

UNIVERSIDAD DE SANCTI SPÍRITUS

“JOSÉ MARTÍ PÉREZ”



**TRABAJO DE DIPLOMA PRESENTADO EN OPCIÓN AL TÍTULO DE
LICENCIADO EN LOGOPEDIA**

CARRERA DE EXCELENCIA

**ACTIVIDADES DOCENTES PARA LA CORRECCIÓN DE LAS DISGRAFÍAS
ÓPTICO ESPACIALES**

AUTORA: Leidys Milagro Portales Niebla

TUTORA: MsC Yudania Hernández Román

CONSULTANTE: MsC Miguel Morell Espinosa

SANCTI SPIRITUS: 2017-2018

RESUMEN

El aprendizaje de la escritura tiene como objetivo principal desarrollar en el educando la habilidad de comunicar sus propias ideas. Proceso que constituye hoy una problemática por lo que se ha dirigido todo el esfuerzo en abordar estos trastornos aún más en la Enseñanza Especial. La necesidad de corregir los trastornos del lenguaje escrito en los educandos de tercer grado de la escuela José Antonio Echeverría, se convirtió en el punto de partida de esta investigación, que tiene como objetivo la propuesta de actividades docentes para la corrección de la disgrafia. Se sustenta en la concepción pedagógica de la Escuela Histórico-Cultural y la forma de proceder cumplió con la etapa de discriminación de grafemas teniendo en cuenta el nivel de articulación y la diferenciación fonemática en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Lengua Española, como eje integrador en la corrección de los trastornos del lenguaje escritos. Se emplearon diferentes métodos del nivel teórico, empírico y estadístico - matemático, así como instrumentos de investigación que facilitaron medir la efectividad de la propuesta diseñada para dar solución al problema detectado en la práctica profesional. Para el diseño de las actividades se ha partido del diagnóstico inicial, transitando de la zona de desarrollo actual a la zona de desarrollo

| Indice | páginas |
|--|----------------|
| INTRODUCCIÓN..... | 4 |
| DESARROLLO..... | 11 |
| EPÍGRAFE I: FUNDAMENTOS TEÓRICOS - METODOLÓGICOS QUE SUSTENTAN LA CORRECCIÓN DE LAS DISGRAFIAS OPTICO ESPACIALES..... | 11 |
| 1.1 La disgrafia. Definición, etiología, clasificación y características..... | 11 |
| 1.2 El proceso de escritura en educandos con retraso mental leve..... | 18 |
| 1.3 Tratamiento de las disgrafias óptico espaciales en educandos con retraso mental leve..... | 22 |
| EPÍGRAFE II. DIAGNÓSTICO DEL ESTADO INICIAL DE LA CORRECCIÓN DE LAS DISGRAFIAS ÓPTICO ESPACIALES EN EDUCANDOS DE TERCER GRADO CON RETRASO MENTAL LEVE..... | 26 |
| 2.1 Elementos que guían la investigación y su escala evaluativa..... | 26 |
| 2.2 Diagnóstico inicial del nivel en que se expresa la disgrafia óptico espacial en educandos de tercer grado con retraso mental..... | 26 |
| EPÍGRAFE III. PROPUESTA DE ACCIONES PARA LA CORRECCIÓN DE LAS DISGRAFIAS ÓPTICO ESPACIALES..... | 28 |
| 3.1 Fundamentación de la propuesta de actividades para la corección de las disgrafias espaciales..... | 30 |
| 3.2 Presentación de la propuesta de actividades para la corección de las disgrafias óptico espaciales..... | 33 |
| EPÍGRAFE IV. RESULTADOS DE LA EFECTIVIDAD DE LAS ACTIVIDADES DOCENTES PARA LA CORRECCIÓN DE LAS DISGRAFIAS ÓPTICO ESPACIALES EN EDUCANDOS CON RETRASO MENTAL LEVE..... | 53 |
| 4.1 Constatación de los resultados de la prueba pedagógica (pretest)..... | 53 |
| 4.2 Descripción de las principales transformaciones constatadas durante la aplicación de la propuesta..... | 55 |
| CONCLUSIONES..... | 57 |
| RECOMENDACIONES..... | 58 |
| BIBLIOGRAFÍA..... | 59 |
| ANEXOS | |

Introducción

La Educación Especial es comprendida como un sistema de escuelas, modalidades de atención, recursos, ayudas, servicios de orientación y capacitación puestos a disposición de los alumnos con necesidades educativas especiales, en grupos de riesgos, sus familiares, educadores, y entorno en general; cuyo objetivo fundamental es incorporar a estos alumnos a la vida social y laboral activa, lo que presupone, la preparación profesional que se les brinda; sobre la base de un proceso docente educativo personalizado, potenciado y flexible para lograr la prevención, corrección y/o compensación de los defectos, y un desarrollo óptimo de sus capacidades. (Bell Rodríguez, R. 1997: 27)

A partir de los referentes citados se considera que la escuela tiene la tarea de potenciar el desarrollo de las capacidades del alumno, de estructurar, organizar y dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje encaminado al desarrollo de la personalidad del mismo teniendo en cuenta al estudiante como sujeto activo de su propia formación y sobre el cual influyen otros agentes e instituciones.

Entre estas tareas se encuentra el desarrollo del lenguaje, el cual es un proceso largo y complejo que el niño debe transitar en compañía del personal docente que lo atiende, con conocimiento de sus particularidades, favoreciendo su desarrollo y actuando sobre sus potencialidades donde juega un importante papel el logopeda por ser el especialista capaz de enfrentar y dar solución a los problemas relacionados con el mismo; además contribuyen en este proceso la acción que los demás niños pueden ejercer sobre él, así como la familia y el resto de las personas que interactúan con él.

Es necesario señalar que en la actualidad existen programas educativos para el desarrollo del lenguaje desde las edades tempranas, sin embargo los mismos no siempre logran la efectividad deseada en los educandos con diagnóstico de retraso mental que asisten a la escuela especial, pues en muchos casos no responden a las necesidades específicas de estos, lo que conlleva limitaciones en su evolución.

Específicamente en los casos de educandos con retraso mental leve todo lo anterior recobra especial interés, si se tiene en cuenta la importancia que ejerce el medio circundante, las condiciones de vida en que se forma, que se educa y el desarrollo óptimo de su lenguaje, como mecanismo esencial de compensación al disponer de formaciones más complejas, que posibilitan el pensamiento teórico y permiten al niño salir de los límites de la experiencia inmediata y sacar conclusiones por un camino abstracto-lógico-verbal.

Cuando los niños presentan algún tipo de alteración del lenguaje, es necesario reconocer que los desajustes lingüísticos que se forman es parte de una larga secuencia de dificultades que lo acompañarán en el transcurso de su desarrollo, debido a que el lenguaje humano es el resultado de un proceso de aprendizaje, además de ser generador de nuevos aprendizajes.

De esta misma forma se da en los niños con diagnóstico de retraso mental leve los que exigen de una atención pedagógica especial encaminada a la formación y desarrollo del lenguaje en nuevos aprendizajes.

Las experiencias registradas en Cuba, hablan a favor de la atención al lenguaje desde las edades más tempranas, considerando los referentes teóricos de la escuela histórico- cultural, relativos a los períodos sensitivos del desarrollo.

Ha sido del interés de muchos investigadores el estudio del proceso del lenguaje por su significatividad, revelándose diversidad de enfoques, donde cada autor emite su definición aunque emplean indistintamente los términos lenguaje, comunicación, esclareciendo bien en cada momento el papel del lenguaje y su utilización en la vida.

El perfeccionamiento del subsistema de Educación Especial, y dentro de este la educación para niños con retraso mental leve, se propone dar cumplimiento a lo planteado en la Resolución sobre política educacional, aprobada por el Primer Congreso del Partido Comunista de Cuba, en relación con la formación del hombre nuevo, libre y culto.

Para lograr lo anterior se diseña un plan de estudio especial que facilita al educando, de acuerdo con sus posibilidades, la asimilación de los contenidos de la enseñanza, el desarrollo de las capacidades cognoscitivas, hábitos y habilidades, y la formación de convicciones sentimientos y aptitudes necesarias para su incorporación a la vida laboral y social.

La integración a la sociedad del educando con retraso mental leve depende, en gran medida, de las posibilidades que tenga en ponerse en contacto con su medio; tal comunicación es posible, fundamentalmente, si existe un dominio de la Lengua Materna como vehículo esencial de la comunicación humana.

El aprendizaje de la Lengua Española en estos educandos tiene un carácter elemental y práctico, encaminado a elevar su desarrollo general, fomentar la lectura correcta, formar hábitos de escritura correcta y legible y expresar sus ideas de forma clara y sencilla.

Los educandos con retraso mental leve presentan un desarrollo insuficiente de la actividad cognoscitiva, fundamentalmente manifiestan defectos en la actividad de análisis y síntesis, comparación, generalización y abstracción. Teniendo en cuenta estas consideraciones la enseñanza de la lectoescritura constituye un proceso que requiere de un gran esfuerzo por el personal docente.

La Lengua Española constituye una de las asignaturas priorizadas en el proceso de enseñanza aprendizaje y tiene como objetivo básico el aprendizaje de la lectura y el desarrollo de la expresión oral y escrita, atendiendo a sus restantes componentes como elementos importantes, lo cual influye en toda la vida del sujeto y las alteraciones que aparezcan en la lecto- escritura afectan por tanto todas las áreas del conocimiento escolar.

Cuando se habla de la enseñanza aprendizaje de la Lengua Española es prácticamente imposible separar la lectura de la escritura, no obstante desde el punto de vista metodológico cada una de ellas tiene sus especificidades, pero la lectura sirve de base para la escritura.

Durante las observaciones que se han realizado en el aula de tercer grado para niños con retraso mental leve de la escuela José Antonio Echeverría se ha comprobado que los mismos presentan insuficiencias en la escritura manifestadas en:

- Insuficiente reconocimiento de la percepción de las formas y representaciones visuales.
- Insuficiente desarrollo de la orientación espacial lo que trae como consecuencia el cambio de grafías.

Estas alteraciones traen consigo dificultades para reconocer algunas letras (b-d-, q-g) por separado y relacionarlas con los sonidos (se afecta la relación fonema-grafema), sustitución de grafías que se parecen por el rasgo (b-d-, q-g).

Teniendo en cuenta las carencias anteriores se plantea el siguiente **problema científico**: ¿Cómo corregir las disgrafías óptico espaciales en los educandos de tercer grado con discapacidad intelectual leve de la escuela José Antonio Echeverría?

El **objetivo** que guiará el curso de esta investigación es: aplicar actividades docentes dirigidas a la corrección de las disgrafías óptico espaciales en los educandos de tercer grado con discapacidad intelectual leve de la escuela José Antonio Echeverría

La investigación estuvo guiada por las siguientes **preguntas científicas**.

1-¿Cuáles son los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan la corrección de las disgrafías óptico espaciales?

2-¿Cuál es el estado actual que presenta el desarrollo de la escritura en educandos de tercer grado con diagnóstico de discapacidad intelectual leve de la escuela José Antonio Echeverría?

3- ¿Qué características deberán tener las actividades docentes para contribuir a la corrección de las disgrafías óptico espaciales en educandos de tercer grado con

diagnóstico de discapacidad intelectual leve de la escuela José Antonio Echeverría?

4- ¿Qué resultados pueden obtenerse de la aplicación de las actividades docentes dirigidas a la corrección de las disgrafias óptico espaciales en educandos de tercer grado con diagnóstico de discapacidad intelectual leve de la escuela José Antonio Echeverría?

Tareas de investigación

1-Determinación de los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan la corrección de las disgrafias óptico espaciales

2-Diagnóstico del estado actual que presenta el desarrollo de la escritura en educandos de tercer grado con diagnóstico de discapacidad intelectual leve de la escuela José Antonio Echeverría

3-Elaboración de las actividades docentes dirigidas a la corrección de las disgrafias espaciales en educandos de tercer grado con diagnóstico de discapacidad intelectual leve de la escuela José Antonio Echeverría

4-Evaluación de los resultados que se obtendrán de la aplicación de las actividades docentes dirigidas a la corrección de las disgrafias óptico espaciales en educandos de tercer grado con diagnóstico de discapacidad intelectual leve de la escuela José Antonio Echeverría

Teniendo en cuenta las características del estudio realizado, el problema científico y el objetivo propuesto se utilizaron los siguientes **métodos**:

Métodos teóricos.

