

DEPARTAMENTO: EDUCACIÓN ESPECIAL – LOGOPEDIA

TRABAJO DE DIPLOMA EN OPCIÓN AL TÍTULO DE LICENCIADO EN EDUCACION
LOGOPEDIA

ESPECIALIDAD: LICENCIATURA EDUCACIÓN LOGOPEDIA

SISTEMA DE ACTIVIDADES PARA LA CORRECCIÓN DE LA DISGRAFÍA ACÚSTICA
EN ESCOLARES DEL TERCER GRADO.

SYSTEM OF ACTIVITIES FOR THE CORRECTION OF ACOUSTIC DYSGRAPHIA IN
THIRD GRADE SCHOOLCHILDREN.

Autora: Yusmarys Sánchez Sardina.

Tutora: MSc. Maribel Denis Márquez

Sancti Spíritus

2022

Copyright©UNISS

Este documento es Propiedad Patrimonial de la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, y se encuentra depositado en los fondos del Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación “Raúl Ferrer Pérez”, subordinado a la Dirección General de Desarrollo 3 de la mencionada casa de altos estudios.

Se autoriza su utilización bajo la licencia siguiente:

Atribución- No Comercial- Compartir Igual



Para cualquier información, contacte con:

Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación “Raúl Ferrer Pérez”.
Comandante Manuel Fajardo s/n, esquina a Cuartel, Olivos 1. Sancti Spíritus. Cuba. CP.
60100

Teléfono: **41-334968**

RESUMEN

En la educación especial la actividad de aprendizaje es rectora, sin embargo, en muchos escolares se ve afectado, limitando la preparación para etapas superiores, incidiendo de esta forma la labor del logopeda. El informe aborda una problemática de interés declarada en el banco de problemas de la escuela especial “Efraín Alfonso Liriano” de Sancti Spíritus y corroborada durante el desarrollo de la práctica laboral investigativa, relacionada con la presencia de dificultades de aprendizaje en escolares de la educación primaria, que se encuentran en el segundo ciclo de esta enseñanza y que tienen de base los trastornos del lenguaje escrito, en particular la disgrafía clasificada como acústica, constituyendo una necesidad apremiante la labor correctiva que dirige el maestro logopeda. En la introducción se contextualiza el diseño teórico - metodológico y quedan precisados los métodos del nivel teórico y empírico utilizados; el desarrollo concibe la construcción de la fundamentación teórica que sustenta el objeto de la investigación.

Palabras claves: disgrafía acústica, escuela primaria especial, maestro logopeda, corrección.

SUMMARY

In the education primary special the activity of learning is rector, however, in many schools is affects limiting the preparation for stages higher, incident the work of speech therapist. the report addresses a problem of interest declared in the bank of problems of the school special "Efraín Alfonso Liriano" of Sancti Spiritus and corroborate during the development of the practice working investigative, related with the presence of difficulties of learning in school of the education primary, that is found in the second cycle of this teaching and that have of base the disorders of language written, in particular the digraphia classified as acoustics, constituting a need urgent the work corrective that directed the teacher speech therapist. in the introduction is contextualize the design theoretical - methodological and are precisions the methods of level theoretical and empirical used; the development conceived the construction of the foundation theoretical that sustains the thing of the research.

Keywords: Digraphia acoustics, school primary, teacher speech therapist, correction.

TABLA DE CONTENIDOS

RESUMEN.....	i
SUMMARY	ii
TABLA DE CONTENIDOS.....	iii
INTRODUCCIÓN	1
EPÍGRAFE I. FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS QUE SUSTENTAN LA CORRECCIÓN DE LA DISGRAFIA ACÚSTICA EN EDUCANDOS DE TERCER GRADO CON DIAGNÓSTICO DE DISCAPACIDAD INTELECTUAL LEVE.....	7
1.1 La disgrafía. Definición, etiología, clasificación y características.....	7
1.2 Discapacidad intelectual. Conceptos y características generales.....	14
1.3 El proceso de escritura en educandos que presentan discapacidad intelectual .	18
1.4 Tratamiento de las disgrafías acústica en educandos con discapacidad intelectual leve.....	22
II. DIAGNÓSTICO Y DETERMINACIÓN DE LAS NECESIDADES DE LOS ESCOLARES PRIMARIOS EN EL LENGUAJE ESCRITO.	26
2.1 Resultados del estado actual en que se presenta la disgrafía acústica en educandos de tercer grado con discapacidad intelectual leve.....	26
3.1 Fundamentación del sistema de actividades para la corrección de la disgrafía acústica en escolares con discapacidad intelectual leve	33
3.2 Propuesta de actividades de para la corrección de la disgrafía acústica en escolares con discapacidad intelectual leve.....	36
EPÍGRAFE IV. RESULTADOS DEL PROCESO DE APLICACIÓN DE LA PROPUESTA DE ACTIVIDADES PARA LA CORRECCIÓN DE LA DISGRAFÍA ACÚSTICA EN ESCOLARES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL LEVE.....	48
4.1 Valoración de los resultados obtenidos con la aplicación de la propuesta.....	48
4.2 Análisis de la constatación final.	50
CONCLUSIONES	53
RECOMENDACIONES	54
BIBLIOGRAFÍA.....	55
ANEXOS.....	60

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, 1997, p. 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.

En este proceso 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 la familia, el maestro y la comunidad que interactúan con él pueden ejercer sobre su lenguaje.

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.

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.

Los autores consultados para abordar los temas de discapacidad intelectual, disgrafía acústica y la corrección de la misma fueron: (Cabanas,1979), (Vigotsky,1989), (Torres,2005), (Jiménez,2011), (Guerra,2014), (Meneses,2021),

Durante las observaciones que se han realizado en el aula de tercer grado para niños con retraso mental leve de la escuela Efraín Alfonso Liriano se ha comprobado que los mismos presentan insuficiencias en la escritura que se manifiestan en la expresión escrita con frecuentes cambios, omisiones, distorsiones de grafemas acompañados de incoherencias y poco ajuste en la redacción, incorrecto análisis fonemático evidenciado ante la presencia de sonidos afines por sus peculiaridades acústico articulatorias.

Estas alteraciones traen consigo dificultades para el reconocimiento de fonemas semejantes por sus características acústico articulatorias /p/-/b/, /t/-/d/, /ch/-/ll/

Teniendo en cuenta las carencias anteriores se plantea el siguiente problema: ¿Cómo contribuir a la corrección de la disgrafía acústica? Para dar respuesta al problema se traza como objetivo: proponer un sistema de actividades que contribuya a la corrección de la disgrafía acústica.

En correspondencia con el objetivo general se formulan las siguientes preguntas científicas:

1. ¿Qué fundamentos teórico - metodológicos sustentan la corrección de la disgrafía acústica?
2. ¿Cuál es el estado inicial de lo disgrafía acústica que presentan los escolares que cursan el tercer grado en la escuela especial “Efraín Alfonso Liriano” de Sanctis Spíritus?
3. ¿Qué actividades se pueden diseñar que contribuya a la corrección de la disgrafía acústica en los escolares que cursan el tercer grado en la escuela especial “Efraín Alfonso Liriano” de Sanctis Spíritus?
4. ¿Qué resultados se obtendrán con la aplicación de las actividades propuestas para la corrección de la disgrafía acústica en los escolares que cursan el tercer grado en la escuela especial “Efraín Alfonso Liriano” de Sanctis Espíritus?

Para dar respuesta a las interrogantes anteriores se desarrollaron las siguientes tareas científicas:

1. Determinación del marco teórico y metodológico que sustentan la corrección de la disgrafía acústica

2. Diagnóstico del estado inicial en que se expresa la disgrafía acústica en los escolares de tercer grado de la escuela especial Efraín Alfonso Liriano del municipio de Sancti Spíritus.

3. Elaboración de un sistema de actividades que contribuya a la corrección de la disgrafía acústica en escolares de la educación especial que cursan el tercer grado.

4. Evaluación de los resultados de la aplicación de las actividades para la corrección de la disgrafía acústica en escolares de tercer grado de la escuela especial Efraín Alfonso Liriano del municipio de Sancti Spíritus.

En el desarrollo de la investigación se aplicaron los siguientes métodos científicos:

Métodos teóricos:

Analítico-sintético: Fue aplicado durante todo el proceso investigativo mediante el procesamiento de la información científica que sirvió de fuente documental, en la determinación de los fundamentos teóricos, el análisis de las bases conceptuales, interpretación del diagnóstico y para la elaboración de las conclusiones.

Inductivo-deductivo: La vía inductiva posibilitó el establecimiento de los referentes teórico-metodológicos que sustentan la corrección de la disgrafía acústica en escolares primarios, mediante la deducción se avanzó en la determinación de las necesidades, permitiendo concebir y fundamentar la propuesta de solución.

Histórico-lógico: Facilitó el análisis de los antecedentes y desarrollo de los trastornos de la escritura, en particular la disgrafía acústica y contextualizar el problema a la realidad de la escuela primaria en un centro interno.

Métodos empíricos:

Análisis de documentos: Se revisó el banco de problemas de la escuela especial "Efraín Alfonso Liriano" para constatar la inclusión de líneas investigativas relacionadas con los trastornos del lenguaje escrito. El control de casos del Logopeda con el objetivo de constatar los tipos de trastornos que se atienden por grados. Se realizó el análisis del expediente acumulativo de los escolares y el expediente logopédico para constatar la trayectoria académica y la atención logopédica que reciben los escolares.

Observación: Se utilizó para la observación a clases con el objetivo de constatar las dificultades en la escritura de los escolares de tercer grado y la atención ofrecida por los docentes.

Entrevista: Se aplicó a las docentes que trabajan con los escolares seleccionados con el propósito de constatar según su opinión las características del proceso de escritura que presentan y las acciones que desarrollan.

Análisis del producto de la actividad: Se utilizó en la revisión de libretas para constatar las insuficiencias que existen con relación a la disgrafía acústica

Experimento pedagógico: (se llevó a cabo un pre experimento) Para obtener relaciones de causas y efectos se concibió el pre experimento ya que el estímulo y control se realizaron sobre la misma muestra antes y después de la aplicación de las actividades.

Métodos estadísticos:

Estadística descriptiva: Para el procesamiento y análisis de los datos se utilizaron tablas de distribución de frecuencia para organizar la información obtenida de la corrección de la disgrafía acústica antes de aplicada la propuesta y su representación en gráfico que permita apreciar e interpretar la información.

