

**UNIVERSIDAD DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS
“CAP. SILVERIO BLANCO NÚÑEZ”
SANCTI SPÍRITUS**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN INFANTIL
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN ESPECIAL
SEDE PEDAGÓGICA LA SIERPE**

**TESIS EN OPCIÓN AL TÍTULO ACADÉMICO DE MÁSTER
EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**TÍTULO: SISTEMA DE TALLERES METODOLÓGICOS DIRIGIDOS
A LA PREPARACIÓN DE LOS MAESTROS(AS) PARA LA
PREVENCIÓN Y/O CORRECCIÓN DE LA DISGRAFIA
ACÚSTICA.**

Autora: Lic. Aida Margarita González González

Tutora: MSc María del Carmen Hernández Valdés

Sancti - Spíritus 2010

DEDICATORIA

A mis hijos, Alejandro y Roxana, para que les sirva de estímulo.

A mi esposo Luis, compañero, amigo fiel e inseparable quien siempre me ha brindado lo mejor de él y con el que puedo contar incondicionalmente.

Muy en especial a mi madre, que aunque ya no está, siempre está presente y le debo todo lo que soy.

A mis compañeros de trabajo y amigos, por todo el apoyo brindado.

AGRADECIMIENTOS

A mi amiga y tutora Tati, quien dedicó parte de su preciado tiempo en asesorarme con la inteligencia y transparencia que la caracteriza.

Muy en especial a Mayuli Conesa por enseñarme a dar los primeros pasos como investigadora y ofrecerme toda su ayuda incondicionalmente.

Al DrC. David Santamaría por la oportuna e importante orientación, para el desarrollo de esta investigación.

A Elizabet Mestre y Lester Carmenate por su colaboración, ayuda y consejos oportunos.

A mi amiga Sisely por su constante ayuda.

A todas las personas que de una forma u otra me dieron su apoyo para seguir adelante.

A todos, gracias.

SÍNTESIS

La presente investigación aborda importantes aspectos relacionados con la preparación de los maestros(as) de primer ciclo para la prevención y/o corrección de la disgrafía acústica en la escuela primaria. Se fundamentan las principales cuestiones teóricas en torno al proceso de preparación de los docentes a la luz de los postulados en relación con el trabajo metodológico, así como lo tratado en relación con el tema en la literatura psicopedagógica. Se propone un sistema de talleres metodológicos a partir del diagnóstico de las necesidades y potencialidades de los maestros(as). La propuesta contiene un carácter dinámico que asume la cotidianidad práctica del trabajo metodológico. No obstante, la explicación de los fundamentos, la estructura y dinámica interna de los componentes lógicos de las actividades, le otorga un verdadero enfoque científico. En el trabajo se muestran las premisas y métodos empleados para el diseño e instrumentación de los talleres y las experiencias prácticas obtenidas en el desarrollo de la investigación. Finalmente, se demuestra la validez de estos y sus potencialidades, para dar solución al problema científico declarado, instrumentadas mediante la aplicación del pre-experimento pedagógico.

	Pág.
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO 1: REFLEXIONES TEÓRICAS QUE SUSTENTAN LA PREPARACIÓN METODOLÓGICA DE LOS DOCENTES PARA LA CORRECCIÓN DE LA DISGRAFIA ACÚSTICA	10
1.1 Reflexiones de partida acerca del proceso de preparación del docente como principal dirigente del proceso educativo. Condicionamiento e implicaciones sociales desde su rol y funciones básica.....	10
1.1.1 El trabajo metodológico. Lugar que ocupa en el sistema de preparación de la escuela cubana actual	14
1.2 La corrección de la disgrafía acústica en la escuela primaria.....	21
CAPÍTULO 2: FUNDAMENTACIÓN Y PRESENTACIÓN DEL SISTEMA DE TALLERES METODOLÓGICOS DIRIGIDOS A LA PREPARACIÓN DE LOS MAESTROS(AS) DEL PRIMER CICLO PARA LA PREVENCIÓN Y/O CORRECCIÓN DE LA DISGRAFIA ACÚSTICA. RESULTADOS DE SU EVALUACIÓN A PARTIR DE LA IMPLEMENTACIÓN EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA	32
2.1 Fundamentación y presentación del sistema de talleres metodológicos dirigidos a la preparación de los docentes para la corrección de la disgrafía acústica en el primer ciclo de la escuela primaria.....	32
2.1.1 Presentación del sistema de talleres metodológicos.....	40
2.2 Evaluación de la efectividad del sistema de talleres metodológicos a partir de la implementación en la práctica pedagógica.....	59
CONCLUSIONES.....	71
RECOMENDACIONES.....	72
BIBLIOGRAFÍA.....	73
ANEXOS	

INTRODUCCIÓN

Desde los primeros momentos del triunfo revolucionario se han priorizado las transformaciones en el campo de la educación, comenzando con la primera gran revolución educacional que permitió que Cuba se convirtiera en el primer territorio libre de analfabetismo en América Latina. Años después, en la década del 70 se realizó la segunda revolución educacional, cuando todos aquellos que habían sido alfabetizados y los niños que aún no tenían escuelas al triunfo de la Revolución fueron escolarizados y vencieron la educación primaria.

En los tiempos actuales, caracterizados por la hegemonía unipolar del imperialismo, que ha endurecido su lucha por desaparecer de la tierra todo vestigio de socialismo, esta pequeña isla no solo ha resistido los embates del imperialismo norteamericano, sino que se ha fortalecido en todos los sentidos y desarrolla actualmente la tercera revolución educacional, segura de que su pueblo se convertirá en el país más culto del mundo, donde sus educandos, de todos los niveles, sepan varias veces más que los del resto del mundo, incluyendo a los países más ricos y desarrollados.

Inmersa en estos desafíos se encuentra la enseñanza primaria, cuyo fin está dirigido a contribuir a la formación integral de la personalidad del escolar, fomentando la interiorización de conocimientos, el desarrollo de habilidades y orientaciones valorativas que se reflejen gradualmente en sus sentimientos, formas de pensar y comportamiento, de acuerdo con el sistema de valores e ideales de la Revolución cubana. En esta se prioriza el perfeccionamiento del proceso docente-educativo y en especial, la superación de los docentes para dirigir las acciones educativas con mayor efectividad.

El docente tiene la misión de planificar actividades con un carácter dinámico, participativo y lúdico, que requieran de búsqueda y adiestramiento, que estén alentados y estimulados por los propios motivos del asunto que origina la tarea y que respondan a intereses vitales de cada escolar. Para llevar adelante este estilo de

trabajo, es necesario que el docente actúe como guía y orientador y no, como simple transmisor de conocimientos, ya elaborados.

Actualmente se enfatiza, quizás como nunca antes, y se ha convertido en un principio pedagógico, el reconocimiento de que todos los escolares pueden aprender y desarrollarse, aunque cada uno de ellos es distinto, tienen su propio ritmo de aprendizaje, sus capacidades, necesidades propias y específicas por lo que arriba a la escuela con una preparación desigual y aprende de manera diferente, constituyendo esto un reto para los docentes, el de ofrecer una enseñanza diferenciada y diferenciadora que propicie el desarrollo de las potencialidades individuales de cada escolar y la atención a los que tienen necesidades educativas especiales.

El estudio y seguimiento de los escolares con dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura ha preocupado a muchos especialistas e investigadores, a partir de muy diversos enfoques, entre los que se destacan, los trabajos de R. M. Rivas Torres y P. Fernández (1994), López Hurtado (2000), E. Abreu y R. Bell (2000-2001), L. F. Herrera Jiménez y M. Santos Fabelo (2001), X. Acosta Martínez (2002) S. M Navarro y S.A. Galdós (2007). Así mismo, existen diferentes propuestas en las que se aborda la preparación del docente y la labor del jefe de ciclo desde diferentes aristas, entre las cuales se destaca Aida China Campos (2007), Nivia S. González Gómez (2008), María del Carmen Hernández Valdés (2009) y Sisely García Hernández (2009).

Los autores anteriormente señalados, de una u otra forma coinciden en la necesidad del diagnóstico y del tratamiento especializado para los escolares con alguna alteración que pueda afectar su aprendizaje y de esta forma prevenir el fracaso escolar, logrando una mayor incorporación a la vida social. Por otra parte se aprecia un interés por los logros cualitativos que alcanzan los escolares y en algunos casos recomiendan actividades para su corrección, pero es de destacar a los autores Herrera Jiménez y Santos Fabelo que dirigen su obra a concretar un programa

psicopedagógico de prevención de la disgrafía en escolares con Retardo en el Desarrollo Psíquico.

No obstante al aporte significativo dado por los autores antes señalados, no se niega la necesidad y posibilidad del desarrollo de estudios ajustados a contextos específicos, en los que se revelan limitaciones al respecto. Tal es el caso de la investigación que se presenta en la que se profundiza en la preparación de los maestros(as) del primer ciclo de la escuela primaria para la prevención y/o corrección de la disgrafía acústica, cuya motivación fundamental ha estado condicionada por las limitaciones constatadas por la autora, desde su experiencia como logopeda, enriquecida por los resultados del diagnóstico exploratorio. Estas limitaciones apuntan a la presencia de las siguientes manifestaciones:

- ✚ Dominio poco profundo de las formas de manifestación de la disgrafía acústica y las causas de su aparición.
- ✚ Falta de conocimiento de los elementos teórico- metodológicos para la adecuada enseñanza de la lecto-escritura.
- ✚ Insuficiente preparación de los maestros(as) para diseñar e implementar acciones didácticas que le permitan la prevención y/o corrección de la disgrafía acústica desde el proceso de enseñanza aprendizaje.
- ✚ Desarticulación entre la labor que realiza el logopeda y la del docente desde la clase.
- ✚ Falta de sistematicidad en la actividad docente educativa para la corrección de la disgrafía acústica.

El análisis de estas limitaciones, en contraste con las demandas actuales relacionadas con la preparación del docente para la prevención y/o corrección de la disgrafía acústica permite que aflore la necesidad de encontrar alternativas de solución al siguiente **problema científico**: ¿Cómo contribuir a la preparación metodológica de los maestros(as) del primer ciclo para la prevención y/o corrección de la disgrafía acústica?

En consecuencia, el **objeto de investigación** ha sido el proceso de preparación metodológica de los maestros(as) de primer ciclo, concretándose como **campo de estudio** la preparación metodológica de los maestros(as) del primer ciclo para la prevención y/o corrección de la disgrafía acústica.

En virtud de satisfacer esas necesidades se determina como **objetivo**: aplicar un sistema de talleres metodológicos que contribuyan a elevar la preparación de los maestros(as) del primer ciclo de la escuela primaria Eladio Manuel González para la prevención y/o corrección de la disgrafía acústica.

La investigación se propone dar respuesta a las siguientes interrogantes científicas:

1. ¿Qué fundamentos teóricos sustentan la preparación metodológica de los maestros(as) para la prevención y/o corrección de la disgrafía acústica?
2. ¿Cuál es el estado actual en que se expresa la preparación de los maestros(as) del primer ciclo de la escuela primaria Eladio Manuel González para la prevención y/o corrección de la disgrafía acústica?
3. ¿Qué sistema de talleres contribuye a la preparación de los maestros(as) del primer ciclo de la escuela primaria Eladio Manuel González para la prevención y/o corrección de la disgrafía acústica?
4. ¿Qué resultados se obtendrán a partir de la implementación del sistema de talleres metodológicos en la práctica pedagógica?

Para desarrollar el proceso investigativo se toman en consideración las **tareas cognitivas** que a continuación se desglosan:

1. Precisión de los fundamentos teóricos que sustentan la preparación metodológica de los maestros(as) para la prevención y/o corrección de la disgrafía acústica.
2. Determinación del estado actual en que se expresa la preparación de los maestros(as) del primer ciclo de la escuela primaria Eladio Manuel González para la prevención y/o corrección de la disgrafía acústica.

3. Elaboración del sistema de talleres metodológicos que contribuye a la preparación de los maestros(as) del primer ciclo de la escuela primaria Eladio Manuel González para la prevención y/o corrección de la disgrafía acústica.
4. Evaluación de la efectividad del sistema de talleres metodológicos a partir de su implementación en la práctica pedagógica.

Los métodos empleados asumen, como criterio fundamental, la concepción Marxista Leninista con un enfoque materialista dialéctico a partir de una concepción sistémica de la investigación, empleando para ello los **métodos de investigación científica** siguientes:

Los **métodos teóricos** posibilitan la fundamentación de la tesis en relación con el sistema conceptual que en la misma se expresa, la interpretación de los datos empíricos, plantear la propuesta en función de preparar a los maestros(as) para la prevención y/o corrección de la disgrafía acústica y la profundización en las relaciones esenciales y cualidades fundamentales de los procesos no observables directamente.

El método **histórico y lógico** permite estudiar el comportamiento de la preparación metodológica de los maestros(as) para la prevención y/o corrección de la disgrafía acústica en su devenir histórico, comprender la esencia de su desarrollo a partir de la profundización en sus relaciones causales y las leyes generales de su funcionamiento, en correspondencia con el marco histórico concreto en que se ha desarrollado el mismo, así como sus condicionamientos e implicaciones sociales.

Los métodos de **análisis y síntesis e inducción y deducción**, posibilitan el procesamiento de la información teórica y empírica, la valoración del estado inicial en que se expresa la preparación de los maestros(as) para la prevención y/o corrección de la disgrafía acústica, y sus particularidades en la muestra. Resultan de gran utilidad además, en la determinación de inferencias y generalizaciones a partir de las cuales se establecieron regularidades en función de determinar las exigencias del sistema de talleres metodológicos que se proponen.

La **modelación** resulta de gran valor para establecer las características, relaciones fundamentales y presentar la estructura de los talleres dirigidos a la preparación metodológica de los maestros(as) del primer ciclo de la escuela primaria Eladio Manuel González para la prevención y/o corrección de la disgrafía acústica.

El **enfoque de sistema** permite preparar a los maestros(as) del primer ciclo integralmente, como una unidad y considerar las interrelaciones de estos en torno a todos los elementos relacionados con la prevención y/o corrección de la disgrafía acústica. Posibilita también diseñar, ejecutar y evaluar los talleres metodológicos elaborados.

Los **métodos empíricos** permiten descubrir y acumular hechos y datos en relación con el nivel en que se expresa la preparación metodológica de los maestros(as) para la prevención y/o corrección de la disgrafía acústica como elemento esencial para responder a la pregunta científica vinculada al diagnóstico, así como la determinación de las potencialidades transformadoras de los talleres metodológicos propuestos.

La **entrevista** al personal docente se aplica con el propósito de constatar el estado actual de preparación y conocimientos que tienen, para la prevención y/o corrección de la disgrafía acústica.

La **prueba pedagógica** es utilizada en diferentes etapas de la investigación para constatar el nivel de preparación que poseen los maestros(as) del primer ciclo de la escuela primaria Eladio Manuel González para la prevención y/o corrección de la disgrafía acústica.

La **observación**: permite obtener información en relación con las dimensiones declaradas, a partir de determinar el nivel de preparación de los maestros(as) para la prevención y/o corrección de la disgrafía acústica.

El **análisis de documentos** permite la consulta a los documentos que norman el trabajo metodológico en la escuela primaria y la preparación metodológica de los maestros(as) para la prevención y/o corrección de la disgrafía acústica. Se analizan

también los que constituyen evidencias de la dirección de este proceso en la escuela primaria Eladio Manuel González, en lo fundamental los sistemas de clases de los maestros(as) que imparten los grados de este ciclo.

El pre - experimento: posibilita la validación del sistema de talleres metodológicos a partir de su implementación en la práctica pedagógica, con un diseño de pre test y post test con control de la variable dependiente: nivel de preparación metodológica de los maestros(as) del primer ciclo para la prevención y/o corrección de la disgrafía acústica.

Los **métodos del nivel matemático** permiten el procesamiento de la información obtenida de la aplicación de los métodos empíricos en virtud de obtener una mayor información.

La **estadística descriptiva** favorece el procesamiento y análisis de los datos, tablas de distribución de frecuencias para organizar la información obtenida y determinar el comportamiento de los diferentes indicadores en la muestra seleccionada.

El **cálculo porcentual** se emplea para el procesamiento y análisis cualitativo de los datos numéricos obtenidos de los instrumentos aplicados.

La **población** la constituyen los seis maestros(as) que laboran en el primer ciclo en la escuela primaria Eladio Manuel González del municipio La Sierpe. No fue necesario determinar un criterio de selección muestral ya que la población posee características en cuanto a extensión y posibilidades de interacción con la investigadora que propician el trabajo con la totalidad de los sujetos.

Variable independiente: sistema de talleres metodológicos.

Variable dependiente: nivel de preparación metodológica de los maestros(as) del primer ciclo para la prevención y/o corrección de la disgrafía acústica.

Definición del término que actúa como **variable dependiente:** el grado de dominio de los contenidos teórico – conceptuales y procedimentales básicos que le permiten

a los maestros(as), la prevención y/o corrección de la disgrafía acústica en el primer ciclo de la escuela primaria. Como rasgos que permitan la referencia empírica de la variable dependiente se determinan como **dimensiones e indicadores** los siguientes:

Dimensión 1: Nivel de dominio de los conocimientos teórico – conceptuales básicos para la prevención y/o corrección de la disgrafía acústica en el primer ciclo.

Indicadores:

- 1.1. Nivel de conocimiento de la definición de la disgrafía acústica y las causas de su aparición.
- 1.2 Nivel de conocimiento de las formas de manifestación de la disgrafía acústica.
- 1.3 Nivel de conocimiento del método para la dirección del aprendizaje de la lecto-escritura.

Dimensión 2: Nivel de dominio de los contenidos procedimentales para la prevención y/o corrección de la disgrafía acústica en el primer ciclo.

Indicadores:

- 2.1 Nivel en que logra estructurar las acciones en correspondencia con la manifestación de la disgrafía acústica y las causas que la provocan.
- 2.2 Nivel en que logra organizar las acciones para la prevención y/o corrección de la disgrafía acústica, con ajuste a las exigencias didácticas del método para la dirección del aprendizaje de la lecto-escritura.

La **contribución práctica** de la investigación radica en que aporta un sistema de talleres metodológicos dirigidos a contribuir a la preparación metodológica de los maestros(as) del primer ciclo para la prevención y/o corrección de la disgrafía acústica. Se considera como elemento **novedoso**, desde un accionar metodológico, la fusión del rol participativo de los maestros(as), la autoevaluación como mecanismo para orientar la transformación de los sujetos y la utilización de dinámicas grupales como características fundamentales que dinamizan el cambio esperado.

