

INSTITUTO SUPERIOR PEDAGÓGICO

“Félix Varela”

Facultad de Enseñanza Especial

**Estrategia didáctica para la prevención de
la dislexia y disgrafia en primer grado
de la Enseñanza Primaria.**

**Tesis presentada en opción al grado científico de Doctora
en Ciencias Pedagógicas.**

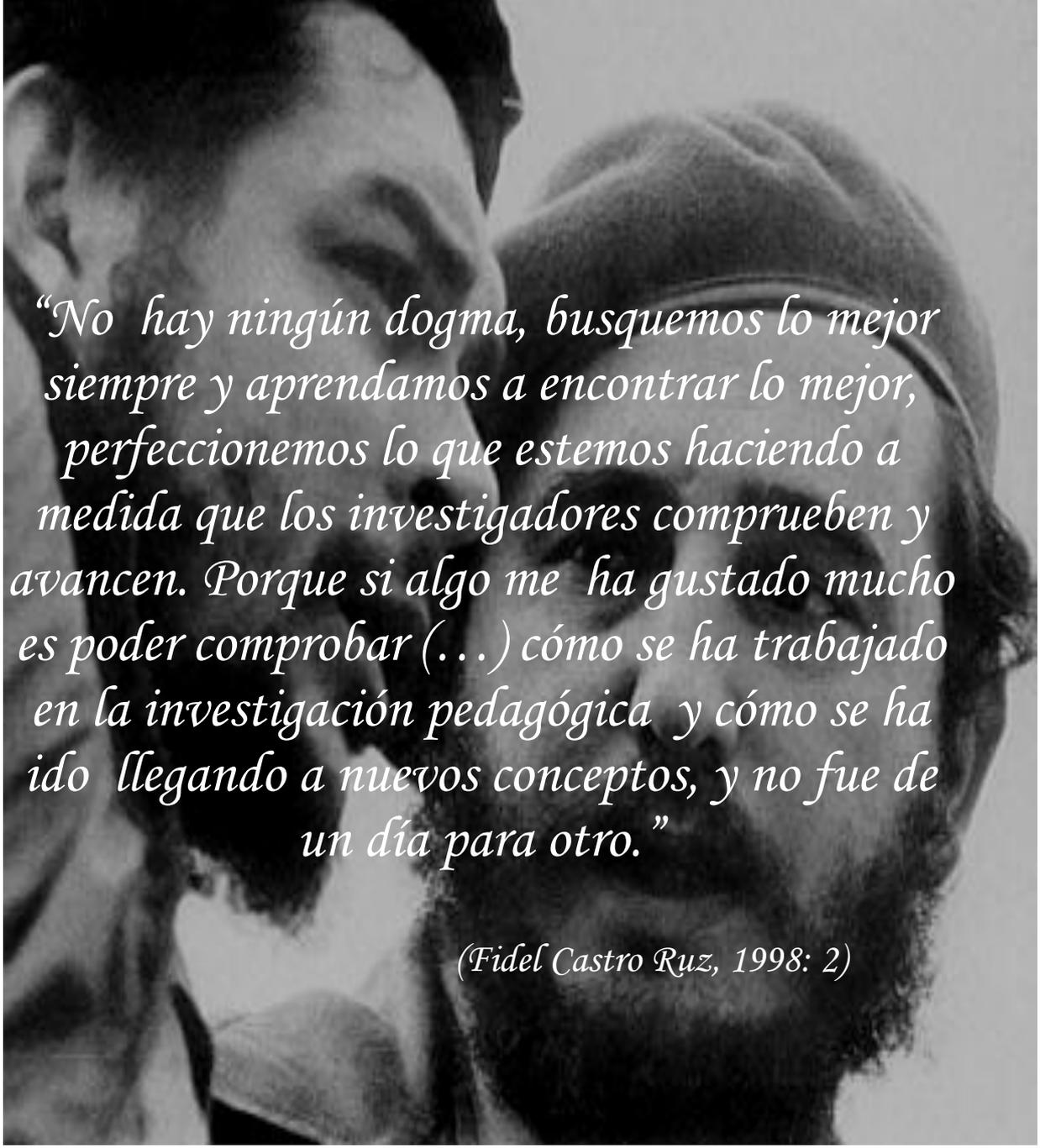
**Autor: Lic. Ana Midiala González Pérez.
Profesora auxiliar.**

**Tutor: Dr.C. José Ignacio Herrera Rodríguez.
Profesor titular.**

Santa Clara, Villa Clara.

2008

Pensamiento.

A black and white photograph showing two men in profile, facing right. The man in the foreground has a full beard and is wearing a cap. The man behind him is partially visible. The text is overlaid on the image.

“No hay ningún dogma, busquemos lo mejor siempre y aprendamos a encontrar lo mejor, perfeccionemos lo que estemos haciendo a medida que los investigadores comprueben y avancen. Porque si algo me ha gustado mucho es poder comprobar (...) cómo se ha trabajado en la investigación pedagógica y cómo se ha ido llegando a nuevos conceptos, y no fue de un día para otro.”

(Fidel Castro Ruz, 1998: 2)

Síntesis.

La necesidad de prevenir los trastornos del lenguaje escrito en los alumnos de la Enseñanza General Politécnica y Laboral que cursan el primer grado, se convirtió en el punto de partida de este trabajo cuyo objetivo lo constituyó la elaboración de una estrategia didáctica para la prevención de la dislexia y disgrafia. Sustentada en la concepción pedagógica de la Escuela Histórico-Cultural y la forma de proceder cumplió con exigencias esenciales como: la etapa de diferenciación de fonemas y grafemas, la intervención de la familia, la innovación como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje donde se proponen el cuaderno y el software diseñado y la asignatura Lengua Española como eje integrador en la prevención de los trastornos lecto-escritos.

En la investigación se emplearon diferentes métodos y técnicas de investigación como el analítico-sintético, el análisis histórico-lógico, el inductivo-deductivo, el genético, tránsito de lo abstracto a lo concreto, el enfoque de sistema, la modelación, el análisis documental, la observación, la encuesta, la entrevista, la prueba pedagógica, el pre-experimento, así como métodos del nivel estadístico y/o procedimientos matemáticos. Su aplicación práctica se concibe por acciones que deben llegar al alumno a través del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Integra en su diseño cuatro núcleos básicos de acciones: la adecuación curricular, la atención del maestro, la familia y acciones dirigidas a los alumnos.

Su efectividad se validó mediante el pre-experimento aplicado a una muestra de 20 alumnos de primer grado de la escuela primaria "Francisco Vales Ramírez" del municipio de Yaguajay, provincia de Sancti Spíritus. Los resultados de la comparación del pretest y el postest demostraron la aplicabilidad y la efectividad de la estrategia didáctica en la prevención de la dislexia y disgrafia.

Índice.

	Página
Introducción	1
Capítulo I. LA PREVENCIÓN DE LA DISLEXIA Y DISGRAFIA EN PRIMER GRADO DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA	10
1.1 Proceso de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura en primer grado	10
1.1.1 Importancia de la adquisición de la lecto-escritura.....	14
1.1.2 Métodos de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura.....	27
1.2 Trastornos de la lecto-escritura.....	31
1.2.1 La labor preventiva.....	43
Capítulo II. LOS TRASTORNOS LECTO-ESCRITOS Y SU PREVENCIÓN EN NIÑOS DE PRIMER GRADO. ESTUDIO DIAGNÓSTICO DE UN GRUPO DE ALUMNOS DE LA ZONA DE MAYAJIGUA	53
2.1 Presentación del diseño metodológico.	53
2.2 Métodos, técnicas e instrumentos.....	55
2.3 Determinación de las potencialidades y necesidades de los alumnos, Familia y Maestros.....	57
2.3.1 Antecedentes de la situación problemática de los alumnos.....	57
2.3.2 Regularidades derivadas del diagnóstico de los maestros, familia y alumnos....	59
Capítulo III. ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA LA PREVENCIÓN DE LA DISLEXIA Y DISGRAFIA	77
3.1 Presupuestos teóricos conceptuales que orientan la aplicación de la estrategia didáctica.....	77
3.2 Exigencias básicas que regulan la aplicación de la estrategia didáctica.....	80
3.3 Estructura didáctica de la estrategia.....	87
3.3.1 Etapas de la estrategia.....	87
3.4 Validación de la estrategia didáctica dirigida a la prevención de la dislexia y disgrafía en primer grado de la Enseñanza Primaria.....	99
Conclusiones	110
Recomendaciones	112
Bibliografía	113
Anexos.	

