoria, como es nuestro caso. El objetivo de esta propuesta es proporcionar al alumno los instrumentos necesarios que, a lo largo de un trimestre, le permitan mejorar los siguientes aspectos:

- Los errores de uniones y separaciones incorrectas de palabras dentro de la oración.
- Los fallos cometidos al confundir palabras que se pueden escribir con dos grafías diferentes, como por ejemplo *vaso* o *baso* (error de ortografía arbitraria).

Muchos niños, al comienzo de la etapa de primaria, muestran dificultades para realizar el análisis de las palabras y segmentarlas a la hora de escribir la oración. También cometen errores para establecer la correspondencia fonema-grafema. Un niño, con aprendizaje normal, a

través de la práctica lectora va superando estos pequeños fallos, pero en el caso de nuestro alumno de 5º de Educación Primaria continúa presentando de manera ocasional dichas dificultades que hay que solventar (Cervera & Ygual-Fernández, 2006).

A partir de la experiencia adquirida durante el *Practicum II*, la propuesta de intervención está diseñada para llevarse a cabo (a través de actividades) en diferentes sesiones de una hora que se podrían desarrollar a lo largo de un trimestre fuera del aula de referencia del alumno, es decir, en la clase de Audición y Lenguaje del centro, trabajando con el niño de forma individual. Para ello, y tomando ideas de Dionisio Rodríguez Jorrín (1993), la intervención está compuesta por dos actividades que, aunque no he podido llevar a la práctica, paso a detallar a continuación.

6.1 Primera actividad propuesta. La oración como un todo inseparable

Con la primera actividad propuesta titulada *la oración como un todo inseparable*, que abarcará varias sesiones de una hora cada una, lograremos que el alumno subsane un error derivado de un trastorno de organización morfosintáctica con el fin de que aprenda a separar correctamente las palabras que componen una oración.

De acuerdo con Rodríguez Jorrín (1993), los alumnos ven la oración como un conjunto global e inseparable y, gracias al examen y la observación de la frase van aprendiendo a reconocer los componentes que la integran (determinantes, artículos, nombres, verbos, adjetivos, etc.). Para corregir los fallos cometidos por los alumnos al unir o separar de forma errónea las palabras que componen la frase, los maestros deben lograr que los alumnos, como bien apunta Rodríguez Jorrín (1993), tomen conciencia de cada palabra.

A la hora de intervenir sobre este tipo de dificultad, el profesor, con esta propuesta, empleará frases sencillas que progresivamente irán aumentando su grado de complejidad. La descripción de las sesiones, así como el objetivo de las mismas, aparecen reflejados en las siguientes tablas:

Primera sesión. Toma de contacto	
Descripción	El maestro, especialista en Audición y Lenguaje, empleará fichas o tarjetas similares a las utilizadas en un fichero cacográfico. El profesor habrá elaborado previamente tarjetas con palabras de cierta complejidad en las que, por la parte delantera encontraremos la palabra escrita correctamente y en su reverso la misma palabra pero <i>rota</i> , es decir, separada de forma errónea. (Preferiblemente serán palabras utilizadas habitualmente por el alumno en el colegio, como por ejemplo conjugación, actividad, etc.)
Objetivo	La sesión radica en lograr que el niño sea consciente de que las palabras separadas por el lugar incorrecto no tienen ningún significado.