La población seleccionada son tres escolares que cursan el 3. Grado en la escuela especial Efraín Alfonso Liriano del municipio de Santis Spíritus. La muestra seleccionada son tres escolares con discapacidad intelectual leve, las edades oscilan entre once y trece años, debido a que un escolar es repitente en el grado.

La novedad científica se expresa en la concepción, organización y estructuración del sistema de actividades propuesto para contribuir a la corrección de la disgrafía acústica con el uso de imágenes, videos y medios de enseñanza motivadores para los escolares de la educación primaria que cursan el 3. grado en la escuela especial Efraín Alfonso Liriano.

EPÍGRAFE I. FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS QUE SUSTENTAN LA CORRECCIÓN DE LA DISGRAFIA ACÚSTICA EN EDUCANDOS DE TERCER GRADO CON DIAGNÓSTICO DE DISCAPACIDAD INTELECTUAL 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, p.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.

(Meneses,2021) plantea en su trabajo de diploma: las disgrafías parten un funcionamiento neurológico diferente, que provoca dificultades en la comprensión espacial-psicomotriz, que hace difícil el aprestamiento a la escritura y lectura, el trazado real del grafema depende de elementos-síntomas que sirven de indicadores para su tratamiento, “fragilidad en el almacenamiento de contenidos en la memoria, disfunciones motoras, demoras en la maduración, desarrollo tardío del habla, disfunciones neurológicas y retrasos en el lenguaje. Hay cierto tipo de asociación entre disgrafía y un funcionamiento neurológico anormal o diferente”.

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

- 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”.

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 disgrafía durante las últimas décadas ha sido definida por distintos autores:

La disgrafía es: "...Trastorno de tipo funcional que afecta la calidad de escritura del sujeto, en lo que se refiere a trazado o a la grafía". (Rivas y Fernández, 1994, p.16)

(Caballero, 2002, p. 54) la define como: "un 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".

(Fabelo, 2008, p.13) plantea que la disgrafía 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".

(Fernández Pérez de Alejo, 2008, p. 22) plantea que la disgrafía 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".

Fonseca (citado en Bautista Salido, 2010) 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 disgrafía 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 disgrafías 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 (Padrón, 2003, p. 43) por considerar que es el más completo. En el mismo la autora plantea que la disgrafía 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”.

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 y Bautista, 2007, p.49) señalan como causas de la disgrafía 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 características

- 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 un correcto proceso de enseñanza en a niños/as zurdos.

Además de los tres factores citados, (Portellano, 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 disgrafías, indicativas de la existencia de ella en nuestros educandos una sola no es indicativa de disgrafia, pero tampoco es necesario que se den todas ellas.

En los procesos de bajo nivel (Bautista, 2010, p. 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 asume la clasificación dada por (Padrón, 2003, p. 76) ya que se ajusta a los fines previstos y sirven de base para la propuesta de solución:

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 Sobre la disgrafía acústica, refiere que se afecta la percepción auditiva del lenguaje manifestándose en el insuficiente desarrollo de la diferenciación acústica de los fonemas y el análisis y síntesis de la composición sonora de las palabras. Se presentan dificultades en el reconocimiento de fonemas semejantes por sus características acústico-articulatorias (p-b, t-d, ch-ll) y en la estructura se confunden. Las insuficiencias en el análisis y síntesis de la composición sonora de las palabras se reflejan en las dificultades para unir letras en sílabas y éstas en palabras, transposiciones y omisiones de letras y sílabas. Este tipo de disgrafía en ocasiones se asocia a una pronunciación defectuosa en la cual predominan también las sustituciones e inconstancias. la disgrafía acústica es la que con mayor frecuencia se encuentra en escolares de los primeros grados. Las formas más agravadas aparecen en la alalia y afasia sensorial en los que la confusión de grafemas sólo se corresponde con fonemas correlativos sino también con los disyuntivos (por ejemplo: p-n).

Una vez abordado lo relacionado con la disgrafía y su clasificación, la investigadora de esta tesis se enfoca en la disgrafía acústica particularmente debido a ser la que presenta mayor grado de dificultad en los estudiantes seleccionados.

1.2 Discapacidad intelectual. Conceptos y características generales.

(García, 2005) plantea en su trabajo que retraso mental es una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas tanto en funcionamiento intelectual como en conducta adaptativa, entendiendo ésta como habilidades adaptativas de tipo conceptual, social y práctico. Esta discapacidad se origina antes de los 18 años.

Es importante conocer todos los aspectos de la discapacidad intelectual para poder arribar a un adecuado diagnóstico y por consiguiente a un trabajo logopédico de tales magnitudes que cumpla con potencializar las aptitudes de los escolares con tal discapacidad. Es importante tener en cuenta que las cinco premisas siguientes:

- Las limitaciones en el funcionamiento han de ser consideradas en un contexto comunitario, en entornos típicos para los iguales en edad y cultura.
- Una evaluación válida ha de tener en cuenta la diversidad cultural y lingüística, sí como las diferencias en los modos de comunicación y en características sensoriales, motóricas y comportamentales.
- En un individuo las limitaciones a menudo coexisten con puntos fuertes.
- Un importante propósito al describir las limitaciones es el desarrollar perfiles de apoyo necesarios.
- Si se ofrecen los apoyos apropiados durante un periodo prolongado, el funcionamiento vital de la persona con retraso mental mejorará notablemente.

Para un profesional es imprescindible entender los conceptos de los cuales parte la definición de discapacidad intelectual, es primordial tener claro tales definiciones que ayudan a esclarecer las dudas y diferenciar dicho trastorno de otro. Por lo cual es importante conocer las definiciones de inteligencia, conducta adaptativa, apoyos, discapacidad y contexto:

Inteligencia: Es una capacidad mental general que incluye el razonamiento, la planificación, la solución de problemas, el pensamiento abstracto, la comprensión de ideas, el aprendizaje rápido y el aprendizaje por la experiencia. Las limitaciones en la capacidad intelectual han de ser consideradas a la vista de las otras cuatro dimensiones: conducta adaptativa; participación, interacción y roles sociales; salud; y contexto. La

medida de la inteligencia posee distinta relevancia dependiendo del propósito (diagnóstico o clasificación).

Conducta adaptativa: Es el conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas que las personas aprenden en función de la vida diaria. Las limitaciones afectan tanto a la vida cotidiana como a los cambios necesarios que se han de hacer en función de las demandas o de las modificaciones ambientales.

Apoyos: Son los recursos y estrategias que se utilizan con el objetivo de promover el desarrollo, la educación, los intereses, etc., mediatizando así el funcionamiento individual. Los servicios son el tipo de apoyo que se ofrece desde los profesionales o instituciones. El funcionamiento individual es el resultado de la interacción entre los apoyos y las restantes dimensiones: Habilidades intelectuales; conducta adaptativa, participación, interacción y roles sociales; salud; y contexto.

Discapacidad: Es la expresión de limitaciones en el funcionamiento individual dentro del contexto social y constituye una desventaja para el individuo.

Contexto: Describe las interrelaciones en el ambiente que las personas viven cotidianamente. Se representa bajo la perspectiva ecológica e incluye al menos tres niveles diferentes:

- 1- El entorno social más cercano (el sujeto, la familia y/o tutores (microsistema)
- 2- El barrio, la comunidad, las organizaciones educativas, o los servicios de apoyo (mesosistema)
- 3- Los patrones culturales, la sociedad, el país, las influencias sociopolíticas, las normas legislativas (macrosistema).

Al conocer los conceptos dados por (García Alonso, 2005) se puede entender mejor la importancia de un correcto diagnóstico a la hora de trabajar con la discapacidad intelectual, a su vez cabe destacar que es importante conocer y trabajar con el contexto en el que se encuentran las personas que se enfrentan a dicha situación.

Una vez conocidos los conceptos es importante para los profesionales saber algunos factores de riesgo que contribuyen a la discapacidad infantil.

La etiología de la discapacidad intelectual es heterogénea. Como consecuencia del progreso en el cuidado prenatal, lesiones, infecciones y toxinas son causas menos frecuentes. Por el contrario, los factores genéticos se han vuelto predominantes (Ke& Liu,2017)

Los autores también explican que En el 40% de los casos no es posible identificar una causa específica, especialmente en la discapacidad intelectual leve. Las influencias ambientales (p.e., desnutrición, la deprivación emocional y social, como en orfanatos mal gestionados) pueden también causar o empeorar la discapacidad intelectual. Conocer la etiología de la discapacidad intelectual mejora la posibilidad de tratamiento o prevención en unos casos, y permite predecir dificultades específicas en otros.

Se han identificado muchos factores causales o asociados a la discapacidad intelectual. Estos factores, que influyen en el desarrollo y el funcionamiento del cerebro del niño en el período prenatal, perinatal o postnatal, pueden ser divididos en tres grupos: orgánicos, genéticos y socioculturales. La trisomía del par 21 y el cromosoma X.

Tomando en cuenta las posibles causas que pueden provocar las discapacidades intelectuales, tenemos que estas se encuentran clasificadas según los autores en cuanto a:

Profunda

El coeficiente intelectual está por debajo de 20. La discapacidad intelectual profunda representa del 1% al 2% de todos los casos. Estos individuos no pueden cuidar de sí mismos y no tienen lenguaje. Su capacidad para expresar emociones es limitada y difícil de comprender (Adams & Oliver, 2011). Son frecuentes las convulsiones, las discapacidades físicas y tienen una expectativa de vida reducida.

Grave

Un coeficiente intelectual entre 20 y 34. La discapacidad intelectual grave representa entre el 3% y el 4% de todos los casos. Todos los aspectos del desarrollo están retrasados, tienen dificultad para pronunciar palabras y tienen un vocabulario muy limitado. Con práctica y tiempo considerable, pueden adquirir habilidades básicas de

cuidar de sí mismos, pero todavía necesitan apoyo en la escuela, en casa y en la comunidad.

Moderada

Coeficiente intelectual entre 35 y 49, representando aproximadamente el 12% de todos los casos. Son lentos en alcanzar los hitos del desarrollo intelectual; su capacidad para aprender y pensar lógicamente está disminuida, pero son capaces de comunicarse y cuidar de sí mismos con algún apoyo. Con supervisión, pueden realizar trabajos no calificados o semi-especializados.