Agradecimientos

La autora valora altamente la contribución que para la materialización de este trabajo realizaron numerosos compañeros, los que de una forma u otra colaboraron oportunamente con singular responsabilidad y dedicación.

- A José Ignacio, mi tutor; por sus sabias y precisas orientaciones, su elevada exigencia, acertadas revisiones y su estímulo constante.
- A mi esposo; por el valor de quererme y ayudarme en los momentos en que más lo he necesitado.
- A mis hijos, por saber ponerse en mi lugar en momentos en que quizás, abrumado por las exigencias profesionales, no los he atendido como ellos se merecen.
- A mis padres, por su ayuda y apoyo ilimitado.
- A mis compañeros y amigos de la escuela Francisco Vales por el valioso sostén en momentos claves.
- A Celia López por su constante aliento y optimismo, por asumir mis responsabilidades para que yo pudiera escribir esta tesis.
- A Taimí, Nerelys, Lisset, Bárbara, las que de una forma u otra colaboraron oportunamente con singular responsabilidad y dedicación.
- A mis profesores del doctorado del ISP "Félix Varela" de Villa Clara por brindarme sus conocimientos y apoyo incondicional.
- A los trabajadores de la UCI "Cayo Santa María" que me tendieron su mano sin vacilar, en los momentos en que necesité apoyo material.
- A todas las personas que siempre han confiado en mí.

Introducción.

En la segunda mitad del siglo XX se desarrolló un interés particular por la comunicación, el que invadió -de muy diversas maneras- los disímiles campos de las ciencias sociales. Una de sus formas - el lenguaje - atrajo aún más la atención de filósofos, psicólogos, lingüistas, docentes, porque es bien sabido que su surgimiento, evolución y características ha estado en los primeros campos de la investigación. El interés por conocer más acerca del lenguaje corre paralelamente con el de encontrar las vías más eficaces para lograr un verdadero desarrollo de la lengua materna, el que inevitablemente debe atravesar por un proceso de aprendizaje.

El lenguaje es el medio de comunicación entre los seres humanos a través de signos orales y escritos que poseen un significado, en un sentido más amplio es cualquier procedimiento que sirve para comunicarse. Existen diferentes tipos de lenguaje: el lenguaje de los gestos y el de los sonidos, el lenguaje escrito y el verbal, el lenguaje interno y el externo.

Al cumplir el niño seis años de edad y asistir a la escuela, debe ser una preocupación constante del maestro que alcance el dominio del lenguaje no sólo como medio de comunicación, sino, como vía de adquisición de conocimientos.

En el Modelo de Escuela Primaria en Cuba se persigue como objetivo general: "El dominio práctico de su lengua materna al escuchar, comunicarse verbalmente y por escrito, con unidad, coherencia, claridad, emotividad, belleza, originalidad, fluidez y corrección, así como de un vocabulario ajustado a las normas éticas, leer de forma fluida, correcta y expresiva e interpretar adecuadamente las ideas que los textos contienen." (Modelo de Escuela Primaria, 2005: 2-3)

En tal sentido, la Lengua Española ocupa una posición central dentro del conjunto de áreas de primer grado, a la vez que desempeña un lugar rector. Tiene como objetivo básico el aprendizaje de la lectura y el desarrollo de la expresión oral y escrita, atendiendo a sus restantes componentes como elementos importantes, lo cual influye en toda la vida del sujeto y las alteraciones en la lecto-escritura afectan por tanto todas las áreas del conocimiento escolar.

El estudio y seguimiento del niño con dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura ha preocupado a muchos especialistas del mundo contemporáneo a partir de muy diversos enfoques, desde los clásicos trabajos de A. Gessell, A. R. Luria y N. Bayley, comenzados en la primera mitad del

siglo XX, hasta Orton, M. Monroe, A. Gillingham, B. Stillman, S. Kira, G. Fernold y R. Spalding, entre otros, a partir de la década del 60 hasta nuestros días.

- En Estados Unidos y Canadá después de 1990 se reconocen los trabajos de R. Liggio (1990), P. A Blanco (1991), J. A. Capute (1991), B. Buckley (1992), M. Batsham (1993), R. L. First (1994) en niños con alteraciones perceptivas.
- R. Zazzo (1971), S. L. Tsvetkova (1977), C. de Mercer (1996) en Europa han centrado su atención en el diagnóstico temprano de las dificultades para aprender e investigaciones relacionadas con la lateralidad.
- En Asia S. Sugimoto y H. M. Tahishida (1990) marchan a la vanguardia en el seguimiento a la aplicación de pruebas durante su desarrollo.
- En América Latina se ha señalado la dificultad en la evaluación de secuelas y la necesidad de seguimiento como base para atenuar problemas en el aprendizaje futuro de la lectura y la escritura, planteado en los trabajos de S. Korchanov (1988), H. Benavides (1989), A. Torrecilla (1990), A. Maldonado (1993), M. De Arellano (1995), D. Fernández (1997), A. M Kaufman (1998) y E. Ferreiro (1999).
- En Cuba, 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), S. M Navarro y S.A. Galdós (2007).

Los autores anteriormente señalados, de una u otra forma coinciden en la necesidad del diagnóstico y del tratamiento especializado para los niños en riesgo de padecer 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 menores de estos grados y en algunos casos recomiendan actividades para su corrección, pero es de destacar los autores Herrera Jiménez y Santos Fabelo que dirigen su obra a concretar un programa psicopedagógico de prevención de la disgrafía pero en niños con Retardo en el Desarrollo Psíquico.

La enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela no puede esperar a las reformas y simplificaciones académicas de lograr el ideal de poseer una letra para cada fonema, por eso se debe recurrir a cuanto método, estructura u organización pueda ser más útil para enseñar la complejidad de un sistema que la Academia misma no ha podido perfeccionar en dos siglos y medio de trabajo.

La preocupación por la enseñanza con calidad del lenguaje escrito, ha sido tan constante como infructuosa, aún es incompleta la bibliografía existente para guiar los pasos de los maestros primarios, numerosos autores han editado libros referidos al componente ortográfico específicamente, entre los que se encuentran Alvero Francés (1961 y 1977), Busto Sousa (2000), Balmaceda Neira (2001), García Moreno y Fredy León (2001), Hernández Hernández (2002), Coto Acosta (2005), entre otros, dando alternativas para la solución de sus alteraciones, pero no se hace alusión a las restantes manifestaciones de la dislexia y disgrafía tan difundidas en nuestras aulas.

Las consideraciones anteriores conducen a ahondar en las posibles limitaciones que pueden presentarse a la hora de encontrar una respuesta a la prevención de los trastornos de la lectura y escritura en la práctica pedagógica ya que han ido pasando de la Escuela Primaria a la Enseñanza Secundaria Básica y de esta hasta las propias aulas universitarias. Según datos registrados en los estudios de calidad del aprendizaje en la provincia Sancti Spíritus en el curso escolar 2005-2006 se muestra que 874 alumnos tienen afectada la lectura y la ortografía en primer grado.

Los análisis de los resúmenes anuales de la enseñanza recogen las insuficiencias desde una óptica ortográfica y no logopédica, por el déficit de especialistas.