Ficha: Tarjetas similares a un fichero cacográfico.	
---	--

Figura 4: Primera sesión
 Fuente: Elaboración propia

Segunda sesión	
Descripción	<p>El profesor comenzará con frases sencillas y cortas a modo de repaso para ver qué sabe el niño.</p> <p>Partiremos de oraciones del tipo <i>Juan escribe</i> cuya estructura es <i>nombre sin artículo + verbo</i>. A continuación introduciremos palabras que por sí solas no significan nada pero que son necesarias para acompañar al nombre (los artículos), por lo que trabajaremos con frases como <i>El perro corre</i> con estructura del tipo <i>artículo + nombre + verbo</i>. Nos ayudaremos mediante imágenes visuales plasmadas en tarjetas, que entregaremos al alumno para que escriba la frase de manera correcta en un folio. Se trata de frases muy sencillas (del primer ciclo de primaria) con las que sin duda el alumno no mostrará dificultades.</p>
Objetivos	<p>Con la actividad lograremos que el alumno identifique cada palabra de la oración y vea la frase con un conjunto global necesario para dotarla de sentido. De esta forma el niño será consciente de que cada palabra se emplea para referirnos a una cosa concreta.</p>
Anexo	1

Figura 5: Segunda sesión
 Fuente: Elaboración propia

Tercera sesión	
Descripción	<p>Con esta sesión comenzaremos repasando lo aprendido durante la clase anterior hasta que percibamos que el alumno controla las estructuras estudiadas anteriormente. Posteriormente comenzaremos a trabajar con los adjetivos a través de estructuras del tipo <i>nombre + verbo + adjetivo</i> con frases como <i>María está contenta</i> o <i>Julio es viejo</i>. Con esta actividad utilizaremos la misma metodología de trabajo empleada durante la segunda sesión a través de tarjetas con imágenes para que el alumno forme las oraciones en un folio.</p>

Objetivos	Con la actividad conseguiremos que el alumno consolide lo aprendido anteriormente así como continuar identificando las palabras que forman la oración que se escriben cada una de manera independiente (separadas unas de otras).
Anexo	2

Figura 6: Tercera sesión
Fuente: Elaboración propia

Cuarta sesión	
Descripción	En la cuarta sesión de trabajo complicaremos más el trabajo del alumno. Usaremos estructuras en las que combinaremos varios artículos y nombres además de utilizar el verbo de la oración y un adjetivo, es decir, estructuras del tipo <i>artículo + nombre + verbo + artículo + nombre + adjetivo</i> , como por ejemplo <i>el niño tiene el coche azul</i> o <i>María limpia el zapato sucio</i> . La metodología de trabajo a emplear será la misma de sesiones anteriores, utilizando ayudas visuales con tarjetas con imágenes para que el alumno escriba la oración de forma correcta en el papel.
Objetivos	Con la actividad el maestro comprobar si el alumno ha consolidado los aprendizajes anteriores aumentando el grado de dificultad de la tarea.
Anexo	3

Figura 7: Cuarta sesión
Fuente: Elaboración propia

En sesiones sucesivas poco a poco iremos introduciendo nuevos elementos en las oraciones, como pronombres o preposiciones. Ampliaremos las frases complicando más las actividades llegando a estructuras que contengan pronombres, uno o varios verbos, preposiciones, artículos, nombres y adjetivos, es decir, frases como las siguientes:

- Yo (pronombre) juego (verbo) con (preposición) el (artículo) coche (nombre) azul (adjetivo).
- El (artículo) perro (nombre) grande (adjetivo) come (verbo) pienso (nombre) con (preposición) agua (nombre).

Siempre mantendremos la misma metodología de trabajo empleada en las sesiones anteriores, utilizando las tarjetas con imágenes. Finalmente, para comprobar que el alumno ha superado sus fallos y se ha alcanzado el objetivo planteado al principio de la actividad (aprender a separar correctamente las palabras que componen una oración), a lo largo del curso podemos entregar al alumno fichas, como la que se puede ver a continuación, con oraciones cuyas palabras están escritas sin espacios para que el alumno las separe por el lugar correcto.