Leve

El coeficiente intelectual suele estar entre 50 y 69 y representan aproximadamente el 80% de todos los casos. El desarrollo durante los primeros años es más lento que en niños de la misma edad y los hitos del desarrollo se retrasan. Sin embargo, son capaces de comunicarse y aprender habilidades básicas. Su capacidad de usar conceptos abstractos, analizar y sintetizar está afectada, pero pueden llegar a leer y calcular a un nivel de tercer a sexto grado. Pueden hacer tareas domésticas, cuidarse a sí mismos y realizar trabajos no calificados o semi-especializados. Por lo general, requieren algún apoyo.

Atendiendo a dichas clasificaciones se deben tener en cuenta varios aspectos en la discapacidad intelectual. Entre los que se destacan,

El lenguaje, generalmente presenta un retraso en la adquisición del lenguaje y dificultades para hablar y expresarse. La gravedad depende del nivel de la capacidad intelectual. Los casos leves pueden alcanzar un desarrollo del lenguaje que es sólo un poco menor que el de los niños con un desarrollo típico. Los casos graves o profundos casi no pueden comunicarse, o sólo pueden decir algunas palabras.

En la percepción los niños con discapacidad intelectual son lentos en percibir y reaccionar a los estímulos ambientales. Tienen dificultades para distinguir pequeñas diferencias en el tamaño, forma y color.

La Cognición es la capacidad de analizar, razonar, comprender y calcular, y de pensamiento abstracto, están afectadas en mayor o menor medida según la gravedad. Los niños con discapacidad intelectual leve son capaces de alcanzar habilidades de lectura y matemáticas aproximadamente al nivel de un niño de 9 a 12 años. Las personas con discapacidad intelectual grave o profunda son incapaces de leer, calcular o incluso entenderlo que otros dicen.

La concentración y memoria se ven afectadas, la concentración es baja y restringida. En general, la memoria es pobre y demoran mucho tiempo en recordar, aunque hay excepciones (por ejemplo, niños sabios). También tienen dificultades para recordar y a menudo sus recuerdos son inexactos.

Frecuentemente las emociones son ingenuas e inmaduras, pero pueden mejorar con la edad. La capacidad para el autocontrol es pobre y el comportamiento impulsivo y agresivo no es infrecuente. Algunos son tímidos y retraídos.

Los movimiento y conducta en niños con discapacidad intelectual a menudo tienen dificultades importantes en la coordinación, y pueden ser torpes, o mostrar movimientos excesivos. En casos graves, es frecuente observar movimientos sin finalidad o estereotipados (p.e. Balanceo, golpearse la cabeza, morder, gritar, romper su ropa, tirar del cabello, jugar con sus genitales). También se pueden observar comportamientos destructivos, agresivos y violentos. En el caso de la discapacidad intelectual moderada y grave, pueden presentarse conductas autolesivas (p.e. golpearse o morderse).

1.3 El proceso de escritura en educandos que presentan discapacidad intelectual

La adquisición de la escritura son procesos fundamentales para la formación de los educandos. El primer ciclo de la educación 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, 1997, p. 45).

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, 2000, p. 32), definen al sistema de escritura como un sistema de representación de estructuras y significados de la lengua.

En el caso de los educandos con discapacidad intelectual 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,

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 discapacidad intelectual, han sido sistematizados por diversos autores extranjeros y cubanos. Destacándose dentro de estos últimos: (Torres, 2005; Abreu E, 2010; Gayle, 2011; Bell, 2012; López, 2012; Guerra, 2014).

Al respecto ha expuesto (Torres, 2005, p.23) que: “la discapacidad intelectual 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”.

La Asociación Americana de Discapacidad intelectual (citado en Guerra, 2004) 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).

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, 2014, p. 35).

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 discapacidad intelectual, 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, 1979; Bruner, 1980; Zamski, 1981; Rondal

y Lambert, 1982; Figueredo, 1984; Rubinstein, 1989; Gutiérrez, 1997; López Machín, 2000; Arias, 2003; Guerra Iglesia, 2004; Pérez de Alejo, 2005; Cobas Ochoa, 2007) .

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 discapacidad intelectual 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 evidencia 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 discapacidad intelectual, 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 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 la discapacidad intelectual 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 con discapacidad intelectual poseen un insuficiente interés cognoscitivo, sus necesidades están pobremente desarrolladas, 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.

1.4 Tratamiento de las disgrafias acústica en educandos con discapacidad intelectual leve

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 óculomotrices 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 ejercicios 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 gestantes 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, 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.

II. DIAGNÓSTICO Y DETERMINACIÓN DE LAS NECESIDADES DE LOS ESCOLARES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL LEVE EN EL LENGUAJE ESCRITO.

2.1 Resultados del estado actual en que se presenta la disgrafía acústica en educandos de tercer grado con discapacidad intelectual leve.

La población seleccionada son los escolares que cursan en la escuela especial Efraín Alfonso Liriano del municipio de Santis Spíritus. La muestra seleccionada son tres escolares que se encuentran cursando el 3. Grado con discapacidad intelectual leve, las edades oscilan entre once y trece años debido a que un escolar es repitente en el grado, una de ellos es del sexo femenina y dos del sexo masculino, dos de los escolares tiene como evaluación integral B, el escolar que es repitente su evaluación integral es de R. La muestra fue seleccionada bajo los criterios de selección, son los estudiantes menos aventajados y presentan disgrafía acústica. Los escolares son cooperativos y muestran entusiasmo por participar en las actividades.

Para cumplir con esta importante etapa de la investigación se aplicó un conjunto de métodos del nivel empírico a la muestra seleccionada, sus principales resultados se resumen a continuación, arribándose a la determinación de las principales fortalezas y necesidades.

En la evaluación de los escolares se utilizaron como elementos para el diagnóstico los siguientes indicadores:

A- Disciplina e interés que mantienen los escolares en la realización de las actividades.

B- Niveles de ayuda que necesitan para cumplir las actividades propuestas.

C- Actividades que puedan completar con un solo nivel de ayuda o ninguno.

Para medir y evaluar los instrumentos aplicados la autora se apoyó en la siguiente escala de medición:

A- Disciplina e interés que mantienen los escolares en la realización de las actividades.

Nivel 1: Buen comportamiento a la hora de acatar órdenes y trabajar en conjunto con los demás escolares.

Nivel 2: Comportamiento regular, acata algunas ordenes, se muestra incomodo a la hora de trabajar en equipo

Nivel 3: Mal comportamiento, no acata ninguna orden y no acepta trabajar en equipo con los demás escolares.

B- Niveles de ayuda que necesitan para cumplir las actividades propuestas.

Nivel 1: No necesita ningún nivel de ayuda para lograr la realización de las actividades.

Nivel 2: Necesita de un primer y segundo nivel de ayuda para completar las actividades.

Nivel 3: Completa las actividades solo con niveles de ayuda.

C- Actividades que puedan completar con un solo nivel de ayuda o ninguno.

Nivel 1: Tres actividades que resolvió el escolar solo.

Nivel 2: Dos actividades que resolvió el escolar solo.

Nivel 3: El escolar no resuelve ninguna actividad solo.

Análisis de documentos (Anexo 1). Contempló la revisión de los expedientes acumulativos de los escolares y los expedientes logopédicos. En el caso de los

Expedientes Acumulativos de los Escolares, se apreció con relación a los escolares de la muestra seleccionada que dos han logrado el tránsito, arribando al 3. grado con varias limitaciones en el aprendizaje, incidiendo marcadamente en el aprendizaje del lenguaje escrito, por lo que la asignatura Lengua Española es la de más bajos resultados debido a los cambios de grafemas, refiriéndose la mayor incidencia por el parecido acústico. Un escolar ha repetido el 3. Grado con fuertes incidencias en la misma asignatura y la Matemática, se refiere que, en la expresión escrita, son frecuentes los cambios, omisiones, distorsiones de grafemas, acompañados de incoherencias y poco ajuste en la redacción. Las caracterizaciones en todos los casos refieren como principales logros su disciplina, acatar normas, su cooperación y relaciones interpersonales en el grupo. Por su parte los vínculos de las familias con la escuela son escasos, proceden de núcleos disfuncionales, predominio del divorcio entre los padres, poco apoyo a la escuela, al aprendizaje, situación económica adversa, con bajos ingresos, mala condiciones de las viviendas, requiriendo una escolar el internamiento en la escuela para favorecer su educación.

La revisión de los expedientes logopédicos permitió conocer que en todos los casos de la muestra se ha ofrecido atención logopédica desde el 1. Grado, pero no con la sistematicidad requerida ya que la logopeda presentó etapas que la alejaron de su desempeño, retomando el trabajo con más estabilidad en el actual curso. El estado de los diferentes sistemas sensoriales se refiere conservado. En la exploración del lenguaje impresivo, se significa que los cambios de grafemas se producen por un incorrecto análisis fonemático, o sea, ante la presencia de sonidos afines por sus peculiaridades acústico-articulatorias. En el lenguaje expresivo, predomina de manera inconstante la incorrecta pronunciación. Es limitado el dominio del análisis fónico mediante un esquema y en forma oral. Se significa la distorsión de los elementos gráficos de las letras, ejemplo /b por d/, entre otras, comprobándose por medio del dictado o la copia. Poseen como diagnóstico logopédico disgrafía acústica y se les viene ofreciendo tratamiento logopédico con una periodicidad semanal, llamando la atención los pocos avances en el plano escrito, a través de cortes periódicos, enmarcándose en la categoría de no superados.

Entrevista a la maestra (Anexo 2). Se realizó con el objetivo de constatar a partir de sus criterios, el estado del desarrollo del lenguaje escrito en los escolares de la muestra seleccionada, refiriendo que, aunque tiene varios años de experiencia viene con el grupo desde 2. Grado, entre sus principales valoraciones que se presentan dificultades en los mismos, logra identificar qué son las disgrafías y menciona algunas manifestaciones como cambios, adiciones, omisiones, no logran correspondencia entre artículos y sustantivos. También tiene la lectura afectada. Concibe algunas actividades sobre todo para las clases de Lengua española y precisa que les da atención diferenciada. No menciona medios o recursos específicos para utilizar en las clases. Considera que recibe orientaciones de la logopeda, aunque a veces no han sido suficientes ni en el momento requerido.

Entrevista a la logopeda (Anexo 3). Se aplicó con el objetivo constatar la atención logopédica que se ofrece a los escolares que presentan disgrafía acústica, permitiendo conocer que la maestra logopeda posee experiencia, identifica como trastornos escritos más frecuente, la disgrafía, en el caso de los escolares de la muestra predomina la disgrafía acústica. Entre las principales orientaciones que les ofrece a los maestros se encuentran por la vía metodológica, propiciar situaciones de aprendizaje en las que tengan que utilizar la lengua escrita en función de la comunicación. Considera que la familia no constituye un agente potenciador de estas dificultades, siendo imprescindible que reciban la aceptación y el apoyo por parte de aquellos que les son importantes.