Analítico-Sintético: Favoreció el estudio sistemático que se realizó sobre el tema objeto de investigación, donde se analizaron diversos criterios de autores sobre el tema y permitió arribar a conclusiones, sobre el camino a seguir en la práctica escolar para el logro del objetivo propuesto.

Inductivo-Deductivo: Se utilizó en todo el procesamiento de los fundamentos teóricos del tema permitiéndonos poder llegar a generalizar a partir del estudio de los temas y los conceptos particulares, así como extraer regularidades y llegar a conclusiones.

Histórico y lógico: este método permitió conocer diferentes definiciones de la disgrafía dada por diferentes autores según estudios realizados por orden cronológico.

Métodos Empíricos:

Análisis de documentos. Para consultar, los documentos rectores que establece el currículo para la enseñanza de los educandos de tercer grado con retraso mental leve como libretas de Lengua Española. (Anexo 2)

La observación científica se utilizó para comprobar el nivel de motivación por el aprendizaje de la escritura de los educandos de tercer grado con retraso mental leve de la escuela José Antonio Echeverría, así como el desarrollo de la socialización entre los mismos. (Anexo 1)

Análisis del producto de la actividad: se revisó la libreta de trabajo diario de la asignatura de Lengua Española de los educandos de tercer grado con el objetivo de constatar la presencia de disgrafias en la escritura. (Anexo 3)

La prueba pedagógica inicial y final permitió comprobar el nivel de competencia curricular en relación con el desarrollo de habilidades en la escritura. (Anexo 4 y 5)

Del método experimental se utilizó la modalidad del pre experimento pedagógico para comprobar la efectividad de las actividades docentes que se proponen y para poder dar solución al problema científico constatado, teniendo en cuenta sus tres fases: diagnóstico, formativo y de control.

Los **métodos estadísticos**. Se empleó la estadística descriptiva para referenciar las transformaciones ocurridas en la muestra bajo la aplicación de las actividades docentes. Como procedimientos matemáticos, el análisis porcentual que permitió

representar y poder valorar los resultados de los instrumentos y técnicas aplicadas.

Población y muestra

Para el desarrollo de la investigación se tomó una población compuesta por 12 educandos de tercer grado de la escuela especial José Antonio Echeverría con diagnóstico de discapacidad intelectual leve y como muestra a los 9 educandos que representan el 75% de la población que presentan problemas en el aprendizaje de la escritura asociados a su diagnóstico, ya que posee errores como cambios y/o sustituciones de las grafías /b/ x /d/ y /q/ x /g/, debido a dificultades para reconocer grafías aisladas y relacionarlas con los sonidos correspondientes (disgrafía óptico-espacial). Para su selección se tuvo en cuenta el criterio probabilístico intencional.

Estructura del trabajo

En consecuencia con el problema y objetivo de la investigación, el trabajo está estructurado en: introducción, desarrollo, que está dividido en tres epígrafes: fundamentos teórico-metodológicos que sustentan la corrección de la disgrafía óptico espacial, diagnóstico del estado en que se expresa la disgrafía óptico espacial en los educandos de tercer grado con retraso mental, fundamentación y diseño de actividades docentes, orientadas a la corrección de la disgrafía óptico espacial en los educandos de tercer grado con retraso mental y resultados de la evaluación y aplicación de actividades docentes, orientadas a la corrección de la disgrafía óptico espacial en los educandos de tercer grado con retraso mental

Aparecen, además, las conclusiones, recomendaciones, la bibliografía y el cuerpo de anexos.

EPÍGRAFE I. FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS QUE SUSTENTAN LA CORRECCIÓN DE LAS DISGRAFÍAS ÓPTICO-ESPACIALES EN EDUCANDOS DE TERCER GRADO CON DIAGNÓSTICO DE RETRASO MENTAL LEVE

1.1 La disgrafia. Definición, etiología, clasificación y características

La Real Academia de la Lengua en su vigésimo segunda edición define el término lecto-escritura como “la capacidad de leer y escribir”. Sin embargo, y aunque es una habilidad trabajada en todos los centros educativos desde edades tempranas, en ocasiones ésta no es adquirida por los educandos de una manera correcta, aun habiendo estado inmersos en una escuela de tipo ordinaria y no presentar en muchos casos ninguna dificultad para la adquisición de otros aprendizajes.

Como consecuencia de las dificultades en este ámbito, y tal y como indica (López y Álvarez.1991:122), durante las últimas décadas numerosos investigadores han intentado dar respuesta al por qué de las mismas. Así de esta manera, mientras unos han centrado su atención en las características concretas del niño/a, otros la focalizan en el estudio no tanto del educando sino centrado en analizar cómo se lleva a cabo este proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como consecuencia, en este segundo grupo los métodos de enseñanza de la lecto-escritura empiezan a ocupar un papel importante para explicar el fracaso de dicho aprendizaje. Aun conociendo y aplicando cada uno de los métodos existentes, como docentes podemos encontrarnos en el aula con educandos que no rinden a nivel lecto-escritor como esperábamos. Por lo que se hace necesario aplicarlos bajo un principio: llevar a cabo un aprendizaje motivador y eficaz.

Sin embargo, y para que sea realmente eficaz, es necesario en primer lugar que el docente posea un conocimiento sobre cuáles son las bases teóricas de la lectoescritura; es decir, conozca las ventajas e inconvenientes de cada uno de los métodos, sin utilizarlos de manera estática; ya que también ha de conocer a sus educandos y adecuarse a sus características e intereses. Solamente así, de esta manera, se podrá conseguir un aprendizaje realmente efectivo de la lectoescritura.

Por esta razón, es de vital importancia que el docente conozca las principales dificultades de lecto-escritura, como son: dislexia, disgrafía y dislalia. De manera que pueda ayudar a prevenirlas, y si no es posible, reconocerlas y corregirlas a tiempo; con el fin de que no supongan un bloqueo en el aprendizaje del educando afectado. Pero en ningún caso, confundirlas con un retraso en este proceso. Ya que aquí, únicamente existe una demora en la adquisición de las habilidades implicadas para llevarlo a cabo, pero nunca una pérdida, incapacidad o déficit para su consecución.

En su artículo Valero Jiménez (2011) define estas dificultades de la siguiente forma:

- DISLEXIA “Dificultad para aprender las letras y luego usarlas en la escritura; que puede ser consecuencia de una mala lateralización, alteraciones en la psicomotricidad, ritmo o equilibrio, trastornos perceptivos o de orientación espacio-temporal, entre otros”.
- DISGRAFÍA “Alteración en el proceso de escritura, debido a trastornos perceptivo-motrices; cuya causa puede deberse a una alteración neurológica, trastornos en la lateralidad o un componente emocional”.
- DISLALIA “El problema del niño/a reside en la pronunciación del sonido, debido a una mala articulación. No son capaces de repetir sonidos y cuando lo hacen, lo llevan a cabo de una manera incorrecta”.

Una vez explicadas brevemente las dificultades más comunes en lecto-escritura, nos gustaría circunscribirnos únicamente a una de las dificultades descritas: disgrafia; por ser un campo muy extenso.

Es una discapacidad o trastorno del aprendizaje que afecta principalmente a la escritura a mano que afecta a la forma o al contenido. Es manifestado en la primera infancia durante las primeras lecciones sobre la lectura y la escritura. Este discapacidad o trastorno se caracteriza por destrezas de escritura claramente inferiores al nivel que cabría de esperar por la edad, capacidad intelectual y nivel educativo; estas personas con disgrafia a menudo sufren de una falta de

habilidades motoras y pueden encontrar otras tareas relacionadas con el motor de difícil también, y afecta a la actividad académica y las actividades diarias.

A la hora de hablar de la disgrafia, ésta puede ser tratada desde dos ámbitos: por un lado desde el punto de vista neurológico, perteneciente a las afasias; y por otro lado, desde un enfoque funcional, en el cual se centrará el desarrollo del presente trabajo. A este nivel, la disgrafia durante las últimas décadas ha sido definida por distintos autores:

“...Trastorno de tipo funcional que afecta la calidad de escritura del sujeto, en lo que se refiere a trazado o a la grafía”. (Rivas Fernández, R M, 1994:16)

Rivas et al. (1997:157) la definieron como “un trastorno de tipo funcional que afecta a la calidad de la escritura del sujeto, en lo que se refiere al trazado y a la grafía”.

"Trastorno de la escritura que afecta a la forma o al significado, que se encuentra entre las alteraciones psicopedagógicas, incluidas dentro del efecto secundario, que puede estar asociado a diferentes patologías que presentan nuestros educandos o constituyendo una patología por si sola". (Caballero Delgado, E. 2002: 54)

“La disgrafia escolar es un “trastorno en la forma de trazado de signos gráficos de carácter perceptivo-motriz que afecta la calidad gráfica de la escritura y es generalmente de etimología funcional”. Santos Fabelo, Ma C. 2008:13)

“La disgrafia es el “trastorno específico y parcial del proceso de escritura que se manifiesta en la insuficiencia para asimilar los símbolos gráficos del lenguaje al afectarse la identificación, reproducción e interpretación de signos gráficos del lenguaje”. Fernández Pérez de Alejo, G. 2008:22)

Fonseca, en el artículo de Bautista Salido (2010:4) afirmó que se caracteriza por “la incapacidad para reproducir total o parcialmente los trazos gráficos sin que existan déficits intelectuales, neurológicos, sensoriales o afectivos graves en sujetos con una estimulación psicopedagógica adecuada”.

Por lo tanto, y teniendo en cuenta estas definiciones se puede concluir lo siguiente: la disgrafia hace referencia a la pérdida en la calidad de la escritura, referida al trazo y la grafía; en el que no existe una alteración neurológica, intelectual, sensorial o afectiva grave y que repercute directamente en la lectura.

Específicamente las disgrafias se producen sobre todo en las letras parecidas o semejantes por su similitud acústica articulatoria, por similitud gráfica, sustituciones por torpeza y coordinación viso-motriz bajo la cual se realiza a través de los movimientos finos de las manos, ejecución coordinada de conjunto con el control cenestésico y visual, sustituciones entre letras que gráficamente se diferencian por su simetría.

No obstante a estos juicios acertados, la autora se afilia al concepto dado por Gudelia Fernández Pérez de Alejo por considerar que es el más completo y actual y se relaciona y ajusta a la investigación y características de la muestra.

Para llevar a cabo cualquier intervención de una manera adecuada, es importante conocer la etiología; es decir, la causa o causas que han provocado esta dificultad en el educando, ya que no en todos los casos son las mismas. Solamente así, de este modo, se podrá garantizar el éxito de la misma.

Portellano Pérez (2007:49) y Bautista Salido (2010:6) señalan como causas de la disgrafia las siguientes:

Causas de tipo madurativo

- Trastornos de lateralización, como son la zurdería contrariada y el ambidiestrismo.
- Trastornos de las funciones perceptivo-motrices y en la representación corporal, como por ejemplo: en el esquema corporal, en la organización perceptiva, así como en la orientación y estructuración espacial.
- Trastornos en la eficiencia psicomotora, donde se distinguen: educandos torpes motrices, por tener una edad motriz inferior a la cronológica (escritura lenta, mala sujeción del lápiz, letras grandes y fracturadas....); y educandos hipercinéticos

(gran rapidez en la escritura, excesiva presión del lápiz, irregularidad en sus dimensiones...)

Causas caracteriales

- Como pueden ser factores de personalidad, los cuales no sólo definen las características personales del educando, sino también su proceso escritor; o factores psicoafectivos, donde la escritura refleja el estado emocional y las tensiones.