Nombre:	Fecha:
<p>Separa las palabras de las siguientes oraciones y vuelve a escribirlas debajo correctamente:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li style="margin-bottom: 10px;">1. El gatodeRodrigojuegaconlapelotaazul. <div style="border: 1px solid black; height: 20px; width: 100%; margin-top: 5px;"></div> <div style="border: 1px solid black; height: 20px; width: 100%; margin-top: 5px;"></div> <li style="margin-bottom: 10px;">2. TeresacompracaramelosdefresaaLuis. <div style="border: 1px solid black; height: 20px; width: 100%; margin-top: 5px;"></div> <div style="border: 1px solid black; height: 20px; width: 100%; margin-top: 5px;"></div> <li style="margin-bottom: 10px;">3. Maríalimpialoscristallessucios. <div style="border: 1px solid black; height: 20px; width: 100%; margin-top: 5px;"></div> <div style="border: 1px solid black; height: 20px; width: 100%; margin-top: 5px;"></div> <li style="margin-bottom: 10px;">4. Juanescribeenelcuadernorojoconbolígrafo. <div style="border: 1px solid black; height: 20px; width: 100%; margin-top: 5px;"></div> <div style="border: 1px solid black; height: 20px; width: 100%; margin-top: 5px;"></div> <li style="margin-bottom: 10px;">5. YoleolibrosdeaventurasconCarmen. <div style="border: 1px solid black; height: 20px; width: 100%; margin-top: 5px;"></div> <div style="border: 1px solid black; height: 20px; width: 100%; margin-top: 5px;"></div> <li style="margin-bottom: 10px;">6. PablocompraunregalograndeparaGonzalo. <div style="border: 1px solid black; height: 20px; width: 100%; margin-top: 5px;"></div> <div style="border: 1px solid black; height: 20px; width: 100%; margin-top: 5px;"></div> <li style="margin-bottom: 10px;">7. Labrujafeavivedetrasdela montaña nevada. <div style="border: 1px solid black; height: 20px; width: 100%; margin-top: 5px;"></div> <div style="border: 1px solid black; height: 20px; width: 100%; margin-top: 5px;"></div> <li style="margin-bottom: 10px;">8. PepejuegaconLuisacontarchistesmalos. <div style="border: 1px solid black; height: 20px; width: 100%; margin-top: 5px;"></div> <div style="border: 1px solid black; height: 20px; width: 100%; margin-top: 5px;"></div> <li style="margin-bottom: 10px;">9. Elleónviveenenlaselvaconlospajarodecoloresbonitos. <div style="border: 1px solid black; height: 20px; width: 100%; margin-top: 5px;"></div> <div style="border: 1px solid black; height: 20px; width: 100%; margin-top: 5px;"></div> <li style="margin-bottom: 10px;">10. Nosotrostenemosuncolegiograndeybonito. <div style="border: 1px solid black; height: 20px; width: 100%; margin-top: 5px;"></div> <div style="border: 1px solid black; height: 20px; width: 100%; margin-top: 5px;"></div> 	

Figura 8: Ficha para comprobar los aprendizajes del alumno
Fuente: Elaboración propia

A lo largo de las sesiones iremos dotando al alumno de una gramática funcional que, aunque ya posee implícitamente al utilizarla de forma oral en el lenguaje espontáneo, hay que lograr que tome conciencia de ella.

6.2 Segunda actividad propuesta. Los caprichos de las reglas

Cuando un alumno comete muchos fallos de manera reiterada a la hora de escribir una palabra, es indispensable identificar la causa para poder corregir los errores. A través de la segunda actividad propuesta titulada, *los caprichos de las reglas*, vamos a trabajar sobre los errores cometidos por el niño al escribir mal palabras con fonemas que admiten doble grafía. Aprender a escribir bien estas palabras depende básicamente de las funciones visuales superiores, es decir, de la orientación espacial así como la percepción y memoria visual (Rodríguez Jorrín, 1993).

Podemos asegurar que la causa de los errores cometidos por el alumno es este aspecto se debe a un déficit de memoria visual unido a una falta de entrenamiento y de motivación por aprender qué es lo que hay que corregir.