La memoria del informe está conformada por una introducción, dos capítulos, conclusiones y recomendaciones. La introducción expresa las categorías esenciales del diseño teórico y metodológico de la investigación y otros aspectos generales relacionados con la fundamentación del problema y la significación de sus resultados. El capítulo uno sintetiza el marco teórico de partida desde el cual se fundamenta la investigación. En el capítulo dos se expone la fundamentación, presentación del sistema de talleres metodológicos que se proponen y los principales resultados del ejercicio de constatación en la práctica educativa.

CAPÍTULO 1: REFLEXIONES TEÓRICAS QUE SUSTENTAN LA PREPARACIÓN METODOLÓGICA DE LOS DOCENTES PARA LA CORRECCIÓN DE LA DISGRAFIA ACÚSTICA

Para dar respuesta a la primera pregunta científica formulada en la introducción, se desarrolló la tarea de investigación relacionada con la determinación de los fundamentos teóricos que sustentan la preparación de los maestros(as) del primer ciclo para la prevención y/o corrección de la disgrafía acústica. Tal aspiración ha exigido un recorrido por los principales referentes que se presentan en la literatura pedagógica en relación con el tema y que revelan las posiciones de partida que se asumen en esta investigación. En el presente capítulo se exponen los principales resultados de esta tarea.

1.1 Reflexiones de partida acerca del proceso de preparación del docente como principal dirigente del proceso educativo. Condicionamiento e implicaciones sociales desde su rol y funciones básicas

El intercambio entre quienes comparten la actividad pedagógica profesional estimula el desarrollo de la práctica pedagógica reflexiva. La colaboración facilita la utilización de la reflexión como una estrategia de desarrollo profesional, que favorece el conocimiento e interiorización de los modos de actuación, impulsa la iniciativa y la implicación, el compromiso y la innovación educativa para asumir los retos educativos de cada momento histórico. Desde este punto de vista la preparación profesional y la formación permanente de los agentes educativos conlleva a concebirla como un

valioso instrumento para el conocimiento científico y la transformación práctica de la realidad educativa imperante.

Abordar la preparación del docente, desde cualquier perspectiva, implica una profundización en los condicionamientos e implicaciones sociales de su rol profesional en el contexto específico en que se desempeña. Esta cuestión encuentra fundamento en la dinámica existente entre el desarrollo social y educacional, expresada en la doble condición de la educación como producto y productora de la sociedad, y el consecuente reconocimiento de que, ningún país podrá avanzar más allá de donde llegue su educación.

Los roles asignados a los docentes, han variado en correspondencia con los contextos sociales e históricos y las posiciones filosóficas, sociológicas y pedagógicas asumidas en diferentes épocas. En las últimas décadas es cada vez más homogéneamente aceptada la idea del protagonismo del docente como componente del proceso pedagógico, dada su posición privilegiada para condicionar, impulsar y orientar cambios en los demás factores.

Al revisar la literatura pedagógica, resultaron interesantes las ideas presentadas por Carlos Álvarez de Zayas, éste expresó: un individuo está preparado cuando puede enfrentarse a los problemas que se le presentan en su puesto de trabajo y los resuelve. De ese modo el concepto preparación expresa el problema, punto de partida de la ciencia pedagógica y categoría de la misma. (1999: 13)

El rol profesional del docente en Cuba, propuesto desde los fundamentos de la teoría de la educación, se expresa en sus tareas y funciones concretas integradas entre sí, idea defendida por autores como Blanco, A. y Recarey S. (2004: 23).

Los autores mencionados, al abordar las cuestiones referidas al rol del docente refieren los diversos planos en que opera la función social de la educación, cuestión que a juicio de la autora de esta tesis, resulta significativa para comprender las particularidades que tipifican el rol del profesional de la educación en estrecha relación con los restantes agentes y agencias sociales.

A partir del criterio asumido en relación con la función social del docente, es posible ubicar la esencia del rol profesional que le corresponde desempeñar, las actividades que generan su formación y la responsabilidad que la sociedad le asigna, desde lo cual se le exige y evalúa según los resultados que obtiene y al mismo tiempo se determinan las aspiraciones en relación con su actividad profesional y el estado deseado de su preparación.

En la medida en que un docente esté mejor preparado, en la medida en que demuestre su saber, su dominio en la materia, la solidez de sus conocimientos, así será respetado por sus escolares y despertará en ellos el interés por el estudio, por la profundización en los conocimientos.

El desempeño del docente fue una idea rectora en la vida y la obra de Raúl Ferrer destacando la necesidad de que estos se preparen para asumir las constantes transformaciones que impone la educación como motor impulsor del progreso social. Desde su propia oratoria y con acogida perenne a lo estético y a la armonía, Raúl Ferrer fundamentó la necesidad de que los docentes instrumentaran formas audaces y tuvieran vocación de servicio a la humanidad. Por otra parte demostró la necesidad del ejercicio consciente de su labor pedagógica democrática y contextualizada, ajustando la educación en el respeto a la identidad.

En la esencia de estas características están expuestas ideas conductoras acerca de algunas de las tareas de los agentes educativos en la época actual. Aquellos que se han planteado como propósito fortalecer la calidad de la educación desde disímiles perspectivas sociales han expresado de alguna forma que el desempeño profesional del docente es una condición indispensable para este objetivo.

Para lograr una actuación profesional creadora es imprescindible dirigir el proceso educativo hacia el desarrollo de intereses profesionales que garanticen la calidad de la motivación profesional, el desarrollo de conocimientos y habilidades profesionales para resolver con eficiencia los problemas de la práctica pedagógica, y el desarrollo de la independencia y flexibilidad adquirida en la actuación profesional, así como de un pensamiento reflexivo que posibilite al educador orientarse con originalidad en la solución de problemas profesionales. (García Batista, G. y Addine Fernández, F., 2003: 2 y 3).

Para preparar a los docentes del primer ciclo de la escuela primaria hay que considerar dos aspectos: la formación inicial y la formación permanente. La formación inicial se considera la preparación que recibió para capacitarse y obtener un nivel técnico – pedagógico que posibilite enfrentar la tarea educativa. Esta formación responde a un determinado plan de estudio, concebido y aprobado en un momento histórico determinado.

Cuando un egresado de un centro formador de maestros, se inicia en la práctica profesional y es en ese proceso en el que valida la preparación alcanzada y, no pocas veces, descubre cuánto le falta para lograr éxitos mayores en su desempeño; he ahí donde entra la formación permanente que requiere todo profesional y que le permitirá acceder a un nivel superior de preparación para lograr un quehacer educativo más efectivo, que le permita estar actualizado en el devenir de la ciencia pedagógica, en los resultados de las investigaciones, en las experiencias de avanzada de la práctica empírica realizada por otros colegas.

El intercambio entre quienes comparten la actividad pedagógica profesional estimula el desarrollo de la práctica pedagógica reflexiva. La colaboración facilita la utilización de la reflexión como una estrategia de desarrollo profesional, que favorece el conocimiento e interiorización de los modos de actuación, impulsa la iniciativa y la implicación, el compromiso y la innovación educativa para asumir los retos educativos de cada momento histórico. Desde este punto de vista la preparación profesional y la formación permanente de los agentes educativos conlleva a concebirla como un

valioso instrumento para el conocimiento científico y la transformación práctica de la realidad educativa imperante.

Las funciones del profesional de educación son aquellas actividades que incluyen acciones y operaciones encaminadas a asegurar el cumplimiento exitoso de las tareas básicas asignadas en su condición (rol) de educador profesional. Dentro de estas funciones se pueden mencionar:

- ✚ Función docente metodológica: actividades encaminadas a la planificación, ejecución, control y evaluación del proceso educativo. Por su naturaleza incide directamente en el desarrollo exitoso de la tarea instructiva y de manera concomitante favorece el cumplimiento de la tarea educativa.
- ✚ Función investigativa: actividades encaminadas al análisis crítico, la problematización y la reconstrucción de la teoría y la práctica educacional en los diferentes contextos de actuación del educador.
- ✚ Función orientadora: actividades encaminadas a la ayuda para el autoconocimiento y el crecimiento personal mediante el diagnóstico y la intervención psicopedagógica en interés de la formación integral del individuo. Por su contenido, la función orientadora incide directamente en el cumplimiento de la tarea educativa, aunque también se manifiesta durante el ejercicio de la instrucción.

Ahora bien, el cumplimiento de cada una de estas tareas y funciones, en los marcos que se delimitan desde su rol profesional, implica el dominio por parte del sujeto de determinados aprendizajes vinculados al saber, saber hacer, saber ser y saber convivir, priorizados por la UNESCO como pilares básicos. En torno a estos saberes se determina el modelo de docente que se espera, en correspondencia con las exigencias del entorno en que realiza su labor y en consecuencia, el ideal de preparación de estos sujetos.

En los párrafos anteriores se han esbozado algunas ideas acerca de la preparación de los docentes desde la comprensión de las exigencias sociales de su rol, funciones y tareas básicas. En el epígrafe siguiente, se realizarán algunas precisiones acerca de todo el accionar que se despliega en función de lograr las metas esperadas, es

decir que incluye todo el proceso dirigido y orientado al logro de la preparación del docente en un plano más general o particular según sea el caso. En relación con esta, se hará referencia a la preparación como acción desde las principales vías que se utilizan en el contexto educativo cubano que se han jerarquizado para la Educación Primaria y que interesan a los efectos de este estudio.

1.1.1 El trabajo metodológico. Lugar que ocupa en el sistema de preparación de la escuela cubana actual

A lo largo de la historia un gran número de pedagogos e investigadores se han dedicado a estudiar las vías que permitan elevar la preparación de los docentes para enfrentar con calidad el proceso docente educativo. A partir del triunfo de la Revolución el trabajo metodológico comenzó a alcanzar la verdadera dimensión y esencia como vía para la preparación metodológica de los docentes y desde los inicios de la década del 70 del siglo XX la actividad metodológica empezó a cobrar mayor fuerza al considerársele una vía efectiva para orientar a los docentes en el trabajo técnico-docente.

El Plan de Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación se implantó en el período 1975 -1981 y el trabajo metodológico se dedicó fundamentalmente a la elaboración de los métodos y contenidos de la enseñanza y a las actividades encaminadas a capacitar a los docentes en estos componentes del proceso docente-educativo. Luego, entre los años 1982 y 1992, se buscó el perfeccionamiento del trabajo educativo en los centros y tuvo como objetivos fundamentales lograr que el personal docente aprendiera a desarrollar eficientemente su labor profesional y a valorar la efectividad de esta tarea por los resultados obtenidos en los escolares en el desarrollo de capacidades, habilidades y hábitos.

La situación educacional presenta en la actualidad mejores condiciones para enfrentar etapas cualitativamente superiores y para trabajar por la eliminación de las insuficiencias que aún persisten en la enseñanza y la educación. El realizar una buena detección de necesidades siendo la clave que permite iniciar con garantías de éxito cualquier proceso de formación (Colén, T., 1995: 21).

Diversos han sido los conceptos dados por pedagogos e investigadores al abordar el tema referido al trabajo metodológico y que resultan válidos para el objeto de estudio de esta investigación. El término trabajo metodológico no se reduce al proceso de enseñanza- aprendizaje ni se limita a la relación docente-alumno, sino que abarca también la formación integral del docente como ser humano, como ciudadano comprometido con el futuro del país y como profesional, lo cual exige enseñarlo a enseñar, enseñarlo a educar y educarlo para que pueda cumplir con éxito, su misión educativa: la acertada conducción del proceso docente - educativo

En esta tesis la autora acepta como Proceso Docente - Educativo la acepción de Carlos Álvarez de Zayas, quien lo conceptualiza como "(...) aquel, que como resultado de las relaciones sociales que se dan entre los sujetos que en él participan, está dirigido de un modo sistémico y eficiente, a la formación de las nuevas generaciones, tanto en el plano educativo como instructivo y desarrollador (objetivo); con vista a la solución del encargo social (problema), mediante la apropiación de la cultura que ha acopiado la humanidad en su desarrollo (contenido); a través de la participación activa y consciente de los estudiantes (métodos); planificada en el tiempo y observando ciertas estructuras organizativas estudiantiles (forma); y con ayuda de ciertos objetos (medios); a través de lo cual se obtienen determinadas consecuencias (resultados); y cuyo movimiento está determinado por las relaciones causales entre esos componentes y de ellos con la sociedad (leyes) que constituyen su esencia." (1996: 24).

De acuerdo con la definición anterior, este proceso parte de una relación con el contexto social, con la vida, estableciendo el movimiento entre componentes y sus relaciones, permitiendo abordar la instrucción y la educación como sistema en el contexto de la escuela. Visto de esta forma el trabajo metodológico deberá constituir la vía principal en la preparación de los docentes para lograr que pueda concretarse, de forma integral, el sistema de influencias que ejercen en la formación de sus escolares para dar cumplimiento a las direcciones principales del trabajo educacional y las prioridades de las enseñanzas.

En la R/M 269/1991 se declara que: "... es el que dirige el proceso docente educativo que se desarrolla, con el objetivo de garantizar el cumplimiento de las exigencias y necesidades de nuestra sociedad en la formación profesional. Con el que se concreta la calidad del proceso docente educativo, la preparación de los profesores y la elaboración de los medios de enseñanza."

En la R/M 95/94 Trabajo Metodológico Educación Primaria se explicita el trabajo metodológico como "una acción preventiva, una vía decisiva para elevar progresivamente la calidad del proceso docente-educativo y contribuir a la superación de los docentes."

Como resultado de una investigación llevada a cabo por el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, en la cual se propone el Modelo de la escuela primaria, se hace énfasis en la realización e importancia del trabajo metodológico como " el conjunto de actividades que utilizando vías científicas, se diseñan, ejecutan y valoran con el objetivo de propiciar el perfeccionamiento del desempeño profesional del personal pedagógico, en función de optimizar el proceso docente educativo, dentro de las posibilidades del colectivo pedagógico o metodológico de un centro, de un municipio, provincia o nación". (2003:22)

La autora considera, que en estos documentos normativos, el trabajo metodológico, se evidencia como elemento intrínseco al desarrollo del proceso docente - educativo en una escuela, y su calidad depende de la eficiencia con que se organice y ejecute el sistema de trabajo metodológico del centro o colectivo pedagógico, es la actividad sistemática y permanente de los docentes, encaminada a mantener y elevar la calidad del proceso docente - educativo mediante el incremento de la maestría pedagógica de los docentes, el desarrollo o confección de los medios de enseñanza, la determinación de los métodos de enseñanza, la evaluación del aprendizaje y demás aspectos que aseguren el proceso docente - educativo.

Al analizar todos estos conceptos se puede apreciar que existen elementos comunes. Estos resultan de gran importancia para poder conducir el trabajo metodológico en la escuela:

- ✚ Es una vía para elevar la calidad del proceso pedagógico.
- ✚ Son actividades sistemáticas, creadoras, intelectuales para la preparación de docentes a fin de garantizar el cumplimiento de las principales direcciones educacionales.
- ✚ Contribuye a la superación de los docentes.

La investigación se acoge, por su actualidad y extensión, al concepto que refiere la Resolución 119, que plantea: "... es el sistema de actividades que de forma permanente y sistemática se ejecuta en los diferentes niveles y tipos de Educación, con el objetivo de garantizar la preparación político-ideológica, pedagógico-metodológica y científica de los docentes graduados y en formación, dirigida a la conducción eficiente del proceso pedagógico". (2008: 2)

En el Artículo 15 del documento citado, se refiere que a nivel de centro, el director y el jefe de ciclo, responden por la calidad del trabajo metodológico en correspondencia con el diagnóstico integral de cada docente, para garantizar una eficiente labor en el proceso pedagógico.

El trabajo metodológico se caracteriza por ser creador, no ajustarse a esquemas ni fórmulas rígidas que no permitan adaptarlo en momentos determinados a las necesidades que se presentan y a las características del personal al cual va dirigido. La selección de las vías para desarrollar el trabajo metodológico es flexible y con un carácter diferenciado ya que pueden variar y combinarse racionalmente en dependencia de los objetivos de la actividad a realizar, las necesidades del personal al cual se dirigen y las características y condiciones del lugar y el nivel de dirección. Su efectividad se valora por los resultados concretos que alcance el personal docente en el ejercicio de sus funciones.

Se establecen como direcciones fundamentales del trabajo metodológico:

- a) Docente-metodológica.
- b) Científico-metodológica.

Estas dos direcciones están estrechamente vinculadas entre sí y en la gestión del trabajo metodológico deben integrarse como sistema en respuesta a los objetivos propuestos.

El trabajo docente-metodológico es la actividad que se realiza con el fin de mejorar de forma continua el proceso pedagógico; basándose fundamentalmente en la preparación didáctica que poseen los educadores, en el dominio del contenido de los programas, de los métodos y medios con que cuenta, así como en la experiencia acumulada.

En la Resolución Ministerial 119/ 2008 se establecen como formas fundamentales del trabajo docente-metodológico: Reunión metodológica, Clase metodológica, Clase metodológica demostrativa, Clase metodológica instructiva, Clase abierta, Visita de ayuda metodológica, Control a clases, Preparación de la asignatura y Taller metodológico.

Las formas del trabajo docente metodológico se interrelacionan entre sí y constituyen un sistema. Su selección está en correspondencia con los objetivos a lograr, el diagnóstico de la institución, las necesidades del personal docente y las características y particularidades de cada educación.

El taller, como una de las formas de trabajo metodológico, contribuye a la preparación de los sujetos desde un rol protagónico, si se tiene en cuenta que propicia el debate, la discusión y el análisis desde posiciones diversas. La consideración anterior y las posibilidades del taller para lograr el vínculo teoría – práctica lo convierten en una importante alternativa en la solución del problema que se aborda en esta investigación.

Asumir una posición en relación con esta forma de trabajo metodológico, exige el análisis de diversos criterios, ya que esta categoría ha sido tratada desde muchas y muy variadas experiencias, tanto en el campo de la educación, como en la industria, el comercio, la política y el quehacer cotidiano.

En la búsqueda realizada por la autora, resultaron de interés algunos criterios en los que se hace referencia a las características que tipifican el taller y a sus posibilidades, así por ejemplo Ezequiel Ander-Egg, afirma que:

"[...] el taller es esencialmente una modalidad pedagógica de aprender haciendo y se apoya en el principio de aprendizaje formulado por Foebel (1826) "aprender una cosa viéndola y haciéndola es algo mucho más formador, cultivador, vigorizante que aprenderla simplemente con comunicación verbal de las ideas". Como se aprecia, este autor destaca la posibilidad del taller para aprender desde la práctica. (1988: 13)

Para Roberto Guzmán Manzano, el taller es: una forma de organización que pretende lograr la integración de la teoría con la práctica, una instancia pedagógica donde el dinamizador y los participantes analizan conjuntamente problemas específicos con el fin de transformar condiciones de la realidad, un ámbito de

reflexión y de acción en que se pretende superar la separación entre la teoría con la práctica. (2006: 4)

Aparece entonces como aspecto de interés con el cual concuerdan las posiciones que se asumen en esta tesis, las potencialidades del taller para el análisis de problemáticas propias de la práctica laboral y profesional y para llegar a soluciones cooperativas de los problemas, partiendo de un proyecto de trabajo común.