Una muestra lo constituye el municipio de Yaguajay en la Enseñanza Primaria donde solo una escuela cuenta con la especialidad de logopedia, en edad temprana 112 niños presentan trastornos del lenguaje y en los instrumentos de medición de la calidad del aprendizaje en el curso escolar 2005-2006 de 1 189 alumnos de matrícula en los grados primero y segundo se han detectado con manifestaciones de dislexia y disgrafía 192 lo que representa el 16,1%.

Al realizar un análisis desde una mirada preventiva de cómo se comporta esta situación en las escuelas de la zona de Mayajigua en el cierre del curso escolar en primer grado se obtiene que de 80 alumnos 35 tienen afectado el componente ortográfico y la lectura, que representa el 43,75%.

Se estudia la notificación logopédica para constatar la calidad en la lecto-escritura donde se manifiestan alumnos riesgos que muestran alteraciones en el lenguaje escrito, específicamente dislexia y disgrafía. Las manifestaciones identificadas son:

(Cambio de g por q, j por g, m por n, b por d, b por p, d por p, r por l, c por q, ch por ll, ch por y, ch por ñ, s-c-z, b por v, y por ll, j por g, salto de renglón, omisiones, transposiciones, adiciones, lectura imaginativa, de

memoria, dirrítmica, con retrocesos, inversión de letras, contaminación, segregación, escritura en bloque, en espejo, bradilexia y taquilexia, macrografía, micrografía, ascendencia, descendencia, ondulante y rasgos incorrectos)

En los Entrenamientos Metodológicos Conjuntos que realiza la estructura en el centro se constatan dificultades en la confección y aplicación de actividades que den respuesta a la prevención de la dislexia y disgrafia, corrigiendo solo aquellos errores ortográficos que obstaculizan una correcta comunicación y su prevención y/o corrección solamente se explota en la asignatura Lengua Española. Además en los libros de texto se propone sólo un ejercicio para la diferenciación de j-g, c-g, n-ñ, b-d, m-p-n, b-v, ll-y. En los cuadernos de trabajo para esta etapa se realiza un ejercicio de escribir palabras con ll-y, gue-gui, m-n-ñ, m antes de p-b, b-v, gue-gui-güe-güi. Se evidencia la carencia de ejercicios variados para diferenciar los grafemas que por su complejidad pueden ocasionar manifestaciones de disgrafia o dislexia en los indicadores de la orientación óptico-espacial, procesos fonético-fonemáticos y en las inadecuaciones.

Es evidente que el lenguaje no siempre se desarrolla normalmente. Existen múltiples dificultades del lenguaje entre los que se encuentran la dislexia y disgrafia que afectan la relación social y la adaptación escolar, así como la vida en comunidad. La presencia de dichas dificultades (dislexia y disgrafia) en determinada persona limita en gran medida la adquisición de los conocimientos e influye desfavorablemente en la formación y desarrollo de la personalidad. De lo anterior se deduce la importancia que tiene la temprana atención que se les debe brindar a los niños con estas patologías, así como la realización de toda una labor profiláctica para prever estas dificultades.

En correspondencia con lo planteado anteriormente se concibe al diagnóstico como un proceso con carácter instrumental, que permite recopilar información para la evaluación-intervención en función de transformar o modificar algo, desde un estado inicial hacia uno potencial, lo que permite una atención diferenciada, considerada la primera fase del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El diagnóstico sobre el desarrollo de la lecto-escritura de los escolares de primer grado se orienta en dos direcciones: una para determinar el grado de desarrollo en que se encuentran los alumnos y otra para determinar los factores que están obstaculizando el tránsito hacia formas superiores.

Por tanto, continuar el estudio de los menores riesgos de padecer trastornos lecto-escritos a través de una selección de mejores alternativas para lograr una eficiente prevención, resulta de gran interés para la pedagogía y la psicología.

Esta situación condujo al planteamiento del **problema científico** de la investigación el cual se plantea en la siguiente interrogante:

¿Cómo contribuir a la prevención de la dislexia y disgrafía en los niños de primer grado de la Enseñanza Primaria?

Como **objeto de investigación** se declara el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura en primer grado de la Enseñanza Primaria y el **campo de acción** es el proceso preventivo de la dislexia y disgrafía.

El **objetivo** se dirige a:

✚ Proponer una estrategia didáctica que desde el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura incorpore la etapa de diferenciación de fonemas y grafemas, sustentada por los medios de enseñanza (software-cuaderno) y la colaboración de los docentes y la familia para contribuir a prevenir la dislexia y disgrafía en primer grado de la escuela primaria “Francisco Vales Ramírez”.

Para el cumplimiento del objetivo se formulan las siguientes interrogantes científicas:

- ¿Qué fundamentos teóricos avalan la prevención de la dislexia y disgrafía durante el aprendizaje de la lecto-escritura en primer grado?
- ¿Qué potencialidades y necesidades presentan los escolares de primer grado para dar un tratamiento preventivo a la dislexia y disgrafía en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura?
- ¿Qué características tendrá la estrategia didáctica dirigida a prevenir la dislexia y disgrafía en primer grado durante el aprendizaje de la lecto-escritura?
- ¿Qué resultados arrojará la validación de la estrategia didáctica dirigida a prevenir la dislexia y disgrafía en escolares de primer grado durante el aprendizaje de la lecto-escritura?

En el proceso de investigación fueron desarrolladas las siguientes tareas científicas:

1. Determinación de los fundamentos teórico-metodológicos que avalan la prevención de la dislexia y disgrafía durante el aprendizaje de la lecto-escritura en primer grado.

2. Diagnóstico de las potencialidades y necesidades de los escolares de primer grado desde una óptica preventiva de la dislexia y disgrafia en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura.
3. Diseño de la estrategia didáctica dirigida a la prevención la dislexia y disgrafia en primer grado durante el aprendizaje de la lecto-escritura.
4. Validación de los resultados en la práctica pedagógica de la estrategia didáctica para la prevención de la dislexia y disgrafia en primer grado de la Enseñanza Primaria durante el proceso de adquisición de la lecto-escritura.

La metodología que se emplea asume como método general el dialéctico materialista, a partir de una concepción sistémica de la investigación, empleando para ello los siguientes **métodos de la investigación científica:**

Métodos del nivel teórico:

Método analítico-sintético, inductivo-deductivo, histórico-lógico, tránsito de lo abstracto a lo concreto, modelación, genético y enfoque de sistema. Los mismos posibilitaron la sistematización de la información teórica, así

como el procesamiento e interpretación de los datos obtenidos, el diseño de la estrategia didáctica, la evaluación de los resultados y la elaboración de conclusiones y recomendaciones.

Métodos del nivel empírico:

Para diagnosticar el estado actual de la muestra, se utilizaron los siguientes métodos y técnicas:

Revisión de documentos normativos y de la práctica escolar, observación a los alumnos de primer grado, entrevistas a los maestros, encuestas a la familia y a los docentes de la Dirección provincial y municipal de educación, metodólogos, directivos de las escuelas y del ISP del territorio, así como el experimento, específicamente se utiliza un pre-experimento. Ellos posibilitaron la recopilación de datos necesarios.

Métodos del nivel estadístico matemático:

Se utilizó el cálculo porcentual, la estadística descriptiva mediante gráficos y tablas para el análisis de los resultados antes y después, elaborados con el paquete estadístico SPSS (versión 11.5)

Población y muestra

La población para el estudio estuvo integrada por 80 alumnos de primer grado de la zona de Mayajigua y de allí se conforma la muestra no probabilística intencional de 20 alumnos de la escuela primaria Francisco Vales que representa el 25% de la población.

La **novedad científica** radica en la concepción de una estrategia didáctica para la prevención de la dislexia y disgrafía en primer grado de la Enseñanza Primaria que desde el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura incorpore la etapa de diferenciación de fonemas y grafemas, sustentada en los medios de enseñanza (software-cuaderno elaborados por la autora para este empeño) y a la preparación de los docentes y familia.