De acuerdo con Rodríguez Jorrín (1993), hay palabras en nuestro idioma que mantienen grafías de fonemas que han sido modificados hasta el punto de desaparecer y, por lo tanto, contienen fonemas que se pueden representar gráficamente en el papel de dos formas diferentes pero, como consecuencia de los caprichos de las reglas o normas ortográficas, solo es correcta una de estas formas. Son palabras que se escriben con o <v>, <g> o <j>, <ll> o <y>, etc. Muchas de estas palabras siguen reglas que facilitan su aprendizaje, pero nos encontramos con otras que no siguen ninguna de estas normas y que debemos aprender a escribir realizando ejercicios de memoria visual.

Esta segunda actividad se puede llevar a cabo durante diversas sesiones a lo largo de un trimestre y se encuentra escalonada por pasos:

Durante la primera o segunda semana (el tiempo podría variar dependiendo de la respuesta del alumno) trabajaremos las funciones visuales superiores de la siguiente manera:

Durante una o dos semanas (aproximadamente una sesión o dos por cada función visual superior, dependiendo del ritmo de aprendizaje del alumno) se realizarán los siguientes ejercicios distribuidos de esta manera:		
Semana 1 ejercicios de memoria visual	Semana 2 ejercicios de percepción visual	Semana 3 ejercicios de orientación espacial
<ul style="list-style-type: none"> • Ejercicio 1: mostrar una forma geométrica al alumno durante un par de minutos y pedirle que la dibuje posteriormente de memoria en un papel. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ejercicio 1: presentar dos dibujos aparentemente semejantes y pedir al alumno que identifique las diferencias rodeándolas con un círculo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ejercicio 1: mostrar una figura de muestra y pedir al alumno que meta en un círculo las que son iguales. • Ejercicio 2: mostrar grupos de letras y pedir al alumno que

<ul style="list-style-type: none"> •Ejercicio 2: presentar al alumno una lámina con una imagen durante unos minutos y pedirle posteriormente que enumere los objetos que recuerde. 	<ul style="list-style-type: none"> •Ejercicio 2: realizar ejercicios de percepción figura-fondo. 	<ul style="list-style-type: none"> meta en un círculo las que son iguales. • Ejercicio 3: entregar al alumno un dibujo dentro de una cuadrícula y pedirle que recorte el dibujo y lo una y pegue en un folio como si se tratase de un puzle.
Anexo 4	Anexo 5	Anexo 6

Figura 9: Ejercicios para trabajar las funciones visuales superiores

Fuente: Elaboración propia

Posteriormente se va a trabajar con aquellas palabras que el alumno escribe de forma errónea y para ello habrá que haber realizado un registro previo de las faltas ortográficas cometidas por el niño. Se elaboran listas de palabras (6 palabras por cada lista) que se pueden escribir con o <v>, <g> o <j> y con <ll> o <y>, con el fin de trabajar con ellas para reducir las faltas de ortografía cometidas por el niño. Un ejemplo de listas que se pueden utilizar es el siguiente:

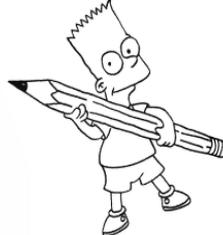
Se escribe con....

Las palabras que terminan en <-gio> y <-gia>



Las palabras que terminan en <-aje> y <-eje>





Como por ejemplo:

contagio
presagio
nostalgia

hereje
tejemaneje
embalaje

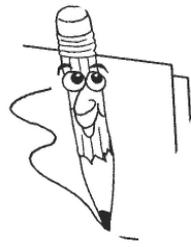


Figura 10: Ejemplo de ficha con palabras para trabajar

Fuente: Elaboración propia

Partiendo de esos listados al alumno se le presentaría las palabras con su correspondiente norma ortográfica, teniendo en cuenta las condiciones que hay que respetar en la enseñanza de las reglas ortográficas (Rodríguez Jorrín, 1993):

- El número de reglas estudiadas en cada sesión debe ser reducido.
- Debe mostrar una ventaja sobre el aprendizaje directo de las palabras que regula.
- Debe estudiarse reglas que tengan pocas excepciones.
- El enunciado de la regla no debe ser demasiado complejo.