Desde estos criterios se asume el taller metodológico como “la actividad que se realiza en cualquier nivel de dirección con los docentes y en el cual de manera cooperada se elaboran estrategias didácticas, se discuten propuestas para el tratamiento de los contenidos y métodos y se arriba a conclusiones generalizadas”. (Ministerio de Educación. Resolución No. 119. 2008:15).

En el taller se pone de manifiesto la investigación participativa, al buscar un conocimiento objetivo de la realidad individual, grupal y social emprendido por los propios actores que aceptan la responsabilidad de la reflexión sobre su propia práctica. El taller transforma y produce nuevos conocimientos y valores para una mejor actuación.

En este estudio han resultado de gran valor los criterios presentados por Arelis Pérez Casas (2008: 23), cuando expresa que lo importante en el taller, es la organización del grupo en función de resolver tareas según la consigna: "aprender en el grupo, del grupo y para el grupo". Para lograrlo es fundamental proyectar una estrategia de trabajo colectivo, en la que debe existir un alto nivel de colaboración de los participantes.

Lo expuesto en este epígrafe y la experiencia acumulada por la autora en su desempeño profesional permite subrayar que el logro de la competencia de los docentes constituye una meta estratégica en cualquiera de las instituciones y de los sistemas educacionales modernos. El contenido del trabajo metodológico ha de ser, en general, el mismo de la ciencia didáctica; por ello, combinado con otras formas de

superación profesional, constituye una atendible vía para alcanzar la meta aspirada de mucha importancia para la enseñanza en la Educación Primaria.

Es por esta razón que se percibe en la práctica pedagógica, la preparación interrelacionada con el trabajo metodológico y se considera que la preparación metodológica es un proceso continuo y sistemático, mediante el cual se apropian de los conocimientos necesarios para dirigir el proceso educativo donde se prevé qué hacer, cómo hacer y para qué, en relación a un contenido o materia pedagógica mediante las diferentes vías del trabajo metodológico.

1.2 La corrección de la disgrafía acústica en la escuela primaria

El hombre como ser social emplea el lenguaje para comunicarse entre sí, la apropiación de este constituye la condición más importante para el desarrollo mental, ya que el contenido de la experiencia histórica de los hombres, de su práctica socio-histórica no se fija únicamente, como es natural, en forma de cosas materiales: está presente como concepto y reflejo en la palabra, en el lenguaje.

No siempre el lenguaje se desarrolla normalmente, existen múltiples anomalías que afectan la relación social y adaptación escolar de la niña, el niño o el adolescente, y que limita la adquisición de los conocimientos e influyen desfavorablemente en la formación de la personalidad, entorpeciendo toda la labor que se realiza con vistas a obtener el hombre multilateralmente desarrollado, que es la aspiración máxima de la sociedad, Jean Piaget en su comentario sobre las observaciones de Vigotsky y en la que está de acuerdo con él cuando plantea que: “Creo que es precisamente la cooperación con los otros (en el plano cognitivo) lo que nos enseña a hablar de “acuerdo” a los demás y no simplemente desde nuestro propio punto de vista” (Piaget Jean 1981: 174)

Una de las patologías de elevada incidencia en los escolares es la disgrafía, trastorno del lenguaje escrito que se manifiesta en la dificultad de seleccionar los grafemas correspondientes para formar palabras, así como su estructuración y representaciones gráficas adecuadas, dadas generalmente por alteraciones en el

oído fonemático, dificultad en la pronunciación, dificultades espaciales y dificultades motrices.

Las disgrafías han sido caracterizadas y definidas por diversos autores, puede establecerse la conceptualización de la disgrafía como la inhabilidad para el manejo de la escritura (Dale, 1980). Sin embargo existe un concepto más reducido que plantea a las disgrafías como: “dificultades en las destrezas motoras” (Portellano, 1985:60).

Otra autora, María Dueñas la describe como: “dificultad para consignar por escrito los pensamientos...” (Dueñas, 1987:37), por otra parte se puede encontrar el enunciado de la disgrafía como un trastorno de tipo funcional que afecta la escritura del sujeto (Rives, 1996).

La disgrafía es 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 escolares o constituyendo una patología por sí sola (Ojeda Martínez, M. y Úrsula Puentes Puentes 2002: 73).

Después de un análisis de los conceptos de disgrafías manejados en algunos países del mundo, donde se ha tratado esta línea de investigación, se decide tomar como referencia los criterios aportados por Silvia María Navarro Quintero. Ella define la disgrafía como un trastorno en la escritura en niños que han fracasado en el aprendizaje de este proceso y que no presentan compromiso intelectual, lesiones cerebrales, problemas sensoriales ni motrices, sino trastornos funcionales, debido a una deficiente planificación, organización, conducción y control del proceso de enseñanza aprendizaje, o por la confluencia, durante este importante período, de situaciones que de forma temporal pueden incidir en el aprendizaje, tales como, enfermedades, conflictos familiares mal manejados y maltratos, entre otras. (Navarro, S., 2007:11)

La disgrafía es un trastorno de tipo funcional que afecta a la calidad de la escritura del sujeto, en el trazado o la grafía. El niño presenta un nivel de escritura significativamente inferior al esperado por su edad y curso escolar, y ello influye negativamente en su aprendizaje escolar. Los problemas más frecuentes observados son: la inversión de sílabas; la omisión de letras, etc.

Los niños que tienen disgrafía poseen conexiones débiles entre los patrones motores de las palabras y sus patrones sonoros y visuales, muestran dificultades en la escritura de la letra necesaria. El niño olvida como se representa gráficamente uno u otro fonema, o aparecen modelos de letras que no se corresponden (Figueredo, 1986).

En la práctica no siempre se han seguido, ni los métodos adecuados, ni las exigencias pedagógicas correctas para la prevención de las posibles dificultades en la escritura. Es por ello que se impone como algo muy importante en la enseñanza, cambios novedosos y creativos en el aprendizaje de la escritura. (Santos, 2001).

Según la revisión bibliográfica del trabajo, se plantea a continuación cuales son las posibles causas y motivos por los cuales ocurren las disgrafías (Ojeda Martínez, M. y Úrsula Puentes o, 2002: 73).

Causas de tipo madurativas: Se destacan las dificultades de tipo neuropsicológicas como: trastorno de la literalidad, dificultades psicomotoras, trastornos del esquema corporal y de las funciones perceptivo-motrices y los trastornos del lenguaje y zurdera contrariada.

Causas caracteriales: En este grupo se incluyen los defectos de la lectura y la escritura condicionados por conflictos emocionales intensos en los primeros años de vida del niño que se manifiestan en el curso de tensiones psicológicas o alteraciones de la conducta del niño.

Causas pedagógicas: Están dadas fundamentalmente por factores causales relacionados con el contexto escolar como:

- ✚ Instrucción rígida e inflexible por parte de algunos maestros sin tener en cuenta sus características individuales de cada escolar primario.
- ✚ Abandono pedagógico.
- ✚ Descuido del diagnóstico del grafismo como método de identificación de las dificultades de la escritura en los niños.
- ✚ Instrucción rígida o demasiado forzada en las primeras etapas del aprendizaje fundamentalmente en primer y segundo grados ocasionando el surgimiento de dificultades en la lecto-escritura en grados superiores. Ejemplo: en tercero y cuarto grados.
- ✚ Deficiente orientación del proceso de adquisición de destrezas motoras.
- ✚ Práctica de la escritura como una actividad aislada de las actividades relacionadas con la lengua.
- ✚ Incapacidad para enseñar a los zurdos la correcta posición del papel y los movimientos más idóneos para la escritura.
- ✚ Inadecuada preparación del maestro de los primeros grados por lo que no atienden adecuadamente a la diversidad de escolares de su aula.

Causas mixtas: Se señalan factores múltiples entre los que se encuentran el grafoespasmo o calambre de la escritura y se acompañan con síntomas tales como fenómenos dolorosos en la extremidad superior de tensiones forzosas durante la escritura, lentitud en la ejecución para escribir, mala coordinación de los movimientos con sacudidas y tirones bruscos, actitud inestable y variación frecuente en la forma de sujetar el lápiz.

Pseudodisgrafía. Se incluyen aquí, los trastornos de la escritura provocados por trastornos sensoriales especialmente de los órganos de la audición y la visión y los niños 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.

Según las autoras Silvia M. Navarro y Sol Ángel Galdós en su libro ¿Dislexias y Disgrafías? Plantean que la respuesta a los posibles factores causales de las

dislexias y disgrafías en los escolares, se corresponde con el área del saber del especialista que los intenta explicar.

Citando como ejemplo:

Los sociólogos, encuentran las causas en los hijos de los padres con bajo nivel socio económico y cultural. Los neurólogos, en afectaciones del sistema nervioso. Los psicólogos, en el medio que rodea al niño, en los trastornos emocionales o en la combinación de ambos. Los pedagogos, en deficiente planificación, organización, conducción y control del proceso de enseñanza aprendizaje, o por la confluencia, durante este importante período, de situaciones que de forma temporal pueden incidir en el aprendizaje, tales como, enfermedades, conflictos familiares mal manejados y maltratos, entre otras situaciones desfavorables para enfrentar este complejo proceso.

La autora coincide con las autoras antes mencionadas en que los planteamientos anteriores no son errados, el error consiste en absolutizar uno de los elementos causales expuestos y considerar que es atribuible a todos. Los niños con dichas dificultades constituyen un grupo heterogéneo en los que pueden estar actuando diferentes factores o combinaciones de ellos.

Las disgrafías se clasifican teniendo en cuenta varios criterios. El más tradicional tiene en cuenta la afectación en los analizadores que intervienen en el proceso de escritura y clasifica las disgrafías en ópticas, acústica y motriz.

Disgrafía óptica: Se fundamenta en la alteración de la percepción y representación visual. Se observan dificultades para reconocer letras aisladas y no las relacionan en los sonidos correspondientes. En estos casos, una misma letra puede percibirse de forma diferente en uno u otro momento, lo que conduce a cambios sistemáticos de grafemas semejantes desde el punto de vista gráfico como por ejemplo: u-v; d-g; n-m.

La escritura en espejo que aparece en algunos casos es característica de este tipo de disgrafía donde el sujeto escribe las letras y palabras de derecha a izquierda. Por ejemplo en lugar de bote escribe etod.

En los casos más graves de disgrafía óptica la escritura de palabras se hace prácticamente imposible.

Disgrafía acústica: 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, se combinan.

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.

Según investigaciones de algunos autores (R.E Levina, O.A Tokareva, L.F.Spírova) la disgrafía acústica es la que con mayor frecuencia se encuentra en escolares de los primeros grados. Las formas más agravadas de este tipo de disgrafía aparecen en la alalia y afasia sensorial en los que la confusión de grafemas no sólo se corresponde con fonemas correlativos sino también con los disyuntivos (por ejemplo: p-n)

Disgrafía motriz: En este tipo de disgrafía son características las alteraciones de la motricidad y se manifiesta en dificultades en los movimientos de las manos en el acto de escritura. Se afectan las conexiones de los modelos motores de las palabras con los modelos sonoros.

En los trabajos escritos se observa la pérdida o desviación del renglón y desfiguración de grafías. En algunos casos, se dificulta la coordinación para reproducir los

movimientos articulatorios por alteración en la cinestecia articularia lo que se refleja directamente en la escritura en la que observan con frecuencia omisiones de letras y sílabas, particularmente de vocales, así como de consonantes cuyos fonemas tienen semejanza.

Algunos autores en la actualidad analizan otras formas de disgrafía. La concepción actual sobre la escritura como un complejo proceso de operaciones en diferentes niveles del sistema nervioso tanto de carácter sensomotor como lingüístico propiamente dicho, permite valorar que la clasificación analizada puede ser enriquecida con otros criterios.

De esta forma la cátedra del Logopedia del Instituto Superior Pedagógico A.L Herten de Leningrado propone una clasificación que se fundamenta en la alteración de las operaciones que intervienen en el proceso de escritura con un enfoque más psicolingüístico que en las formas ya descritas e incluye la **disgrafía agramática**.

Según la clasificación antes mencionada se describen las siguientes formas de disgrafía:

Disgrafía acústico – articularia: se fundamenta en la incorrecta pronunciación de los sonidos. En estos casos falta el mecanismo de la articulación de retorno o cinestesia ya analizada en la disgrafía motriz.

Por último se destaca la **disgrafía agramática**, no abordada por la clasificación tradicional y descrita de una u otra forma por diferentes autores (R.E Levina, R.I. Lalaeva, José A. Portellano, entre otros).

Se relaciona con insuficiencias en el desarrollo de la estructura gramatical del lenguaje, con este componente afectado como la alalia, disgrafía o en casos de retraso mental. En estos casos las generalizaciones sintácticos y morfológicas en el nivel de la oración se encuentran afectados los que se manifiestan en distintos tipos de agramatismos en la escritura: cambio de las preposiciones, alteraciones del género y número de pronombres, artículo, sustantivos y adjetivos, dificultades en la

concordancia, en la construcción de oraciones, de oraciones compleja. Todo esto se evidencia las insuficiencias en el nivel semántico y se manifiesta en la omisión de estructuras en la oración y alteración de la consecutividad de palabras en la misma.

Las investigaciones realizadas por diferentes autores muestran que las diferentes formas de disgrafía y dislexia se presentan por lo general combinadas, ya que se observa en los sujetos con estos trastornos, manifestaciones diversas que evidencian debilidad en las conexiones interanalizadoras y por tanto en la fijación de los patrones sonoros, visuales y motrices de los procesos de lecto-escritura. En estos casos se refiere a formas mixtas de dislexia y disgrafía. En resumen, las diversas clasificaciones sobre las disgrafía y dislexias analizadas no entran en contradicción en su esencia sino que se complementan.

Las alteraciones de la lectura y la escritura en estos casos tiene formas muy peculiares si tiene en cuenta que surgen sobre la base de la pérdida o deterioro del lenguaje oral y escrito a consecuencia de lesiones focales de la corteza cerebral por la que cada forma de dislexia y disgrafía tiene su estructura que depende del defecto central y el trastorno del lenguaje oral.

En consecuencia la metodología del trabajo para la rehabilitación también se corresponde con estos criterios Sintomatología: En el lenguaje escrito, los errores más frecuentes son los siguientes:

- ✚ Confusiones o cambios de fonemas y grafemas
- ✚ Por similitud acústica articulatoria: m-b, ch-ll
- ✚ Por similitud gráfica: d-b-q (también se denominan rotación estática)
- ✚ Omisiones: cuando se suprimen fonemas, grafemas y sílabas; ni por niño, oma por loma, pota por pelota.
- ✚ Transposiciones: cambio en el orden de grafemas y sílabas dentro de palabras bandera por bandera, lacepiro por lapicero.
- ✚ Adiciones o segregaciones: si se añaden fonemas, grafemas o sílabas: drosa por rosa, Eduardos por Eduardo, pelolota por pelota.

✚ Agramatismos : uniones y separaciones indebidas de sílabas, palabras o letras en la escritura.

Las omisiones, adiciones y transposiciones se pueden presentar también en el nivel de las palabras dentro de la oración lo que puede estar más relacionado con errores gramaticales. En la escritura puede aparecer la escritura en espejos o sea de derecha a izquierda.

Además de las dificultades mencionadas la caligrafía puede presentarse afectada por trastornos en la forma y tamaño de las letras; por deficiencias en el espaciado entre letras dentro de las palabras y entre palabras y renglones; trastornos de la direccionalidad en los giros; alteraciones en la presión de la escritura. En la lectura además pueden observarse lentitud, falta de ritmo, saltos de líneas o repeticiones de la misma; falta de interpretación de lo leído.

La disgrafía y dislexia pueden acompañarse de síntomas no verbales tales como alteraciones neurológicas, afectaciones en la percepción, la memoria y la atención, en la esfera cognoscitiva globalmente y en la esfera afectiva.

Para lograr un diagnóstico acertado, no basta con la exploración del lenguaje oral y escrito lo que permite definir el grado de alteración en la lectura y escritura como tal sino que se hace necesario profundizar en sus causas teniendo en cuenta la multiplicidad de factores que pueden provocar estos trastornos y hacer más complejos en su sintomatología, todo lo cual permite estructurar un trabajo correctivo más efectivo.

Para organizar y conducir adecuadamente la ayuda desde el aula a estos escolares, se considera esencial partir del conocimiento de los tipos de dislexia y disgrafía de que se trata, de la comprensión de los momentos que integran los mecanismos de la lectura y escritura y de las manifestaciones de las alertas antes descritas para, sobre esta base, desarrollar las acciones y actividades que permitan el alcance del resultado exitoso.

En la literatura psicopedagógica se proponen acciones, que deberán ser utilizadas con flexibilidad, basándose en las necesidades y potencialidades individuales de los escolares, su edad y grado escolar.

- ✚ Enseñar a tomar apuntes de notas breves que resuman y sintetizen el contenido esencial.
- ✚ Ajustar la evaluación del material escrito por el contenido y no hacer énfasis en los errores de escritura hasta tanto se observen respuestas positivas.
- ✚ Realizar ejercicios para la orientación espacial.
- ✚ Realizar ejercicios para el desarrollo de la percepción fonemática (percepción del sonido).
- ✚ Presentación y comparación de grafías.
- ✚ Ejercitación grafomotora.
- ✚ Variar el volumen y complejidad de las actividades.
- ✚ Brindar niveles de ayuda y comprobar que el alumno ha entendido el material escrito recibido.
- ✚ Estimular, siempre que sea posible, el uso de medios informáticos.
- ✚ No repetir los errores en la escritura mecánicamente.
- ✚ Aprendizaje cooperativo.
- ✚ Distribución preferencial de puestos.
- ✚ Instrucción, actividades prácticas y orientaciones dadas, que impliquen la participación de varios analizadores.

Se puede evitar que surjan estos trastornos del lenguaje oral y escrito tomando en consideración los resultados de investigaciones sobre la adquisición de la lectura y escritura, la estrecha relación entre ambos procesos, por constituirse el primero en la plataforma para la adquisición y desarrollo del segundo.