Análisis de los productos de la actividad (Anexo 4). Se realizó con el objetivo de constatar mediante los productos de la actividad, expresados a través de las libretas y cuadernos de trabajo de la asignatura Lengua Española, el estado de la expresión escrita de los escolares. Se evidencia que es limitada la capacidad de comprensión y ejecución de las tareas docentes, sobre todo en un escolar, es insuficiente el dominio de la técnica de la escritura; se aprecia poca variedad de ejercicios correctivos por lo que persiste el mantenimiento de la unión de letras, omisiones, repeticiones y en un caso transposiciones de grafemas dentro de la palabra. No se aprecia correspondencia de la escritura y el contenido con la edad y el grado de los escolares. Es insuficiente el trabajo correctivo realizado, tanto en variedad como calidad.

Observación a clases (Anexo 5). Se aplicó con el objetivo de constatar a través del proceso docente educativo la atención que se le ofrece a los trastornos del lenguaje escrito en los escolares de 3 Grado. Se observaron 3 clases de Lengua Española, que permitieron conocer el trabajo de la docente en función del logro de los objetivos de la asignatura y los momentos del desarrollo del grupo etéreo, en función de las características psicopedagógicas, motivos e interés predominantes, se favorecen los procesos de socialización en el grupo, aunque no se le da la importancia requerida a la ayuda del otro por deficiente organización entre los pares, la intencionalidad para atender los trastornos del lenguaje escrito no se logra de manera coherente y sistemática, no son suficientes los niveles de ayuda que requieren los escolares de la muestra seleccionada quedando en llamados de atención, en los ejercicios que propician el análisis de la composición sonora de la palabra, no se potencia el adecuado desarrollo de la audición fonemática, conduciendo al mantenimiento de la unión de letras, omisiones, repeticiones y en un caso transposiciones, por lo que es evidente que no se articula correctamente el sistema de influencias que debe emanar a partir de las orientaciones que ofrece la logopeda, a pesar de que logra orientar debidamente las diferentes tareas docentes. No utiliza la variedad de medios y recursos que se requieren para la atención diferenciada, quedando a un nivel muy general.

Tampoco se aprecia en el total del grupo el logro de normas, hábitos y actitudes en correspondencia con la edad y el grado, expresándose en la limpieza del trabajo, intereses por el autocontrol de las tareas docentes y su calidad, mantenimiento ordenado del puesto de trabajo y el insuficiente cumplimiento de tareas para realizar en el hogar.

Prueba Pedagógica (Anexo 6). Con el objetivo de constatar la calidad de un texto escrito por los escolares que cursan el 3. Grado, con el apoyo de una secuencia de láminas y corroborar el estado del lenguaje escrito, se aplicó a la totalidad del grupo al finalizar la última observación a la clase de Lengua Española, aunque la intencionalidad de valorar los resultados se concentró en los escolares de la muestra. Concluida la revisión se apreciaron como principales resultados que en los escolares de la muestra no existe la tendencia de pronunciar las palabras durante la escritura, por tanto, en la recodificación de los elementos acústicos (fonemas) en elementos ópticos (grafemas) no logran la

adecuada conversión del grafema en su trazado gráfico, equivalente a la realización de la imagen visual de las correspondientes grafías, son evidentes las dificultades en la unión de letras en sílabas y palabras, confirmándose la persistencia de dificultades en la audición fonemática, expresada en omisiones, cambios, inadecuada unión de letras y algunas transposiciones. En un caso se apreció que no existe la total correspondencia entre el contenido de la secuencia de láminas y el texto escrito, equivalente a fallas en la comprensión.

Una valoración integral de los principales resultados aportados por los diferentes instrumentos aplicados permite arribar a la determinación de las fortalezas y necesidades que presentan los escolares de la muestra seleccionada, destacándose:

Fortalezas:

- Escolares con disciplina, acatan las normas, son cooperadores y mantienen adecuadas relaciones interpersonales en el grupo.
- El estado de los sistemas sensoriales es conservado.
- La maestra posee preparación y conoce sobre las disgrafías.
- Los escolares reciben la atención logopédica en la institución, con mayor sistematicidad en el actual curso escolar.
- La logopeda ofrece orientaciones a la maestra.
- A través de las clases de Lengua Española se favorecen los procesos de socialización en el grupo.

Necesidades:

- Incorrecto análisis fonemático evidenciado ante la presencia de sonidos afines por sus peculiaridades acústico-articulatorias.
- En la expresión escrita son frecuentes los cambios, omisiones, distorsiones de grafemas, acompañados de incoherencias y poco ajuste en la redacción.
- En los cortes evaluativos periódicos realizados por la logopeda se mantienen en la categoría de no superados (NS).

-En las libretas y cuadernos de trabajo de Lengua Española se aprecia que es insuficiente el trabajo correctivo realizado, tanto en variedad como calidad.

-En la observación a clases se constató que la intencionalidad para atender la disgrafía acústica no se logra de manera coherente y sistemática, ni se les da la debida utilización a los niveles de ayuda y medios de enseñanza.

Al analizar los resultados se aprecian que los escolares necesitan varios niveles de ayuda para completar las actividades, en ocasiones se muestran poco disciplinados pero muy interesados y motivados por las actividades impartidas en el gabinete, además de no poder realizar aún ninguna actividad sencilla sin ayuda de la logopeda y la maestra.

Tabla 1. Análisis cuantitativo de los resultados del pretest.

Elementos	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
A- Disciplina e interés que mantienen los escolares en la realización de las actividades.	0/3	2/3	1/3
B- Niveles de ayuda que necesitan para cumplir las actividades propuestas.	1/3	1/3	1/3
C- Actividades que puedan completar con un solo nivel de ayuda o ninguno.	0/3	1/3	2/3

EPÍGRAFE III. PROPUESTA DE SISTEMA DE ACTIVIDADES PARA LA CORRECCIÓN DE LA DISGRAFÍA ACÚSTICA EN ESCOLARES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL LEVE

3.1 Fundamentación del sistema de actividades para la corrección de la disgrafía acústica en escolares de la educación especial

El término sistema se utiliza en la literatura de cualquier rama del saber contemporáneo, desde hace varios años se ha venido incrementando su utilización en la Pedagogía. Son varios los autores que han dado su definición al respecto, entre estos se destacan V. Bertalanffy (1925), Ferdinand de Saussure (1931), Ludwig Von Bertalanffy (1968), Sadovski, V. (1979), Leyva Haza y Guerra Véliz (1998), estos últimos investigadores de la antigua Universidad de Ciencias Pedagógicas “Félix Varela”, definen el sistema como “...conjunto delimitado de componentes, relacionados entre sí que constituyen una formación íntegra”.

Este concepto logra definir de forma sintética los rasgos esenciales de lo que es un sistema y es perfectamente aplicable a la propuesta, por lo que la autora del trabajo se afilia al mismo.

La elaboración de un sistema como resultado científico parte de su concepción como respuesta a un problema de la práctica educativa y se sustenta en la Teoría General de los Sistemas, la cual se toma como una orientación hacia una práctica científica diferente. La propuesta que se concibe se diseñó sobre la base de sustentos pedagógicos, psicológicos, filosóficos y sociológicos, a partir de la bibliografía más actualizada, que responde a consideraciones actuales sobre el tema, propiciando la corrección de las disgrafías acústicas.

La propuesta se fundamenta desde diferentes posiciones: filosófica, sociológica, psicológica y pedagógica. Una breve reseña de este posicionamiento se expresa en que lo filosófico está sustentado en las leyes, principios, categorías y métodos del Materialismo Dialéctico e Histórico y en la concepción marxista y martiana de la educación de las nuevas generaciones, al expresar su carácter social de orientación

humanista y transformadora. Atiende el elemento histórico que condiciona todo fenómeno social, por tanto, la educación del hombre no puede ser analizada fuera del contexto histórico en el cual se desarrolla. Permite reflejar en el sistema el carácter interactivo de lo interno y lo externo, de lo objetivo y lo subjetivo, lo social y lo individual.

Desde lo sociológico, permite asumir la concepción de la educación como un fenómeno social cuya función, contenido y esencia se revelan en la práctica cotidiana en la escuela y en las múltiples relaciones que se generan durante el desempeño de sus funciones, expresándose concretamente en las interrelaciones que propicia la realización de las actividades propuestas y dirigidas por la logopeda con incidencia en las diferentes agencias educativas. También se expresa en la unidad dialéctica entre la socialización y la individualización, apreciándose en la labor correctiva que debe desarrollar el maestro logopeda ante la presencia de escolares con disgrafía acústica, adquiriendo su singularidad en dependencia de las condiciones concretas en que desarrolle su labor.

Lo psicológico, incide a fin de provocar determinados cambios en los sujetos desde una posición activa de estos en el proceso de actividad y comunicación, sustentando su enfoque educativo desde las posiciones socio cultural de Vigotsky sobre todo en su concepción de Zona de Desarrollo próximo (ZDP) en la que partiendo de lo que el niño sabe (zona de desarrollo actual) se proyecta a metas superiores (zona de desarrollo próximo o potencial) (Rico, P.2003). La concepción histórico - cultural de la enseñanza como promotora del desarrollo y su articulación con los períodos evolutivos, en los cuales tiene un impacto especial el conjunto de influencias que actúan, son ideas importantes que justifican la necesidad de la intervención educativa. Todo proceso de corrección debe considerar los intereses del escolar para promover nuevas zonas de desarrollo, lo que debe ser del dominio del logopeda desde la preparación para conducir la actividad correctiva, sin perder de vista que el desarrollo psicológico del hombre como resultado de la acción del medio escolar, es mediatizado por las vivencias.

Desde el punto de vista pedagógico, se atiende la comprensión y concreción contextualizada de las interrelaciones dinámicas de las leyes, contradicciones, principios, categorías, eslabones, etapas, componentes y funciones didácticas que rigen el proceso pedagógico, así como en las particularidades esenciales que las caracterizan para lograr

optimización de este con enfoque personalizado, activo, participativo de los sujetos involucrados en el proceso de cambios. La escuela tiene el encargo social de dirigir y organizar científicamente el proceso de enseñanza-aprendizaje, desempeñando un papel rector, transferible a la labor del maestro logopeda, quien atenderá elementos esenciales como las potencialidades y necesidades que pautan el establecimiento de regularidad ante la presencia de las alteraciones del lenguaje escrito, en particular la disgrafía acústica.