Causas pedagógicas

- Entre las más importantes destacan: una incorrecta orientación el proceso de aprendizaje, así como en el momento de cambiar de la letra script a la cursiva; excesivo hincapié en la rapidez y calidad de la escritura o incapacidad para llevar a cabo una correcto proceso de enseñanza en a niños/as zurdos.

Además de los tres factores citados, Portellano Pérez (2007, p. 55) añade otros dos más:

Causas mixtas

- Donde se incluyen síndromes como el grafoespasmo o el calambre del escribano, los cuales deben ser concebidos como resultado de una suma de factores. Como por ejemplo: excesiva sudoración en las palmas, rechazo a la escritura, afecciones dolorosas o mala coordinación de los movimientos implicados, entre otros.

Pseudodisgrafías

- Alteración en la escritura debida a problemas sensoriales, los cuales repercuten especialmente en los órganos implicados en la audición y visión.

Es importante conocer las principales características de las disgrafía, indicativas de la existencia de ella en nuestros educandos una sola no es indicativa de disgrafía, pero tampoco es necesario que se den todas ellas.

En los procesos de bajo nivel, Ajuriaguerra (1984), en Bautista Salido (2010:11), cita las siguientes características.

- La torpeza: irregularidades en las dimensiones de las letras, letras retocadas, finales con impulso, mala unión de letras, dificultad en los arcos de letras como m, n y u...
- La página: poco margen, ausencia de línea recta, palabras amontonadas, excesiva presión y espacios y palabras irregulares, entre otras.
- Errores de forma y proporciones: escritura muy grande o muy pequeña, letras muy estrechas, malas formas....

Y por otro lado, las dificultades específicas en la composición escrita, es decir, aquellas relativas a los procesos de alto nivel, Alcántara Torpedo (2011, p. 5-7) cita las siguientes:

- Planificación: ausencia de planificación previa al proceso de escritura; auto-dictado, es decir, se ayudan de la articulación subvocal; producción de textos cortos, poco elaborados, con ausencia de cohesión y claridad...
- Traslación: expresión de las ideas de forma lineal, dificultad en la ordenación de frases y construcción de las mismas a partir de palabras...
- Revisión: no revisan el texto escrito y cuando lo hacen emplean poco tiempo, detectan mejor los errores de textos de compañeros que los suyos propios, ausencia de estrategias para escribir...

Respecto a la clasificación que se hace en las dificultades de disgrafía, es importante destacar que ésta es muy diversa, ya que mientras algunos estudios han centrado su atención en las características puramente sintomáticas, otros la llevan a cabo a partir de los elementos implicados en su etiología.

En la investigación se trabajó con la clasificación dada por Idalmis Padrón Francisco (2003:76):

Disgrafía acústica o sensorial: está relacionada con la alteración de la percepción fonemática. Se sustituyen grafías que se corresponden con sonidos que se parecen acústicamente. Transposiciones. Uniones de palabras (escritura en bloque). Se afecta el análisis sonoro de la palabra (al no percibir correctamente los sonidos de la palabra). No se diferencian o discriminan acústicamente los sonidos semejantes por la posición articulatoria (r por l).

Disgrafía motriz: se divide en motriz aferente y motriz eferente.

Motriz aferente: se caracteriza por afecciones en la base cenestésica del lenguaje, no sabe precisar el movimiento articulatorio de los sonidos, se afecta la relación fonema grafema. Se sustituyen sonidos que se parecen desde el punto de vista articulatorio. Ejemplo: /t/ x /d/, /m/ x /p/. Tela se cambia por dela, no se diferencia la /t/ de la /d/. Se afecta el análisis sonoro de la palabra.

Motriz eferente: se caracteriza por dificultades al pasar de una articulación a otra y para conocer el lugar que ocupa el sonido dentro de la palabra. Se manifiesta en transposiciones, omisiones y adiciones. Ejemplo: osa por rosa, sol por los, asaltar por saltar. Se afecta el análisis sonoro de la palabra.

Disgrafía motora o por dificultades en la motricidad manual: se caracteriza por una letra ilegible y movimientos torpes. Dificultad en los rasgos de las letras y se afecta la escritura correcta.

Pseudodisgrafías: se incluyen aquí las dificultades en la escritura provocadas por trastornos sensoriales especialmente de los órganos de la audición, de la visión y de los educandos con una dotación intelectual promedio. Los trastornos de escritura de este grupo, son de simbolización o grafo-motores que no reúnen los requisitos para ser considerados como una verdadera disgrafía.

Disgrafía óptico-espacial: se fundamenta en la alteración de la percepción visual y dificultades para reconocer algunas letras por separado y relacionarlas con los sonidos.

Por interés de la investigación se abordará a continuación la disgrafía óptico-espacial. Como ya se había visto la disgrafía óptico-espacial es un tipo de disgrafía

donde está comprometida la percepción visual, lo que dificulta el reconocimiento de algunas letras por separado o relacionarlas a sonidos, se afecta la relación fonema grafema por dificultades visuales, ya que no se percibe bien la grafía, o sea, la letra. Una misma letra puede percibirse de forma diferente en uno u otro momento, lo que conduce a cambios sistemáticos de grafemas semejantes desde el punto de vista gráfico como, por ejemplo: v; d-g; n-m. La escritura en espejo es en algunos casos característica de este tipo de disgrafía.

Existen diferentes causas que provocan la aparición de la disgrafía óptico-espacial; ya que desde los primeros años educandos se pueden presentar dificultades para deletrear palabras y expresar sus pensamientos de acuerdo a las normas propias de su edad. Otros signos que presentan es la confusión entre letras mayúsculas y minúsculas, espacios demasiados grandes o demasiados estrechos entre las letras y las palabras y escribir cartas atrasadas o letras que parecen similares tales como "b" y "d." Errores gramaticales en las oraciones verbales o escritas y mala organización de los párrafos. Escriben lentamente, con letras desiguales.

1.2 El proceso de escritura en educandos que presentan retraso mental leve

La adquisición de la lectura y la escritura son procesos fundamentales para la formación de los educandos. El primer ciclo de la Educación Primaria representa la base de la adquisición de dichas habilidades, ya que en esta etapa tienen su primer acercamiento con actividades y enseñanzas que determinarán, en adelante, su aprendizaje y dominio.

Los métodos de enseñanza son diversos y han ido cambiando conforme se actualizan los métodos y programas. El proceso de aprendizaje de la lectura y escritura en los educandos, está determinado por las condiciones del entorno escolar, familiar y social en que se encuentran.

El niño debe recorrer un proceso para comprender las características, el valor y la función de la escritura, desde que ésta se constituye en objeto de su atención hasta que llega a formar parte de su conocimiento (Ferreiro y otros, 1997: 34).

La escritura tiene una función social de comunicación; es un objeto cultural susceptible de ser usado por los individuos de una sociedad. Éstos comunican por escrito sus ideas, pensamientos, vivencias, de acuerdo con su particular concepción de la vida y del mundo en que se desenvuelven. Gómez y otros, (2000), definen al sistema de escritura como un sistema de representación de estructuras y significados de la lengua.

En el caso de los educandos con retraso mental leve, estos procesos se tornan aún más complejos; las características de los mismos implican complicaciones y retos distintos, los cuales, en la mayoría de los casos no son resueltos de manera eficaz por los docentes, ya que éstos no cuentan con los conocimientos sobre la atención de educandos que presenten discapacidad intelectual.

El Sistema Educativo Nacional tiene como finalidad eliminar las barreras ideológicas y físicas que limitan la aceptación, el proceso de aprendizaje y la participación plena de los educandos que presentan necesidades educativas especiales.

Cada vez son más las escuelas que abren sus puertas a los educandos que presentan necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, con el fin de ofrecerles una respuesta educativa con equidad, asegurando que reciban la atención que requieran para el desarrollo de conocimientos y habilidades para la vida.

El hecho de ofrecer una enseñanza diferenciada y diferenciadora, que propicie el desarrollo de las potencialidades para el logro del fin de la escuela especial para educandos con diagnóstico de discapacidad intelectual, hace más encomiable la labor, dada por las contradicciones que genera una educación masiva y gratuita que aspira a la calidad con equidad en sus propósitos formativos y el reto de dar cabida a la diversidad.

Los estudios realizados sobre el término retraso mental, han sido sistematizados por diversos autores extranjeros y cubanos. Destacándose dentro de estos últimos: Torres M (2005), Abreu E, (2010), Gayle A (2011), Bell R (2012), López R (2012), Guerra S (2014), entre otros.

Al respecto ha expuesto Martha Torres González(2005,p.34) que: “El retraso mental es una característica especial del desarrollo donde se presenta una insuficiencia general en la formación y desarrollo de las funciones psíquicas superiores, comprometiendo de manera significativa la actividad cognoscitiva y provocado por una afectación importante del sistema nervioso central en los períodos pre-peri y postnatal, por factores genéticos, biológicos adquiridos e infraestimulación socio-ambiental intensa en las primeras etapas evolutivas que se caracteriza por la variabilidad y diferencias en el grado del compromiso funcional”.

Refiere otra opinión acerca del tema cuando expresa sus ideas acerca de: “La variabilidad y el grado de compromiso funcional, las cuales dependen de la intensidad y extensión de la afectación del sistema nervioso central, la calidad de la situación social del desarrollo y la actuación oportuna de las estrategias de estimulación y de las acciones educativas.”(Guerra, Iglesia, S y otros. 2004, p. 35).

La Asociación Americana de Retraso Mental propone una definición donde hace referencias a manifestaciones sustanciales en el desenvolvimiento corriente, caracterizado por un funcionamiento intelectual significativamente inferior a la media, junto con limitaciones asociadas en dos o más de las siguientes habilidades adaptativas: (comunicación, cuidado personal, vida en el hogar, habilidades sociales, utilización de la comunidad, autogobierno, salud y seguridad, habilidades académicas básicas, ocio y trabajo). (Guerra, Iglesia, S. 2004:13).

Teniendo en cuenta la concepción anterior de retraso mental y reflexionando acerca del lenguaje oral y la diversidad de criterios referentes a este en los educandos con retraso mental, se debe resaltar que existe una notable diferencia en el proceso de adquisición del lenguaje por lo que el pronóstico de su evolución es distinto para todos y está en dependencia de muchos factores.

Numerosos han sido los estudios realizados sobre el desarrollo del lenguaje en educandos con este diagnóstico, comparando su evolución, su ritmo de aprendizaje, sus estilos de desarrollo, incluso, la cantidad y calidad de su producción lingüística, entre los que se pueden destacar Shif, (1976); Cabanas, R. (1979); Bruner,(1980); Zamski, (1981); Rondal y Lambert (1982); Figueredo,(1984); Rubinstein, (1989); López Machín, (2000); Gutiérrez, (1997), Arias, (2003); Guerra Iglesia, (2004); Pérez de Alejo, (2005); Cobas Ochoa, (2007) entre otros.

En sus investigaciones los autores relacionados han abordado de diferentes formas y puntos de vistas propios el insuficiente desarrollo de la psiquis en las personas con retraso mental caracterizándose generalmente por la tardía aparición del lenguaje, la insuficiente apropiación del aspecto semántico del lenguaje materno, las dificultades en el oído fonemático, las afectaciones en la pronunciación, las limitaciones en la comprensión del lenguaje ajeno, el uso estereotipado de las formas gramaticales y las limitadas enunciativas verbales espontáneas.

En el componente fónico (fonético-fonológico) generalmente presentan alteraciones en la pronunciación, como consecuencia de las insuficiencias en el oído fonemático que presentan algunos. En ocasiones no logran la coordinación adecuada de los movimientos de los órganos fonos articulatorios para producir el lenguaje oral; es característica además su limitada expresividad.

El componente léxico-semántico, se caracteriza por dificultades en la comprensión y uso de la palabra en relación con su significado y una marcada diferencia entre el vocabulario pasivo y el activo resultando muy reducido y en algunos se limita la posibilidad de comunicación mediante el lenguaje oral. Las generalizaciones son imprecisas, pues utilizan una misma palabra para designar objetos similares.