A partir de ahí se realizaría las siguientes actividades, siempre siguiendo el mismo orden:

- 1) Copia: copiar las palabras de la lista en un cuaderno o folio.
- 2) Identificación: rodear con una pintura roja las letras conflictivas, es decir, en las que falla el alumno.
- 3) Observación: durante un par de minutos se deja al alumno observar la lista con las palabras para posteriormente escribirlas de memoria en el cuaderno o folio.
- 4) Corrección: se corrigen las palabras, es decir, el alumno se fija en si ha cometido algún error. Hay que tener en cuenta que la corrección siempre debe hacerse de forma inmediata.
- 5) Construcción de oraciones: se escriben frases con cada palabra estudiada.
- 6) Textos: se entrega al alumno un texto con las palabras estudiadas pero incompletas, es decir, omitiendo la letra en la que falla para que las complete de forma correcta.
- 7) Redacciones: se pide al alumno que elabore una redacción con las palabras objeto de estudio.

7. CONCLUSIÓN Y CONSIDERACIONES FINALES

Una vez realizado el trabajo, cabe destacar la importancia que tiene el carácter transversal y multidisciplinar que se otorga a la ortografía, porque se trata de un contenido que los alumnos comienzan a ver desde los primeros cursos de escolarización y se encuentra presente en el área de Lengua Castellana y Literatura, pero también en el resto de las asignaturas o materias. Tratar la ortografía en la escuela requiere del trabajo cooperativo de todo el profesorado de un centro escolar para así lograr que sus alumnos cometan el menor número de faltas de ortografía.

Con la exposición teórica sobre la disortografía y la presentación del caso real del alumno de 5º de Educación Primaria del colegio *Gonzalo de Berceo*, junto con la propuesta de intervención elaborada, he intentado acercarme a la ortografía y a las dificultades específicas de aprendizaje con el objetivo de ampliar mis conocimientos sobre este tema.

Las actividades elaboradas en la propuesta de intervención, aunque no se han podido poner en práctica en el aula con el alumno, se encuentran encaminadas a corregir dos de los numerosos errores cometidos por el niño que afectan a la ortografía y a la composición escrita. Estos fallos afectan también a la calidad de la escritura del alumno, tanto en la copia como en la escritura espontánea, generando un sentimiento de inseguridad y desmotivación por los estudios y por el aprendizaje.

Debido a ello, con este proyecto se intenta mejorar la concentración y la capacidad de motivación del alumno, así como ir acercando al niño al nivel del resto de sus compañeros en lo que respecta a la competencia curricular. Como bien sabemos, aprender a escribir correctamente (sin cometer errores ni falta de ortografía) no es una tarea sencilla que se consiga de forma inmediata, sino que se va consiguiendo a lo largo de la escolarización de las personas. Este aspecto se ha tenido presente a la hora de elaborar este trabajo fin de grado, sobre todo al centrarnos en un alumno que presenta dificultades específicas de aprendizaje.

En definitiva, cuando comencé a elaborar el TFG no tenía clara la estructura que iba a seguir al tener diversa información desordenada relativa al alumnado con trastorno disortográfico. Pero durante este tiempo de investigación he logrado enriquecer mis conocimientos sobre este tipo de alumnado con dificultades de aprendizaje gracias a la lectura y búsqueda de información (tanto en libros como en artículos), que me han llevado a la selección de datos que han sido relevantes a la hora de estructurar el trabajo.

En el cuerpo del trabajo, es decir, en la fundamentación teórica, he realizado un resumen de la información referente a niños diagnosticados con disortografía, para a continuación centrarme en un caso concreto y elaborar una posible intervención.