De lo anteriormente expuesto se desprende la importancia que tiene la ayuda a tiempo que se le presta a los portadores de patologías en el lenguaje, así como toda una intensa labor profiláctica que se desarrolla encaminada a prevenir estas. En esta labor, ocupa un papel preponderante el logopeda, quien tiene entre sus funciones, no

solo la del tratamiento logopédico encaminado a la corrección y/o compensación de las deficiencias del lenguaje oral y escrito, sino, la de preparar a los docentes para que continúen con esta labor desde el proceso de enseñanza aprendizaje.

Se considera por la autora que el diagnóstico integral y fino de cada escolar posibilita al docente realizar la planificación, orientación, conducción y control del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura. Seleccionar los métodos, procedimientos y medios de enseñanza en correspondencia con las características de sus escolares y de su grupo, flexibilizar y contextualizar las planificaciones de las actividades, a partir de las motivaciones, intereses y potencialidades, evaluar a cada uno desde sus propios logros, establecer la comparación de lo adquirido con el estado anterior, es función del docente, con el propósito de corregir estas necesidades educativas.

Es el docente, el modelo a imitar por sus escolares y sus familias, su correcta expresión, la calidad de la escritura, el constante interés por apropiarse de los más novedosos conocimientos y experiencias de avanzada y la aceptación de cada escolar para ajustar la respuesta educativa, le colocan en el insigne recuerdo que por siempre nos acompaña: “el maestro que enseñó a leer y a escribir”.

CAPÍTULO 2: FUNDAMENTACIÓN Y PRESENTACIÓN DEL SISTEMA DE TALLERES METODOLÓGICOS DIRIGIDOS A LA PREPARACIÓN DE LOS MAESTROS(AS) DEL PRIMER CICLO PARA LA PREVENCIÓN Y/O CORRECCIÓN DE LA DISGRAFIA ACÚSTICA. RESULTADOS DE SU EVALUACIÓN A PARTIR DE LA IMPLEMENTACIÓN EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

El presente capítulo se ha estructurado en dos epígrafes, cada uno de los cuales se destinó a la presentación de los resultados obtenidos a partir del desarrollo de las

tareas de investigación relacionadas con la elaboración del sistema de talleres metodológicos y su evaluación a partir de un pre- experimento. En el epígrafe 2.1 se fundamenta y presenta el sistema de talleres. Su concepción estuvo antecedida por la realización de un diagnóstico, con el cual se concretó la segunda tarea de investigación. Los resultados del referido diagnóstico se exponen en el epígrafe 2.2 del presente capítulo, ya que la información obtenida en este momento de la investigación, se utilizó además como (pre test), en la etapa inicial del pre - experimento.

2.1 Fundamentación y presentación del sistema de talleres metodológicos dirigidos a la preparación de los docentes para la prevención y/o corrección de la disgrafía acústica en el primer ciclo de la escuela primaria

La selección de este tipo de resultado obedece a las posibilidades que ofrece para contribuir a la preparación de los sujetos desde un rol protagónico, si se tiene en cuenta que propicia el debate, la discusión y el análisis desde posiciones diversas. La consideración anterior y las posibilidades del taller para lograr el vínculo teoría – práctica lo convierten en una importante alternativa en la solución del problema que se aborda en esta investigación.

Asumir una posición en relación con este tipo de resultado, exigió el análisis de diversos criterios, ya que esta categoría ha sido tratada desde muchas y muy variadas experiencias. En el taller se pone de manifiesto la investigación participativa, al buscar un conocimiento objetivo de la realidad individual, grupal y social emprendido por los propios actores que aceptan la responsabilidad de la reflexión sobre su propia práctica. El taller transforma y produce nuevos conocimientos y valores para una mejor actuación.

Muchas veces resulta complejo utilizar los talleres en forma de sistema y con mucha más razón en la preparación de maestros(as), pero por la importancia que ello tiene en su aprendizaje para el futuro desempeño se ha tenido en cuenta esta característica al concebir la propuesta.

A tales efectos se recurrió a una revisión bibliográfica en busca de definiciones del concepto de “sistema”:

Según el diccionario filosófico (1984) es un: “*Conjunto de elementos que tienen relaciones y conexiones entre sí y que forman una determinada integridad, unidad (...)* El sistema se caracteriza no solo por la existencia de conexiones y relaciones entre sus elementos (determinado grado de organización), sino también por la unidad indisoluble con el medio (en las relaciones mutuas con el mismo), el sistema manifiesta su integridad”

En 1954 surge la Teoría General de Sistemas (1954: 43), la cual a partir de ese momento, ha sido objeto de estudio por una gran cantidad de investigadores los cuales se han dedicado a destacar sus rasgos esenciales, recogiéndolas en definiciones como las siguientes:

Beer lo define como: “...cualquier colección cohesiva de cosas que están dinámicamente relacionadas.” (1983:73)

Dada su relación con el objetivo de la investigación, se asume la formulada por el mexicano Lara Lozano (1990) según el cual: [...] un sistema es un conjunto de elementos que cumple tres condiciones:

1. Los elementos están interrelacionados.
2. El comportamiento de cada elemento o la forma en que lo hace afecta el comportamiento del todo.
3. La forma en que el comportamiento de cada elemento afecta el comportamiento del todo depende al menos de uno de los demás elementos.

A partir del concepto de sistema que anteriormente se asume, se define el sistema de talleres dirigido a la preparación de los maestros(as) del primer ciclo para la prevención y/o corrección de la disgrafía acústica como un conjunto de talleres subordinados a un objetivo general que satisface las particularidades siguientes:

- ✚ El contenido de cada taller se subordina a su objetivo específico.
- ✚ Entre los talleres que conforman el sistema existen relaciones de precedencia, de coordinación y de complementación.
- ✚ Ninguno de los talleres por sí solo satisface el objetivo general.

✚ La organización del contenido que se aborda tributa al tratamiento que a este se le ofrece en la escuela primaria.

En consonancia con lo anterior, la autora de este trabajo considera que un sistema de talleres metodológicos lo constituyen varios elementos o componentes interrelacionados entre sí, que están dirigidos a cumplir un objetivo determinado donde se integra la teoría con la práctica, propicia y enriquece los espacios de reflexión y debate en aras de tomar decisiones, proyectar alternativas y estrategias de trabajo que eleven la calidad del proceso educativo.

Según esta definición, el sistema de talleres que se propone se distingue por las siguientes características:

- ✚ Propician el rol protagónico de los participantes.
- ✚ Utilización de dinámicas grupales.
- ✚ Uso de la autoevaluación como componente para orientar la transformación.

A continuación se fundamentan las características antes mencionadas.

El rol protagónico de los participantes se expresa en las oportunidades que tienen los sujetos para participar con independencia en cualquiera de las etapas del taller, estará dado tanto por el nivel de implicación en la búsqueda del conocimiento y las exigencias de las tareas para adquirirlo y utilizarlo, como por las propias exigencias de las tareas que deberán propiciar un rico intercambio y comunicación de los sujetos entre sí, la selección de alternativas de solución, emisión de juicios, valoraciones, todo lo cual fomenta el compromiso con la actividad que desarrolla.

Utilización de dinámicas grupales como procedimientos que se aplican para motivar, animar e integrar a los participantes en el tratamiento del tema, a fin de que venzan temores e inhibiciones, eliminen tensiones, ganen en confianza y seguridad para ser más sencillos y comprensibles los contenidos que se trabajen.

La autoevaluación como componente para orientar la transformación. La autoevaluación se aplica a partir de la autovaloración, implicando a los sujetos en la toma de conciencia de sus posibilidades y limitaciones, potenciando su desarrollo personal y profesional, por tanto su

autoperfeccionamiento, constituye el recurso que debe impulsar la transformación de la preparación de los maestros(as) desde una posición autocrítica y participativa. Durante los talleres se debe sistematizar la práctica de la evaluación logrando transitar por formas como la autoevaluación y la coevaluación.

Cada uno de los talleres se estructuró del siguiente modo: título, objetivo, sesión de inicio, discusión, evaluación, preparación para el próximo taller y el cierre del taller.

La sesión de **inicio** persigue tres objetivos:

- ✚ Movilizar a los asistentes para promover ideas variadas, con el propósito de lograr que sean lo más imaginativos y originales posibles.
- ✚ Crear un clima de libertad y espontaneidad de expresiones.
- ✚ Preparar a los maestros(as) asistentes para la sesión de discusión.

La **discusión** se organiza en pequeños grupos y en sesión plenaria. Tiene como finalidad:

- ✚ Valorar los aciertos, posibilidades y limitaciones que poseen los asistentes sobre sí mismos y a través de la comunicación con otros.
- ✚ Crear ambientes donde se incrementen las expectativas de cada asistente ante las interrogantes y se generen variadas alternativas para su solución.

La sesión de **evaluación** tiene como finalidad que:

- ✚ Cada asistente se compare con otro del grupo y con el nivel de preparación refrendado en el objetivo.
- ✚ El grupo emita juicios de valor sobre la participación de los asistentes incluyendo el reconocimiento del desempeño de los más destacados.
- ✚ El coordinador emite un juicio valorativo de la evaluación realizada.

En los talleres, la evaluación proviene del consenso que se establece entre el coordinador y los asistentes, transitando por formas como la autoevaluación y la coevaluación.

La **preparación para el próximo taller** tiene como propósito la orientación de tareas a ejecutar por los asistentes, dirigidas al aseguramiento del nivel de partida para el próximo taller. Esta sesión puede cumplirse de forma colectiva o individual y para lograr una mayor independencia en la realización de las tareas es necesario que disminuyan los niveles de ayuda de un taller a otro, observando el principio de las exigencias decrecientes.

La evaluación de esta etapa se realizará esencialmente de forma sistemática y continua a través de la interacción de los representantes del grupo en próximos talleres.

En el **cierre del taller** se aplican técnicas e interrogantes dirigidas a medir el estado de satisfacción que sienten los maestros(as) en la realización de las actividades.

Los seis talleres que componen el sistema fueron concebidos con una estructura única y común para todos ellos, lo cual permitió que la experiencia adquirida en los primeros, facilitara el desarrollo de los últimos. Fueron distribuidos con una frecuencia mensual, durante seis meses, uno por mes, realizándose éstos en la primera semana del sistema de trabajo.

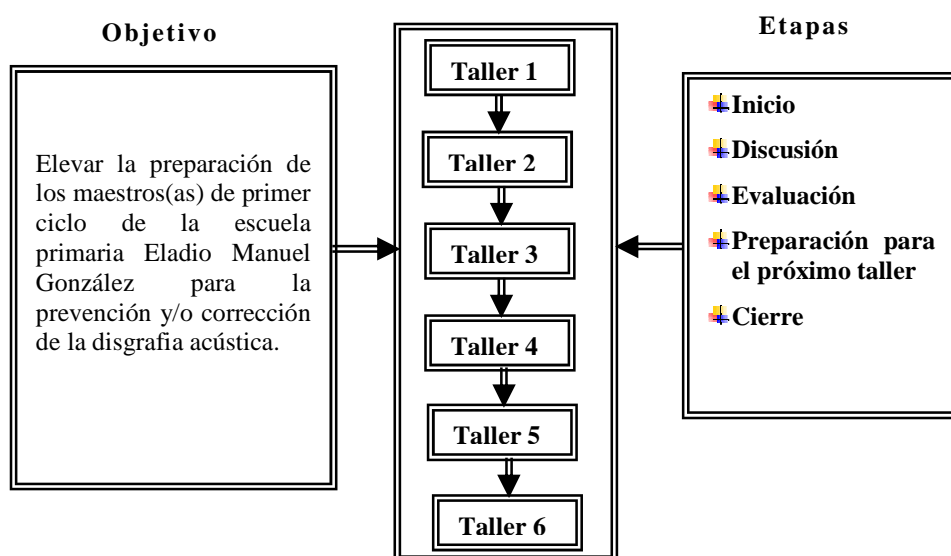


Fig.1: Sistema de talleres de preparación a los maestros(as) de primer ciclo.

En cada uno de los talleres debe tenerse siempre presente el tratamiento individual a las necesidades de los participantes en toda su diversidad, lo que contribuirá a resolver las carencias que posean. A tales efectos se debe tener en cuenta la utilización de procedimientos

como: la consulta personalizada, la diversificación de las fuentes de información y de los roles asignados dentro de la actividad, así como de la concepción de la evaluación.

Los talleres fueron planificados y organizados, a partir de la determinación de necesidades que demandaron su elaboración en seis sesiones de trabajo, cada una de ellos con una determinada finalidad. En la tabla 2, se presentan los contenidos jerarquizados para cada taller.

Tabla de contenidos	
Taller 1	La disgrafía. ¿Trastorno en el aprendizaje?
Taller 2	La disgrafía acústica. Sus formas de presentación.
Taller 3	El proceso de enseñanza aprendizaje de la lecto escritura. Método para su dirección.
Taller 4	Acciones para la corrección de la disgrafía acústica con ajuste a las exigencias didácticas del método para la dirección del aprendizaje de la lectoescritura.
Taller 5	La inserción en la clase de las acciones para la corrección de la disgrafía acústica.
Taller 6	Jornada científica

Tabla 2: Contenidos a trabajar en cada taller

Para la elaboración de los talleres se tuvieron en cuenta los postulados del enfoque socio – histórico - cultural de L. S. Vigotski y sus colaboradores, fundamentados en el desarrollo integral de la personalidad, que sin desconocer el componente biológico del individuo, lo concibe como un ser social, cuyo desarrollo va a estar determinado por la asimilación de la cultura material y espiritual creada por las generaciones precedentes.

El perfeccionamiento profesional de las personas que participan en el taller, se concibe en la actividad y la comunicación, en las relaciones interpersonales que establecen los sujetos objeto de transformación, constituyendo ambas (actividad y comunicación) los agentes mediadores en el proceso de apropiación de la cultura que van adquiriendo los directivos.

Lo que para Vigotsky se constituye en la ley general de la formación y desarrollo de la psiquis humana, su ley de la doble función de los procesos psíquicos superiores,

de acuerdo con la cual en el desarrollo cultural del individuo toda función aparece dos veces, primero a nivel social y más tarde a nivel individual, primero en un plano interpsicológico y después intrapsicológico.

El concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP) sintetiza esta concepción cuando plantea, ... la ZDP es la distancia entre el nivel de desarrollo actual que se determina con ayuda de tareas que se solucionan de manera independiente y el nivel de desarrollo posible, que se determina con ayuda de tareas, que se solucionan bajo la dirección de los adultos y también en colaboración con los condiscípulos más inteligentes. (González S., A. M. y Reinoso C., C.2002:178).

En el caso de la preparación de los maestros(as), se atiende a la distancia entre el nivel de desarrollo inicial, determinado a partir de lo que es capaz de resolver de manera independiente y el nivel de desarrollo posible, determinado por las tareas que realiza con ayuda. Las tareas de ayuda se concretarán con la colaboración de otros colegas que han alcanzado niveles superiores.

En estudios realizados por investigadores cubanos, Moreno L, Labarrere, (1999), existe la tendencia a considerar la noción ZDP desde la perspectiva de espacio interactivo y metacognitivo. Consideran la zona de desarrollo próximo como espacio de interacción con el otro, pero el papel del otro es más que apoyo, es relación y fundación, donde la ayuda para quien la recibe debe convertirse en un aprendizaje para autoayudarse, de ahí la importancia de la metacognición; por lo tanto la ZDP debe considerarse como una zona de construcción y autoconstrucción, lo que supone las posibilidades del taller para propiciar formas de aprendizaje que conduzcan al cumplimiento de estas exigencias.

En este sentido, no es posible abstraer el proceso de preparación del contexto de las relaciones sociales, los vínculos, las interacciones, las formas de colaboración y comunicación, en las que los individuos enrumbarán su autotransformación a partir de un proceso mediado por la reflexión, la colaboración, la experimentación compartida.

La utilización de estos criterios generales en acciones de preparación de los maestros(as) puede tener muy diversas formas de expresión. En el marco de la propuesta de esta tesis, se priorizan como aspectos a considerar en la dinámica de funcionamiento de los talleres:

- ✦ El reconocimiento del valor que para el bienestar emocional de los sujetos que aprenden puede tener el establecimiento de un estilo de comunicación democrática, cada vez más horizontal, en el marco de una atmósfera interactiva sana, que estimule el respeto, la motivación y la aceptación recíproca de búsqueda y reflexión conjunta.
- ✦ La comprensión de que en cada taller se propicie la actitud colaborativa de los actores implicados, basadas en el respeto, el diálogo, la reflexión, la autocrítica, que propicie su implicación en el proceso como vía para lograr el desarrollo de la autorreflexión, la autovaloración, la autodeterminación, la postura activa y reflexiva hacia la realidad y hacia sí mismo, el compromiso y la implicación personal en su proceso de autoperfeccionamiento.

El Marxismo Leninismo, desde la consideración del sistema de la dialéctica materialista teniendo en cuenta sus propias leyes considera la práctica social como punto de partida, la representación de la relación entre hombre y sociedad en un proceso histórico concreto como máxima de cualquier empeño educativo, esto obliga a analizar la educación como medio y producto de la sociedad, donde se observa la necesidad del profesional en su preparación sistemática para estar acorde con la dinámica del desarrollo social, y poder cumplir la función social que exige la sociedad.

2.1.1 Presentación del sistema de talleres metodológicos

Antes de iniciar el taller 1, con el que se da inicio al sistema, se incluye una sesión previa al mismo, considerando la necesidad de intercambiar con los maestros(as) que participan en la experiencia.

La intención fundamental es presentar el sistema de talleres, los objetivos, contenidos, métodos y formas fundamentales de evaluación, entre otros aspectos. Para el cumplimiento de esta aspiración se procederá a partir de los siguientes procedimientos:

- ✚ Exposición reflexiva por parte de la coordinadora acerca de la problemática de la prevención y/o corrección de disgrafía acústica, su expresión histórica en el municipio, importancia de su estudio bien dirigido, para que repercuta en la formación intelectual del escolar.
- ✚ Explicación acerca de la importancia de los talleres en función de la solución del problema e información general acerca de la concepción de los mismos.
- ✚ Presentación y debate grupal con los agentes participantes para la aprobación y adecuación de los objetivos, contenidos, métodos, procedimientos, medios, instrumentos a emplear y tiempo de duración de los diferentes talleres que se proponen.
- ✚ Precisión del cronograma para el desarrollo de los talleres.
- ✚ Autorreflexión y análisis colectivo acerca de las metas individuales y grupales a las que se aspira.