El componente gramatical (morfo-sintáctico), se caracteriza por la poca extensión de las frases y oraciones. A veces, el contenido general de las ideas no evidencian un orden lógico, las oraciones compuestas por varias palabras se realizan de

manera lenta y se aprecian marcados errores en el uso de los elementos gramaticales.

Es evidente que los educandos con retraso mental aunque no siempre presenten insuficiencias en el oído, ni anomalías en la estructura de los órganos articulatorios dominan el lenguaje mucho más tarde que los de intelecto normal de su misma edad. Ellos no comienzan a pronunciar las primeras palabras según la norma alrededor del año u año y medio, sino que se retarda aún más la comprensión del lenguaje ajeno, estas pueden aparecer en muchos de ellos después de los tres años y medio y algunos después de los cinco.

Todo ello porque el retraso mental comprende una anomalía que se define como la adquisición lenta e incompleta de las habilidades cognitivas durante el desarrollo humano, que conduce finalmente a limitaciones sustanciales en el desarrollo corriente.

Se caracteriza por un funcionamiento intelectual significativamente inferior a la media, que tiene lugar junto a limitaciones asociadas en dos o más de las siguientes áreas de habilidades adaptativas: comunicación, cuidado personal, vida en el hogar, habilidades sociales, utilización de la comunidad, autogobierno, salud y seguridad, habilidades académicas funcionales, ocio y trabajo.

Los educandos retrasados mentales poseen un insuficiente interés cognoscitivo, sus necesidades están pobremente desarrolladas. Los retrasados mentales no sienten lo mismo que los alumnos con intelecto normal, de ahí que el lenguaje se desarrolla muy lentamente, en correspondencia a sus necesidades e intereses.

1.3 Tratamiento de las disgrafias óptico espaciales en educandos con retraso mental

El objetivo fundamental del tratamiento logopédico para las disgrafias óptico espaciales en educandos con retraso mental radica en el desarrollo de una correcta percepción de las letras y la fijación sólida de sus correspondientes representaciones.

Existen varios métodos para hacer frente a la disgrafia, tanto dentro como fuera del aula. Mientras que las personas que sufren de la condición deben practicar continuamente sus habilidades para ayudar a mejorar la legibilidad, ciertos suplementos deben ser hechos para esta discapacidad.

El tratamiento de la disgrafia abarca diferentes áreas:

1.- Psicomotricidad global Psicomotricidad fina: La ejercitación psicomotora implica enseñar al educando cuales son las posiciones adecuadas

- Sentarse bien, apoyando la espalda en el respaldo de la silla
- No acercar mucho la cabeza a la hoja
- Acercar la silla a la mesa
- Colocar el respaldo de la silla paralelo a la mesa
- No mover el papel continuamente, porque los renglones saldrán torcidos
- No poner los dedos muy separados de la punta del lápiz, si no esté baila y el no controla la escritura
- Si se acerca mucho los dedos a la punta del lápiz, no se ve lo que se escribe y los dedos se fatigan
- Colocar los dedos sobre el lápiz a una distancia aproximada de 2 a 3 cm de la hoja
- Si escribe con la mano derecha, puede inclinar ligeramente el papel hacia la izquierda
- Si escribe con la mano izquierda, puede inclinar el papel ligeramente hacia la derecha.

2.- Percepción.- Las dificultades perceptivas (espaciales, temporales, visoperceptivas, atencionales, etc.) son causantes de muchos errores de escritura (fluidez, inclinación, orientación, etc.) se deberá trabajar la orientación rítmico temporal, atención, confusión figura-fondo, reproducción de modelo visuales.

3.- Visomotricidad.- La coordinación visomotriz es fundamental para lograr una escritura satisfactoria. El objetivo de la rehabilitación visomotriz es mejorar los procesos óculo motriz que facilitarán el acto de escritura. Para la recuperación visomotriz se pueden realizar las siguientes actividades: perforado con punzón, recortado con tijera, rasgado con los dedos, ensartado, modelado con plastilina y rellenado o coloreado de modelos

4.- Grafomotricidad.- La reeducación grafomotora tiene por finalidad educar y corregir la ejecución de los movimientos básicos que intervienen en la escritura, los ejercicios de reeducación consisten en estimular los movimientos básicos de las letras (rectilíneos, ondulados), así como tener en cuenta conceptos tales como: presión, frenado, fluidez, etc.

Los ejercicio pueden ser: movimientos rectilíneos, movimientos de bucles y ondas, movimientos curvilíneos de tipo circular, grecas sobre papel pautado, completar simetría en papel pautado y repasar dibujos punteados

5.- Grafoescritura.- Este punto de la reeducación pretende mejorar la ejecución de cada una de las gestante que intervienen en la escritura, es decir de las letras del alfabeto. La ejercitación consiste en la caligrafía.

6.- Perfeccionamiento escritor.- La ejercitación consiste en mejorar la fluidez escritora, corrigiendo los errores. Las actividades que se pueden realizar son: unión de letras y palabras, inclinación de letras y renglones, trabajar con cuadrículas luego realizar cualquier ejercicio de rehabilitación psicomotor. Se debe disponer de 10 minutos para la relajación.

Para poder realizar una corrección adecuada dentro del aula se requiere puntualizar el tipo y frecuencia del error gráfico que presenta el educando, para lo cual es necesario corregir diariamente su escritura, destacando las fallas más frecuentes y de esta manera reeducar con la ayuda de ejercicios adecuados.

Para la corrección de la disgrafía, el espacio físico es muy importante. Se realice en el medio escolar o no, la reeducación de la disgrafía requiere de un contexto

claramente diferenciado de una clase convencional. El educando en ningún momento debe asociar la reeducación de la disgrafía con el hecho de tener que ir a una clase extra, que es una prolongación de su actividad escolar normal.

Cuando hablamos de trabajo correctivo para eliminar los trastornos en la escritura en los escolares con retraso mental leve, debemos tener en cuenta que la estructura y el contenido del tratamiento que se va a impartir no depende solamente de las características y la severidad del trastorno verbal que se quiere corregir, sino además, del déficit intelectual del alumno con el que se trabaja.

En el caso de educandos con retraso mental, el tratamiento logopédico adquiere características peculiares que se evidencian fundamentalmente en el incremento de la importancia de algunos principios de la objetividad de la enseñanza, o lo que es lo mismo, el aprendizaje práctico.

Las clases y tratamientos logopédicos deben proponer actividades sugerentes, amenas y variadas con el empleo de procedimientos para hacer de estas un momento alegre e interesante; de modo que ayude a que los escolares se propongan corregir sus dificultades al escribir en los diferentes componentes, de la asignatura con adecuada utilización del vocabulario. Enseñar al educando a pensar, organizar su pensamiento y expresarlo correctamente debe ser un objetivo priorizado, para lograrlo es necesario abrir espacio al elogio y al estímulo oportuno, así como los aprendizajes básicos para la educación general abarcan tanto las herramientas necesarias, para los aprendizajes relacionados con la corrección de la escritura.

Corregir: acción y efecto de corregir o enmendar lo errado o defectuoso.

Corrección: eliminar, acercar a las características de la conducta normal, devolver a la norma las funciones y conducta deseada. Es un elemento del proceso de rehabilitación. Corregir significa modificar, eliminar las deficiencias de los alumnos, mejorar sus procesos psíquicos.

Entendemos por corrección: la posibilidad de rectificar un proceso, propiedad, función etcétera; afectado, es decir lograr que vuelva a sus características normales de acuerdo al grupo ontogenético.

La corrección de las disgrafías en educandos con retraso mental leve es de gran importancia para evitar que aparezca o que se agrave el caso y repercuta negativamente en el posterior desarrollo intelectual del educando. Los brillantes aportes de Vigotsky en relación con el trabajo correctivo - compensatorio han de asumirse como la vía para generar, a partir del defecto, la estimulación y cristalización de la potencialidad.

Es precisamente esta postura la que lleva a Vigotsky a formular lo que para él constituía el postulado central de la defectología... “cualquier defecto origina estímulos para la formación de la compensación. Por eso el estudio dinámico del niño que presenta deficiencias no puede limitarse a la determinación del grado y de la gravedad de la insuficiencia, pero incluye indispensablemente el control de los procesos de compensación, de sustitución, procesos edificadores y equilibradores en el desarrollo de la conducta del niño” (Vigotsky, L.S: 1989, p.5).

Cuando se asumen estos postulados del trabajo correctivo - compensatorio, se están considerando las potencialidades que desde el punto de vista neurofisiológico tiene el sistema nervioso, y sobre todo el cerebro humano, para enfrentar ese proceso; se está considerando, en particular la plasticidad y estructura del cerebro, por lo que desarrollar una comprensión desde la perspectiva de localización dinámica de las funciones psíquicas superiores coherentes, con el principio Vigotskiano de la organización extracerebral de las funciones psicológicas superiores.

El maestro logopeda para prevenir y/o corregir los trastornos disgráficos lleva a cabo un trabajo diferenciado con su correspondiente línea de tratamiento para la cual posee la metodología y las orientaciones establecidas, el trabajo correctivo y preventivo que deben desarrollar los maestros, tanto en las clases como en otros momentos de atención a estos educandos.

EPÍGRAFE II. RESULTADOS DEL ESTADO ACTUAL EN QUE SE PRESENTA LA DISGRAFIA ÓPTICO ESPACIAL EN EDUCANDOS DE TERCER GRADO CON RETRASO MENTAL LEVE

El epígrafe está elaborado en función de exponer; los elementos que guían la investigación con su correspondiente escala evaluativa, así como los resultados de su aplicación mediante guías de instrumentos que favorecen el diagnóstico inicial. La escala se aplicará durante el proceso investigativo, fundamentalmente, en la evaluación de los resultados de la propuesta.

2.1. Elementos que guían la investigación y su correspondiente escala evaluativa

Elementos que guían la investigación:

Elemento 1: Discriminación auditiva y percepción visual de las grafías /b/ y /d/, /g/ y /q/

Elemento 2: Trazo de las grafías /b/ y /d/, /g/ y /q/.

Elemento 3: Diferenciación de las grafías /b/ y /d/, /g/ y /q/.

Escala valorativa por niveles de los elementos que guían la investigación.

Elemento 1: Discriminación auditiva y percepción visual de las grafías /b/ y /d/, /g/ y /q/.

Nivel Alto: Es capaz de discriminar el sonido y percibir la grafía en la palabra.

Nivel Medio: Cuando logra realizar una de las dos habilidades (discriminar el sonido o percibir la grafía)

Nivel Bajo: No es capaz de realizar la discriminación del sonido ni la percepción de la grafía.

Elemento 2: Trazo de las grafías /b/ y /d/, /g/ y /q/.

Nivel Alto: Traza correctamente los grafemas /b/ y /d/, /g/ y /q/ en las palabras.

Nivel Medio: Traza el grafema, pero comete imprecisiones en algunos de los rezagos que lo compone.

Nivel Bajo: No es capaz de realizar el trazo del grafema.

Elemento 3: Diferenciación de las grafías /b/ y /d/, /g/ y /q/.

Nivel Alto: Es capaz de diferenciar la grafía en palabras.

Nivel Medio: Diferencia la grafía indistintamente en algunas palabras.

Nivel Bajo: No logra diferenciar las grafías en las palabras.

Escala evaluativa general

Para medir y evaluar los resultados alcanzados en los educandos, la autora se apoyó en la aplicación de los instrumentos y en la siguiente escala evaluativa.

Nivel alto los educandos que sean capaces de discriminar el sonido y percibir la grafía en la palabra. Trazar correctamente los grafemas /b/ y /d/, /g/ y /q/ en las palabras y diferenciar la grafía en palabras.

Nivel medio los educandos que logren realizar una de las dos habilidades (discriminar el sonido o percibir la grafía). Trazar el grafema, pero comete imprecisiones en algunos de los rasgos que lo compone y diferencia la grafía indistintamente en algunas palabras.

Nivel bajo los educandos que no realizan la discriminación del sonido ni la percepción de la grafía, no son capaces de realizar el trazo del grafema y no logran diferenciar las grafías en las palabras.