La **contribución a la teoría** se refleja en la concepción de una estrategia que enriquece las dimensiones desde la etapa de adquisición, la diferenciación de fonemas y grafemas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura incorporando la preparación de los docentes, a la familia como un ente activo y a los medios de enseñanza elaborados por la autora como importantes mediadores externos.

La **significación práctica** está dada en ofrecer una estrategia didáctica que contiene la atención a los docentes, la familia y los alumnos (concretado en un cuaderno y un software con modelos de actividades que ilustra la autora) para la prevención de la dislexia y disgrafía en primer grado. Estas se manifiestan en:

- Recomendaciones metodológicas en cada actividad que expresan el proceder del educador en la dirección del proceso de prevención de la dislexia y disgrafía, la metodología a emplear, la forma en que se solucionan los contenidos, el carácter desarrollador de cada actividad, los medios y la evaluación a utilizar.

Este trabajo reviste gran importancia ya que ofrece una estrategia que enriquece la didáctica de la Lengua Materna en la Enseñanza Primaria, partiendo de la prevención de la dislexia y disgrafía en primer grado, además orienta a los maestros para encaminar su trabajo en este sentido a partir de adecuaciones curriculares y la colaboración de la familia.

La **estructura de la tesis** es la siguiente:

Capítulo I: La prevención de la dislexia y disgrafía en primer grado de la Enseñanza Primaria. El mismo expone el marco teórico referencial, recogido en dos epígrafes: Proceso de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura en primer grado. Dificultades de la lecto-escritura.

Capítulo II: Las dificultades lecto-escritas y su prevención en niños de primer grado. Estudio diagnóstico de un grupo de alumnos de la zona de Mayajigua Contiene, la presentación del diseño metodológico. Selección de la población y la muestra, métodos, técnicas e instrumentos, así como el análisis de los instrumentos aplicados para el estudio diagnóstico.

Capítulo III: Validación de la estrategia didáctica. Está dedicado al análisis cualitativo y cuantitativo de los resultados obtenidos en la validación de la estrategia mediante el pre-experimento pedagógico, así como a las exigencias básicas que regulan su aplicación.

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

La investigación realizada responde al proyecto territorial: “El trabajo diferenciado desde el colectivo de ciclo, una vía para la solución de las insuficiencias en el aprendizaje de la Lengua Española, la Matemática, la Historia de Cuba y las Ciencias Naturales”.

Capítulo I

La prevención de la dislexia y disgrafía en primer grado de la Enseñanza Primaria.

El capítulo está encaminado a ofrecer una panorámica del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura en primer grado, los principales métodos utilizados, sus trastornos y la labor profiláctica, valorando la vigencia del pensamiento pedagógico que trasciende en cada una de las etapas y destacando la visión de los fundamentos que existen al respecto.

1.1 Proceso de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura en primer grado.

El proceso de enseñanza-aprendizaje precisa de una renovación que le enriquezca en su concepción y en alternativas que estimulen el desarrollo intelectual del alumno, los procesos de valoración, ofreciendo en general, una mayor atención a su educación. Estamos ante un proceso de transformaciones en el que se está gestando una reformulación de la cultura escolar, tanto de estudiantes como de docentes. Crecer y alcanzar un mayor desarrollo requiere encontrar las dificultades existentes y proyectar científicamente su solución dirigiendo las acciones hacia nuevas etapas.

Un esfuerzo considerable de la pedagogía actual se encamina a una mejor enseñanza del lenguaje, instrumento valioso de comunicación, de comprensión humana, vehículo de expresión y como tal supera a las otras formas (artes plásticas, danza, música) no en el valor estético, pero sí en la claridad de sus símbolos, capaces de expresar de manera inteligible un número infinito de impresiones, de conciliar la belleza con la lógica y sirve de estímulo al desarrollo intelectual.

Las bases del desarrollo lingüístico se deben adquirir fundamentalmente en la Enseñanza Primaria, por dos razones:

- a) por la mayor plasticidad verbal del niño en comparación con el adolescente;
- b) por la posibilidad de establecer relaciones vigorosas y duraderas entre pensamiento y lenguaje en la etapa en que ambos procesos describen la curva que va desde lo informe y prelógico hasta lo conceptual y racionalmente organizado.

En la escuela tienden a acercarse la expresión oral y la escrita, se intercambian sus patrones verbales, pero enseñar a escribir no es tarea fácil, cuando un niño empieza a hacerlo de manera personal, lleva ya varios años

expresándose de forma oral; su lengua hablada se ha desarrollado considerablemente cuando lo invitamos a poner por escrito su pensamiento. Cuando comienza su aprendizaje sistemático, el niño posee una gramática rica, aunque inconsciente, elaborada por imitación ante la necesidad de hacerse entender, sin embargo, se debe esperar algún tiempo para que sea capaz de escribir por sí sólo un texto que pueda compararse en calidad con lo que habla.

En la Enseñanza Primaria en primer grado se inicia de manera sistemática el aprendizaje de la lectura y escritura. En esta etapa continúa el proceso de maduración del Sistema Nervioso, lo que influye en toda la actividad que se realiza, en el control de sus movimientos, en sus coordinaciones, en la fijación y concentración de la atención, en sus procesos cognoscitivos. Se aprecia el tránsito de procesos involuntarios a voluntarios.

En este grado inicial es fundamental el trabajo que se realice en la etapa de aprestamiento que favorece el desarrollo de estos procesos, fijando su atención, observación, el análisis, se agudiza la percepción visual, la lateralidad y se ejercitan los procesos fonéticos-fonemáticos (oído fonemático y percepción fonemática).

Uno de los objetivos generales del primer grado está dirigido a:

- Desarrollar las habilidades que le permitan leer y comprender textos breves y de diferente género y expresar por escrito, en sencillas oraciones sus ideas y experiencias. (López López M., 2001: 23)

La asignatura que se encarga de cumplir este objetivo es la Lengua Española, ocupando un lugar destacado en el conjunto de áreas de la Educación Primaria. Su objeto de estudio es el propio idioma: nuestra lengua materna, fundamental medio de comunicación y elemento esencial de la nacionalidad.

Su objetivo básico es el aprendizaje de la lectura y escritura, la comunicación oral y escrita; se trabajará la caligrafía y la ortografía como elementos importantes que permitirán perfeccionar, de manera gradual la escritura.

En el grado inicial se señalan **dos etapas** fundamentales en la adquisición de la lecto-escritura:

1. Adquisición.
2. Ejercitación y consolidación (que se extiende hasta el cuarto período).

Etapas de adquisición:

El objetivo fundamental de esta etapa es el aprendizaje de la lectura y escritura, donde se aplicará el *método fónico-analítico-sintético*. Este método se basa en el empleo del plano sonoro del lenguaje y de dos operaciones

fundamentales del proceso intelectual: análisis y síntesis, aplicadas al aprendizaje de la lecto-escritura.

Parte de la lengua oral para llegar a que los alumnos comprendan la relación de esta con la escritura. El análisis nos permite descomponer la cadena del lenguaje hablado: la oración en palabras, las palabras en sílabas y estas en los fonemas que lo integran. A partir de aquí, en lugar de fonema, se usará el vocablo sonido, por considerarlo, desde el punto de vista pedagógico, la edad y los conocimientos de los niños, el más conveniente para la mejor comprensión.

Mediante la síntesis se reconstruye lo desmembrado a partir de la prolongación de los sonidos, en el proceso inverso al análisis, se forman de nuevo sílabas, palabras y oraciones. Para favorecer la rapidez y efectividad en la relación de las dos formas de lenguaje –oral y escrita- se utiliza un procedimiento que sirve como mecanismo intermedio: *el esquema gráfico*.

El trazado de el esquema permite al niño representar gráficamente lo que pronuncia (oración, palabra, sílaba, sonido). El empleo de este procedimiento es válido hasta que el alumno esté en condiciones de establecer la correspondencia adecuada sin necesidad de apoyo.