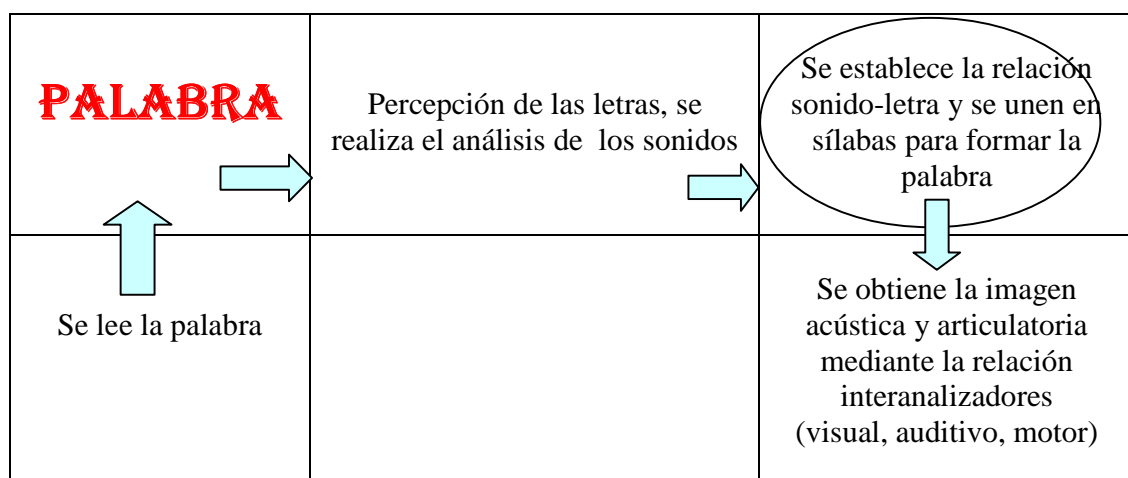
TALLER METODOLÓGICO 1

TITULO: “La disgrafía, ¿trastorno en el aprendizaje?”

OBJETIVO: Analizar y debatir las diferentes definiciones de disgrafía reconociendo la importancia de su estudio. Definir el concepto de disgrafía acústica.



SESIÓN DE INICIO:

Se comienza el taller a partir de la observación del esquema donde se ilustran las acciones que se deben llevar a cabo para escribir.



Se prepara la pronunciación de la palabra	Se comprende el significado de la palabra	Se memoriza la palabra

Para la observación se utiliza la siguiente guía:

1. Precise en su Cuaderno de sistematización, ¿Por qué considera que en el esquema se encuentra circulada una de las acciones?
2. Enuncie sus  consideraciones acerca de la relación  la diferenciación correcta que haga el escolar del sonido y la asociación de la letra que lo representa.
3. Refiérase a las consecuencias que puede provocar el no establecimiento de esa relación.

SESIÓN DE DISCUSIÓN:

Se inicia la sesión presentándoles a los participantes la siguiente palabra: Disgrafía

Se les orienta que cada uno de ellos escriba en su registro de sistematización ideas relacionadas con esta palabra. A continuación la coordinadora auxiliándose de la técnica participativa: “Lluvia de ideas”, escribirá en el pizarrón algunas de esas ideas dadas por los participantes y orientará la realización de un análisis autoral a partir de la consulta a la bibliografía que al tema se refiere.

Cada docente expone de forma oral sus consideraciones.

Seguidamente muestra una diapositiva con conceptos de disgrafía dados por diferentes autores y se orienta que emitan sus criterios sobre las semejanzas y diferencias entre lo aportado por

ellos y lo definido por los especialistas. La coordinadora modera el debate teniendo en cuenta el criterio de los autores y sus posiciones personales.

Concepto 1

Dificultad de la expresión escrita. En la escritura de los niños que presentan este trastorno podemos encontrar, omisiones, sustituciones de letras y sílabas, alteraciones en los espacios que se deben observar en la escritura, separación de letras o sílabas de una palabra o por el contrario unión de palabras. (López Machín, R.: 1976: 32)

Concepto 2

Trastorno de la escritura que afecta a la forma o al significado, se encuentra entre las alteraciones psicopedagógicas, incluidas dentro del efecto secundario, que puede estar asociado a diferentes patologías que presentan nuestros escolares o constituyendo una patología por sí sola. (Ojeda Martínez M. y Úrsula Puentes Puentes 20002: 73)

Concepto 3

Trastorno en la lectura y la escritura en niños que han fracasado en el aprendizaje de este proceso y que no presentan compromiso intelectual, lesiones cerebrales, problemas sensoriales ni motrices, sino trastornos funcionales, debido a una deficiente planificación, organización, conducción y control del proceso de enseñanza aprendizaje, o por la confluencia, durante este importante período, de situaciones que de forma temporal pueden incidir en el aprendizaje, tales como, enfermedades, conflictos familiares mal manejados y maltratos.(Navarro Quintero S.M. y Sol Ángel Galdós 2007: 11)

La coordinadora modera el debate teniendo en cuenta los criterios de los autores y sus posiciones personales.

Se les presenta la siguiente afirmación: “La escuela es el detonador principal de las dislexias y disgrafias” (2007: 12)

Los participantes deberán argumentar a partir de su experiencia pedagógica.

Se les entregará a cada participante tarjetas donde aparezcan factores causales que pueden provocar las disgrafías y les orienta que identifiquen los que están relacionados con el contexto escolar, es decir las causas pedagógicas.

SESIÓN DE EVALUACIÓN:

- ✚ La coordinadora garantiza el desarrollo de recursos para la autovaloración a partir de regular el proceso de autoevaluación con interrogantes y reflexiones que permitan corregir criterios inadecuados por sobrevaloración o subvaloración.
- ✚ Se les dará la oportunidad de que expresen desde su experiencia práctica, cuáles son las principales barreras e insuficiencias que obstaculizan la eficiencia en la prevención y/o corrección de las disgrafías acústicas.

PREPARACIÓN PARA EL PRÓXIMO TALLER:

En función de asegurar el nivel de partida para el próximo taller se orienta una guía de autopreparación.

1. Estudie en el libro Diagnóstico y diversidad, el epígrafe “Alteraciones de conducta y dificultades en el aprendizaje en escolares primarios”, página 72 y complete el siguiente cuadro relacionado con los tipos de disgrafías.

Tipos	Características	Síntomas
	Alteración de la percepción fonemática	
		Sustitución de grafías que se parecen por el rasgo, escritura en espejo, macrografía. Deficiencias en los trazos y reconocimientos de grafías que se diferencian por la ubicación de alguna de sus partes

Disgrafía motriz		
---------------------	--	--

2. Aplicar un diagnóstico a escolares de 2. a 4. grados para conocer los síntomas de la disgrafía que presentan.

Durante su estudio debe profundizar en la bibliografía que a continuación se le sugiere, elaborando fichas bibliográficas y de contenido en su registro de sistematización que le permitan contar con un material de consulta para su desempeño.

CIERRE DEL TALLER

Para culminar el taller se orienta la precisión en el registro de sistematización de los aspectos más sobresalientes que puedan resultar útiles para el perfeccionamiento de su práctica pedagógica.

Se les pide a los participantes que expresen su motivación por el tema abordado, a partir del impulso:

Si fuera a darle un color a la actividad le daría el....

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

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

Colectivo de autores. (1976). *Glosario de terminología logopédica*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.

Navarro Quintero, S.M. y Sol Ángel Galdós. (2007) *¿Dislexia y Disgrafía?* La Habana: Editorial Pueblo y Educación

Ojeda Martínez, M. y Úrsula Puentes Puentes. (2002). *Alteraciones de conducta y dificultades de aprendizaje más frecuentes en los escolares primarios*. En: E. Caballero Moreno (Compil.) Diagnóstico y diversidad. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

TALLER METODOLÓGICO 2

TÍTULO: La disgrafía acústica: sus formas de manifestación.

OBJETIVOS: Ejemplificar las diferentes formas de manifestación de la disgrafía acústica y las causas que lo provocan. Reconocer la importancia del diagnóstico para su corrección.

SESIÓN DE INICIO

La coordinadora invita a los participantes a comentar acerca de lo ocurrido en el taller anterior, intercambiando criterios sobre los aspectos fundamentales abordados y la preparación adquirida para enriquecer su desempeño profesional.

A continuación se orienta el análisis de una diapositiva presentada en Power Point donde se expresa una reflexión extraída del libro *Nociones de sociología, psicología y pedagogía*.

“El diagnóstico es un proceso continuo, dinámico, sistémico y participativo, que implica efectuar un acercamiento a la realidad educativa con el propósito de conocerla, analizarla y evaluarla desde la realidad misma...”. (González Soca, A. M. Y Reinoso Carpido, C. 2002: 72).

Se invita a los participantes a guiar el análisis considerando el diagnóstico aplicado como parte de su autopreparación. Deberán inferir las posibles razones que estos autores tengan para citar las palabras presentadas.

SESIÓN DE DISCUSIÓN

En esta fase del taller se trabajará utilizando el procedimiento de ponencia y oponencia. Cada participante presenta los resultados de la aplicación de su diagnóstico y el resto de sus compañeros asumirá la función de oponentes realizando las preguntas que considere necesarios.

La coordinadora sugiere a los participantes la organización en equipos para el abordaje de las cuestiones referidas a:

- ✚ Conceptualizar la disgrafía acústica.
- ✚ Relación entre el concepto abordado y el diagnóstico aplicado.
- ✚ Elaborar un cuadro sinóptico que resuma las principales manifestaciones de disgrafía acústica y las principales causas que la provocan.

Al culminar el participante designado por el equipo expone los principales resultados de la actividad realizada para que puedan ser escuchados por todos. Durante la exposición, el resto de los miembros podrán realizar precisiones, sugerencias y generalizaciones propiciándose así el intercambio de opiniones e ideas.

SESIÓN DE EVALUACIÓN

Cada asistente evalúa su participación y se somete a la consideración de los demás.

La coordinadora garantiza el desarrollo de recursos de autovaloración y metacognición al reflexionar en casos de sobrevaloración o subvaloración, no impone criterios sino que lo hará a partir de la emisión de interrogantes reflexivas.

Se precisan las necesidades de profundización en el tema de manera individual o grupal y se orienta actividades a desarrollar por consulta o autopreparación según corresponda, de acuerdo a las necesidades individuales y grupales que aún subsistan.

PREPARACIÓN PARA EL PRÓXIMO TALLER

- ✚ Realizar un análisis del por qué surgen las disgrafías acústicas a partir de lo que se plantea en el material *¿Dislexia y Disgrafía?*, el IX Seminario Nacional para Educadores y Cartas al maestro, Hablemos sobre ortografía.
- ✚ Fiche los pasos fundamentales del método para la dirección del aprendizaje de la lecto escritura.

CIERRE DEL TALLER

Se aplicará un PNI (positivo, negativo e interesante), en el que cada participante revelará los aspectos más significativos que considere sobre el taller, en cualquiera de las tres proposiciones.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

Colectivo de autores. (1976). *Glosario de terminología logopédica*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.

Coto Acosta, M. (2005). *Español 5. Hablemos sobre ortografía*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.

Figueredo Escobar, E. (1986). *Logopedia*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación

Ministerio de Educación, Cuba. (2009). *IX Seminario Nacional para Educadores. Primera Parte*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

García Hernández, S.C. (2009). “*La preparación de los docentes para la dirección del aprendizaje de la gramática. Sistema de talleres metodológicos*”. Tesis en opción al título de Máster en Ciencias de la Educación. Sancti Spíritus: ISP Silverio Blanco.

Hernández Valdés, M.C. (2009). “*La preparación de los docentes para la dirección del aprendizaje de la producción de textos escritos; una experiencia en la escuela primaria José Martí*”. Tesis en opción al título de Máster en Ciencias de la Educación. Sancti Spíritus: ISP Silverio Blanco.

Navarro Quintero, S.M. y Sol Ángel Galdós. (2007) *¿Dislexia y Disgrafía?* La Habana: Editorial Pueblo y Educación

Ojeda Martínez, M. y Úrsula Puentes Puentes. (2002). *Alteraciones de conducta y dificultades de aprendizaje más frecuentes en los escolares primarios*. En: E. Caballero Moreno (Compil.) *Diagnóstico y diversidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

TALLER METODOLÓGICO 3

TÍTULO: El proceso de enseñanza aprendizaje de la lecto escritura. Método para su dirección.

OBJETIVOS: Reconocer el proceder didáctico para la adecuada aplicación del método fónico- analítico- sintético en la enseñanza de la lecto escritura en función de la prevención de la disgrafía acústica.

SESIÓN DE INICIO

La coordinadora presentará un póster con las reflexiones siguientes:

Para asegurar un correcto aprendizaje de la lectura - escritura son indispensables las condiciones siguientes:

- ✚ Desarrollo del lenguaje oral en la medida de las posibilidades de los escolares de modo que contribuya a la formación de una base psicológica para la comprensión de textos y del lenguaje en general.
- ✚ Desarrollo de la capacidad de percibir los fonemas de las palabras (oído fonemático) y de la habilidad de discriminarlos, lo cual facilita la pronunciación correcta de los sonidos y su análisis fónico.
- ✚ El análisis fónico exacto de las palabras, sin el cual es imposible la simbolización gráfica de los fonemas
- ✚ Desarrollo de la percepción visual y la orientación espacial, lo que ayuda al reconocimiento de las letras y sus trazos.
- ✚ Desarrollo motor, o sea, la habilidad de coordinar los movimientos de los órganos articulatorios.

A partir del análisis se les pide que la elaboren en colectivo un decálogo acerca de la necesidad del empleo del método a que se está haciendo referencia.

Se analizan las ideas expuestas en el decálogo y se comprueba el proceso seguido durante la ejecución de la guía de preparación previa.

SESIÓN DE DISCUSIÓN

La coordinadora sugiere a los participantes la organización en equipos para el abordaje de las cuestiones referidas a:

1. Pasos metodológicos durante la aplicación del método.
2. Acciones didácticas a desarrollar en cada momento.
3. Precisar cuáles de las acciones contribuyen al desarrollo del oído fonemático y por ende a evitar la aparición de la disgrafía acústica.

Al culminar el participante designado por el equipo expone los principales resultados de la actividad realizada para que puedan ser escuchados por todos, durante la exposición el resto puede aportar nuevas ideas y experiencias.

SESIÓN DE EVALUACIÓN

Cada miembro dará su opinión sobre cuál fue el trabajo mejor presentado y por qué. Se hacen valoraciones grupales acerca de las ideas más valiosas que se aportaron en el taller, teniendo en cuenta la temática, las limitaciones y las potencialidades que poseen los sujetos.

Se definen nuevas acciones, en correspondencia con las necesidades y posibilidades de cada uno, que se concretarán a través de la autopreparación y la consulta.

PREPARACIÓN PARA EL PRÓXIMO TALLER

Elaborar acciones adecuadas para corregir la disgrafía acústica a partir de considerar el método fónico- analítico- sintético como fundamental para el tratamiento a los problemas existentes en el aprendizaje de la lecto escritura constituye una vía fundamental para transformar la realidad existente.

1. En virtud de preparar a los maestros(as) en este sentido se orienta que diseñen una presentación en Power Point en la que aparezca:

- ✚ Un diagnóstico de un escolar que presente disgrafía acústica, aludiendo a la manifestación y la causa de su aparición.
- ✚ Propuesta de acciones a seguir para solucionar el problema.

Recuerde garantizar para la concepción de las actividades, las siguientes exigencias:

- ✚ Rigor científico y actualización.
- ✚ Pasos metodológicos para cumplir con el método declarado.
- ✚ Consulta con el logopeda.

2. Consulte el software “Logopeda”, liste los temas que aborda y resuma las potencialidades que usted considere ofrece, en función de corregir la problemática que se aborda en los talleres.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

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

Colectivo de autores. (1976). *Glosario de terminología logopédica*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.

González Núñez, R. y Ester María Fors. (1982). Metodología de la enseñanza del Español. Primera Parte. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.

Ministerio de Educación, Cuba. (2001). *Orientaciones Metodológicas, primer grado*. Tomo I. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Navarro Quintero, S.M. y Sol Ángel Galdós. (2007) *¿Dislexia y Disgrafía?* La Habana: Editorial Pueblo y Educación

Ojeda Martínez, M. y Úrsula Puentes Puentes. (2002). *Alteraciones de conducta y dificultades de aprendizaje más frecuentes en los escolares primarios*. En: E. Caballero Moreno (Compil.) Diagnóstico y diversidad. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

TALLER METODOLÓGICO 4

TÍTULO: Acciones para la corrección de la disgrafía acústica con ajuste a las exigencias didácticas del método para la dirección del aprendizaje de la lecto escritura.

OBJETIVOS: Diseñar sistemas de acciones para la corrección de la disgrafía acústica con ajuste a las exigencias didácticas del método para la dirección del aprendizaje de la lecto escritura.

SESIÓN DE INICIO:

Para iniciar el taller la coordinadora invita a los participantes a que analicen detenidamente una diapositiva presentada en Power Point donde aparece una expresión de Digna Mercedes Rivera Echemendía:

“Por la importancia que tiene el desarrollo del lenguaje oral en el niño para el aprendizaje de la lecto escritura, es que se debe prestar especial atención a la ejercitación de las percepciones auditivas y al desarrollo del oído fonemático, habilidad de discriminación auditiva que permite que el alumno pueda percibir en el habla los elementos fónicos que integran el lenguaje, así como distinguir y aislar las oraciones, las palabras, las sílabas y los fonemas, y percatarse de la entonación, del acento y hasta del más simple elemento”.

A partir del análisis de la expresión se les pide que listen las fortalezas y debilidades que existen con respecto a lo que se aborda en las palabras analizadas y lo aportado en estudios anteriores y el diagnóstico realizado en su autopreparación.

Garantizar la profundidad en el análisis y las reflexiones.

SESIÓN DE DISCUSIÓN:

En esta fase del taller se trabajará utilizando la técnica “Combate amistoso”. Se organizan los participantes en dos equipos y cada miembro interrogará a otro del equipo contrario sobre el diagnóstico realizado. Durante la presentación de sus consideraciones deberá utilizar la presentación electrónica realizada. El participante interrogado hará preguntas al que interrogó. Pueden presentarse varias rondas hasta agotar el tema.

Posteriormente la coordinadora los invita a navegar por el software “Logopedia”. Antes darán sus consideraciones derivadas de su autopreparación. En equipo deberán elaborar las posibles acciones didácticas a realizar ajustándose al método para la enseñanza de la lecto escritura.

Para el diseño de estas deberán considerar el software, los elementos teóricos abordados en talleres anteriores y el Manual de Buenas Prácticas para la Disgrafía.

Seguidamente la coordinadora orienta que se cree una carpeta con todas las acciones propuestas para que pueda ser utilizada posteriormente. Entre todos los maestros(as) deben poner un nombre adecuado a la misma.

SESIÓN DE EVALUACIÓN

Cada participante realiza una valoración del dominio del contenido que demuestra el resto en su exposición y seguidamente desarrolla una autorreflexión mediante una escala valorativa ascendente del 1 al 10, en la que exprese el nivel en que considera se encuentra su dominio del contenido.