(González Hernández & Borges Echevarría, 2005) afirman en su artículo que el sistema de actividades se define como carácter creativo del proceso de enseñanza–aprendizaje. Se caracteriza teniendo en cuenta el papel del maestro, los objetivos de la actividad y la actividad en sí misma; por un conjunto de fundamentos divididos en tres dimensiones. En primer lugar, por la determinación de los objetivos del sistema de actividades, luego estimular y propiciar el empleo de la fantasía, la imaginación, la originalidad y la audacia intelectual y la integración de conocimientos.

El sistema de actividades propuesto se define como: Un conjunto delimitado de actividades que contribuyen a la corrección de la disgrafía acústica presentada por los escolares de la educación primaria, las mismas se relacionan entre sí, constituyendo una formación íntegra. Su concepción se caracteriza por poseer como componentes, tres subsistemas de actividades encaminadas a la corrección de la disgrafía acústica, las mismas se implementarán a través de la atención logopédica integral, en los horarios establecidos por la organización del centro, bajo la dirección de la investigadora; atenderán el nivel de competencia curricular de los escolares y aportarán al sistema de conocimiento de las asignaturas del grado, entre ellas la Lengua Española. El control y la evaluación son inherentes al desarrollo de cada subsistema; durante toda la aplicación se utiliza el registro de información con la finalidad de obtener evidencias que contribuyan a las valoraciones parciales y finales de la evaluación (Anexo 8).

Objetivo General del sistema de actividades: Corregir la disgrafía acústica que se presentan en escolares de la educación especial que cursan el 3 Grado en la escuela especial Efraín Alfonso Liriano.

El sistema de actividades está caracterizado por la siguiente estructura: Título, Objetivo, Medios, Descripción de la actividad, Conclusiones. Serán realizadas en el gabinete de la escuela especial Efraín Alfonso Liriano, con una duración de 15 minutos cada una y se harán en secciones de cuatro veces por semana, aunque pudieran utilizarse otros propiciados por la organización escolar de la institución. Las actividades concebidas responden al nivel de desarrollo de los estudiantes y a la competencia curricular que el grado les exige, expresada en el dominio de los contenidos, con énfasis en los de Lengua Española, y el vencimiento de los objetivos correspondientes. Por lo que las actividades logopédicas para la corrección de la disgrafía acústica se ajustan a las necesidades y demandas de los escolares.

La concepción de la evaluación como componente esencial del proceso de enseñanza – aprendizaje, en estrecha relación con el resto de los componentes de cada subsistema tributa al sistema, ajustado a la labor que realiza el maestro logopeda. Se atenderá de manera sistemática, siendo intrínseca al proceso de correctivo y estará presente en todo su desarrollo. Atenderá la función instructiva mediante la actividad correctiva para la eliminación de la disgrafía acústica, promoviendo en los escolares su implicación y por tanto en la obtención de mejores rendimientos, al valorar lo alcanzado y lo que les falta por lograr en sus aprendizajes.

También atenderá la función educativa mediante el fortalecimiento de la motivación, la autoestima y la formación de intereses positivos hacia el estudio. La función de control permitirá comprobar la cantidad y calidad de las correcciones logradas, sin perder de vista las normas de comportamiento. Todas las actividades serán controladas en un registro de información, precisando avances y retrocesos que permitan en los casos requeridos el rediseño de cada subsistema. Atenderá las categorías definidas en la atención logopédica integral: Superado (S), Ligeramente Superado (LS), No Superado (NS).

3.2 Propuesta de actividades de para la corrección de la disgrafía acústica en escolares de la educación especial

Actividad No 1:

Título: A identificar sonidos del medio.

Objetivo: Ejercitar la atención y discriminación auditiva mediante la identificación de sonidos del medio (natural o social).

Medios: Caja con la colección de objetos sonoros que posee el logopeda.

Descripción de la actividad

De forma amena se les informa a los escolares el objetivo de la actividad y la necesidad de prestar la debida atención.

El logopeda irá sacando de su caja cada objeto por separado: llavero, monedas, tijera, pelota de ping-pong, vasos de cristal y de plástico, botellas, silbato, cascabeles, triángulo musical, tambor pequeño.

Los presentará de manera individual para su observación detallada.

Enfatizará a través de diferentes acciones (dejarlos caer, manipularlos, tirarlos, tocarlos, etc.) en sus sonidos.

Seguidamente colocará al escolar en diferentes posiciones para que dirija la atención hacia el lugar de dónde proviene el sonido.

Posteriormente les tapaná los ojos para que identifiquen por el sonido a qué objeto corresponde cada uno.

Conclusiones

Mediante preguntas tales como:

¿Qué han aprendido hoy?

¿Cuántos sonidos han identificado?

Los exhorta a que de manera independiente realicen la actividad en forma de juego durante el receso o en el horario de descanso y vuelvan preparados para comentar lo realizado.

Despedida.

Actividad No 2:

Título: Descubriendo sonidos.

Objetivo: Identificar sin control visual las acciones realizadas por la logopeda u otro escolar.

Medios: Caja de cartón, cartulina, papel periódico, nailon, tijera, libro.

Descripción de la actividad

Se orientará el objetivo de la actividad y de manera individual cada escolar deberá identificar por el sonido y los ojos tapados con un pañuelo, las acciones que se realicen, tales como: estrujar el periódico, rasgar con las manos el papel periódico, rasgar el papel doblado con las manos, sacudir la hoja de papel, sacudir la cartulina, pasar rápidamente las hojas del libro, sacudir el libro rápidamente, cortar con la tijera en el aire, rasgar el nailon, tirar la caja de cartón con fuerza.

Conclusiones

Estimular la participación. Realizar preguntas: ¿Qué hicieron hoy? ¿Cómo se sintieron? ¿Para qué les sirvió lo realizado?

Despedida.

Actividad No 3:

Título: Distinguiendo sonidos.

Objetivo: Discriminar sonidos a través de ejercicios variados que contribuyan al desarrollo de la percepción fonemática y el oído fonemático.

Medios: Caja con la colección de objetos sonoros que posee el logopeda.

Descripción de la actividad

El logopeda orientará el objetivo de la actividad de forma breve y amena.

A continuación, explicará que todos deben estar muy atentos porque cuando escuchen el sonido de cada objeto deberán dar una palmada y decir su nombre.

Posteriormente explicará que deberán dar una palmada cuando dentro de un grupo escuchen el sonido /m/. Se repetirá con otros, tales como /p/, /t/, /ch/, /ll/, /k/.

Conclusiones

Destacar la participación y disciplina. Elogiar.

Preguntar ¿Qué es lo aprendido? ¿Para qué les sirve?

Despedida.

Actividad No 4:

Título: Distinguiendo letras.

Objetivo: Presentar grafemas a través de diversos ejercicios para lograr la automatización del mismo en sílabas, palabras y oraciones.

Medios: espejo, banco de arena, tarjetas caladas, papel, tijeras, hilo, plastilina.

Descripción de la actividad

De manera muy sencilla la logopeda orientará el objetivo, posteriormente se le presentará de forma gradual, varios grafemas y sus respectivos sonidos, primero los pronuncia el logopeda delante del espejo y posteriormente el escolar. Este

trabajo debe iniciarse con vocales y consonantes conservadas en la pronunciación de los escolares, más tarde se realiza la diferenciación propiamente de los fonemas que se confunden, /g, ch, s, ll, d/. Se explicará detalladamente y con precisión la forma en que se escribe cada grafema, primero en un banco de arena y luego con la ayuda de varias tarjetas caladas por las que deberán pasar el dedo por las ranuras y articular su sonido (primero con los ojos abiertos y luego cerrados). Se enfatizará a través de acciones como modelar las letras con hilo, en plastilina, recortarla y rasgarla en papel, articulando a la vez el sonido. Finalmente se extiende la ejercitación al análisis similar mediante grafemas enmarcados en sílabas, palabras y oraciones.

Conclusiones

Se realizará mediante preguntas: ¿Qué hicieron hoy? ¿Para qué les sirvió lo realizado?
Elogiar la participación.

Despedida.

Actividad No 5:

Título: Descubriendo el sonido que falta.

Objetivo: Identificar el sonido indicado.

Medios: tarjetas.

Descripción de la actividad

Luego de orientar el objetivo la logopeda le presentará al escolar distintos fonemas /ll/, /m/, /ñ/, /ch/, /g/, /f/, /q/ junto con el grafema correspondiente mediante tarjetas, el mismo deberá escuchar y observar con atención. Posteriormente el maestro los mencionará, pero esta vez omitiendo uno de ellos, el escolar deberá identificar cuál falta y escribirlo en su libreta, se adicionarán además otros sonidos para que el escolar determine cuál es.

Conclusiones

Destacar la participación y disciplina. Estimular los logros alcanzados.

Preguntar ¿Qué hicieron en la actividad? ¿Para qué les sirve? ¿Cómo se sintieron?

Despedida.

Actividad No 6:

Título: A formar palabras.

Objetivo: Escribir palabras mediante la utilización de sílabas con el apoyo de la pronunciación enfatizada.

Medios: pizarrón, libretas.

Descripción de la actividad

La logopeda orientará el objetivo de forma breve, luego demostrará mediante la presentación a los escolares, diversas sílabas y su enlace para formar palabras y las escribirá en el pizarrón. Seguidamente ofrecerá un nuevo grupo de sílabas y orientará que las enlacen para formar por sí solos palabras. Posteriormente las escribirán en su libreta haciendo énfasis en la pronunciación de los sonidos indicados por la maestra.

Ejemplos de sílabas para la formación de palabras:

par	via	parque
llu	bios	lluvia
ni	gos	niño
la	que	lagos
ga	ño	gatos
la	tos	labios

Conclusiones

Destacar la participación y disciplina. Elogiar la calidad del trabajo realizado.

Preguntar ¿Qué es lo aprendido? ¿Para qué les sirve?

parque

lluvia

niño

lagos

gatos

labios

Despedida.

Actividad No 7:

Título: A identificar fonemas

Objetivo: Activar el vocabulario y diferenciar fonemas parecidos acústicamente en palabras.

Medios: láminas, listón de cartón, fichas de colores, lápiz.