El desarrollo óptimo de esta metodología requiere de una organización y un ordenamiento adecuado de las diversas actividades, en correspondencia con las necesidades y características de los alumnos.

El proceso metodológico para la enseñanza de la lectura comprende:

- presentación del fonema,
- formación y lectura de sílabas, palabras y oraciones,
- lectura en el libro de texto.

La metodología de la enseñanza de la escritura abarca tres momentos fundamentales:

- presentación del grafema en letra cursiva,
- trazado del grafema minúsculo y mayúsculo,
- escritura de sílabas, palabras y oraciones.

Etapa de ejercitación y consolidación:

Esta etapa tiene como objetivo esencial reafirmar las habilidades logradas por los alumnos en el proceso inicial del aprendizaje de la lectura y la escritura.

Fundamentalmente se seguirá brindando atención a los alumnos que no han desarrollado en forma suficiente las habilidades para establecer la correspondencia fonema-grafema. Además, se continuará trabajando, para lograr la síntesis al leer palabras y para trabajar las cualidades de la lectura.

Se combinarán procedimientos utilizados en la etapa de adquisición (formación de palabras y oraciones, trabajo con el componedor, análisis de palabras) con otras formas de trabajo que permitan lograr el desarrollo de habilidades que se requieren.

El trabajo con la lectura podría estructurarse atendiendo a los siguientes momentos (preparación para la lectura, lectura modelo por el maestro, preguntas de carácter general, actividades preparatorias para la lectura de los alumnos, lectura de y por los alumnos y conversación resumen).

Las actividades de escritura deben emplearse para realizar prácticas de trazado y enlaces de distintos grafemas, tanto mayúsculos como minúsculos; también deben realizarse sencillos ejercicios de redacción (completamiento de oraciones o textos y elaboración de oraciones).

Para prevenir la aparición de dificultades lecto-escritas se hace necesario reforzar una **tercera etapa de diferenciación** de fonemas y grafemas para reafirmar las habilidades logradas por los alumnos en el proceso de ejercitación-consolidación del aprendizaje de la lectura y la escritura en la cual el maestro tenga la posibilidad de utilizar clases para diferenciar determinadas letras que tienden a ocasionar cambios, entre las que se encuentran:

- g por q, j por g, m por n, b por d, b por p, d por p, r por l, c por q, ch por ll, ch por y, ch por ñ, s-c-z, b por v, y por ll, j por g.

Además se previenen otras manifestaciones como son las omisiones, transposiciones, adiciones, inversión de letras, contaminación, segregación, escritura en bloque, en espejo, macrografía, micrografía, ascendencia, descendencia, ondulante y rasgos incorrectos.

De esta forma el alumno tiene la posibilidad de confrontar ambas letras desde la óptica de la diversidad de ejercicios facilitando el desarrollo de habilidades, la fijación, conservación y posterior reproducción de este contenido con la utilización de un cuaderno y un software. Se activan conjuntamente los diferentes procesos psíquicos como la memoria (por imágenes, motora y lógica), el pensamiento y la imaginación.

Otro elemento que favorece la diferenciación es la operacionalización de conjunto de la dislexia y la disgrafia en las dos primeras dimensiones ya que ambas presentan causas comunes y de origen similar.

- Representaciones espacio-temporales: la lectura y la escritura se desarrollan en un tiempo y espacio determinado. El espacio lo representa la hoja de papel con la orientación de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo y el tiempo en la sucesión de fonemas y grafemas

con un ritmo que establece uniones, separaciones, en dependencia del complejo sonoro-gráfico y de las pausas.

- Proceso de discriminación de fonemas y grafemas: en la lectura y escritura influye una adecuada percepción fonemática (la habilidad para determinar los sonidos en la palabra, su consecutividad) y oído fonemático (habilidad para diferenciar en el torrente sonoro los fonemas).

Por lo que cuando aparecen manifestaciones en estas dimensiones solo cambia el plano de la expresión: oral o escrita.

1.1. 1 Importancia de la adquisición de la lecto-escritura.

El lenguaje escrito constituye desde su inicio una actividad organizada y voluntaria, con un análisis consciente, de la composición sonora de cada verbalización. El carácter analítico, detallado de esta actividad se conserva durante mucho tiempo y solo en las etapas tardías de formación, la escritura se puede transformar en un hábito automatizado y complejo.

Este carácter complejo es característico también de otro proceso: la lectura, que es un conjunto de habilidades y a la vez un proceso complejo y variable, cuyo aprendizaje ha de abarcar, por lo menos, los años de la enseñanza primaria, pero su aprendizaje cabal no termina nunca. No debe mantenerse aislada de las demás artes del lenguaje, siendo un proceso que comprende las operaciones siguientes:

- a) Percepción e interpretación de los símbolos gráficos.
- b) Reconocimiento de las palabras y signos auxiliares.
- c) Comprensión de significados.
- d) Emisión de los sonidos correspondientes.
- e) Audición y autocontrol de la cadena fónica.

Las tres primeras operaciones corresponden a la lectura silenciosa; las dos últimas se agregan cuando la lectura es oral.

En las primeras etapas, el aprendizaje de la lectura comienza por la percepción de la letra (grafema) y el análisis de su significado acústico convencional. Luego sigue un proceso más complejo que provoca las dificultades que se manifiestan en el aprendizaje: el proceso de la fusión sonido-letra en sílabas.

El análisis fonema-grafema y la fusión de las letras en las sílabas, desempeñan un papel decisivo en las primeras etapas de la enseñanza, en cambio, en las etapas posteriores, el hábito de la escritura se transforma, ya no influye obligatoriamente el análisis y la síntesis de los sonidos – letras. La

lectura se aproxima por su composición al acto de captación de los significados de los ideogramas, pero conserva sin embargo, la posibilidad de desplegarse hasta un análisis completo de los sonidos-letras si ello fuera necesario.

Existe otra peculiaridad más del proceso de la lectura, en contraposición a la escritura, que va de la idea a la palabra, la lectura va de la palabra a la idea. La lectura comienza por el análisis de una palabra ya escrita que después de agotar todas las etapas enumeradas se transforma en el significado del objeto a la acción que designa y en los casos de lectura de todo el texto, en la idea formulada en él.

La lectura es una actividad caracterizada por la traducción de símbolos o letras en palabras y frases que tienen un significado para una persona. Una vez descifrado el símbolo se pasa a reproducirlo, así la primera fase del aprendizaje de la lectura está ligada a la escritura. El objetivo último de la lectura es hacer posible comprender los materiales escritos, evaluarlos y usarlos para nuestras necesidades.

La escritura es el método de intercomunicación humana que se realiza por medios de signos visuales que constituyen un sistema, el cual puede ser completo o incompleto. Es completo el que puede expresar sin ambigüedad todo lo que puede manifestar y decir una lengua determinada, e incompleto si se usa para anotaciones o son mecanismos que recuerdan y expresan hechos significativos generales, incluyendo la escritura pictográfica, la ideográfica y la que usa objetos marcados o no marcados. Se caracteriza por una gran ambigüedad, dado que no existe correspondencia entre los signos gráficos y la lengua que tratan de representar.

Tradicionalmente la escritura era considerada como un arte caligráfico, este concepto ha sido desterrado de la mayor parte de las escuelas para dar paso a la concepción funcional de la escritura y su enseñanza.

La escritura es instrumento de importancia capital para el registro y comunicación de las ideas. Es una destreza de tipo motor que se desarrolla gradualmente a medida que el niño progresa en su vida escolar. Debe enseñarse en conjunto con los restantes aspectos del lenguaje. Esta actividad requiere el uso correcto de los signos de puntuación y por otra parte la aptitud ortográfica depende en algún grado de la calidad de la escritura, además no puede concebirse aislada o independiente de las restantes fases lingüísticas. Al respecto Brueckner y Bond expresaron:

“...la enseñanza de la escritura debe enfocarse de tal modo que su aprendizaje faculte al niño para hacer frente con éxito a sus necesidades gráficas escolares y extraescolares. El cometido del maestro es ayudarles a desarrollar una grafía fluida, fácil y legible” (1974: 461).