Posteriormente la coordinadora presenta una comparación entre valoración y autovaloración, convocando a los participantes a que debatan los puntos en que no coincidan.

Todo el grupo hace valoraciones acerca de la importancia del contenido trabajado y de los procedimientos que siguieron en el taller.

PREPARACIÓN PARA EL PRÓXIMO TALLER

Para garantizar la preparación de los participantes en virtud del desarrollo de la siguiente preparación metodológica se le orienta a los maestros(as) el desarrollo de la guía para la autopreparación:

1. Revise los ejercicios que aparecen en la carpeta que creó para la prevención y/o corrección de la disgrafía acústica y seleccione los más adecuados para dar tratamiento desde un sistema de clases a una alteración detectada en su diagnóstico.
2. Conciba un sistema de clases de Lengua Española, insertando las acciones para corregir la disgrafía acústica.

Recuerde garantizar para la concepción del sistema de clases, las siguientes exigencias: Rigor científico y actualización en el tratamiento de los contenidos.

- ✚ Exigencias didácticas del método fónico analítico sintético.
 - ✚ Manifestación y causas de la aparición de la disgrafía acústica.
 - ✚ Medios de enseñanza que ha de utilizar para la concreción de la acción didáctica
- CIERRE DEL TALLER**

Se culmina con al técnica participativa “La frase falsa”

Se le entregan frases derivadas de las principales reflexiones de los talleres anteriores, se les explica que se trata de descubrir una frase falsa o más de una, en cada párrafo, Cuando hayan terminado de subrayar las frases falsas, las van leyendo y explican cómo llegaron a saber que era falsa.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

Cabrera Calzada, L.E. (2007) *Software “Logopeda”*. En soporte digital.

Colectivo de autores. (1976). *Glosario de terminología logopédica*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.

González Núñez, R. y Ester María Fors. (1982). *Metodología de la enseñanza del Español*. Primera Parte. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.

Ministerio de Educación, Cuba. (2001). *Orientaciones Metodológicas, primer grado*. Tomo I. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Navarro Quintero, S.M. y Sol Ángel Galdós. (2007) *¿Dislexia y Disgrafía?* La Habana: Editorial Pueblo y Educación

Ojeda Martínez, M. y Úrsula Puentes Puentes. (2002). *Alteraciones de conducta y*

dificultades de aprendizaje más frecuentes en los escolares primarios. En: E. Caballero Moreno (Compil.) *Diagnóstico y diversidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Rivera Echemendía, D. M. *Algunos métodos utilizados en Cuba para el aprendizaje de la lectoescritura en el nivel primario*. En soporte digital.

TALLER METODOLÓGICO 5

TÍTULO: La inserción en la clase de las acciones para la corrección de la disgrafía acústica.

OBJETIVO: Ejemplificar cómo insertar en la clase las acciones para la corrección de la disgrafía acústica.

SESIÓN DE INICIO

Se inicia la actividad presentando por la coordinadora la técnica participativa “Se habla de...”, consistente en presentar acciones para la corrección de la disgrafía acústica y los participantes deberán identificar a cuál se le está dando tratamiento, a partir de completar la frase Se habla de...

SESIÓN DE DISCUSIÓN

Para la concreción de esta sesión están invitados algunos especialistas que funcionarán como oponentes.

✚ Se orienta a los participantes la presentación del sistema de clases concebido para la corrección de la disgrafía acústica haciendo énfasis en las acciones que concibieron en función de corregirla.

✚ Los invitados harán su función de oponentes.

SESIÓN DE EVALUACIÓN

Para la evaluación se tendrá en cuenta el carácter esencialmente formativo de la misma, por lo que todo lo que ocurra será en un clima de respeto. Lo que ocurra debe ser visto por los participantes como una relación de ayuda y coparticipación en su proceso de perfeccionamiento.

PREPARACIÓN PARA EL PRÓXIMO TALLER

La coordinadora orienta que el próximo taller por ser el último se convertirá en una jornada científica donde cada participante a partir de una ponencia expondrá las experiencias

adquiridas en los talleres metodológicos. Cada docente deberá utilizar las notas acopiadas en su registro de sistematización.

✚ Seguidamente explica que cada uno traerá una iniciativa para amenizar la actividad y esta iniciativa deberá responder a:

Docente 1: Creará un área de exposición que recoja las mejores experiencias relacionadas con el tema abordado en los talleres.

Docente 2: Confeccionará un póster donde quede plasmada una de las reflexiones analizadas en los talleres anteriores.

Docente 3 y 4: Presentarán una técnica participativa.

Maestros(as) 5: (De resultados más sobresalientes) Disertará con una conferencia que aborde los referentes teóricos abordados en los talleres.

Docente 6: Invitará a especialistas relacionados con la materia, garantizará que algunos de ellos a partir de una pequeña exposición exponga sus criterios acerca del tema y recogerá las opiniones de cada participante sobre los talleres realizados y presentará una valoración para el final de la actividad.

CIERRE DEL TALLER

✚ Se realizarán conclusiones de los contenidos tratados a partir de las interrogantes formuladas por la coordinadora.

✚ Se ajustarán todos los detalles para el próximo taller y cada participante expondrá sus dudas sobre lo que acontecerá.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

Colectivo de autores. (1976). *Glosario de terminología logopédica*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.

González Núñez, R. y Ester María Fors. (1982). Metodología de la enseñanza del Español. Primera Parte. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.

Ministerio de Educación, Cuba. (2001). *Orientaciones Metodológicas, primer grado*. Tomo I. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Navarro Quintero, S.M. y Sol Ángel Galdós. (2007) *¿Dislexia y Disgrafía?* La Habana: Editorial Pueblo y Educación

Ojeda Martínez, M. y Úrsula Puentes Puentes. (2002). *Alteraciones de conducta y dificultades de aprendizaje más frecuentes en los escolares primarios*. En: E. Caballero Moreno (Compil.) Diagnóstico y diversidad. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

TALLER METODOLÓGICO 6

TÍTULO: Jornada científica

OBJETIVO: Valorar la pertinencia de los talleres desarrollados y la necesidad de la preparación de los maestros(as) para esta arista de su desempeño. Divulgar las experiencias en relación al tema abordado.

SESIÓN DE INICIO:

La coordinadora anuncia lo que ocurrirá en este taller y propone la materialización de las iniciativas traídas por los participantes.

SESIÓN DE DISCUSIÓN:

Los maestros(as) 3 y 4 presentarán la técnica participativa que da inicio a la jornada.

El docente 5 ofrecerá su conferencia.

La coordinadora anuncia las características que tendrá esta sesión:

🚩 Presentación de experiencias relevantes sobre los temas abordados por parte de cada docente.

✚ Existencia de un tribunal integrado por especialistas y maestros(as) de mayor experiencia, presidido por la coordinadora, que evaluarán:

- a. Dominio del contenido que exponen.
- b. Habilidades comunicativas.
- c. Originalidad y creatividad en la exposición.

✚ Selección de los mejores trabajos.

✚ Los especialistas invitados dará sus criterios sobre lo ocurrido y expondrá algunas ideas acerca del tema.

SESIÓN DE EVALUACIÓN

Durante esta sesión los participantes volverán a transitar por la autoevaluación y la coevaluación, porque de manera autocrítica cada uno determinará sus logros y limitaciones. Estos criterios serán sometidos a la valoración del grupo y la coordinadora hará las precisiones correspondientes para corregir cualquier desacierto. De manera grupal se seleccionará al docente más integral, exponiendo las razones por lo que lo seleccionan.

CIERRE DEL TALLER Y DEL SISTEMA DE TALLERES

El docente seis expondrá los criterios recogidos sobre los talleres efectuados. La coordinadora expresa sus consideraciones acerca de cómo se ha sentido y lo que le ha aportado cada taller para su desempeño profesional e invita a los maestros(as) para un nuevo sistema de talleres.

2.2 Evaluación de la efectividad del sistema de talleres metodológicos a partir de la implementación en la práctica pedagógica

La cuarta pregunta científica de esta tesis está vinculada con la determinación de los resultados que se obtienen al aplicar el sistema de talleres metodológicos en la práctica pedagógica. Para dar respuesta a la misma se desarrolló la tarea de investigación relacionada con la validación de su efectividad para elevar el nivel de preparación de los maestros(as) del primer ciclo para la prevención y/o corrección de la disgrafía acústica.

La concreción de esta tarea de investigación exigió la aplicación del método de experimento pedagógico, en su modalidad de pre - experimento, con un diseño de pre test y pos test, con control de la variable dependiente: nivel de preparación metodológica de los maestros(as) del primer ciclo para la prevención y/o corrección de la disgrafía acústica.

En el presente epígrafe se expone el modo en que se organizó el pre – experimento y los principales resultados que se obtuvieron. El estudio se desarrolló en una población determinada por los seis maestros(as) que laboran en el primer ciclo de la escuela primaria Eladio Manuel González del municipio La Sierpe, en el espacio diseñado para la preparación metodológica mensual en la etapa septiembre- febrero del curso 2009- 2010.

No fue necesario definir un criterio de selección muestral, ya que la población en la cual se expresa el problema posee características en cuanto a extensión y posibilidad de interacción con la investigadora, que permiten que se trabaje con todos los sujetos.

El pre - experimento estuvo orientado a validar en la práctica el sistema de talleres metodológicos, a partir de determinar las transformaciones que se producen en los sujetos implicados, en relación con su preparación. En correspondencia con esta aspiración se determinaron indicadores básicos para la búsqueda de la información relevante.

En consecuencia, fue necesario precisar una definición operacional del término que actúa como variable dependiente: nivel de preparación metodológica de los maestros(as) del primer ciclo para prevención y/o corrección de la disgrafía acústica.

Para arribar a esta precisión se realizó un estudio de las principales definiciones encontradas en investigaciones precedentes acerca de lo que se entiende por preparación. Las cuestiones más significativas de la búsqueda de información realizada se exponen en el capítulo primero de este informe.

En la dirección referida resultaron de gran valor los saberes declarados por la UNESCO: saber, saber hacer, saber ser y saber convivir (Delors, J., 1995), a los que recientemente se agrega el saber crear. En dirección similar se orientan los estudios de autores latinoamericanos

que al clasificar los contenidos que se enseñan y aprenden, distinguen los conceptuales, procedimentales y actitudinales.

En esta investigación se han tomado como referencia las posiciones de autores cubanos como Labarrere y Valdivia (1988) que hacen referencia a los conocimientos, las habilidades y el sistema de normas, valores y relaciones con el mundo. En consecuencia, se asume la unidad que se manifiesta, entre lo cognitivo y lo afectivo en la determinación del grado de preparación que poseen los sujetos.

Lo cognitivo, determinado por el dominio de los conocimientos teórico – conceptuales básicos para la prevención y/o corrección de la disgrafía acústica en el primer ciclo, lo que supone, a criterio de esta autora la jerarquización de los siguientes: conocimiento de la definición de disgrafía acústica y las causas de su aparición, sus formas de manifestación y el método para la dirección del aprendizaje de la lecto- escritura.

Así mismo, se tienen en cuenta los contenidos de carácter procedimental determinados por el dominio de los contenidos procedimentales para la prevención y/o corrección de la disgrafía acústica en el primer ciclo. En correspondencia con los intereses de este estudio, se precisan los siguientes: estructuración de las acciones en correspondencia con la manifestación de la disgrafía acústica y las causas que la provocan y organización de las acciones para la prevención y/o corrección de la disgrafía acústica, con ajuste a las exigencias didácticas del método para la dirección del aprendizaje de la lecto escritura.

Lo afectivo, relacionado básicamente con: las necesidades, intereses y motivaciones que movilizan la actividad del sujeto en relación con esta arista de su desempeño y la convierten en parte esencial de sus proyecciones profesionales, manifestándose en la actitud que asume y en el vínculo emocional que expresa, al realizar actividades relacionadas con el tema que se aborda, constituía una fortaleza, una potencialidad en los sujetos, manifestándose en la comprensión de sus carencias en este aspecto y la necesidad de superación, así mismo en las manifestaciones de agrado, disfrute en las actividades de preparación en la temática, incluso le daban un nivel de jerarquía al tema en cuestión. Es por esto que no se declaran indicadores relacionados con esta esfera.

De tal modo afloran dos dimensiones que permiten un primer nivel de operacionalización del término que actúa como variable dependiente, son ellas: la cognitiva y la procedimental. En un segundo nivel de operacionalización se declaran cinco indicadores, tres correspondientes a la dimensión uno y dos a la segunda dimensión.

En la tabla 3 se precisan cada una de las dimensiones e indicadores.

Dimensiones	Indicadores	Métodos
Nivel de dominio de los conocimientos teórico – conceptuales básicos para la corrección de la disgrafía acústica en el primer ciclo.	1.1. Nivel de conocimiento de la definición de la disgrafía acústica y las causas de su aparición.	Prueba pedagógica
	1.2 Nivel de conocimiento de las formas de manifestación de la disgrafía acústica.	Prueba pedagógica
	1.3 Nivel de conocimiento del método para la dirección del aprendizaje de la lecto- escritura.	Prueba pedagógica
Nivel de dominio de los contenidos procedimentales para la corrección de la disgrafía acústica en el primer ciclo.	2.1 Nivel en que logra estructurar las acciones en correspondencia con la manifestación de la disgrafía acústica y las causas que la provocan.	Observación a clases
	2.2 Nivel en que logra organizar las acciones para la corrección de la disgrafía acústica, con ajuste a las exigencias didácticas del método para la dirección del aprendizaje de la lecto- escritura.	Observación a clases

Tabla 3: Dimensiones e indicadores resultantes de la operacionalización de la variable dependiente.

Teniendo en cuenta los indicadores, se seleccionaron los métodos fundamentales para determinar el estado de la variable dependiente antes (pre test) y después (post test) de la introducción de la variable independiente. Los métodos utilizados en ambos momentos fueron: la prueba pedagógica y la observación (ver anexos 3, 4 y 5). La matriz para su valoración se presenta en el anexo 6.

Medición de los indicadores.

Para la medición de los indicadores de cada dimensión, se utilizaron distintos instrumentos que se especifican en la tabla 4.

Dimensión	Indicador	Ítem
D1	1.1	Anexo 3, ítems 1;1a , Anexo 4, ítems 1;1a
	1.2	Anexo 3, ítems 2 ; Anexo 4, ítems 2
	1.3	Anexo 3, ítems 3 y 4; Anexo 4, ítems 3 y 4
D2	2.1	Anexo 5, ítems 1

	2.2	Anexo 5, ítems 2
--	-----	------------------

Tabla 4: Relación dimensión, indicador, Item

Procesamiento estadístico de los datos.

Los datos recogidos, a partir de los métodos previamente concebidos, fueron organizados y procesados utilizando tablas y gráficos. En los anexos 8, 9 y 10 se exponen las tablas y los gráficos obtenidos, a partir de los datos del pre test y el post test.

A continuación se presenta una descripción de los resultados obtenidos en la medición de los indicadores de cada una de las dimensiones de la variable.

Dimensión 1: Nivel de dominio de los conocimientos teórico – conceptuales básicos para la prevención y/o corrección de la disgrafía acústica en el primer ciclo.

Como se puede comprobar, a partir de los datos expuestos en las referidas tablas, al analizar de manera detallada los resultados alcanzados en la dimensión uno, pueden notarse transformaciones positivas en los sujetos implicados en la población, ya que en los tres indicadores se produjeron transformaciones de tendencia positiva.

Indicador 1.1 Nivel de conocimiento de la definición de la disgrafía acústica y las causas de su aparición.

En este indicador se tuvo en cuenta el dominio por parte de los maestros(as) de la definición del concepto de disgrafía acústica y las principales causas que puedan provocarla. En los gráficos 1 y 2 se muestran los resultados obtenidos en este indicador.

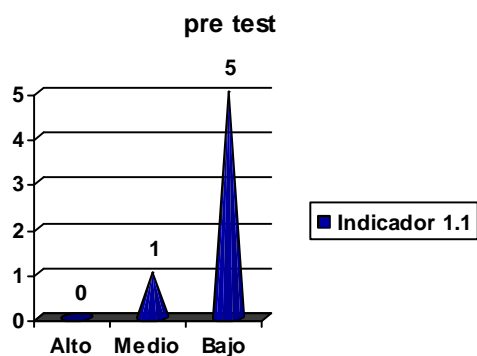


Gráfico 1

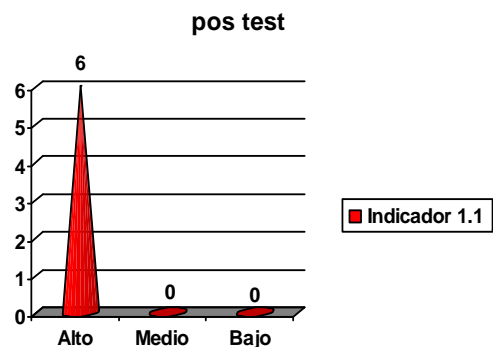


Gráfico 2

Al valorar los datos obtenidos a partir de la aplicación de la prueba pedagógica se pudo constatar que el 83,3 % de los sujetos se ubicó en el nivel bajo, ya que en sus respuestas se evidenció falta de profundidad en la definición del concepto y las causas de la aparición de la disgrafía acústica.

Uno de los sujetos se ubicó en el nivel medio, lo que estuvo determinado porque, aunque define y conoce las causas de su aparición no utilizó términos propios de las ciencias pedagógicas, lo que limitó el rigor científico de sus respuestas.

Después de implementar el sistema de talleres, los resultados obtenidos durante la medición de post test permitieron constatar evoluciones de tendencia positiva. El 100 % de los sujetos se ubicó en un nivel alto, ya que lograron evidenciar un dominio profundo de la definición y causas de la aparición de este tipo de disgrafía, expresándolas con un adecuado nivel científico, utilizando términos propios de las ciencias pedagógicas y con elevado nivel de actualización, en tres casos fue posible comprobar el dominio de variados autores que estudian la temática, ya que hicieron referencia a diferentes estudios sobre el tema, a partir de los cuales fundamentaron sus posiciones.

Indicador 1.2: Nivel de conocimiento de las formas de manifestación de la disgrafía acústica.

Este indicador incluyó el dominio de las formas de manifestación de la disgrafía acústica.

En los gráficos 3 y 4 se muestran los resultados obtenidos en este indicador en el pre test y el pos test.