2.2. Diagnóstico del nivel en que se expresa la disgrafía óptico espacial en educandos de tercer grado con discapacidad intelectual, inicialmente.

Con el objetivo de recoger información acerca del nivel de las alteraciones en el lenguaje escrito en los educandos con discapacidad intelectual leve de tercer grado de la escuela especial José Antonio Echeverría se realizó un diagnóstico a través de la aplicación de instrumentos como la guía de observación, la revisión documental, el análisis de los productos de la actividad y la prueba pedagógica.

Al aplicar la guía de observación con el objetivo de recoger información acerca de la motivación y disposición por la escritura de los educandos de tercer grado con diagnóstico de discapacidad intelectual leve se comprobó que de los 9 educandos solo 2 para un 22,2 % se motivan por las actividades de la escritura y la realizan con disposición aunque cometen errores en la misma caracterizados por cambios y 7 de ellos que representa el 77,7 % no les motiva las actividades de escritura por considerarlas aburridas y largas donde tienen que realizar muchos esfuerzos por lo que no tienen disposición para escribir.

Se aplica una revisión de documentos a la libreta de Lengua Española constatándose que de forma sistemática los nueve educandos representativos del 100% de la muestra presentan carencias en la escritura pues presentan cambios de /b/ x /d/ y /g/ x /q/ fundamentalmente. Estas insuficiencias en la escritura se manifiestan en la copia, transcripción, dictado y en la redacción de oraciones.

Con el objetivo de evaluar el desarrollo de las relaciones espaciales y su orientación en el espacio se realiza el análisis de los productos de la actividad a los 9 educandos que representan el 100% presentan carencias en cuanto al desarrollo de las mismas pues no logran orientarse derecha, izquierda, arriba y bajo entre otras.

Se aplica la prueba pedagógica de entrada y salida con el objetivo de corroborar los resultados obtenidos de la aplicación de los instrumentos comprobándose que los nueve educandos que representan el 100 % cometen cambios de las grafías /b/ x /d/ y /g/ x /q/. Ubicándose a 8 educandos para un 88,8 % en el NE por haber tenido más de tres errores en la prueba pedagógica y solo 1 que representa el 11,1% se ubica en LS pues cometió 2 errores. (Anexo 9)

Desde el punto de vista cualitativo las particularidades presentadas en el diagnóstico inicial, según los elementos que guían la investigación, se fundamentan seguidamente:

A partir de estos elementos que guían la investigación en el diagnóstico inicial se pudo constatar que en el elemento 1 discriminación auditiva y percepción visual de

las grafías se ubican en un nivel bajo 7 educandos para un 77,7 % pues no logran discriminar ni percibir la grafía en la palabra; y el otro 22,2 % que representa a 2 educandos se ubican en un nivel medio pues uno logra discriminar el sonido y el otro percibir la grafía en la palabra.

En el elemento 2 trazo de las grafías ubicamos a en un nivel bajo a 3 educandos para el 33,3 % de la muestra pues no logran trazar el grafema; el resto de la muestra representativa del 66,6 % se ubican en un nivel medio pues cometen imprecisiones en algunos de los trazos del grafema

Y el elemento 3 diferenciación de las grafías se comporta igual que el anterior.

Del análisis de los instrumentos se infiere que los educandos de tercer grado con discapacidad intelectual leve de la escuela José Antonio Echeverría presentan carencias en su escritura que se manifiestan en lo fundamental en cambios de las grafías /b/ x /d/ y /g/ x /q/.

Los instrumentos aplicados permitieron conocer las insuficiencias presentes en la muestra y confirmar las siguientes potencialidades y debilidades:

Potencialidades:

1. Son cariñosos y entusiastas.
2. Mantienen de forma general un estado emocional positivo.
3. Les gusta participar en los tratamientos logopédicos
4. Les gusta escuchar canciones infantiles.
5. No presentan alteraciones en el analizador visual
6. Poseen un adecuado aparato articulatorio.

Debilidades:

1. No se muestran motivados ni dispuestos por las actividades de escritura.
2. Presentan deficiencias en el oído fonemático, así como en la percepción visual, trazo, la diferenciación de las grafías y la ubicación espacial.

3. Dificultades en los procesos cognoscitivos (análisis, síntesis comparación abstracción y generalización

Sobre la base de los resultados cuantitativos y cualitativos del diagnóstico inicial, la autora proyectó actividades docentes para la corrección de las disgrafias óptico espaciales.

EPIGRAFE III FUNDAMENTACIÓN Y DISEÑO DE ACTIVIDADES DOCENTES PARA LA CORRECCIÓN DE LAS DISGRAFÍAS ÓPTICO ESPACIALES EN EDUCANDOS DE TERCER GRADO CON RETRASO MENTAL LEVE

3.1 Fundamentación de la propuesta de actividades docentes para la corrección de las disgrafías óptico espaciales en educandos de tercer grado con retraso mental.

El carácter activo de la personalidad se aprecia en el hecho de que ella se forma y se desarrolla en la actividad.

Lisardo García Ramis y coautores (1996:15) señalan que la actividad en el plano pedagógico “está dirigida a la transformación de la personalidad de los educandos, en función de los objetivos que plantea la sociedad a la formación de las nuevas generaciones”. En consecuencia, la actividad docente “por su esencia, consiste en familiarizar al niño con la experiencia acumulada por la humanidad, en cuanto a la transformación de los objetivos de la realidad circundante y la interacción con otras personas, así como la experiencia fijada y reflejada en los programas y libros de textos educandos” (García Ramis, L., ob. cit. 14).

Los trabajos del psicólogo ruso A. N. Leontiev (1903 – 1980) plantean que la actividad “... es el proceso de interacción sujeto-objeto, dirigido a la satisfacción de las necesidades del sujeto, como resultado del cual se produce una transformación del objeto y del propio sujeto” (Leontiev, 1985: 58). Concepto al cual se acoge la presente investigación por considerarlo más completo y donde traspolado actúa el logopeda y el educando logrando transformaciones meta final de este trabajo investigativo.

Se sustentan desde el punto de vista filosófico en la teoría Marxista, en la cual se expresa que, para lograr la transformación del ser humano, se requiere de una preparación y educación adecuada, se reconoce que los educandos de la enseñanza primaria poseen capacidades para educarse.

Desde el punto de vista pedagógico se basan en los fundamentos de la Pedagogía General y Especial y en su relación con otras ciencias de la educación con el

objetivo de lograr su formación integral, las actividades diseñadas ofrecen procedimientos y alternativas sustentadas en actividades docentes que pueden ser utilizadas para trabajar con los educandos con el fin de prevenir las disgrafías desde la etapa de adquisición de la lecto-escritura.

Desde el punto de vista psicológico las actividades propuestas se sustentan en la Teoría Histórico- Cultural y todas están diseñadas para que contribuyan al desarrollo de los procesos psicológicos que interactúan con el proceso de enseñanza aprendizaje de la lecto-escritura.

Las actividades propuestas fueron diseñadas teniendo en cuenta algunos requisitos cómo: garantizar una orientación y motivación adecuada previendo las condiciones requeridas, adecuar los niveles de complejidad de las actividades a las características y edades de los educandos, propiciar el desempeño y la participación de los educandos en la realización de la propuesta de forma independiente, propiciar la relación alumno-alumno y el control del desarrollo potencial del lenguaje.

Las características más elocuentes de las actividades docentes son:

- Forman parte del currículo para niños de tercer grado con discapacidad intelectual leve.
- Todas las actividades elaboradas han requerido de una preparación.
- Todas las actividades tienen en cuenta las vivencias afectivas de los niños.
- Las actividades familiarizan al niño con la experiencia histórica social.
- Las actividades cumplen con las expectativas que se proponen en los programas y libros de textos de tercer grado.
- Las actividades docentes se elaboran a partir del diagnóstico del desarrollo actual de la escritura de los educandos.
- Las actividades se elaboran por un orden gradual de complejidad.
- Para su aplicación se utilizan diferentes medios de enseñanza.
- Estas actividades propician la socialización entre los educandos, dónde todos aprenden de todos.

Se propusieron diez actividades docentes encaminadas a corregir las disgrafías en los educandos de tercer grado con diagnóstico de discapacidad intelectual leve. Las mismas tienen la siguiente estructura: título, objetivo, método, procedimientos, medios de enseñanza, evaluación y conclusiones

Las actividades docentes que se proponen se organizan en actividades para el desarrollo de la orientación espacial, actividades para la adquisición de las grafías y actividades para la sistematización.

La novedad de esta investigación está dada en que las actividades propuestas van dirigidas a corregir los cambios de d y b, q y g en la escritura de los educandos de tercer grado, estas son eficaces, amenas y motivadoras permitiendo socializar los conocimientos durante el desarrollo de la actividad.

3.2 Propuesta de actividades docentes dirigidas a la corrección de las disgrafías óptico espaciales.

Presentación de las actividades docentes encaminadas a corregir las disgrafías óptico espaciales en educandos de tercer grado con retraso mental leve

Actividades para el desarrollo de la orientación espacial.

Actividad No 1

Título: Nos orientamos en el jardín.

Objetivo: Reconocer la ubicación de su cuerpo y otros cuerpos de la naturaleza en el espacio para aplicarlo a la lectura y escritura de grafemas parecidos de manera que demuestren motivación por la escritura

Método: Práctico

Procedimientos: conversación, observación, orientación.

Medios: jardín del centro

Motivación.

Se conversará con los educandos acerca de las vivencias afectivas que tienen acerca de las excursiones que han participado.

Escuchada las vivencias de los educandos se invitarán a realizar una excursión.

Desarrollo

Se invitará a los educandos a dirigirse al jardín.

El logopeda conversará con los educandos sobre la salida y puesta del sol, explicará que el sol siempre sale por el este que está a nuestra derecha y se oculta por el oeste.

Orientar a los niños por los puntos cardinales.

Comentar que al frente nos queda el norte, a nuestras espaldas el sur, nuestra mano derecha indica el este y la izquierda el oeste.

Pedir a los educandos que giren y que vuelvan a orientarse por los puntos cardinales.

¿Cuál es la mano derecha? ¿Qué punto cardinal le corresponde?

¿Cuál es la mano izquierda? ¿Qué punto cardinal le corresponde?

¿Qué punto cardinal está detrás de nuestras espaldas?

¿Qué punto cardinal nos queda al frente?

Pedir que observen el sol y digan la posición que ocupa.

Explicar que podemos decir que el sol está arriba o encima de nosotros.

El agua del pozo ¿qué posición ocupa respecto a nuestro cuerpo?

Hacer observar a los educandos que estamos rodeados de plantas ornamentales y los cuidados que debemos tener para su protección.

Conclusiones.

Conversar con los educandos acerca de lo realizado en el día de hoy.

Quiero que a la orden mía levante la mano que le corresponde.

Levante su mano derecha.

Levanten su mano izquierda.

El sol está ----- con respecto a nosotros.

Pedir que determinen la posición respecto a su cuerpo que tiene el compañero más cercano.

Evaluación:

¿Qué hicieron?

¿Cómo lo hicieron?

¿Para qué lo hicieron?

¿Te gustó la actividad?

Actividad No 2

Título: Un paseo al zoológico

Objetivo: Contribuir al desarrollo de la orientación espacial en función de la lectura y escritura de grafemas semejantes de modo que sientan disposición y motivación por la escritura además de contribuir a desarrollar amor por el cuidado de los animales.

Método: Práctico

Procedimientos: conversación, observación, orientación.

Medios: lámina que representa al zoológico

Motivación.

Conversar con los educandos sobre las vivencias afectivas que tienen acerca de los animales.

Desarrollo

Conversar con los educandos sobre el viaje imaginario que en el día de hoy vamos a realizar al zoológico.

Establecer un diálogo para conocer las vivencias afectivas que tienen los educandos sobre los animales y si han visitado algún zoológico.

Señalar que en el zoológico viven animales que no habitan en nuestros campos.

¿Dónde podemos ver a estos animales?