El resultado final de la instrucción escritora será la automatización del proceso, hasta un nivel tal que permita al sujeto concentrarse totalmente en las ideas que desea expresar, sin preocuparse del trazado de los signos. El papel del aprendizaje ortográfico es un elemento importante a tener en cuenta.

Por otra parte para aprender a leer, el niño tiene que adquirir el dominio de todo un conjunto jerárquico de técnicas y destrezas a través de un largo período de tiempo, durante el cual va desarrollando gradual y simultáneamente su capacidad. Para lograr su objetivo el maestro debe tener en cuenta los siguientes principios que plantean Brueckner y Bond:

1. La preparación es una necesidad en todos los niveles y en todas las facetas de la lectura.
2. La planificación inmediata del trabajo escolar por el maestro y los alumnos conjuntamente es un imperativo de la enseñanza eficaz.
3. Establecimiento de los objetivos específicos para cada una de las partes de la unidad de lectura, siguiendo los métodos indicados.
4. Señalar previamente las palabras nuevas o poco usuales que vayan a encontrarse en la lectura.
5. Lectura del texto correspondiente.
6. Cada narración o historieta de la unidad de lectura debe contribuir al desarrollo de capacidades y destrezas. (1974: 150-152).

El docente debe tener en cuenta que el cometido primordial del diagnóstico de lectura es localizar los obstáculos que se oponen al normal desarrollo de cualquiera de las aptitudes lectoras o la falta de armonía dinámica entre ellas.

El dominio del lenguaje oral, la lectura y la escritura que posee el niño no solo resulta fundamental para el aprendizaje de los contenidos de las asignaturas escolares, sino que constituye una fuente de desarrollo cognitivo, afectivo y social. Es cada vez más reconocida la importancia de la Lengua Materna por la Pedagogía moderna, porque gracias a la adquisición de su lengua los niños aprenden a pensar, a expresar sentimientos, emociones y fantasías, a plantear y resolver problemas, a integrarse a su cultura y su comunidad. A través de la Lengua Materna, el niño aprende a conocer su mundo, comprenderlo y actuar sobre él, justamente por ser materna tiene un alto valor emocional. El aprendizaje del lenguaje escrito debe basarse en las cuatro modalidades del

lenguaje: escuchar, hablar, leer y escribir, ya que ellas se presentan y retroalimentan mutuamente dentro de los contextos naturales de la vida cotidiana. En la medida que los alumnos tienen abundantes y variadas oportunidades de escuchar a otros, de comunicarse oralmente, de ver lo que ellos y otros han escrito, su competencia comunicativa crecerá integrada; si se afectan aparecen las dificultades del lenguaje escrito.

Tradicionalmente, en los tratados de didáctica del lenguaje escrito se solía olvidar que, las relaciones internas de cualquier código lingüístico escrito solo puede explicarse en el contexto de la lengua de la que forma parte. De ahí que, como dice Tsvetkova, L. S: “ ...un buen método para la enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita no solo debe tener en cuenta las características de madurez del educando desde los puntos de vista de la motricidad de la organización conceptual del mundo (lo que implica de alguna manera una organización lingüística) y del desarrollo del lenguaje oral, sino también y fundamentalmente de las características estructurales del sistema lingüístico que debe implementar, si se quiere que los efectos de los resultados a largo plazo sean óptimos y que el proceso de internalización de los modelos lingüísticos, a nivel consciente, sean efectivos.” (1971: 62)

Todo lo anterior permite ver el aprendizaje del lenguaje oral y escrito como un tema central, en la educación preescolar y primaria, lo cual se justifica dado que el dominio del lenguaje oral, la lectura y la escritura que posee el niño no solo resulta fundamental para el aprendizaje de los contenidos de las asignaturas escolares, sino que constituye una fuente de desarrollo cognitivo, afectivo y social.

Según Brueckner y Bond autores del libro “*Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje*” definen los **principios de la enseñanza de la escritura** enumerando los siguientes:

1. El maestro debe aprovechar toda oportunidad para desarrollar en sus alumnos el deseo de expresar ideas por escrito.
2. El aprendizaje de la escritura es un proceso gradual de desarrollo a través de ciertas etapas bien definidas: desde el garabato sin sentido del niño que juega a escribir, a la forma gráfica ya madura del adulto. La instrucción directa y sistemática no debe empezar hasta el segundo año de escolaridad.
3. No todos los escolares progresan al mismo ritmo en el dominio y control de los complicados movimientos gráficos. Por consiguiente, la enseñanza debe ser individualizada y estrechamente supervisada por

el maestro en las primeras etapas. En los grados superiores los alumnos pueden agruparse por niveles de desarrollo y necesidades instructivas, evitando en todo momento, no obstante, la total colectivización de la enseñanza.

4. Es necesario acentuar el diagnóstico en el aprendizaje escribano, familiarizando a los escolares con las causas más frecuentes de ilegibilidad y con los medios para identificarlos.
5. Las medidas para mejorar la calidad, velocidad y legibilidad de la escritura deben apoyarse en las necesidades individuales de cada niño. Las dificultades específicas como la forma incorrecta de la letra o la espaciación inadecuada serán objeto de tratamiento directo. Los niños cooperarán con el maestro en el establecimiento de los objetivos inmediatos del aprendizaje. Dentro de límites razonables, el alumno gozará de libertad para adoptar una posición confortable mientras escribe; resulta contraproducente la imposición por el maestro de una especie de rito escribano, de cuya práctica ningún escolar puede desviarse. No es necesario poner énfasis en la rapidez, puesto que su incremento será el resultado normal de la formación de hábitos correctos y de la constante aplicación de las exigencias escribanas.
(1974 : 461-462)

Un proceso de enseñanza-aprendizaje que instruya, eduque y desarrolle es una exigencia actual a la escuela y constituye un reto para los docentes, que durante años han centrado el proceso en lo cognoscitivo, dejando en cierta medida a la espontaneidad el efecto desarrollador y educativo de la enseñanza.

Un elemento de partida esencial lo constituye la consideración de la enseñanza como guía del desarrollo. Los niveles de desarrollo estarán mediados por la actividad y la comunicación que realiza como parte de su aprendizaje, por lo que se constituyen en los agentes mediadores entre el niño y la experiencia cultural que va a asimilar.

En el análisis realizado por la autora sobre el aprendizaje de la lecto-escritura considera que se potencia el aprendizaje desarrollador a partir de los ejercicios del cuaderno y el software partiendo de la definición ofrecida por Pilar Rico Montero en el libro *“Proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador en la escuela primaria”* cuando expresa:

“Aprendizaje es el proceso de apropiación por el niño, de la cultura, bajo condiciones de orientación e interacción social. Haces suya esa cultura,

requiere de un proceso activo, reflexivo, regulado, mediante el cual aprende, de forma gradual, acerca de los objetos, procedimientos, las formas de actuar, las formas de interacción social, de pensar, del contexto histórico-social en el que se desarrolla y de cuyo proceso dependerá su propio desarrollo.” (2004: 13).

Si bien resulta necesario conocer dicha definición, su comprensión para su instrumentación requiere de un conjunto de elementos esenciales que lo caracterizan como son:

“...su carácter social, individual, activo de colaboración significativo y consciente” (Rico Montero, P., 2004:14).