Descripción de la actividad

De forma muy breve se explicará el objetivo de la actividad, seguidamente la logopeda presentará diversas láminas que representan un objeto, fenómeno o acción. El escolar debe escribir la palabra, repetirla, y después separar cada uno de los sonidos que la integran, posteriormente se realizarán varias preguntas como: ¿cuál es el primer sonido de la palabra?, ¿qué sonido va después? La maestra enfatizará en determinados sonidos que se parezcan acústicamente para que los escolares en un listón de cartón dividido en tres partes determinen el lugar del fonema indicado con una ficha roja ya sea al inicio, medio o final de la palabra.

Finalmente, se les orienta a los escolares que redacten una oración en la que utilicen una de las palabras relacionadas con las láminas presentadas.

Conclusiones

Destacar la participación y disciplina. Elogiar.

Preguntar ¿Qué es lo aprendido? ¿Para qué les sirve?

Despedida.

Actividad No 8

Título: Jugando con las letras.

Objetivo: Identificar por el sonido acústico la letra señalada.

Medios: cartel con grafemas, libretas.

Descripción de la actividad

Se explica de forma breve el objetivo. A continuación, el maestro logopeda le presenta al escolar un cartel con varios grafemas, pedirá que los observen detenidamente, posteriormente deben encerrar en un círculo la grafía correspondiente al sonido que se emita. El maestro le orientará que forme palabras con los sonidos seleccionados.

p ll ñ d q t g s j r m b f ch l r

Conclusiones

Destacar la participación y disciplina. Elogiar los resultados de la actividad.

Preguntar ¿Qué es lo aprendido? ¿Para qué les sirve?

Despedida.

Actividad No 9

Título: Completando palabras Objetivo: Completar palabras teniendo en cuenta el sonido que se escucha.

Medios: pizarrón.

Descripción de la actividad

El logopeda explica brevemente el objetivo y orienta la actividad. Consiste en ofrecer diversas palabras para que los escolares las completen según el sonido que se emita.

__orro, __eber , a__uja, __uvia , __ailar

/g/ /d/ /g/ /ll/ /b/

__elear, am__iente, ejer , amari o, oza

/p/ /b/ / t / /ll/ /ch/

campa a, pa el, monta a, ma era, chi aro

/ ñ/ /p/ /ñ / /d / / ch/.

Despedida. Preguntar

Conclusiones

Destacar la participación y disciplina. Elogiar los resultados de la actividad.

¿Qué es lo aprendido? ¿Para qué les sirve?

Actividad No 10

Título: Adivina las palabras Objetivo: Formar palabras teniendo en cuenta el número de sílabas.

Medios: libretas.

Descripción de la actividad

Se explica de forma breve el objetivo. Seguidamente la logopeda orienta la actividad, la cual consiste en decir varias palabras, estas deberán contener los sonidos que se afectan y que se parezcan acústicamente, (beso, mesa, tiempo, dientes, machete, pañuelo, silla, entre otras). Les pedirá a los escolares que las dividan en sílabas con palmadas y así determinen la cantidad de sílabas que poseen cada una, luego les ordenará escribirlas en sus libretas. Posteriormente deberán estar muy atentos a la cantidad de palmadas que dará la maestra pues deben determinar y decir qué palabras pueden formarse teniendo en cuenta el número de sílabas.

Conclusiones

Elogiar los resultados de la actividad.

Preguntar ¿Cuántas palabras formaron? ¿Es importante conocer las sílabas que conforman a cada una?

Despedida.

Actividad No 11

Título: Las maracas.

Objetivo: Ejercitar sonidos acústicamente parecidos en palabras.

Medios: maracas.

Descripción de la actividad

Motivación y orientación del objetivo de la actividad.

A continuación, se le explica que se van a pronunciar varias palabras (campaña, llanta, pote, bote, rosa, carro, casa, gato, tasa, dado) y que los alumnos deben hacer sonar las maracas cuando escuchen el sonido indicado por la maestra /ñ/, /ll/, /p/, /b/, /r/, /s/, /rr/, /c/, /g/, /t/, /d/.

Conclusiones

Destacar la participación y disciplina. Elogiar los resultados de la actividad.

Preguntar ¿Para qué sirvieron las maracas? ¿Qué sonidos ejercitamos? ¿Por qué es importante saber distinguir los sonidos?

Despedida.

Actividad No 12

Título: Jugando con las palabras.

Objetivo: Realizar el análisis de palabras utilizando el método fónico analítico sintético para desarrollar el análisis y la síntesis sonora. Medios: pizarra, libreta.

Descripción de la actividad

Motivación y orientación del objetivo de la actividad.

A continuación, se presentan varias palabras para que los escolares las pronuncien (niños, silla, pote, basurero, mochila, gaveta), luego se orienta a que las escriban en su libreta y realicen el alargamiento de cada una de ellas, y así determinar las sílabas que la forman. Posteriormente se realiza de forma más prolongada el alargamiento de cada una de las palabras, y el escolar deberá determinar la cantidad de sonidos que tiene la misma. La logopeda le pedirá que muestre la posición que ocupa el sonido orientado, sea al inicio, medio o final de la palabra. Esta actividad irá acompañada al mismo tiempo por la realización del esquema gráfico de cada una de las palabras.

Conclusiones

Destacar la participación y disciplina. Elogiar los resultados de la actividad.

Despedida.

Actividad No 13

Título: Formando oraciones.

Objetivo: Realizar el análisis de oraciones utilizando el método fónico analítico sintético para desarrollar el análisis y la síntesis sonora.

Medios: láminas, pizarra, libreta.

Descripción de la actividad

El logopeda motiva la actividad partiendo del lenguaje oral y orienta el objetivo de la misma.

Comienza hablando sobre cada uno de los símbolos patrios, su significado e importancia. Posteriormente los invita a observar una lámina en donde están presente cada uno de ellos, les orienta que redacten y escriban oraciones en su libreta sobre el tema abordado.

Se procede a su análisis explicando que la oración está formada por diferentes palabras y lo demuestra apoyándose en palmadas. Este análisis fónico se acompaña de la representación gráfica:

_____ ¿Cuántas palabras tiene la oración? _____

_____ ¿Cuántas sílabas tiene la palabra? _____

_____ **Determinar la cantidad de sonidos en las sílabas.**

Conclusiones

Destacar la participación y disciplina. Elogiar los resultados de la actividad.

Despedida.

EPÍGRAFE IV. RESULTADOS DEL PROCESO DE APLICACIÓN DE LA PROPUESTA DE ACTIVIDADES PARA LA CORRECCIÓN DE LA DISGRAFÍA ACÚSTICA EN ESCOLARES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL LEVE.

4.1 Valoración de los resultados obtenidos con la aplicación de la propuesta

Para arribar a los resultados obtenidos se realizaron cortes evaluativos al cierre de cada actividad. Al finalizar las actividades 1-7, se incidió en el fortalecimiento de los procesos fonemáticos (percepción, atención y discriminación auditiva) para lograr el orden y consecutividad de los sonidos. Mientras que las actividades restantes fueron creadas para ejercitar los procesos fonemáticos. Las actividades se realizaron teniendo en cuenta la preparación previa, durante su ejecución los escolares se mostraron cooperadores, su esfuerzo por la resolución de cada uno de los ejercicios se mantuvo constante, se logró un clima de confianza y seguridad, en el cual lograron trabajar juntos en varias actividades. Los medios de enseñanzas utilizados fueron muy adecuados y elevaron la motivación e interés de los escolares.

Se cumplió el objetivo principal pues mostraron avances significativos en cuanto al desarrollo de la estimulación de la atención auditiva, el oído y percepción fonemática, fueron capaces de reconocer objetos sonoros como llaveros, monedas, tijera, pelota de ping pong, vasos de cristal y de plástico, botellas, silbato, instrumentos musicales como el triángulo musical, tambor pequeño, claves, maracas, entre otros, como cascabeles, a través de la realización de diferentes acciones tales como dejarlos caer, manipularlos, tirarlos, tocarlos, etc. Lograron identificar por el sonido y con los ojos tapados con un pañuelo acciones como estrujar un periódico, rasgar con las manos el papel periódico, sacudir la hoja de papel, sacudir la cartulina, pasar rápidamente las hojas de un libro, cortar con la tijera en el aire, rasgar el nailon, tirar la caja de cartón con fuerza. Cada escolar fue capaz de solucionar las actividades, en ocasiones fue necesario ofrecer niveles de ayuda relacionados con los llamados de atención para la concentración, sobre todo en aquellas acciones que requerían la diferenciación acústica de fonemas parecidos. En dos actividades se requirió de la repetición.

Las actividades propiciaron la presentación de grafemas para lograr la automatización en sílabas, palabras y oraciones. Primeramente, se inició con vocales y consonantes conservadas en la pronunciación de los escolares, más tarde se realizó la diferenciación propiamente de los fonemas que se confundían, se utilizaron medios como plastilina, banco de arena, hilo, tarjetas caladas, tijeras, papel.

Los escolares se sintieron muy cómodos con la realización de las actividades, consiguieron cumplir acciones como modelar las letras con hilo, en plastilina, recortarlas y rasgarlas en papel, articulando a la vez el sonido. La actividad número 5 permitió retomar y sistematizar los conocimientos adquiridos, los escolares consiguieron identificar el sonido indicado por la logopeda y su grafema correspondiente. Al finalizar dicho ejercicio se estimularon los logros alcanzados.

Las actividades 6 y 7 se caracterizaron por una mayor complejidad, se encuentran encaminadas a formar palabras mediante la utilización de sílabas con el apoyo de la pronunciación enfatizada, teniendo en cuenta su estructura, la logopeda orientó detalladamente y con gran precisión el objetivo de la misma, los escolares se mostraron con gran disposición, aunque fue necesario ofrecer niveles de ayuda en varias ocasiones, sobre todo en la actividad número 7, en ella tuvieron que diferenciar fonemas parecidos acústicamente en palabras.

Para su ejecución se utilizaron medios de enseñanzas de gran apoyo, se exhibieron diversas láminas representando un objeto, fenómeno o acción. Fueron capaces de percibir y definir en una palabra lo representado, repetirla, y después separar cada uno de los sonidos que la integran utilizando un listón de cartón dividido en tres partes, y así determinar el lugar del fonema indicando con una ficha roja, el inicio, medio o final de la palabra. Para apoyar la actividad y ofreciendo niveles de ayuda se realizaron preguntas tales como: ¿cuál es el primer sonido de la palabra?, ¿qué sonido va después? Finalmente, se les invitó a redactar una oración en la que se debía seleccionar y utilizar una de las palabras referentes a las láminas presentadas. Al culminar se felicitó a cada uno de los escolares por los avances alcanzados, pues se mostraron cooperadores en todo momento y con actitudes positivas, sintiéndose satisfechos, con muchas ansias de continuar aprendiendo y adquiriendo nuevas habilidades.