Presentar la lámina que representa el zoológico.

Recordar a los educandos los términos trabajados en la actividad anterior.

Abajo, arriba, derecha, izquierda.

Presentar la lámina del zoológico.

Completa las siguientes frases.

El elefante está detrás de ----- (el árbol)

El mono está ----- (de la jaula)

La jirafa come la rama que está ----- (arriba)

El oso está escondido ----- del león (detrás)

Con relación al león el mono está a la ----- (derecha)

La lámina está el ----- de nosotros. (frente)

¿Quién imita el sonido del animal que está a la derecha del león?

¿Quién imita el sonido del animal que está a la izquierda del león?

¿Quién imita el sonido del animal que está arriba del árbol?

El foso de la hiena está ----- de nosotros.

Solicitar a los educandos que comenten acerca de la importancia de mantener el cuidado de los animales.

Conclusiones.

¿Qué lugar visitamos?

Levanten con su mano derecha el lápiz

Levanten con su mano izquierda la goma.

Pongan las manos arriba de la mesa.

Busquen debajo de la mesa la regla.

Evaluación:

¿Qué hicieron?

¿Cómo lo hicieron?

¿Para qué lo hicieron?

¿Te gustó la actividad?

Actividad No 3

Título: Nos visitan otros animales.

Objetivo: Identificar animales estableciendo la relación derecha e izquierda de modo que sientan motivación por su protección y cuidado.

Método: Práctico

Procedimientos: conversación, observación, orientación.

Medios de enseñanza: imágenes electrónicas.

Motivación.

Conversar con los educandos acerca del paseo imaginario que realizamos al zoológico.

Pedir que recuerden algunos animales que conocimos.

Informar que el día de hoy vamos a conocer a otros animales.

Desarrollo.

La logopeda establecerá una conversación con los educandos sobre las relaciones aprendidas.

Los educandos nombrarán la posición que ocupan respecto a diferentes objetos.

En relación con el compañero del lado.

En relación a la puerta.

En relación a la pizarra.

La logopeda mostrará las imágenes electrónicas y se solicitará a los educandos que las observen y mencionen.

Conversar sobre el cuidado que se debe mantener con las mismas.

Se explicará a los educandos que estableceremos con dos columnas. A la izquierda los animales cubiertos de plumas y a la derecha los animales cubiertos por pelos.

Pedir a los educandos que en la hoja de la libreta determinen la relación izquierda – derecha estableciendo dos columnas.

Los educandos escribirán el nombre de los animales teniendo en cuenta la relación solicitada.

Animales a observar





Conclusiones.

Solicitar a los educandos que realizan la revisión de sus trabajos intercambiando sus libretas.

¿Cuántos animales lograron identificar a la derecha y cuántos a la izquierda?

¿Cómo podrían proteger a los animales conocidos?

Evaluación:

¿Qué hicieron?

¿Cómo lo hicieron?

¿Para qué lo hicieron?

¿Te gustó la actividad?

Actividades para la adquisición de las grafías.

Actividad No 4

Título: Me oriento por el sonido.

Objetivo: Asociar el sonido a la grafía teniendo en cuenta su orientación espacial de modo que se interesen por el aprendizaje de la escritura.

Método: Discriminación auditiva

Procedimientos: imitación y control visual, discriminación auditiva

Medios: Tarjetas con las grafías y plastilina

Motivación

Conversar con los educandos acerca de las relaciones aprendidas.

¿Le ha servido para orientarse en el hogar y en la escuela?

Desarrollo

Distribuir las tarjetas con las grafías

Pedir a los educandos que observen la grafía b, d, q, g.

Vamos a determinar su ubicación teniendo en cuenta las relaciones aprendidas.

Comentar que la grafía b se orienta hacia la derecha, la d hacia la izquierda, q y g baja.

Proponer a los educandos que cuando escuchen el sonido b o d levantarán con su mano derecha o izquierda la tarjeta que le corresponda.

La logopeda pronunciará los sonidos /b/. /d/ y los educandos levantarán la tarjeta que le corresponde.

Mostrar las grafías q y g, hacer notar que estas bajan pero no todas terminan igual.

Solicitar que busquen las grafías q y g y las coloquen encima de la mesa.

El logopeda solicitará que las pronuncien y pongan su mano en el cuello para que aprecien como se diferencian por las vibraciones que realizan.

Concluir que q baja y g baja y dobla.

Distribuir la plastilina y pedir que las modelen.

Solicitar los educandos que cuando escuchen el sonido en sílabas /g/ den una palmada y cuando escuchen el sonido /q/ den un chasquido con los dedos, levanten la mano derecha al escuchar el sonido /b/ y la izquierda el sonido /d/.Explicar que para el caso de /q/ y /g/ pueden colocar las manos en el cuello.

Sílabas que se proponen:

ga, ba, da, que, be, ge, go , bo, do, qui

Conclusiones.

Pedir que escriban al dictado las siguientes sílabas.

Ba, ga, da, be, de, que, qui

Escojan dos de las grafías estudiadas y escriban una palabra.

La actividad se controlará mediante el intercambio de libretas.

Evaluación:

¿Qué hicieron?

¿Cómo lo hicieron?

¿Para qué lo hicieron?

¿Te gustó la actividad?

Actividad No 5

Título: Identificamos sílabas y formamos palabras.

Objetivo: Escribir de forma correcta palabras con las grafías b-d de forma que sientan motivados por el aprendizaje de la escritura.

Método: Fónico analítico sintético.

Procedimientos: análisis auditivo, pronunciación enfatizada.

Medios: Componedor individual, tirillas de papel, pizarra.

Motivación

Conversar con los educandos acerca de las relaciones conocidas.

Solicitar que completen las frases siguientes:

La b se inclina hacia _____

La d se inclina hacia _____

Subraya las sílabas que se formarían con la grafía que se inclina hacia la izquierda.

ba, di, do, du, be, de

Solicitar a los educandos que escriban en sus cuadernos las sílabas con las grafías subrayadas y las formen en el componedor. Forma palabras con las sílabas seleccionadas.

Realizar análisis fónico y esquema gráfico de las palabras seleccionadas.

Escribe en el componedor una oración.

Escribe el nombre de un objeto que se escriba con la grafía b y otra con la grafía d.

Dar una tirilla de papel y solicitar a los educando que la vayan rasgando y aislen las grafías objeto de estudio.

Las actividades se revisarán de forma colectiva en el pizarrón.

Conclusiones.

Conversar con los educandos acerca de lo trabajado en el día de hoy.

Quiero que vengan a la pizarra y cada uno escriban dos palabras donde utilicen las grafías b y d.

Evaluación:

¿Qué hicieron?

¿Cómo lo hicieron?

¿Para qué lo hicieron?

¿Te gustó la actividad?

Actividad No 6

Título: Escribimos palabras con q y g

Objetivo: Escribir de forma correcta palabras con las grafías q - g de forma que sientan motivados por el aprendizaje de la lengua materna.

Método: Fónico analítico sintético

Procedimientos: Análisis auditivo, escritura, pronunciación enfatizada.

Medios: Componedor individual, tirillas de papel, pizarra.

Motivación.

Conversar con los educandos acerca de las relaciones trabajadas.

Solicitar que completen las siguientes frases.

El ratón come _____

El _____ persigue al ratón.

Conversar con los educandos sobre los prejuicios que ocasionan los ratones.

En el día de hoy vamos a trabajar con dos grafías conocidas por ustedes. ¿Cuáles serán?

Desarrollo

Solicitar a los educandos que tracen las grafías en el aire teniendo en cuenta su orientación.

Pedir que piensen en una palabra que se escriba con cada una de las grafías.

Realizar el análisis fónico y esquema gráfico.

Asignar una tirilla de papel y pedir que la rasguen aislando la grafía.

Vamos a trazar la grafía q,

Vamos a trazar la grafía g.

¿Qué palabras se pueden formar con cada una de ellas?

Las palabras gato y goma se escriben con_____

Dictado de las siguientes palabras:

Gira, mágico, gente, quiso, queso, máquina, paquete.

Las actividades se revisarán a través del intercambio de libretas.

Evaluación:

¿Qué hicieron?

¿Cómo lo hicieron?

¿Para qué lo hicieron?

¿Te gustó la actividad?

Actividades para la sistematización de las grafías.

Actividad No 7

Título: ¿quién ocupa el lugar?

Objetivo: Escribir los grafemas b- d y q-g de modo que se sientan interesados por la escritura correcta.

Método: discriminación auditiva

Procedimientos: análisis fónico, control visual, escritura

Medios: libreta de Lengua Española.

Motivación.

Conversar con los educandos sobre las grafías estudiadas pidiendo que las tracen en el aire.

Presentar las siguientes palabras.

Bate y date.

Hacer observar a los educando cómo cambia el significado de las palabras al cambiar una grafía.

Recordar la importancia que tiene la correcta escritura de las palabras para poder hacernos entender.

Desarrollo

Informar a los educandos que en la actividad de hoy vamos a ejercitar el uso de las grafías estudiadas.

Escribe las siguientes palabras en tu libreta y completa las palabras con el grafema (q o g)

va-uero ros-uita man-uera -uineo -uitarra

re-uesón ju-uete chi-uito -ueso muñe-uita

Escribe las siguientes palabras en tu libreta y completa las palabras con el grafema (b o d)

-ella -oda peina-o ca-ello la-io -iente em-udo mo-a

Se solicitará a los educandos que intercambien sus libretas para realizar la revisión.

Conclusiones.

Escribir en el pizarrón la siguiente décima de la autora Mirta Aguirre.

Décima es caña y banano,

Es palma, ceiba y anón.

Décima es tabaco y ron,

Café de encendido grano.

Décima es techo de guano,

Es clave, guitarra y tres.

Es taburete en dos pies

Y es Cuba de cuerpo entero,

Porque ella nació primero

Y nuestro pueblo después.

Conversar con los educandos sobre la poesía.

Solicitar a los educandos que realicen su lectura y que en la parte derecha de su hoja escriban las palabras con las grafías b-d y en la izquierda las que se escriben con las grafías q-g.

Pedir a los niños que aprendan la poesía como tarea.

Evaluación:

¿Qué hicieron?

¿Cómo lo hicieron?

¿Para qué lo hicieron?

¿Te gustó la actividad?

Actividad No 8

Título: Las reconozco y agrupo.

Objetivo: identificar el grafema g-q y b-d de modo que se sientan interesados por la obra de José Martí.

Método: discriminación auditiva

Procedimientos: análisis fónico, control visual, escritura

Medios: libreta de Lengua Española.

Motivación

Conversar sobre la poesía trabajada en la actividad anterior.

Pedir a los educandos que la reciten.

Recuerdan que palabras se escribían con las grafías b-d y q - g

Desarrollo

Escribir en el pizarrón los siguientes versos sencillos de José Martí.

Está la playa muy linda:

Todo el mundo está en la playa:

Lleva espejuelos el aya

De la francesa Florinda.

Está Alberto, el militar

Que salió en la procesión

Con tricornio y bastón,

Echando un bote a la mar.

Solicitar a los educandos que lean nuevamente el texto y escriban en sus libretas las palabras que se escriben con las grafías b-d.

Realizar el siguiente dictado.

Explicar a los educandos que vamos a realizar un dictado con las grafías estudiadas.

Ganso- guitarra, Gina, quema, grulla, galán, pago, quinqué

Botella, dama, barco, escoba, dedal, cubo, candado.

El control a las actividades se realizará mediante el intercambio de las libretas.

Conclusiones.

Pedir a los educandos que piensen en un nombre de persona que se escriba con las grafías b y g

Evaluación:

¿Qué hicieron?

¿Cómo lo hicieron?

¿Para qué lo hicieron?

¿Te gustó la actividad?

Actividad No 9

Título: la letra robada.

Objetivo: identificar y completar palabras con los grafemas g – q y b-d de modo que trabajen con seguridad y limpieza.

Método: discriminación auditiva

Procedimientos: análisis fónico, control visual, escritura

Medios: Libreta de lengua Española, pizarrón.