Considero que, a lo largo del proyecto he logrado desarrollar las competencias del título de grado en Educación Primaria, mención en Audición y Lenguaje, que me serán útiles en un futuro en mi práctica docente.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Carratalá, F. (1997). *Manual de ortografía española*. Madrid: Castila.

Carratalá, F. (1993). La ortografía y su didáctica en la Educación Primaria. *Interuniversitaria de formación del profesorado*, 18, 93-100.

Cervera, J. F. y Ygual-Fernández, A. (2006). Una propuesta de intervención en trastornos disortográficos atendiendo a la semiología de los errores. *Revista de neurología*, 42, 117-126.

Martín Macías, E. M. (2010). Orientaciones para trabajar la escritura. *Pedagogía Magna*, 8, 94-99.

Horrocks, E. (1982). *Lectura, ortografía y composición en la escuela primaria*. Barcelona: Paidós.

Jiménez, J. M. (1993). *Disortografía 1*. Madrid: CEPE.

Jiménez, J. M. (1993). *Disortografía 2*. Madrid: CEPE.

Real Academia Española. (2013). *Ortografía escolar de la lengua española*. España: Espasa libros, S.L.U.

Rivas, R. y Fernández, P. (1997). *Dislexia, disortografía y disgrafía*. Madrid: Pirámide.

Rodríguez Jorrín, D. (1993). *La disortografía: prevención y corrección*. Madrid: CEPE.

Salvador Mata, F. (1997). *Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita: una perspectiva didáctica*. Málaga: Aljibe.

NORMATIVA LEGAL:

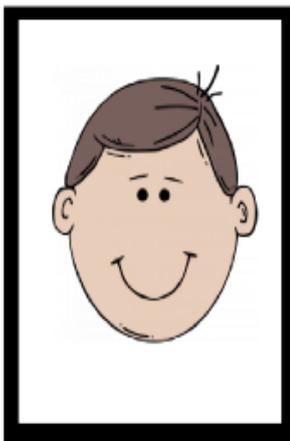
Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín oficial del Estado*, 1 de marzo de 2014, 52, 19349-19420.

Real Decreto 40/2007, de 3 de mayo, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la comunidad de Castilla y León. *Boletín oficial de Castilla y León*, 10 de septiembre de 2013, 174, 61830-61853.

9. ANEXOS

ANEXOS DE LA PRIMERA ACTIVIDAD PROPUESTA

Anexo 1. Algunas de las posibles tarjetas que utilizaremos con la segunda sesión junto con ejemplos de respuestas que podría dar el alumno son:



Tarjetas para la frase con la estructura nombre sin artículo + verbo

Ejemplo de respuesta del niño: Juan escribe

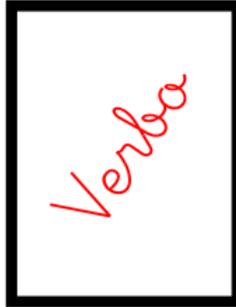


Tarjetas para la frase con la estructura artículo + nombre + verbo

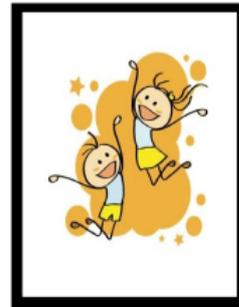
Ejemplo de respuesta del niño: El perro corre

Anexo 2. Algunas de las posibles tarjetas que utilizaremos con la tercera sesión junto con ejemplos de respuestas que podría dar el alumno son:

Tarjetas para la frase con la estructura nombre sin artículo + verbo + adjetivo



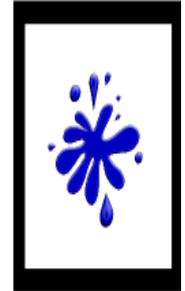
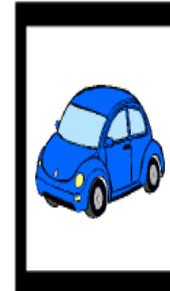
Ejemplo de respuesta del niño: Julio es viejo