A partir de los resultados mostrados y tomando en consideración los elementos que resultaban necesarios reforzar se reestructuraron las actividades de la 8-13 dedicadas a la ejercitación. El objetivo específico de estas actividades se dirigió a consolidar el análisis y la síntesis de la composición sonora - silábica de las palabras. Con la preparación y disposición que ya poseían los escolares, la aplicación de este subsistema a pesar de tener un alto grado de complejidad fue muy satisfactorio, se trabajó nuevamente la identificación fonema grafema, se sistematizó el completamiento de palabras teniendo en cuenta el sonido emitido, la formación de palabras acorde al número de sílabas.

Las actividades 12 y 13 constituyeron punto culminante y de mayor complejidad, permitieron realizar el análisis de palabras y oraciones utilizando el método fónicoanalítico-sintético. La logopeda presentó varias palabras para que los escolares las pronunciaran, luego ordenó realizar el alargamiento de cada una de ellas, para que así determinaran las sílabas que la forman. Posteriormente orientó que se realizara de manera más prolongada el alargamiento de cada una, los escolares determinaron la cantidad de sonidos que presentaba cada una. De igual forma se procedió en el análisis de las oraciones, en esta actividad se utilizaron láminas de apoyo, se precisó y explicó detalladamente que la oración está formada por diferentes palabras, lo demostró apoyándose en palmadas. Para la realización de esta actividad se efectuaron preguntas de ayuda tales como: ¿cuántas palabras tiene la oración?, ¿cuántas sílabas tiene la palabra?, determina la cantidad de sonidos en las sílabas.

4.2 Análisis de la constatación final.

Al culminar la aplicación de las actividades se procedió a la evaluación final, realizándose valoraciones integrales del trabajo realizado con el sistema de actividades. Fueron notables las modificaciones de los escolares, en cuanto al desarrollo del lenguaje escrito en los tres escolares de manera general se apreciaron avances, se logró fortalecer los procesos fonemáticos (percepción, atención y discriminación auditiva), reconocer fonemas semejantes por sus características acústico-articulatorias (p-b, t-d, ch-ll, entre otros), comprendieron sus semejanzas y diferencias y la importancia de estas para escribir correctamente, lograron automatizarlos en sílabas, palabras y oraciones y

realizar el análisis fónico tanto de palabras como de oraciones. Se mantuvo la disciplina e interés de los escolares hacia la realización de las actividades.

De manera conclusiva, las principales valoraciones respecto a las transformaciones ocurridas, y acopiadas en el registro de información que acompañó el desarrollo de la investigación, permiten referir que durante la aplicación de la propuesta se hicieron tres cortes evaluativos, acompañados del método científico de investigación, observación participante (Anexo 10). El primer corte reflejó la presencia de un escolar que avanzó en la diferenciación acústica de p-b, b-m, t-d, pero lograba la diferenciación acústica de fonemas semejantes, con la aplicación de niveles de ayuda, particularmente en ch-ll y ll-ñ. Fue necesario recomendar a la docente de su grupo la sistematización de actividades que propiciaran la diferenciación acústica de fonemas semejantes, mediante los contenidos que lo propiciaran en las diferentes asignaturas.

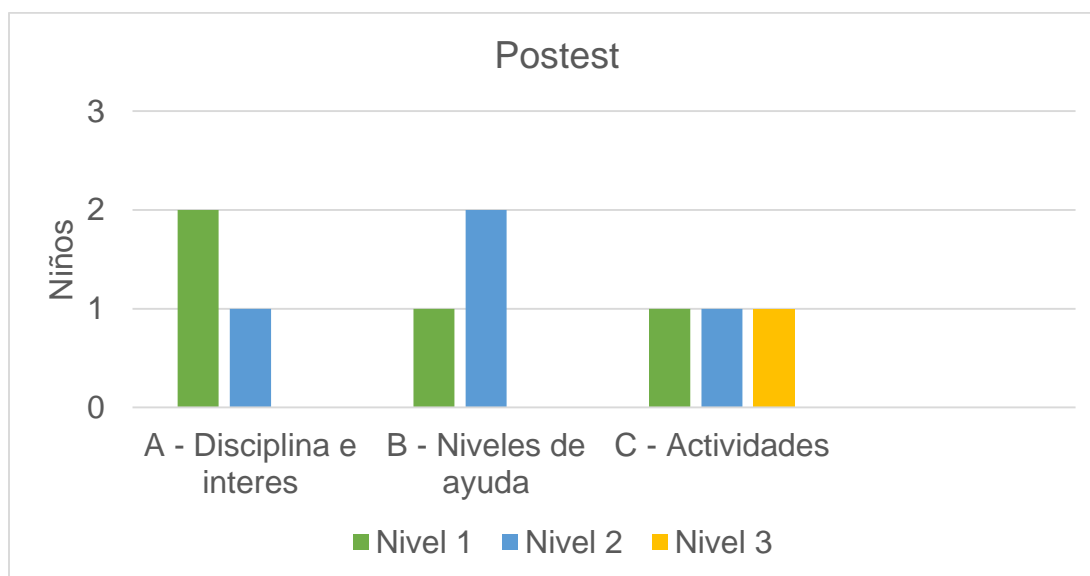
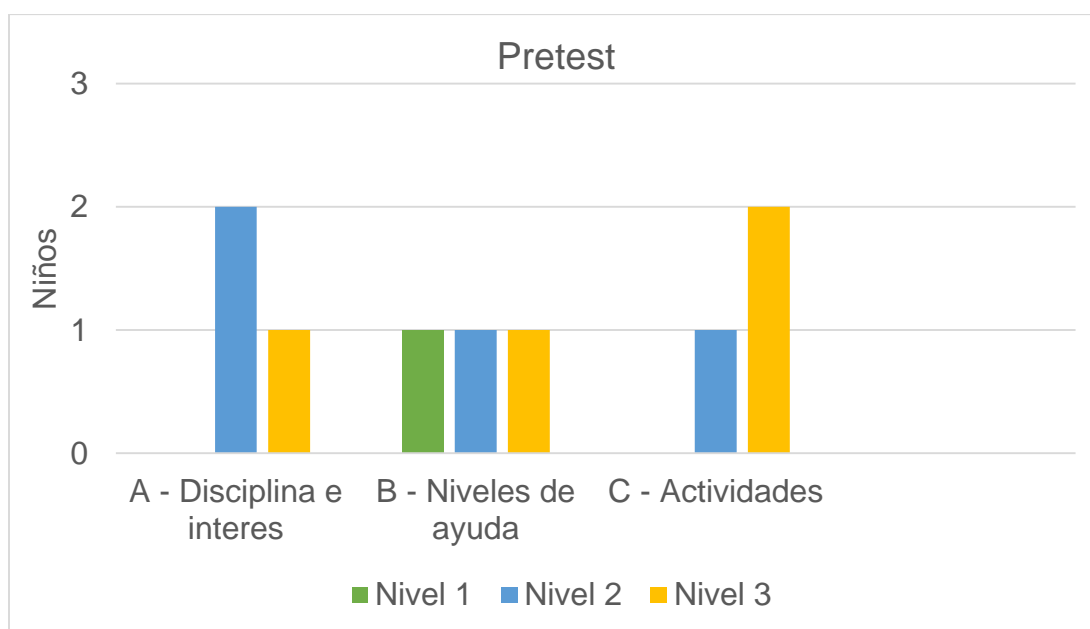
El segundo corte evaluativo, en el que se comprobó mayor preparación de los escolares, lograron identificar el sonido correspondiente a su grafema, y a su vez automatizarlos en sílabas, palabras y oraciones. En las actividades se mostraron motivados, cooperadores. Los avances eran apreciables, por lo que se transitó al último subsistema.

Por su parte el tercer corte evaluativo confirmó modificaciones en dos escolares, en cuanto al desarrollo del lenguaje oral y escrito. El trabajo con el análisis de palabras y oraciones utilizando el método fónico-analítico-sintético, repercutió en una mejor calidad del plano escrito.

Tabla 2. Análisis cuantitativo de los resultados del postest.

Elementos	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
A- Disciplina e interés que mantienen los escolares en la realización de las actividades.	1/3	1/3	1/3
B- Niveles de ayuda que necesitan para cumplir las actividades propuestas.	0/3	2/3	1/3
C- Actividades que puedan completar con un solo nivel de ayuda o ninguno.	0/3	1/3	2/3

Al valorar los resultados obtenidos luego de la aplicación del sistema de actividades, se evidencia que existe un cambio notable en cuanto a los elementos A y B, mostrando una adecuada disciplina e interés solo dos escolares mientras un escolar se mantiene indisciplinado y con poco interés. Los resultados demuestran que se debe seguir trabajando con los escolares para lograr la realización de actividades sin ayuda o solo con un nivel de ayuda, a la vez son resultados satisfactorios debido a la diferencia que existe entre los primeros resultados y los actuales.



CONCLUSIONES

1- Los fundamentos teórico - metodológicos que sustentan la investigación contienen la sistematización de las concepciones generales más actualizadas sobre los trastornos del lenguaje escrito, particularizando en la disgrafía acústica y revelando la importancia del trabajo del maestro logopeda en la Educación Primaria especial para su corrección, contribuyendo a la adquisición y consolidación de conocimientos y habilidades básicas, así como para que los escolares enfrenten exigencias superiores al transitar hacia grados posteriores.

2- Los métodos investigativos aplicados en los escolares con discapacidad intelectual leve permitieron determinar el estado de necesidades entre las que se encuentran, incorrecto análisis fonemático evidenciado ante la presencia de sonidos afines por sus peculiaridades acústico-articulatorias; en la expresión escrita son frecuentes los cambios, omisiones, distorsiones de grafemas, acompañados de incoherencias y poco ajuste en la redacción; en las libretas y cuadernos de trabajo de Lengua Española se apreció insuficiente trabajo correctivo realizado y en la observación a clases se constató que la intencionalidad para atender la disgrafía acústica no se lograba de manera coherente y sistemática.