Motivación

Narrar un pequeño fragmento de cuento Alí Babá y los 40 ladrones.

Explicar a los educandos que en el día de hoy se nos ha presentado una situación difícil con Alí Babá, pues entró al aula y nos ha llevado parte del diccionario.

Desarrollo

Explicar a los educandos que para completar las partes del diccionario que Alí Babá nos ha llevado tenemos que completar palabras, depende del esfuerzo para que el diccionario nos quede como antes.

El escolar debe analizar y colocar el grafema correcto (q – g, b-d) para que las palabras vuelvan a tener su significado.

a) Completa con el grafema que falta.

blo-ue par-ueo e-uipo

á-uila la-una bus-ué

ros-uilla -ansos a-uanto

jerin-uilla -anado va-uero - irafa

-alcon -an-era cor-ata come-or rà-ano –arril -eporte

Conclusiones.

Pedir a los educando que lean las palabras que están encerradas en el cuadro y subrayen las palabras que sean frutas o vegetales y que en ellas estén utilizadas las grafías b-d, q-g

| |
|--|
| Anón, guayaba, quimbombó, chirimoya, tomate, mango naranja, mandarina, plátano lechuga. |
|--|

La revisión de la actividad se realizará en la pizarra.

La evaluación de los educandos se realizará teniendo en cuenta las categorías para la evaluación logopédica (superado, ligeramente superado y no evoluciona.)

Evaluación:

¿Qué hicieron?

¿Cómo lo hicieron?

¿Para qué lo hicieron?

¿Te gustó la actividad?

Actividad No 10

Título: escribo con belleza.

Objetivo: escribir correctamente palabras con el grafema q y g de modo que trabajen con seguridad y confianza.

Método: discriminación auditiva

Procedimientos: análisis fónico, control visual, escritura

Medios: libreta de Lengua Española y pizarra.

Motivación

Conversar con los alumnos sobre las grafías estudiadas.

Desarrollo

-Lee el texto y completa las palabras con las grafías q - g

Yo tengo un perrito que se llama Ton,
y aunque es chinito es muy comilón.

Yo tengo un perrito chato y -ordiflón,
y aunque no es bonito es muy ju-ueton.

a) El texto se refiere a:

- Un animal salvaje.
- Un mamífero doméstico.
- Un ave doméstica.

b) Escribe las palabras que dicen cómo es Ton.

e) Marque con una x otros animales domésticos.

gato caballo grillo gusano lagartija.

Escribe una oración con uno de los animales anteriores. Escribe con belleza

Los educandos lee en siguiente verso sencillo y completarán el texto con las grafías que faltan.

Tiene el leopardo un a-rigo

En su monte seco y par--do:

Yo tengo más que el leopar-o,

Porque tengo un -uen amigo.

¿Quién es el autor del verso?

¿Qué conoces del él?

Conclusiones.

La revisión de las actividades se realizará mediante el intercambio de libretas.

La evaluación de los educandos se realizará teniendo en cuenta las categorías para la evaluación logopédica (superado, ligeramente superado y no evoluciona.)

Evaluación:

¿Qué hicieron?

¿Cómo lo hicieron?

¿Para qué lo hicieron?

¿Te gustó la actividad?

EPIGRAFE IV Resultados del proceso de aplicación de la propuesta de actividades docentes para la corrección de las disgrafías óptico especiales en educandos de tercer grado con retraso mental leve

4.1 Constatación de los resultados durante la aplicación de las actividades

Se aplica una prueba pedagógica de salida con el objetivo de recoger información acerca del desarrollo de habilidades que han alcanzado los educandos de tercer grado con diagnóstico de discapacidad intelectual leve de la escuela especial José Antonio Echeverría, después de aplicada la propuesta de actividades, se comprueba que siete educandos que representan el 77,7% no mostraron insuficiencias en su escritura, dos educandos que representan el 22,2% mantienen irregularidades en la escritura de las grafías b-d y q-g.

La tabla muestra los resultados comparativos de la aplicación de instrumentos en el diagnóstico inicial y final.

| Diagnóstico inicial | | | | | | | Diagnóstico final | | | | | |
|---------------------|----|-----|------|------|------|------|-------------------|------|------|------|------|------|
| Muestra | OE | % | bx d | % | qx g | % | OE | % | bx d | % | qx g | % |
| 9 | 9 | 100 | 6 | 66,6 | 3 | 33,3 | 2 | 22,2 | 1 | 11,1 | 1 | 11,1 |

Resultados de la evaluación logopédica después de la aplicación de la propuesta

| Diagnóstico inicial | | | | | | | Diagnóstico final | | | | | |
|---------------------|---|---|----|------|----|------|-------------------|------|----|------|----|---|
| Muestra | S | % | LS | % | NE | % | S | % | LS | % | NE | % |
| 9 | - | - | 1 | 11,1 | 8 | 88,8 | 7 | 77,7 | 2 | 22,2 | - | - |

Del análisis de las tablas que se muestra se deduce que las actividades docentes contribuyeron a la corrección de las alteraciones que presentaban los educandos de tercer grado con diagnóstico de discapacidad intelectual leve de la escuela José Antonio Echeverría.

A partir de los elementos que guían la investigación en el diagnóstico final se pudo constatar que en el elemento 1 discriminación auditiva y percepción visual de las grafías se ubican en un nivel alto 8 educandos para un 88,8 % pues logran discriminar y percibir la grafía en la palabra; y el otro 11,1 % que representa a 1 educando se ubican en un nivel medio pues logra en ocasiones discriminar el sonido y percibir la grafía en la palabra.

En el elemento 2 trazo de las grafías ubicamos a en un nivel medio a 2 educandos para el 22,2% de la muestra pues no logran trazar con precisión el grafema; el resto de la muestra representativa del 77,7 % se ubican en un nivel alto pues no cometen imprecisiones en los trazos del grafema. Y el elemento 3 diferenciación de las grafías se comporta igual que el anterior.

Después de aplicada la propuesta el impacto de esta se resume en las siguientes regularidades:

- Los alumnos con disgrafia óptico espacial comenzaron a sentir mayor motivación y disposición en las actividades de escritura, esto se evidenció en el cumplimiento de las indicaciones y tareas que indicaba la logopeda.
- Se alcanzaron resultados satisfactorios en cuanto a la corrección de las disgrafia óptico espacial específicamente el cambio de /b/ x /d/, /g/ x /q/, evidenciándose en el mejoramiento de los educandos en cuanto a la discriminación, trazo y diferenciación de las grafías mencionadas.

4.2 Resultados obtenidos durante el proceso de aplicación de las actividades docentes

Durante la aplicación de las actividades dirigidas al desarrollo de las relaciones espaciales los educandos se motivaron por aprender con exactitud la determinación de los puntos cardinales, así como establecer la ubicación de objetos en relación con su propio cuerpo, estas actividades aseguraron poder trabajar la instauración de las grafías. Durante la aplicación de las primeras 3 actividades comprobamos que desde el punto de vista cognitivo aprendían la

relación, sin embargo en el plano desde el punto de vista práctico presentaban carencias para su ubicación, fue a través de la sistematización de las relaciones que pudieron ubicarse en el espacio excepto 2 de ellos que continúan presentando algunas dificultades en la ubicación en el espacio.

Las actividades docentes 4, 5, y 6 propuestas para la instauración de las grafías permitieron mediante la utilización del método fónico analítico sintético la instauración de forma gradual cada una de las grafías, jugó un papel determinante el análisis auditivo de las grafías tanto en sonidos aislados como en sílabas lo que permitió que se apropiaran de las grafías.

Las actividades docentes 7, 8, 9 y 10 permitieron la sistematización de las grafías permitiendo la automatización de los conocimientos adquiridos en situaciones de aprendizaje, los escolares se enfrentaron a una nueva tarea que consistía en discriminar y escribir el sonido, estas actividades fueron ejecutadas por los escolares sin dificultades donde solamente 2 de ellos necesitaron el III nivel de ayuda. Esta ejercitación permitió que escribieran de forma correcta cada una de ellas en situaciones pedagógicas creadas por el maestro.

Las transformaciones en los educandos de tercer grado, por la escala general de evaluación se comportan de la siguiente forma:

En un nivel alto se ubican 7 educandos para un 77,7% pues los mismos son capaces de discriminar el sonido y percibir la grafía en la palabra. Trazar correctamente los grafemas /b/ y /d/, /g/ y /q/ en las palabras y diferenciar la grafía en palabras. Y solo 2 que representa el 22,2 % en un nivel medio pues necesitan de ayuda al realizar una de las dos habilidades (discriminar el sonido o percibir la grafía). Trazan el grafema, pero cometen imprecisiones en algunos de los rasgos que lo compone y diferencian la grafía indistintamente en algunas palabras.

Resultados comparativos de la aplicación de pretest y postest

| Muestra | Pretest | | | Posttest | | |
|----------------|----------------|--------------|-------------|-----------------|--------------|-------------|
| | Alto | Medio | Bajo | Alto | Medio | Bajo |
| 9 | 0 | 2 | 7 | 7 | 2 | 0 |

Conclusiones

El estudio de los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan la corrección de la disgrafía óptico espacial en educandos con retraso mental leve permitió profundizar en conceptos de diferentes autores acerca de este particular, sus principales manifestaciones; coincidiendo en el tratamiento correctivo por parte de especialistas, permitió además instituir que el mismo se sustenta en las leyes y categorías de la Filosofía Marxista Leninista y la Psicología así como en el paradigma de la escuela socio- histórico –cultural.

El estudio realizado para constatar el estado actual que presenta la disgrafía óptico espacial en educandos de tercer grado con retraso mental leve en la escuela especial José Antonio Echeverría, corroboró que los educandos presentan deficiencias en la percepción visual, así como en el trazo y la diferenciación de las grafías /b/ y /d/, /g/, /q/ evidenciándose en la escritura de sílabas y palabras así como la falta de motivación hacia las actividades correctivas.

Las actividades docentes que se proponen para corregir las disgrafías en educandos de tercer grado de la escuela especial José Antonio Echeverría se caracterizan por su enfoque correctivo, son además eficaces, amenas y motivadoras y tienen en cuenta el estado de la zona de desarrollo próximo de los educandos, permiten la socialización de lo aprendido y se realizan bajo la dirección del logopeda.

Después de aplicar las actividades encaminadas a la corrección de las disgrafía óptico espacial en educandos de tercer grado con diagnóstico de retraso mental leve en la escuela especial José Antonio Echeverría se comprobó la efectividad de las mismas. Los alumnos con disgrafía óptico espacial comenzaron a sentir mayor motivación y disposición en las actividades de escritura y se alcanzaron resultados satisfactorios en cuanto a la discriminación, trazo y diferenciación de las grafías trabajadas.

Recomendaciones

Extender la aplicación de la propuesta de actividades docentes a otros grados de la Enseñanza Especial, así como los educandos con diagnóstico de retraso mental leve integrado en la Educación Primaria teniendo en cuenta los objetivos y contenidos del grado, en virtud de desarrollar en estos educandos una escritura correcta.

Bibliografía.

Alcántara Torpedo, M^a D. (2011). La disgrafía: un problema a tratar desde su identificación. Revista de innovación y experiencias educativas, 39, 1- 8. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/mod_ense-csifrevistad_39.html

Arias, L.G. (2003) Hablemos sobre comunicación escrita. La Habana: Editorial Pueblo Y Educación.

Bautista Salido, Inmaculada. (2010). Disgrafía: concepto, etiología y rehabilitación. Revista digital enfoques educativos, 59, 4 – 20. Recuperado de http://www.enfoqueseducativos.es/enfoques/enfoques_59.pdf

Báez, M. (2006) Hacia una comunicación más eficaz. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Bell, R. R. (2001) Convocados por la diversidad. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Caballero, E (et. at) (2002) Trastornos del aprendizaje: Diagnóstico y Diversidad. Selección de lecturas. La Habana; Editorial Pueblo y Educación.