Ejemplo de respuesta del niño: María está feliz (contenta, alegre)

Anexo 3. Algunas de las tarjetas que utilizaremos en la cuarta sesión junto con una posible respuesta que podría dar el alumno:

Tarjetas para la frase con la estructura artículo + nombre + verbo + artículo + nombre + adjetivo



Ejemplo de respuesta del niño: El niño tiene el coche azul

ANEXOS PARA LA SEGUNDA ACTIVIDAD PROPUESTA

Anexo 4 ejercicios de memoria visual:

- Ejercicio 3: Presentar al alumno una lámina con una imagen durante unos minutos y pedirle que enumere posteriormente los objetos que recuerde.
Comenzaríamos con láminas con imágenes con pocos objetos e iríamos complicando la actividad mostrando al niño láminas más complicadas con más elementos, algunas de las láminas que podríamos enseñar al niño son:



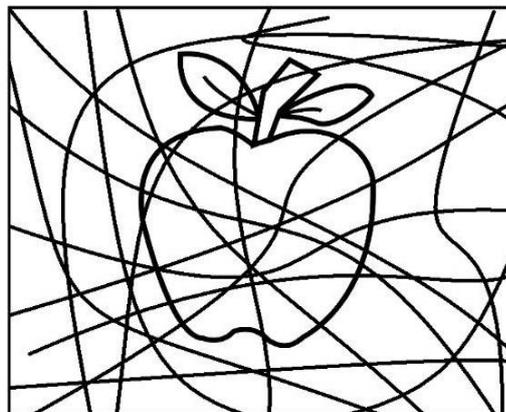
Anexo 5 ejercicios de percepción visual

- Ejercicio 1 presentar dos dibujos semejantes y pedir al alumno que identifique las diferencias rodeándolas con un círculo. Comenzaríamos con imágenes sencillas y poco a poco ampliaríamos la dificultad, algunas de imágenes que podemos utilizar son:

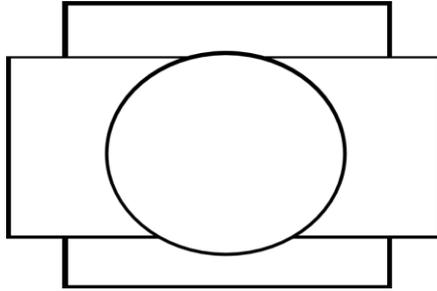


- Ejercicio 2 realizar ejercicios de distinción figura-fondo. Se pide al alumno que busque y pinte una imagen o forma geométrica oculta dentro de un dibujo, como por ejemplo las siguientes:

Buscar la manzana y colorearla

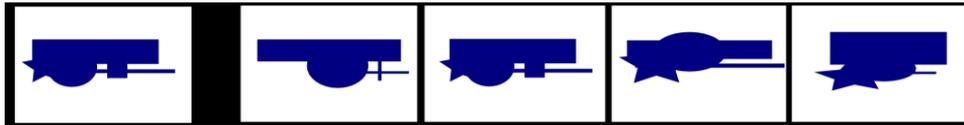


Busca y rodea de color azul el círculo

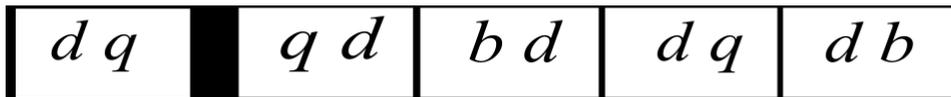


Anexo 6 ejercicios de orientación espacial

- Ejercicio 1 mostrar una figura de muestra y pedir al alumno que meta en un círculo las que son iguales.



- Ejercicio 2 mostrar grupos de letras y pedir al alumno que meta en un círculo las que son iguales.



- Ejercicio 3 entregar al alumno un dibujo dentro de una cuadrícula y pedirle que recorte el dibujo, lo una y pegue en un folio como si se tratase de un puzle.