3- El estado de necesidades determinado permitió realizar la propuesta de un sistema de actividades que contribuya a la corrección de la disgrafía acústica, el mismo posee una fundamentación de carácter filosófico, sociológico, psicológico y pedagógico, se estructura en tres subsistemas que se interrelacionan y subordinan, su sistema de evaluación permite el rediseño de las acciones que lo requieran y el logro de su objetivo general.

4- La aplicación en la práctica educativa del sistema de actividades propuesto para la corrección de la disgrafía acústica arrojó como resultados finales modificaciones en el lenguaje escrito de los escolares, lográndose la corrección de la disgrafía acústica y transitando a la categoría de superados (S).

RECOMENDACIONES

1. Recomendar al consejo de dirección de la escuela primaria especial Efraín Alfonso Liriano, del municipio de Santis Spíritus, que valore la pertinencia del sistema de actividades propuesto para la corrección de la disgrafía acústica y propicie su continuidad por el logopeda del centro.

2. Socializar los resultados obtenidos en eventos científicos convocados por la carrera, facultad y universidad, así como otros generados por diversos sectores sociales.

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.

Báez, M. (2006) Hacia una comunicación más eficaz. 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

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.

Caballero, Delgado E. (2002). Diagnóstico y Diversidad La Habana: Editorial Pueblo 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. 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.

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.

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

García, Isabel Concepto actual de discapacidad intelectual Psychosocial Intervention, vol. 14, núm. 3, 2005, pp. 255-276 Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid Madrid, España.

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.

González Hernández, W., & Borges Echevarría, J. T. (2005). Fundamentos para la estructuración del sistema de actividades que contribuya al desarrollo de la creatividad a través de la enseñanza de la geometría analítica. Enseñanza de las Ciencias, Número Extra. VII congreso, 1-3.

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

Ke, X., & Liu, J. (2017). Trastornos del desarrollo. Capítulo 1. Discapacidad intelectual. Retrieved from <https://iacapap.org/Resources/Persistent/9bb8e4d220ccfd6585053b90116d2a2345f3ef60/C.1-Discapacidad-Intelectual-SPANISH-2018.pdf>

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.

Meneses, Rocío, (2021) la corrección de la disgrafía óptica-espacial en educandos sordos con implante coclear.

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.

Padrón, I. Los trastornos de la lectura y la escritura. Material de apoyo a la docencia. ISPEJV. Cuba, 2003

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

Pérez, G. (1996). Metodología de la investigación Educativa. 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.

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

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

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 I

Análisis de documentos Objetivo: Constatar la trayectoria del aprendizaje en los escolares y la atención logopédica recibida.

Documentos analizados: Expediente Acumulativo del Escolar.

Aspectos a tener en cuenta:

-Resultados docentes

-Caracterización psicopedagógica.

Determinación de logros y necesidades.

-Atención logopédica recibida.

-Vínculos familia-escuela.

Expediente logopédico. Aspectos a tener en cuenta:

-Estudios anamnésticos.

-Valoración del estado de los diferentes sistemas sensoriales.

-Valoración del lenguaje impresivo y expresivo.

-Caracterización del ritmo y la fluidez del lenguaje.

-Exploración de la lectura y la escritura.

-Valoración de diferentes aspectos de la personalidad en general.

-Evaluación para el uso de los diferentes sistemas aumentativos y/o alternativos de la comunicación en las personas que así lo requieran.

-Diagnóstico logopédico.

- Tratamiento Logopédico.

- Evaluación Logopédica.

Anexo II

Entrevista a la maestra.

Objetivo: Constatar a partir de los criterios de la maestra el estado del desarrollo del lenguaje escrito en los escolares de la muestra.

-Parte inicial:

Nombre y apellidos:

Años de experiencia:

Tránsito por el ciclo: Sí _____ No _____

Estimada educadora: Se está realizando una investigación con el objetivo de contribuir a la corrección de los trastornos escritos de los escolares, en particular los relacionados con la disgrafía acústica. Solicitamos la mayor sinceridad posible al responder las interrogantes siguientes. Muchas gracias.

-Parte central:

Cuestionario:

1. ¿Cómo valora el desarrollo de la expresión escrita en los escolares de su grupo?
2. ¿Qué alteraciones son las más frecuentes?
3. ¿Conoce lo que son las disgrafías?
4. ¿Cómo se manifiestan en los escolares?
5. ¿Qué actividades concibe para su atención?
6. Mencione algunos medios o recursos de los que utiliza con frecuencia en sus clases.
7. Recibe apoyo de los especialistas para una mejor atención.

-Parte final:

1. ¿Qué otros aspectos desean señalar sobre este tipo de dificultad?

Gracias por su colaboración.

Anexo III

Entrevista a la Logopeda.

Objetivo: Constatar la atención logopédica que ofrece a los escolares que presentan trastornos del lenguaje escrito.

-Parte inicial:

Nombre y apellidos:

Graduada de:

Años de experiencia:

Estimada Logopeda: Se está realizando una investigación con el objetivo de contribuir a la corrección de los trastornos escritos de los escolares, en particular los relacionados con la disgrafía acústica. Solicitamos la mayor sinceridad posible al responder las interrogantes siguientes. Muchas gracias.

-Parte central:

Cuestionario:

1. Con relación a los trastornos escritos cuáles son los más frecuentes en el primer ciclo.
2. ¿Cómo concibe la atención logopédica en casos de disgrafía?
3. ¿Y en casos de disgrafía acústica?
4. ¿Cuáles son las principales estrategias que sigue?
5. ¿Qué características tiene la orientación que le ofrece a los maestros?
6. ¿La familia constituye un agente potenciador de estas dificultades?

-Parte final:

1. ¿Qué otros aspectos desean señalar?

Gracias por su colaboración.

Anexo IV

Análisis de los productos de la actividad.

Objetivo: Constatar a través del análisis de los productos de la actividad, expresados a través de las libretas y cuadernos de trabajo de la asignatura Lengua Española, el estado de la expresión escrita de los escolares.

Productos de la actividad a revisar:

-Libretas de Lengua Española y Cuadernos de Trabajo.

Indicadores para el análisis:

-Capacidad de comprensión y ejecución de las tareas docentes.

-Dominio de la técnica de la escritura.

-Presencia de omisiones, cambios, repeticiones, adiciones o transposiciones de grafemas dentro de la palabra.

-Correspondencia de la escritura y el contenido con la edad y el grado de los escolares.

-Calidad de la escritura.

-Trabajo correctivo realizado.

Anexo V

Observación a clases

Objetivo: Constatar a través del proceso docente educativo la atención que se le ofrece a los trastornos del lenguaje escrito en los escolares de 3. Grado

INDICADORES

Se aprecia

No se aprecia

- La actividad se corresponde con el fin y los objetivos del grado.
- La actividad se corresponde con las características psicopedagógicas de la etapa o momento del desarrollo de los educandos.
 - La actividad atiende al desarrollo integral de la personalidad.
 - La actividad atiende a las necesidades individuales y del grupo.
 - La actividad atiende a los intereses y motivaciones de los educandos.
 - La actividad atiende los trastornos del lenguaje escrito.
 - La actividad permite la articulación al sistema de influencias educativas.
 - Tratamiento correcto y contextualizado al contenido instructivo – educativo.
 - Se consideran las potencialidades de los educandos.
 - Se estimula el protagonismo e independencia de los educandos
 - Se orienta adecuadamente la actividad
 - Clima psicológico de la actividad
 - Se favorecen los procesos de socialización.
 - Se aprecia en los educandos el logro de normas y hábitos.

Anexo VII

Anexo VIII

Registro de información

Objetivo: Recopilar la información más relevante al aplicarse cada subsistema teniendo en cuenta los objetivos propuestos respectivamente, favoreciendo la obtención de criterio valorativos para la evaluación final.

Aspectos a tener en cuenta:

- Participación de los alumnos.
- Motivación mostrada ante las actividades.
- Retrocesos.
- Principales avances.

Anexo IX

Encuesta a Especialistas

Objetivo: Valorar los criterios ofrecidos por los especialistas seleccionados respecto al sistema de actividades para la corrección de la disgrafía acústica, contribuyendo a su perfeccionamiento.

Datos Generales:

Nombres y Apellidos: _____

Graduado de: _____

Categoría docente y/o académica: _____

Nivel educativo donde labora: _____

Años de experiencia en el nivel educativo: _____

Estimado profesional: Solicitamos que valore el sistema de actividades que se propone para la corrección de la disgrafía acústica en escolares que cursan el 5. Grado en el internado "Marta Abreu" de Santa Clara, atendiendo a los indicadores que le ofrecemos. Sus criterios serán muy útiles para su perfeccionamiento y enriquecimiento de la investigación.

No INDICADORES MA A PA N I

1 Planteamiento del objetivo general del sistema de actividades propuesto.

2 Objetivos específicos de los subsistemas.

3 Estructura general del sistema de actividades.

4 Pertinencia de las acciones concebidas.

5 Viabilidad del sistema de actividades para su aplicación en la práctica educativa.

Escala Valorativa que deberá atender:

MA __ Muy Adecuada. Cuando se ofrecen criterios relevantes sobre cada uno de los indicadores.

A __ Adecuada. Cuando se ofrecen criterios positivos de los indicadores valorados.

PA __ Poco Adecuada. Cuando se expresan opiniones que limitan la factibilidad en algunos de los indicadores valorados.

N __ Neutral. Cuando se expresan opiniones que en parte se consideran favorables.

I __ Inadecuada. Cuando se expresan criterios no favorables que limitan su aceptación.

-Recomiende aspectos que se deben incorporar. Refiéralos a continuación.

¡Gracias por su colaboración!

Anexo X

Guía de observación participante.

Objetivo: Comprobar por la investigadora a través de la aplicación del sistema de actividades propuesto, los cambios o modificaciones que se producían en los escolares a partir de la corrección de los trastornos del lenguaje escrito.

INDICADORES POR SUBSISTEMAS

S LS NS

Subsistema I: Propedéutico para la atención a los procesos fonemáticos.

-Lograr el fortalecimiento de los procesos fonemáticos: percepción, atención y discriminación auditiva; para lograr el orden y consecutividad de los sonidos.

Subsistema II: Actividades para los cambios por el parecido acústico.

-Lograr la corrección de las disgrafías acústicas mediante actividades que propicien la eliminación de los cambios por el parecido acústico.

Subsistema III: Ejercitación.

-Lograr la ejercitación del análisis y la síntesis de la composición sonora - silábica de palabras mediante actividades variadas que contribuyan a la corrección de la disgrafía acústica.