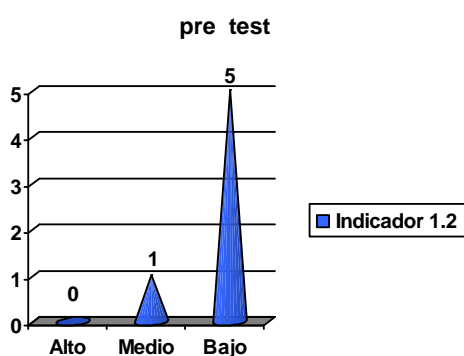


Gráfico 3

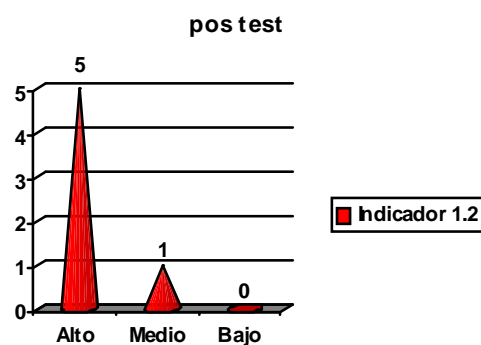


Gráfico 4

Los datos obtenidos evidenciaron que el 100% de los sujetos muestreados poseían limitaciones en el conocimiento en relación con los aspectos anteriores. Uno de los sujetos que participó en el estudio se ubicó en el nivel medio (16,7 %), lo que estuvo condicionado esencialmente, por el limitado rigor científico al referirse a las manifestaciones de la disgrafía acústica, y cinco maestros(as) en el nivel bajo (83,3%), porque manifestaron desconocimiento de de estos elementos.

Durante la medición de pos test fue posible que el 83,3 % de la población se ubicara en el nivel alto ya que evidenciaron dominio profundo de las manifestaciones y logran expresar estos elementos con adecuado nivel científico, utilizando términos propios de las ciencias pedagógicas. Sólo un docente no alcanza esta categoría, transita del bajo al medio porque aunque domina estos elementos, es limitado el rigor científico con que lo expresa.

Indicador 1.3: Nivel de conocimiento del método para la dirección del aprendizaje de la lecto-escritura.

Para el análisis de este indicador, se tuvo en cuenta el dominio del método fónico analítico sintético, como fundamental para dirigir la enseñanza de la lecto-escritura.

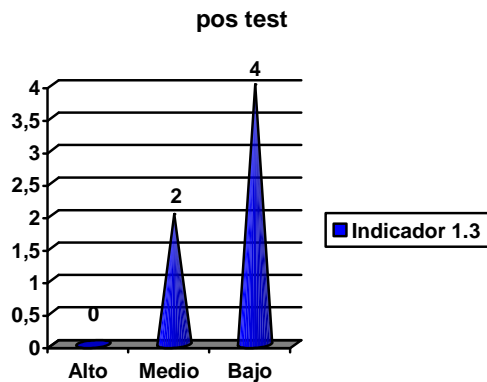


Gráfico 5

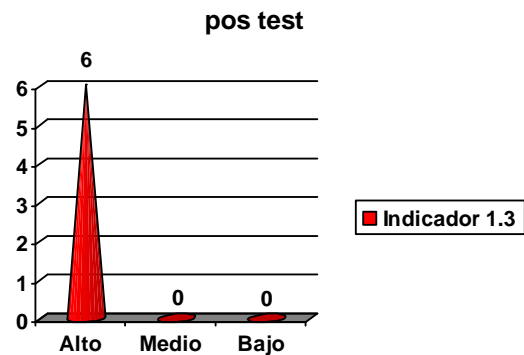


Gráfico 6

Tal como se ilustra en los gráficos 5 y 6, durante el pre test se constató que de los seis maestros(as) que laboran en el primer ciclo, ninguno demostró un dominio profundo de este método, como principal para la dirección del aprendizaje de la lecto escritura, 2 (33,3 %) no utilizaron términos propios de las ciencias pedagógicas y 4 (66,7 %) no muestran dominio.

Estos resultados permiten precisar, al interpretar los resultados alcanzados en la primera dimensión que el 100 % de los sujetos que componen la población del estudio, se ubicó en los niveles bajo y medio durante la medición de pre test, ya que no dominaban los contenidos teórico – conceptuales básicos para la prevención y/o corrección de la disgrafía acústica en el primer ciclo.

Tales consideraciones dan cuenta de las limitaciones que se pronunciaban en esta dimensión durante la etapa inicial, las que no constituyen evidencias de la etapa final, en que el 83,3 % de los sujetos se ubica en el nivel alto y solo un 16,7 % en el medio, condicionado por el rigor científico y la profundidad en el conocimiento de los componentes antes declarados

Dimensión 2: Nivel de dominio de los contenidos procedimentales para la prevención y/o corrección de la disgrafía acústica en el primer ciclo.

El estudio de esta dimensión estuvo orientado a la determinación del grado en que se expresa el dominio de los contenidos procedimentales relacionados con la prevención y/o corrección de la disgrafía acústica en el primer ciclo.

Teniendo en cuenta las características de esta dimensión, la información acerca de sus dos indicadores emergió, fundamentalmente, de la aplicación del método de observación. El instrumento utilizado se presenta en el anexo 5.

Con la intención de reducir la subjetividad se optó por una escala de calificación dicotómica en términos de: (se logra) o (no se logra), en cada aspecto observado. Para obtener la categoría “se logra” es necesario que el atributo descrito en la escala se manifieste completa e íntegramente, si se incumplen algunas de las condiciones, entonces se otorga el criterio “no se logra”.

Para la evaluación de cada indicador se estableció el por ciento de aciertos en las 24 observaciones que se realizaron en cada una de las etapas del pre experimento para ubicar en alto, medio y bajo su comportamiento. A tales efectos se determinaron tres intervalos de por ciento: alto (66,7 - 100], medio (33,3 - 66,7] y bajo (0 - 33,3].

Indicador 2.1: Nivel en que logra estructurar las acciones en correspondencia con la manifestación de la disgrafía acústica y las causas que la provocan.

Para el análisis de este indicador se tuvo en cuenta el modo en que los maestros(as) lograban estructurar las acciones didácticas en correspondencia con la manifestación de la disgrafía acústica y las causas que la provocan, por lo que se tuvo en cuenta que en las observaciones realizadas se le diera tratamiento.

En la etapa inicial sólo 2 de los sujetos que conforman la población se ubicaron en el nivel medio, ya que lograron alcanzar el indicador en un intervalo porcentual correspondiente a este nivel, de acuerdo con la escala definida. Los cuatro restantes se ubicaron en el nivel bajo, las principales limitaciones se relacionan con la no correspondencia de las acciones que desarrollan en las clases con la manifestación de la disgrafía acústica y las causas que la provocan.

Durante la medición de pos test, se ubicó en el nivel medio 1 (16,7 %) pues sólo algunas de las acciones que estructura y dirige durante el proceso se corresponden con la manifestación de la disgrafía acústica y las causas que la provocan. Lograron con un elevado dominio e

independencia estructurar las acciones 5 (83,3 %) de los sujetos, por lo que se ubican en el nivel alto.

Las gráficas ilustran estos resultados:

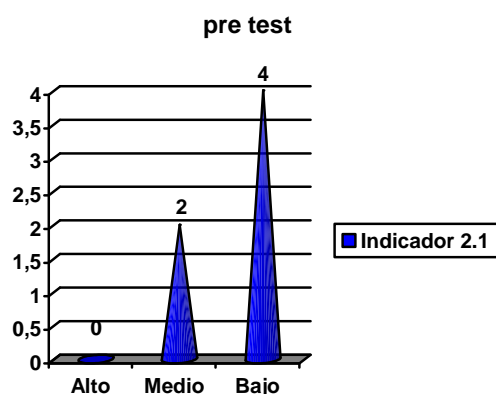


Gráfico 7

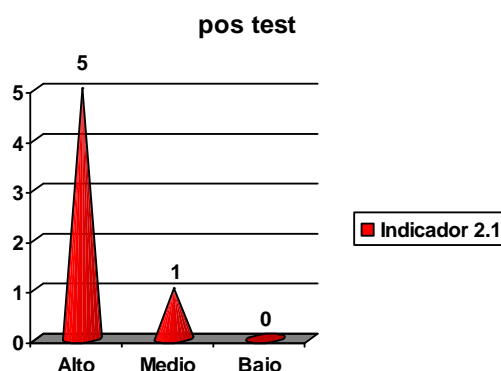


Gráfico 8

Indicador 2.2: Nivel en que logra organizar las acciones para la prevención y/o corrección de la disgrafía, con ajuste a las exigencias didácticas del método para la dirección del aprendizaje de la lecto- escritura.

En relación con este indicador pudieron notarse limitaciones marcadas en el pre test, ninguno de los sujetos evaluados se ubicó al menos en el nivel medio, es decir los 6 (100%) en el nivel bajo, debe subrayarse que los maestros(as) por la limitaciones en el conocimiento del método fónico analítico sintético , no logran estructurar las acciones a partir de estos elementos.

Después de la implementación de los talleres fue posible que el 100 % de los sujetos se ubicara en el nivel medio y alto, 2 (33,3 %) y 4 (66,7 %) respectivamente, ya que corrigen la disgrafía acústica a partir de las exigencias didácticas del método para la dirección del aprendizaje de la lecto- escritura.

Los siguientes gráficos ilustran la evolución positiva del indicador:

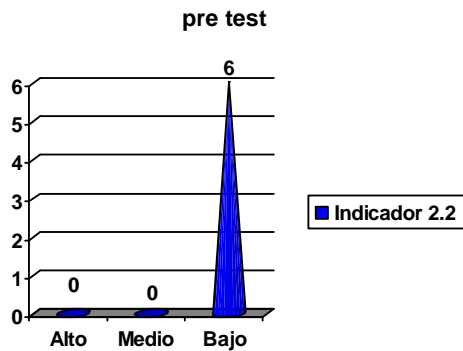


Gráfico 9

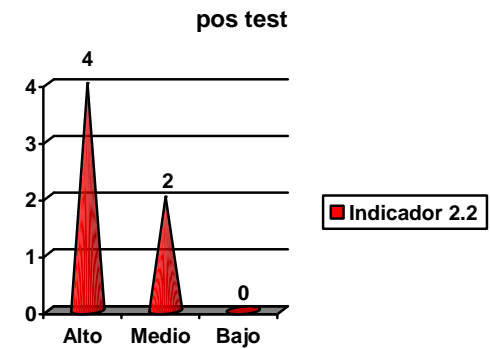


Gráfico 10

Después de la implementación de la propuesta, la situación en esta dimensión 2 se transformó de modo significativo ya que el 100 % de los sujetos logró ubicarse en los niveles alto y medio, lo que estuvo condicionado porque al organizar las diferentes acciones para la prevención y/o corrección de la disgrafía acústica, con alto grado de independencia y rigor científico, tuvieron en cuenta la manifestación, las causas que la provocan, asimismo, las exigencias didácticas del método para la dirección del aprendizaje de la lecto- escritura.

Los gráficos 11 y 12 ilustran comparativamente las evoluciones de tendencia positiva en cada indicador declarado.

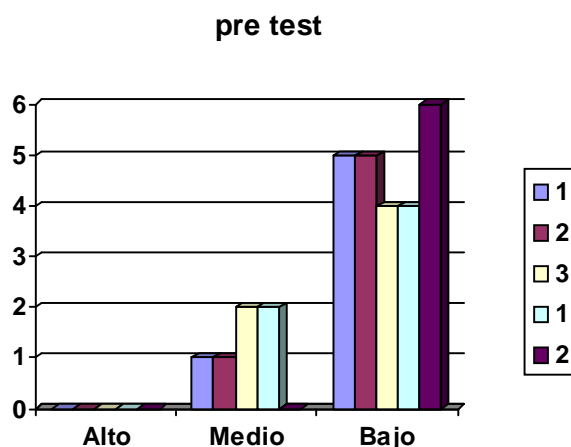


Gráfico 11

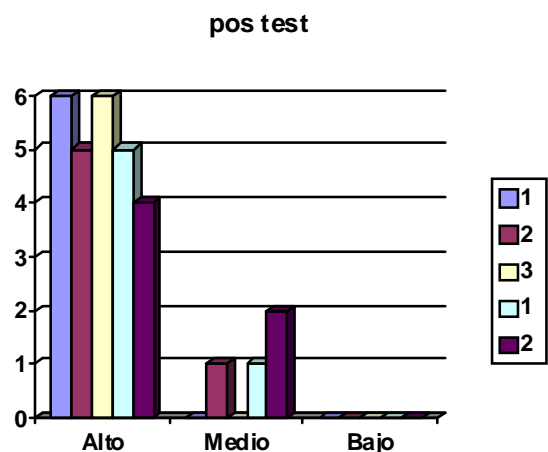


Gráfico 12

A manera de síntesis puede afirmarse que de modo general el sistema de talleres que se propone contribuye a la preparación de los maestros(as) del primer ciclo de la escuela primaria Eladio Manuel González para la prevención y/o corrección de la disgrafía acústica ya que en todos los indicadores evaluados se observaron transformaciones de tendencia positiva, evidenciado en:

- ✚ El dominio de los conocimientos teórico – conceptuales básicos para la prevención y/o corrección de la disgrafía acústica en el primer ciclo, la principal contribución se relaciona con el nivel de actualización de la información que adquirieron en relación con los contenidos jerarquizados: conocimiento de la definición de disgrafía acústica y las causas de su aparición, sus formas de manifestación y el método para la dirección del aprendizaje de la lecto- escritura. De igual modo resultó notable el diseño de las acciones en correspondencia con la manifestación de la disgrafía acústica y las causas que la provocan, con ajuste a las exigencias didácticas del método para la dirección del aprendizaje de la lecto- escritura. Se evidenció mayor variedad de las ideas, profundidad, grado de especialización en la información relacionada con esta área del saber y mayor nivel de sistematización de estos conocimientos.

En las tablas que se muestran en el anexo 10 se ilustran comparativamente el estado de los indicadores en la etapa de pre test y pos test.

CONCLUSIONES

1. La determinación de los fundamentos teóricos sobre la preparación metodológica evidencia que es un complejo proceso de gran significación durante la formación continua de los docentes, esta se manifiesta como elemento intrínseco al desarrollo del proceso docente - educativo, y su calidad depende de la eficiencia con que se organice y ejecute el sistema de trabajo metodológico del centro o colectivo pedagógico, constituyendo la preparación para la corrección de la disgrafía acústica una arista imprescindible de este proceso.
2. En la preparación de los maestros(as) del primer ciclo de la escuela primaria Eladio M. González se manifiestan insuficiencias de índole metodológica, lo que se compromete más por las limitaciones en el dominio que poseen de las formas de manifestación de la disgrafía acústica y las causas de su aparición, de los elementos teórico- metodológicos para la

adecuada enseñanza de la lecto-escritura y para diseñar e implementar acciones didácticas que le permitan la corrección de la disgrafía acústica desde el proceso de enseñanza aprendizaje.

3. El sistema de talleres que se propone, vinculan el trabajo metodológico como vía fundamental para la preparación de los maestros(as), asumiendo la autoevaluación como mecanismo para orientar la transformación, el rol protagónico de los maestros(as) y la utilización de dinámicas grupales, como recursos para impulsar la transformación del estado real al deseado en la preparación de los maestros(as) del primer ciclo para la para la corrección de la disgrafía acústica.

4. La validación del sistema de talleres metodológicos mediante la aplicación del pre-experimento, permitió comprobar que se proyecta a perfeccionar la preparación de los maestros(as) del primer ciclo de la escuela primaria para la corrección de la disgrafía acústica, corroborado en la profundidad, grado de especialización en la información relacionada con el dominio de los conocimientos teórico – conceptuales básicos para la corrección de la disgrafía acústica y el diseño de las acciones en correspondencia con la manifestación de esta y las causas que la provocan, con ajuste a las exigencias didácticas del método para la dirección del aprendizaje de la lecto- escritura y mayor nivel de sistematización en esta área del saber.

RECOMENDACIONES

- ✚ Continuar profundizando en el estudio de la temática de modo que puedan orientarse nuevas experiencias hacia otras aristas de la situación problemática en lo fundamental hacia la preparación de los maestros(as) para corregir otros tipos de disgrafias desde el proceso docente educativo.
- ✚ Proponer a la subdirectora de la Enseñanza Infantil la aplicación de las actividades metodológicas en otros centros del municipio, teniendo en cuenta que pueden ser utilizadas en otros contextos.

BIBLIOGRAFÍA

- Acosta Martínez, X. (2002). *Alteraciones del lenguaje más frecuentes en los escolares primarios*. En: E. Caballero Moreno (Compil.) *Diagnóstico y diversidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación
- Addine Fernández, F. (2003). *Didáctica: teoría y práctica*. Compilación. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Aguayo, A. M. (1910). *Enseñanza de la lengua materna en la escuela elemental*. La Habana: Librería Nueva.
- Aguayo, A. M. (2001). "El estudio del maestro". *Educación*. 102,53-55.
- Almendros, H. (1969). *Guía de Español*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Alpízar Castillo, R. (1983). *Para expresarnos mejor*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
- Álvarez de Zayas, C. (1999). *Metodología de la Investigación Científica*. Centro de Estudios de Educación Superior "Manuel F. Gran". Universidad de Oriente. Santiago de Cuba. Impresión ligera.
- Arias Leyva, G. (2003). *Hablemos sobre la comunicación escrita*. Cartas al maestro 6. La Habana: ICCP.
- Azcoaga, Juan E. (2003). *Del lenguaje al pensamiento verbal*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Beer, S. (1983). *Cibernética y Administración*. Editorial Continental. S.A. México.
- Bertalanfly, L. (1954). *Teoría general de sistema*. (s.e)
- Blanco Pérez, A. y Recarey Fernández, S. (2004). "Acerca del rol profesional del maestro". En G. García Batista y E. Caballero (compil.). *Profesionalidad y práctica pedagógica (pp. 1-14)*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Brueckner, L. J. y Guy L. (1968). *Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje*. La Habana: Edición Revolucionaria.
- Caballero Delgado, E. (Compil). (2002) *Diagnóstico y Diversidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Castellanos, D. (2001). "*Educación, aprendizaje y desarrollo*". Congreso Internacional Pedagogía 2001, La Habana, 5- 9 de febrero.

Castellanos, D. et al. (2001). *Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador*. ISPEJV. Colección Proyecto.

Cerezal Mezquita, J. et al. (2006). *Material básico: Metodología de la investigación y calidad de la educación*. Materiales Básicos de la Maestría en Ciencias de la Educación, módulo II, primera parte. Mención en Educación Primaria. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.

Colectivo de especialistas. (1981). *Pedagogía*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.

Colectivo de autores. (1976). *Glosario de terminología logopédica*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.

Comenius, J. A. (1983). *Didáctica Magna*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Colen, T. (1995). *Detectar las necesidades de formación del profesorado. Un problema de comunicación y de participación ICE*. Universidad de Barcelona. Rev. Punto de vista 44, p.72-76.