Partiendo de los ejercicios presentados en el software y cuaderno propuestos se potencia el aprendizaje desarrollador teniendo en cuenta estos elementos:

- Propiciar la interacción social: a partir del trabajo por parejas, tríos, equipos, el intercambio alumno-alumno, alumno-maestro, alumno-grupo y maestro-grupo. Allí tienen lugar el intercambio de criterios, la colaboración, el esfuerzo intelectual, permite cambios en lo cognitivo, en las necesidades y motivaciones.
- El carácter individual: cada alumno se apropia del conocimiento a partir de sus propios recursos intelectuales, habilidades, sentimientos, vivencias, conformadas a partir de las diferentes interrelaciones anteriormente señaladas.
- El proceso significativo: los alumnos ponen en relación los conocimientos que ya poseen (el aprendizaje de la lecto-escritura en las etapas de adquisición y ejercitación-consolidación), con los nuevos (la etapa de diferenciación), apoyados con la utilización de los medios de enseñanza propuestos y el juego a través de la actividad de aprendizaje.

Además bimensual se aplicarán evaluaciones intermedias, analizando los resultados alcanzados por los alumnos con los maestros y padres, estimulando los mejores alumnos, casas de estudio, maestros y padres a través del mural de aprendizaje de la escuela.

- Adoptar una posición activa: el alumno aprende a regular su actividad, realizando el control y la valoración de los ejercicios, elevando el nivel de conciencia de dicho proceso, la calidad de sus resultados, garantizando un desempeño activo, reflexivo, regulado, corrigiendo y reajustando los errores que comete.

Se potencia además el desarrollo del aprendizaje con la utilización de una multimedia que se pone en práctica a través del Programa de computación, (que constituye otro elemento mediador de la cultura) favoreciendo la motivación, la significación en los alumnos; asimismo reforzó y enriqueció el contenido.

Este conjunto de elementos tuvieron como punto de partida las leyes, principios y teorías más actuales de las ciencias pedagógicas en general y de la didáctica en particular, que han sido remodelados a partir de la profundización en el estudio teórico-práctico del problema y enriquecidos como resultado de la comprobación experimental.

La autora de la tesis se acoge a los principios de la enseñanza que expone Margarita Silvestre Oramas y José Zilberstein Toruncha en el libro "*Hacia una didáctica desarrolladora*" y que Pilar Rico los retoma en su obra "*Proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador en la escuela primaria*" ya que estos dan respuesta a los elementos referidos a potenciar el aprendizaje desarrollador, expresando:

"...los principios dirigidos a un proceso de enseñanza-aprendizaje que instruye, educa y desarrolla están dirigidos a diagnosticar integralmente, estructurar el proceso de enseñanza-aprendizaje, concebir un sistema de actividades, orientar la motivación, estimular la formación de conceptos, desarrollar formas de actividad y de comunicación colectivas, atender las diferencias individuales y vincular el contenido de aprendizaje con la práctica social..." (2002: 22-23).

A continuación se esbozan dichos principios a partir de la experiencia de la autora en los resultados investigativos:

1. Diagnóstico integral de la preparación del alumno (nivel de logros y potencialidades), que se lleva a cabo en la primera etapa de la estrategia didáctica realizando acciones con este fin.
2. Estructurar el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia la búsqueda activa del conocimiento del niño, teniendo en cuenta las acciones a realizar por el alumno para tomar una posición activa en los diferentes momentos (orientación, ejecución y control) bajo la conducción del docente, logrando mayor protagonismo estudiantil a partir de las diferentes interacciones.
3. Concebir un conjunto de actividades para la búsqueda y exploración del conocimiento por el alumno. Se retoma el papel protagónico del alumno, implicarlo en la búsqueda del conocimiento y adquirirlo desde

posiciones reflexivas, es necesario que comprenda la necesidad de pronunciar, realizar el análisis fónico, el significado y la escritura de las palabras.

4. Lograr la motivación hacia el objetivo de la actividad de estudio: se logra a partir de:
 - Despertar el interés mediante el vínculo con experiencias anteriores.
 - Despertar nuevos intereses hacia el objetivo de estudio.
 - Lograr el protagonismo del alumno y la ayuda a tiempo.
 - Estimular el estudiante a aprender.
5. Estimular la formación de conceptos y el desarrollo de procesos lógicos del pensamiento.
6. Desarrollar formas de actividad y de comunicación colectiva que favorezcan el desarrollo intelectual.
 - ✚ La realización de tareas de aprendizaje graduadas y que beneficien la interacción social.
7. Atender las diferencias individuales en el desarrollo de los escolares, brindar la ayuda que el alumno necesita de diferentes formas (interacción con el docente, otros alumnos, padres, la utilización de medios de enseñanza).
8. Vincular el contenido de aprendizaje con la práctica social y estimular la valoración por el alumno. Lograr que se comprenda que una forma de transmitir los conocimientos es gracias al lenguaje escrito, por lo que es importante leer y escribir sin errores para apropiarse correctamente del conocimiento. Además lograr que el alumno valore y autovalore los resultados de la actividad.

En el mecanismo psicofisiológico de la lectura intervienen varios analizadores: el visual, el verbo-auditivo y el verbo-motor.

En nuestro idioma, el proceso de lectura comienza con la percepción de las letras y el análisis de su identificación entre letras, sus fonemas correspondientes y su función en sílabas. Esta operación es más compleja que la anterior por cuanto las letras aisladas pierden su significación como tal y determinados signos de los fonemas desaparecen en dependencia de la posición que tengan dentro de las sílabas, luego estas sílabas se unen en palabras. Como resultado, se produce el reconocimiento de las palabras y por último la comprensión de lo leído. En las personas adultas las operaciones mencionadas se producen en forma automática cuando ya tiene adquiridos estos hábitos.

Mecanismo de la escritura.

El primer paso y uno de los más complejos es el análisis sonoro de las palabras. Para ello se hace necesario definir la estructura sonora, determinar el orden y el lugar de cada fonema en la palabra. Este análisis se realiza con la participación activa de los analizadores verbo-motor-auditivo. El primero garantiza el componente motor del análisis a través de la articulación. En las primeras etapas del proceso de aprendizaje esta articulación desempeña un importante papel en la precisión de los sonidos que componen las palabras y su diferenciación con otros parecidos, así como en el establecimiento del orden de los sonidos dentro de las palabras.

La siguiente operación es el establecimiento de la relación fonema-grafema, el cual debe ser diferenciado de otras letras, especialmente de los similares gráficamente, para lo cual es necesario un adecuado nivel de desarrollo del análisis, síntesis visual y las representaciones espaciales. Las dificultades que aquí pueden presentarse se relacionan con la confusión de letras similares por sus características gráficas. La codificación de la imagen de la letra en el modelo visual correspondiente se realiza a través de los movimientos finos de la mano, la cual se ejecuta conjuntamente con el control cinestésico. Con posterioridad a la escritura se efectúa el control visual a través de la lectura.

Los procesos de lectura y escritura, en la norma, transcurren sobre la base de un desarrollo equilibrado de diferentes funciones verbales y no verbales tales como: la diferenciación auditiva de fonemas y su correcta pronunciación, el análisis y síntesis de la composición sonora de las palabras, el análisis y síntesis visual, las representaciones espaciales, la organización y ejecución de los movimientos oculares y finos de la mano. La alteración de uno o varios de las funciones mencionadas pueden ocasionar trastornos en los procesos de lectura y escritura a los que se denomina dislexia y disgrafia respectivamente.

Otros elementos necesarios para garantizar un adecuado aprendizaje de los procesos de lectura y escritura son las condiciones en el desarrollo psicofísico y ambiental del niño entre los que se encuentran:

- Desarrollo del lenguaje oral.

El lenguaje oral y escrito como partes diferentes de un proceso idiomático único están relacionados íntimamente. Por ello la afectación o el desarrollo insuficiente del primero se refleja con frecuencia en la correcta adquisición de la lectura y escritura.

El niño desarrolla paulatinamente su lenguaje hasta que al año o año y medio puede expresarse de 10 a 15 palabras de forma aislada. Posteriormente

amplía su nivel de lenguaje comprensivo-expresivo formando frases y oraciones. En esta etapa se inicia el proceso de interiorización del lenguaje estrechamente relacionado con el desarrollo del pensamiento verbal. Sólo así puede lograr el nivel de abstracción previa, requerida para la adquisición del lenguaje escrito y desarrollarla exitosamente con posterioridad.