Cabanas Comas, R. (1997). Acerca de una teoría sobre el origen del habla en la comunidad con desviaciones terapéuticas. Nueva interpretación. La Habana: Revista Hospital Psiquiátrico de La Habana.

Cárdenas C, Martín y Menéndez, I. (1999). Los métodos para la exploración logopédica, La Habana: Editorial de libros para la Educación.

Castellanos, D. (2001) et al. Colección Proyectos Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador .La Habana: Editorial ISPEJV.

Castellano Simons, D. Y otros (2002). Aprender y enseñar en la escuela. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Caballero, Delgado E. (2002). Diagnóstico y Diversidad La Habana: .Editorial Pueblo y Diversidad. Selección de lecturas. La Habana; Editorial Pueblo y Educación.

Caballero Delgado, E. et. at. (2002). Los métodos para la exploración Logopédica. La Habana: Editorial de libros para la Educación.

Coba Ochoa, Carmen Lidia (2007). La Preparación Logopedia del Docente. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.

Coba Ochoa, Carmen Lidia (2002).Didáctica de la escuela primaria La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Diccionario Océano Práctico, (2004). Impreso en Barcelona España.

Diccionario Real Academia de la lengua Española (22º edición)

Esteban, F. M (2004) Español para todos. Temas y reflexiones. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Fernández Pérez de alejo, G. (2003). Trastornos del Aprendizaje o Dificultades en el Aprendizaje. La Habana: CELAEE.

Fernández Pérez de alejo, G. (2008a). Estimulación temprana. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Fernández Pérez de Alejo, G. (2008b). La atención logopédica en la edad infantil. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Fernández Pérez de Alejo, G., Pons Rodríguez, M., Carreras Morales, M. y Rodríguez Fleites, X. (2013). Logopedia. Segunda parte. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Figueredo Escobar, E. (1985). Logopedia II. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Ferreiro, E. (1985). “La complejidad conceptual de la escritura”. Ponencia presentada en el simposio “Sistemas de escritura y alfabetización”. México: Editorial de la Asociación Mexicana de Lingüística Aplicada.

Ferreiro, E. (1994). “Haceres, quehaceres y deshaceres con la lengua escrita en la escuela primaria”. México: Editorial de Publicaciones Educativas.

García Núñez, J. A. (2000). Psicomotricidad y educación infantil. Disponible en www.redescolar.iloe.edu.mx.

González Maura, V. (1995). Psicología para educadores. La Habana. Editorial: Pueblo y Educación.

-Guerra Iglesia, S. (2004). La educación de alumnos con diagnóstico de Retraso Mental. La Habana. CELAEE. (Material impreso).

-Guerra Iglesia, S. (2005). La educación de alumnos con diagnóstico de retraso mental. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.

Hernández Sampier, R (2004) Metodología de la investigación. Tomo I y II. La Habana: Editorial Félix Varela.

<http://www.monografias.com/docs114/intervencion-psicopedagogica-educandos-problemas-isgrafia-optico-espacial/intervencion-psicopedagogica-educandos-problemas-disgrafia-optico-espacial.shtml#ixzz5DbSI1Y9A>

Leontiev, A. N. (1985). Actividad, conciencia y personalidad. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

López, R. (2002).Hacia una didáctica desarrolladora. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana.

López Machín, R. (2000). Educación de alumnos con necesidades educativas especiales. Fundamentos y actualidad. La Habana. Editorial: Pueblo y Educación.

López Machín, R. (2002). Educación de alumnos con necesidades educativas especiales. Fundamento y actualidad. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Martí, T. L., Balbina Pita (2002) Pedagogía de la ternura. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Montero, Rico, P y otros (2008). Exigencia del modelo de escuela primaria para la dirección por el maestro de los procesos de educación, enseñanza y aprendizaje La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Programa de 3.grado. (2004) La Habana: Editorial Pueblo y Educación. (2004). Orientaciones Metodológicas 3er grado. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Pérez, de Alejo G (2008). La atención logopédica en la edad infantil. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.

Pichardo, H. (1990) Lecturas para niños. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Pichardo, H. (2002) Técnicas para un aprendizaje desarrollador en el escolar primario. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Pichardo, H (2008). Modelo de Escuela Primaria Cubana: Una propuesta desarrolladora de educación, enseñanza y aprendizaje. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Pérez, G. (1996). Metodología de la investigación Educativa .La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Portellano Pérez, J. A. (2007). “La disgrafía”. Concepto, diagnóstico y tratamiento de los trastornos de la escritura. Madrid: CEPE.

Rivas Torres, R.M y Fernández Fernández, P. (1997). Dislexia, disortografía y Disgrafía. Madrid: Pirámide.

Rodríguez, P .M Báez, G.M. (2004).Práctica del idioma español 2.parte. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Santos, F. M. (2008) Programa Psicopedagógico para la Prevención de las disgrafías educandos en niños y niñas con dificultades para aprender. (Soporte Digital).

Simón Castellano, D .y otros (2005) Aprender y enseñar en la escuela La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Vaca, V. G. (1997) El niño y la escritura. México. Editorial Xalapa.

Vigotsky, L. S. (1989) Obras Completas tomo V. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Vigotsky, L. S. (1989 b). Pensamiento y lenguaje. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

ANEXOS

Anexo 1

Guía de observación

Objetivo: Constatar la motivación de los educandos de tercer grado de la escuela especial José Antonio Echeverría por las actividades de escritura.

Aspectos a observar

- Disposición para realizar actividades propias de la escritura.
- Motivación por escribir bien.

Anexo 2

Revisión documental

Objetivo: constatar a través de la revisión de libretas el estado real que presenta la disgrafía óptico espacial en los educandos de tercer grado con diagnóstico de discapacidad intelectual leve de la escuela José Antonio Echeverría.

Aspectos a tener en cuenta en el análisis.

- Observar los tipos de cambios fundamentales que existen

Anexo 3

Análisis de los productos de la actividad

Objetivo: Recoger información acerca del desarrollo de la orientación espacial en los educandos de tercer grado con diagnóstico de discapacidad intelectual leve de la escuela José Antonio Echeverría.

Se les propone a los educandos que se orienten en el espacio mediante las siguientes actividades.

Levanten la mano derecha.

Tócate la oreja izquierda.

Camina hacia delante.

¿Qué está detrás de ti?

Levanta tu mano izquierda.

¿Qué está al frente tuyo?

¿Qué objeto está atrás de tí?

¿Qué está arriba?

¿Qué está debajo de nosotros?

Anexo 4

Prueba pedagógica inicial.

Objetivo: Constatar el estado real que presenta la disgrafia óptico espacial en los educandos de tercer grado con diagnóstico de discapacidad intelectual leve de la escuela José Antonio Echeverría.

Aspectos a evaluar

1-Dictado sin escritura (Discriminación auditiva y percepción visual)

- Se les asignarán a los educandos tarjetas con las grafías b-d, q-g, m-n
- El maestro pronuncia una palabra y los alumnos dicen el fonema que escuchan luego estos muestran la tarjeta que corresponda al fonema escuchado.

2-Completa las oraciones con las palabras siguientes:(trazo)

Bandera, campo, perro, bueno, goma, dame, queso.

En la escuela saludamos la -----.

Mi primo vive en el -----.

Mi maestro es -----.

Con la ----- borro.

El----- es rico.

Mi ----- ladra mucho.

----- un beso.

3-Con la utilización de la pantalla perforada pronunciar palabras con los fonemas anteriores

Para que las escriban en dos columnas. (Diferenciación)

Anexo 5

Prueba pedagógica de salida

Objetivo: constatar el estado real que presenta la disgrafia óptico espacial en los educandos de tercer grado con diagnóstico de discapacidad intelectual leve de la escuela José Antonio Echeverría en la escritura de las grafías b,d y q,g después de aplicada la propuesta.

Actividades.

1-Se realiza un dictado selectivo de palabras

a) Se presentan un grupo de palabras donde los educandos deberán escribir solo las que se escriban con b y d. (Percepción visual)

cubo, dedal, pelota, abraso, barco, amor, nudo, mesa.

b) Se leen diferentes palabras para que los educandos escriban solo las que escuchan el sonido (Discriminación auditiva)

bueno, abuela, gato, agua, queso, bote, dedo, diente, bate

2-Completa las palabras que aparecen en las siguientes oraciones:

-El domingo fui a tomar hela_o.

-Mi hermana y yo jugamos con los _ados.

- El cu--o es para el agua.

-El -e--al de abuela.

-El gato es un animal -ueno.

-El -arco está en el mar.

3-Dictado.

Se utilizarán ilustraciones para realizar el siguiente dictado visual. (gato, barco, cubo, dedo, queso).

Anexo no 6

Escala para la evaluación de las pruebas pedagógicas de entrada y salida.

Escala ordinal para calificar las pruebas pedagógicas.

La evaluación de las actividades se realizará teniendo en cuenta las categorías de la evaluación logopédica

Categoría de superado (**S**): la obtienen aquellos educandos que no cometen equivocaciones en las pruebas realizadas además de trabajar con seguridad y limpieza.

Categoría de ligeramente superado (**LS**): aquellos educandos que llegan a cometer hasta dos errores en la escritura.

Categoría de no evoluciona (**NE**): se les otorga a los educandos que cometen tres errores o más en la escritura.

Anexo 7

Elementos que guían la investigación. Escala valorativa.

Escala valorativa por niveles de los elementos que guían la investigación.

Elemento 1: Discriminación auditiva y percepción visual de las grafías /b/ y /d/, /g/, /q/.

Nivel Alto: Es capaz de discriminar el sonido y percibir la grafía en la palabra.

Nivel Medio: Cuando logra realizar una de las dos habilidades (discriminar el sonido o percibir la grafía)

Nivel Bajo: No es capaz de realizar la discriminación del sonido ni la percepción de la grafía.

Elemento 2: Trazo de las grafías /b/ y /d/, /g/, /q/.

Nivel Alto: Traza correctamente los grafemas /b/ o /d/, /g/, /q/ en las palabras.

Nivel Medio: Traza el grafema, pero comete imprecisiones en algunos de los rasgos que lo compone.

Nivel Bajo: No es capaz de realizar el trazo del grafema.

Elemento 3: Diferenciación de las grafías /b/ y /d/, /g/, /q/.

Nivel Alto: Es capaz de diferenciar la grafía en palabras.

Nivel Medio: Diferencia la grafía indistintamente en algunas palabras.

Nivel Bajo: No logra diferenciar las grafías en las palabras.

Anexo 8

Resultados del diagnóstico inicial después de aplicada la prueba pedagógica.

| Diagnóstico inicial | | | | | | |
|---------------------|---|---|----|------|----|------|
| Muestra | S | % | LS | % | NE | % |
| 9 | - | - | 1 | 11,1 | 8 | 88,8 |

ANEXO 9

Tabla comparativa de los resultados de la prueba pedagógica inicial y final.

| Diagnóstico inicial | | | | | | | Diagnóstico final | | | | | |
|---------------------|---|---|----|------|----|------|-------------------|------|----|------|----|---|
| Muestra | S | % | LS | % | NE | % | S | % | LS | % | NE | % |
| 9 | - | - | 1 | 11,1 | 8 | 88,8 | 7 | 77,7 | 2 | 22,2 | - | - |

Anexo 10

Elementos que guían la investigación antes y después de aplicada la propuesta.

| CANTIDAD | ELEMENTOS | ANTES | | | | | | DESPUÉS | | | | | |
|-----------------|------------------|--------------|----------|--------------|----------|-------------|----------|----------------|----------|--------------|----------|-------------|----------|
| | | BAJO | | MEDIO | | ALTO | | BAJO | | MEDIO | | ALTO | |
| | | C | % | C | % | C | % | C | % | C | % | C | % |
| 9 | 1 | 2 | 22,2 | 7 | 77,7 | | | | | 1 | 11,1 | 8 | 88,8 |
| | 2 | 6 | 66,6 | 3 | 33,3 | | | | | 2 | 22,2 | 7 | 77,7 |
| | 3 | 6 | 66,6 | 3 | 33,3 | | | | | 2 | 22,2 | 7 | 77,7 |