Coto Acosta, M. (2005). *Español 5. Hablemos sobre ortografía*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.

Chávez, J. (1997). *Retos actuales de las Teorías Educativas*. Congreso Internacional Pedagogía '97. La Habana.

China Campo, A. (2007). *Estrategia Metodológica para perfeccionar la labor del Jefe de Ciclo en el Trabajo Metodológico*. Tesis en Opción del Título Académico de Máster en Ciencias de la Educación. ISP Félix Varela. Villa Clara.

Díaz Pendás, H. y Bruzón, M. (1977). "Las clases metodológicas de carácter instructivo en los ISP". En: VI Seminario Nacional a Dirigentes, Metodólogos e Inspectores de las Direcciones provinciales y municipales de Educación. La Habana.

Díaz Pérez, J. (2005). *Estrategia para la capacitación metodológica de los equipos técnico-docentes municipales del MINED*. Tesis en Opción al Título Académico de Máster en Ciencias de la Educación. Centro Universitario José Martí. Sancti Spíritus.

Dijk Teun, A, V. (1986) *Estructura y funciones del discurso*. México: Editorial Siglo XXI.

Diccionario Filosófico. (1984). Editorial Progreso.

Ferrer Pérez, R. et al. (1980). "Consideraciones acerca de la enseñanza de nuestro idioma: sus principales problemas". *Seminario Nacional* 3. parte. Empresa de Impresoras Gráficas del MINED. La Habana.

Figueredo Escobar, E. (1986). *Logopedia*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

García Alzola, E. (1975). *Lengua y Literatura*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

García Batista, G. (1991). *Fundamentos metodológicos de la Investigación Educativa*. Conferencia: Curso de maestría. IPLAC. La Habana.

García Batista, G, y Caballero Delgado, E. (2004). *Profesionalidad y práctica pedagógica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

García Hernández, S.C. (2009). “*La preparación de los docentes para la dirección del aprendizaje de la gramática. Sistema de talleres metodológicos*”. Tesis en opción al título de Máster en Ciencias de la Educación. Sancti Spíritus: ISP Silverio Blanco.

García Pers, D. (1978). *Didáctica del idioma español*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

González Soca, A. M. y Reinoso, C. (2002). *Nociones de sociología, psicología y pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

González Núñez, R. y Ester maría Fors. (1982). *Metodología de la enseñanza del Español. Primera Parte*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.

Halliday, M. (1982). *La interpretación social del lenguaje y del significado*. México: Editorial Gredos.

Hernández Valdés, M.C. (2009). “*La preparación de los docentes para la dirección del aprendizaje de la producción de textos escritos; una experiencia en la escuela primaria José Martí*”. Tesis en opción al título de Máster en Ciencias de la Educación. Sancti Spíritus: ISP Silverio Blanco.

Lima Montenegro, S. et al. (2006). *Las tecnologías de la información y las comunicaciones en la institución educativa*. En Material Básico de Maestría en Ciencias de la Educación, Módulo I, segunda parte. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

López López, M. et al. (1980). *El trabajo metodológico en la escuela de educación general, politécnica y laboral*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Luz y Caballero, J. (1833). *Informe sobre la Escuela Náutica*. La Habana: Biblioteca Nacional.

Manzano Guzmán, R. (2005). *El taller educativo*. Material en soporte digital.

Mañalich, R. (Compil.). (1999). *Taller de la palabra*. La Habana: Editorial Pueblo y

Educación.

Martí Pérez, J. (1975). *Obras Completas. Tomo XXVIII*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.

Martí Pérez, J. (1961). *Ideario Pedagógico*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Martínez Llantada, M. (2007). *Taller de tesis o trabajo final*. En *Materiales Básicos de la Maestría en Ciencias de la Educación*, módulo III, tercera parte. Mención en Educación Primaria. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.

Martínez Pérez, M. et al. (1987). *Los métodos para el tratamiento logopédico*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.

Marx, C. y Engels, F. (1986). *Obras Escogidas, Tomo I*. Moscú: Editorial Progreso.

Ministerio de Educación, Cuba. (1986). *Resolución Ministerial 290/86*. Indicaciones para la realización del trabajo metodológico. La Habana.

Ministerio de Educación, Cuba. (1991). *Resolución Ministerial 269/91*. El Trabajo Metodológico en el MINED. La Habana.

Ministerio de Educación, Cuba. (1996). *Resolución Ministerial 60/96*. Trabajo Metodológico. Documentos, La Habana.

Ministerio de Educación, Cuba. (1999). *Resolución Ministerial 85/99*. Precisiones para el desarrollo del trabajo metodológico en el MINED. La Habana.

Ministerio de Educación, Cuba. (1994). *Resolución Ministerial 95/94*. Trabajo Metodológico en la Educación Primaria. La Habana.

Ministerio de Educación, Cuba. (1999). *Resolución Ministerial 85/99*. Precisiones para el desarrollo del trabajo metodológico en el MINED. La Habana.

Ministerio de Educación, Cuba. (2001). *Orientaciones Metodológicas, segundo grado*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Ministerio de Educación, Cuba. (2001). *Orientaciones Metodológicas, tercer grado*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Ministerio de Educación, Cuba. (2003). *Modelo de escuela primaria*. La Habana: Instituto Central Ciencias Pedagógicas.

Ministerio de Educación, Cuba. (2005). *Orientaciones Metodológicas para instrumentar los ajustes curriculares en la Educación Primaria*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Ministerio de Educación, Cuba. (2007). *XII Operativo Nacional con BIB en Educación Primaria, SECE*. La Habana: ICCP.

Ministerio de Educación, Cuba. (2009). *IX Seminario Nacional para Educadores. Primera Parte*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Ministerio de Educación, Cuba. (2008). Resolución Ministerial 119. Reglamento del Trabajo Metodológico. La Habana.

Montaño Calcines, J. R. y Arias Leyva, M. G. (2004). *Dirección del proceso del aprendizaje de las asignaturas priorizadas: Español*. En V Seminario Nacional para Educadores. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Navarro Quintero, S.M. y Sol Ángel Galdós. (2007) *¿Dislexia y Disgrafía?* La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Ojeda Martínez, M. y Úrsula Puentes Puentes. (2002). *Alteraciones de conducta y dificultades de aprendizaje más frecuentes en los escolares primarios*. En: E. Caballero Moreno (Compil.) *Diagnóstico y diversidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Parra, M. (1989). Español comunicativo. *Universidad Nacional de Colombia. Bogotá: Editorial Hormos, S.A.*

Pérez Casas, A. (2008). *“La preparación de los directivos para la formación de hábitos en los Círculos Infantiles”*. Tesis en opción al título de Máster en Ciencias de la Educación. Sancti Spíritus: ISP Silverio Blanco.

Pérez Cordero, A. M. (2005). *La comunicación escrita. Encuentro # 8*. En: video: Temas metodológicos. (Soporte magnético).

Piaget, J. (1956). *“Los estadios del desarrollo intelectual del niño y el adolescente”*. En Wallon, Piaget et. al. *Los estadios en la psicología del niño*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.

Poncet, C. (1907). *Lecciones de lenguaje*. La Habana: Editorial La Moderna Poesía.

Puig, S. (2004). *La medición de la eficacia del aprendizaje de los alumnos*. Una aproximación a los niveles de desempeño cognitivo. ICCP. (Soporte digital).

Remedios, J. M. (2004). Evaluación del desempeño profesional de los docentes en el ISP. *Informe del Proyecto asociado al Programa Ramal II, CDIP ISP “Capitán Silverio Blanco Núñez, Sancti Spíritus*.

Rico Montero, P. (1996). *Reflexión y aprendizaje en el aula*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Rico Montero, P. et al. (2000). *Hacia el Perfeccionamiento de la Escuela Primaria*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Rico Montero, P. Santos Palma, E. M. y Martín-Viaña, V (2008). *Exigencias 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.

Rico Montero, P. y otros (2008). *Teoría de enseñanza-aprendizaje desarrollador en la escuela primaria. Teoría y práctica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Rivera Echemendía, D. M. *Algunos métodos utilizados en Cuba para el aprendizaje de la lectoescritura en el nivel primario*. En soporte digital.

Rodríguez, M. y Reinoso, C. (2003). "Algunos aspectos de la comunicación". En: M. J. Moreno (compil.). *Psicología de la personalidad*. (pp. 68-80). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Sales Garrido, L. (2007). *Desarrollo de las capacidades de la comunicación oral y escrita*. En Materiales Básicos de la Maestría en Ciencias de la Educación, módulo III, segunda parte. Mención en Educación Primaria. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.

Vigostky, L. S. (1981). *Pensamiento y lenguaje*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Vigostky, L. S. (1989). *Obras Completas*. Tomo V. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Vigostky, L. S. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones superiores*. La Habana: Editorial Científico- Técnica.

ANEXO 1

Guía para el análisis de documentos.

Documentos a analizar:

- 🚩 Sistema de clases planificadas por los maestros(as).

Objetivo: Comprobar las principales regularidades que se presentan en el trabajo con la prevención y/o corrección de la disgrafía acústica.

Aspectos a tener en cuenta:

1. Planificación de actividades dirigidas a la prevención y/o corrección de la disgrafía acústica, en correspondencia con la manifestación y las causas de su aparición.
2. Correspondencia con la orientación del logopeda.
3. Sistemática en la labor que realiza.
4. Concepción de las acciones con ajuste a las exigencias didácticas del método para la dirección del aprendizaje de la lecto- escritura.

ANEXO 2

Guía de Entrevista al personal docente.

Objetivo: Constatar el estado actual de preparación y conocimientos que tienen los maestros(as) para la prevención y/o corrección de la disgrafía acústica.

Compañero:

Por la jerarquía que tiene su preparación para corregir la disgrafía acústica desde el proceso de enseñanza aprendizaje, se hace necesario desplegar un trabajo metodológico eficaz que permita avances en este sentido.

Su criterio será de gran valor para conducir el estudio investigativo que a este tema se refiere.

1. Datos Generales.

Edad:_____ Sexo: M___ F___

2. Tiempo de experiencia como maestro primario: _____.

3. Tiempo de experiencia en el ciclo: ___

4. Licenciado__ Maestro no graduado___ Maestro en formación:_____

5. ¿Cuántos escolares de su grupo presentan disgrafía acústica?

6. ¿Cómo se manifiestan en estos escolares?

7. ¿Qué causas han provocado la aparición de estas manifestaciones de disgrafía acústica?

8. ¿Qué tiene en cuenta al organizar las acciones para corregirlas?

ANEXO 3

Prueba Pedagógica a los maestros(as). Pre test

Objetivo: Constatar el nivel de preparación que poseen los maestros(as) para la prevención y/o corrección de la disgrafía acústica.

1. Defina qué es para usted la disgrafía acústica.
 - a) Refiérase a las principales causas que puedan provocarla.
2. Mencione las manifestaciones de la disgrafía acústica.
3. ¿Qué método de enseñanza considera usted esencial para corregir la disgrafía acústica en los escolares?
4. ¿Cómo debe transcurrir este proceso a partir de la utilización de este método?

ANEXO 4

Prueba Pedagógica a los maestros(as). Pos test

Objetivo: Constatar el nivel de preparación que tienen los maestros(as) para la prevención y/o corrección de la disgrafía acústica.

1. Varios autores concuerdan en plantear que “ la escuela es el detonador principal de las disgrafías”
 - a) Refiérase a su coincidencia o no con estos autores. Exponga sus argumentos, en los que explicitará la definición del concepto que asume como disgrafía acústica.
2. Realice un cuadro sinóptico donde refleje las manifestaciones de la disgrafía acústica y las causas que puedan provocarla.
3. ¿Qué método de enseñanza considera usted esencial para corregir la disgrafía acústica en los escolares? Exponga sus razones
4. ¿Cómo debe transcurrir este proceso a partir de la utilización de este método? Ejemplifique.

ANEXO 5

Guía de observación al desempeño del docente para la prevención y/o corrección de la disgrafía acústica

No	ASPECTOS	SE LOGRA	NO SE LOGRA
1	Cumplimiento de la estructura didáctica de las acciones en correspondencia con la manifestación de la disgrafía acústica y las causas que la provocan.	Cuando estructura las diferentes acciones para corregir la disgrafía acústica teniendo en cuenta la manifestación y la causa que la provoca.	No se cumple alguno de los parámetros declarados
2	Concepción de las acciones para la prevención y/o corrección de la disgrafía acústica, con ajuste a las exigencias didácticas del método para la dirección del aprendizaje de la lecto- escritura.	Atiende a las exigencias didácticas para la dirección del aprendizaje de la lecto- escritura en la concepción de las acciones para corregir la disgrafía.	

ANEXO 6

MATRIZ DE VALORACIÓN PARA LA MEDICIÓN DE LA DIMENSIÓN: NIVEL DE DOMINIO DE LOS CONOCIMIENTOS TEÓRICO-CONCEPTUALES BÁSICOS PARA LA CORECCIÓN DE LA DISGRAFIA ACÚSTICA EN EL PRIMER CICLO.

Indicador.	Alto	Medio	
1.1	Domina con profundidad la definición de disgrafía acústica y las causas de su aparición y logra expresarlos con un adecuado nivel científico, utilizando términos propios de las ciencias pedagógicas y evidencia la sistematización de criterios en la literatura especializada.	Conoce la definición y las causas de su aparición aunque no logra expresarlas con un adecuado nivel científico, utilizando términos propios de las ciencias pedagógicas.	No d defin apar
1.2	Domina con amplitud y profundidad las formas de manifestación de la disgrafía acústica y logra expresar estos elementos con adecuado nivel científico, utilizando términos propios de las ciencias pedagógicas.	Domina las formas de manifestación de la disgrafía acústica, aunque es limitado el nivel científico con que lo logra.	No d man acús
1.3	Domina con profundidad el método para la dirección del aprendizaje de la lecto-escritura, utilizando términos propios de las ciencias pedagógicas.	Domina el método para la dirección del aprendizaje de la lecto-escritura aunque no logra expresarlo con un adecuado nivel científico, utilizando términos propios de las ciencias pedagógicas.	No d direc lecto

ANEXO 7

<i>RESULTADOS PRUEBA PEDAGÓGICA PRE TEST</i>	<i>TOTAL</i>
--	--------------

MATRIZ DE VALORACIÓN PARA LA MEDICIÓN DE LA DIMENSIÓN: NIVEL DE DOMINIO DE LOS CONTENIDOS PROCEDIMENTALES PARA LA CORECCIÓN DE LA DISGRAFIA ACÚSTICA EN EL PRIMER CICLO.

2.1	Estructura las acciones en correspondencia con la manifestación de la disgrafía acústica y las causas que la provocan, evidenciando un elevado dominio e independencia.	Estructura algunas de las acciones en correspondencia con la manifestación de la disgrafía acústica y las causas que la provocan.	Estru preve disgra corre la pro
2.2	Con un elevado dominio e independencia logra organizar las acciones para la prevención y/o corrección de la disgrafía acústica, con ajuste a las exigencias didácticas del método para la dirección del aprendizaje de la lecto- escritura.	Logra organizar las acciones para la prevención y/o corrección de la disgrafía acústica, pero no se ajusta adecuadamente a las exigencias didácticas del método para la dirección del aprendizaje de la lecto- escritura	No or preve disgra

ANEXO 8 RESULTADOS OBTENIDOS EN LA PRUEBA PEDAGÓGICA (Pre test y Pos test)

ÍTEMS	Indicadores a los que responde	D1	D2	D3	D4	D5	D6	B	%	R	%	M	%
1	1.1	R	R	R	R	M	R	-	-	6	100	-	-

1a.	1.1	R	R	M	M	M	M	-	-	3	50	3	50
2	1.2	M	M	M	M	M	R	-	-	1	16,7	5	83,3
3	1.3	R	M	M	M	M	R	-	-	4	66,7	2	33,3
4	1.4	M	M	M	M	M	R	-	-	1	16,7	5	83,3

<i>RESULTADOS PRUEBA PEDAGÓGICA POS TEST</i>								<i>TOTAL</i>			
ÍTEMS	Indicadores a los que responde	D1	D2	D3	D4	D5	D6	B	%	R	%
1	1.1	B	B	B	B	B	B	6	100	-	-
1a.	1.1	B	B	B	B	B	B	6	100	-	-
2	1.2	B	R	B	B	R	B	4	66,7	2	33,3
3	1.3	B	B	B	B	B	B	6	100	-	-
4	1.4	B	R	R	B	R	B	3	50	3	50

ANEXO 9 RESULTADOS OBTENIDOS EN LA OBSERVACIÓN A CLASES (Pre test y Pos test)

RESULTADOS OBSERVACIÓN A CLASES PRE TEST								TOTAL					
Aspectos observar	Indicadores a los que responde	D1	D2	D3	D4	D5	D6	B	%	R	%	M	%
1	2.1	R	M	M	M	M	R	-	-	2	33,3	4	66,6
2	2.2	M	M	M	M	M	M	-	-	-	-	6	100

RESULTADOS OBSERVACIÓN A CLASES POSTEST								TOTAL					
Aspectos observar	Indicadores a los que responde	D1	D2	D3	D4	D5	D6	B	%	R	%	M	%
1	2.1	B	B	B	B	R	B	5	83,3	1	16,6	-	-
2	2.2	B	R	B	R	R	B	3	50	3	50	-	-

ANEXO 10

RESULTADOS CUANTITATIVOS OBTENIDOS EN RELACIÓN CON EL COMPORTAMIENTO DE LOS INDICADORES, ANTES (PRE TEST) Y DESPUÉS (POS TEST) DE LA INTRODUCCIÓN DE LA VARIABLE INDEPENDIENTE.

Dimensiones	Indicadores	Población	PRE TEST						POS TEST			
			ALTO		MEDIO		BAJO		ALTO		MEDIO	
			Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
Cognitiva	1.1	6	0	0	1	16.7	5	83.3	6	100	0	0

Procedimental	1.2		0	0	1	16.7	5	83.3	5	83.3	1	16.7
	1.3		0	0	2	33.3	4	66.7	6	100	0	0
	2.1		0	0	2	33.3	4	66.7	5	83.3	1	16.7
	2.2		0	0	0	0	6	100	4	66.7	2	33.3

Indicadores	Población	NIVEL ALTO				NIVEL MEDIO				NIVEL BAJO	
		Pretest	%	Postest	%	Pretest	%	Postest	%	Pretest	%
1	6	0	0	6	100.0	1	16.7	0	0.0	5	83.3
2		0	0	5	83.3	1	16.7	1	16.7	5	83.3
3		0	0	6	100.0	2	33.3	0	0.0	4	66.7
1		0	0	5	83.3	2	33.3	1	16.7	4	66.7
2		0	0	4	66.7	0	0.0	2	33.3	6	100.0