Para la formación y desarrollo del lenguaje, es esencial la participación de los analizadores verbo-motor y verbo-auditivo en estrecha interrelación de esta forma, si al principio el niño percibe el lenguaje por la vía de la captación rítmico-melódica de las palabras, ya hacia el final del segundo año se forma en él, la percepción de todos los sonidos de la lengua y es capaz de discriminar palabras que se diferencian por un fonema. Sobre esta base tiene lugar la asimilación del vocabulario activo y la pronunciación correcta de las palabras.

Tal como se había señalado, se ha confirmado por diferentes investigaciones, que en el desarrollo del sistema fonemático, el niño aprende a diferenciar las palabras, primero por su significado, la que a su vez contribuye a su diferenciación sonora de forma global porque en la práctica de su comunicación lingüística no se encuentra con sonidos aislados. Quiere decir, que el alto grado de desarrollo del oído fonemático primario no implica que el niño sea capaz de solucionar tareas que impliquen formas superiores de análisis, de forma espontánea. Esta es una habilidad a desarrollar de forma dirigida a partir de los 5 ó 6 años de edad según la mayoría de los investigadores. En este período los niños pueden aprender a realizar el análisis fónico de la palabra si logran dominar determinado procedimiento que le permita extender enfáticamente cada sonido en la pronunciación de las palabras.

El desarrollo del análisis sonoro de las palabras en la edad preescolar es una condición importante para lograr un aprendizaje exitoso de la lectura y escritura, lo cual es imprescindible tener presente en la exploración y el trabajo correctivo en los trastornos del lenguaje escrito.

- Desarrollo perceptivo.

De modo particular, es de especial interés en el aprendizaje de la lectura y la escritura en desarrollo de la percepción auditiva a la que se hizo referencia dentro del desarrollo del lenguaje oral pero además de la percepción visual, espacial y temporal. Las formas primitivas de la percepción se desarrollan desde los primeros meses de vida del niño.

El niño de forma paulatina irá distinguiendo formas, tamaños, colores, posiciones de los objetos que le rodean, lo que le permitirá asimilar con éxito el

sistema gráfico del idioma que tiene como fundamento una actividad de tipo perceptivo-motriz.

- Las representaciones espacio-temporales.

Cualquier actividad intelectual exige una comprensión del significado de la interrelación existente entre el espacio y el tiempo. Esta condición adquiere gran importancia en una actividad intelectual tan compleja como lo es el lenguaje escrito, cuyo proceso de asimilación puede resumirse en dos etapas: el análisis del complejo sonoro de las palabras en cantidad y orden de sonidos y la escritura como tal, o sea, la información de la cantidad y secuencia de grafemas en el espacio.

La lectura y la escritura se desarrollan en un tiempo y un espacio determinando. En el espacio que es la hoja de papel con la orientación de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo, en el tiempo, la sucesión de fonemas y grafemas con un ritmo que establece uniones y separaciones, en dependencia del complejo sonoro, gráfico y las pausas.

Las primeras representaciones sobre las direcciones del espacio asimilados por el niño están relacionados con su propio cuerpo. Con ayuda del adulto comienza a distinguir, nombrar su mano derecha o izquierda y logra precisar posición de las restantes partes del cuerpo.

Los menores son capaces de apropiarse de la orientación temporal en la medida que crecen y teniendo como base cierta maduración espacial adquirida.

- Desarrollo de la motricidad.

El niño de 6 años tiene ante sí una tarea muy difícil para integrar en la lectura y la escritura los complejos mecanismos del desarrollo psicomotor que incluyen el manejo del lápiz, la reproducción de los rasgos de las letras, el movimiento de los ojos de izquierda a derecha y viceversa. El desarrollo adecuado de estos mecanismos tiene como base la integración de la coordinación visomotriz y la dinámica del movimiento.

El niño puede realizar gestos con la coordinación ocular, progresando lo suficiente como para permitirle la iniciación de tareas que impliquen gran dinamismo manual. Se advierte que hacia el final de los siete años de vida existe ya un ritmo normal en todos los movimientos y una precisión de los gestos y movimientos finos en general.

- Desarrollo intelectual.

Los procesos de lectura y escritura no se basan exclusivamente en el reconocimiento a la capacidad motriz para reproducir formas en el espacio y

tiempo determinados, sino, que en ellos intervienen operaciones fundamentales de análisis y síntesis, generalizaciones y abstracciones. El niño para aprender a leer y escribir debe llegar al análisis independientemente de todo lo que se utilice para enseñarlo. Sólo a través de la actividad analítica podrá descomponer los elementos que componen las palabras hasta sus elementos básicos (fonemas y grafemas) y de estos volver a la síntesis de sílabas y palabras.

Las dificultades en el análisis y la síntesis no se pueden desvincular de los que con frecuencia se presentan en la percepción como un todo de un niño disléxico. De ahí que sea tan difícil llegar al análisis desde una síntesis imperfecta. Tampoco entonces podrá pasar con rapidez el análisis a la síntesis. Esta situación en ocasiones se agrava por alteraciones en la memoria y la atención que permiten mantener una estabilidad en la concentración hacia el material docente y retener los procedimientos a de acción con las reglas, letras, signos, cifras, etc.

-Esfera emocional.

Otros factores no menos importantes que los mencionados son los relacionados con la esfera emocional.

Desde todos los puntos de vista el niño de cinco o seis años de edad debe estar en las mejores condiciones para iniciar el aprendizaje de modo sistemático. Las experiencias del niño dentro y fuera del seno familiar durante toda la edad preescolar le van a posibilitar tener una independencia afectiva suficiente para el aprendizaje escolar no le resulte traumático. Las alteraciones del medio escolar y social en general, que con frecuencia aparecen unidas a una falta de madurez en esta y otras esferas, puede repercutir de forma negativa en la integración del menor a la escuela por lo que se puede presentar dificultades en su aprendizaje a consecuencia de esta inestabilidad.

1.1.2 Métodos de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura.

La historia de los métodos para la enseñanza de la lectura y la escritura en Cuba, parte del empleo de la vieja cartilla con su método alfabético de antiguo deletreo y su preocupación exclusiva por la lectura oral y traductora mecánica de los signos impresos o escritos, que era empleada por muchos, aún en la cuarta década del siglo XX.

Las ideas educativas del Padre José Agustín Caballero (1762-1835) permiten considerarlo como un necesario eslabón entre el escolasticismo y las nuevas

ideas, sin romper definitivamente con la tradición, fue un primer paso en el camino de la búsqueda de un pensamiento educativo propio.

Para él toda la escuela debía dividirse en clases de leer, escribir y contar.

✚ La clase de leer comprendería la cartilla, el deletreo y la lectura. En lo que respecta a la cartilla ofreció orientaciones precisas para su uso, advirtiéndole a los maestros que no debían enseñar según la práctica común de esa época, sino dirigiéndoles para que pronuncien cada palabra de una vez y comenzar por las más fáciles. Estableció que en la clase de deletrear se siguiera el método silábico y para la lectura recomendó a los maestros celaran mucho la pronunciación, ofreciendo observaciones interesantes para hacer que todos leyeran sin perder el interés.

✚ Para la clase de escribir brindó recomendaciones que tienen que ver con la higiene escolar, relativos a la postura del cuerpo, de la mano y el manejo de la pluma. En este sentido las orientaciones son muy precisas y sorprendentes para la época, "... el brazo y la mano del que escribe se debe dejar caer naturalmente de modo que el codo quede separado del cuerpo y no salga fuera de la mesa tres o cuatro dedos para que tenga libertad. Pongamos los dedos tendidos sin violencia, en especial los que llevan la pluma, el cuarto algo encogido, de suerte que descansa sobre el más pequeño, que es el que recibe todo el peso de la mano y el que la guía. El cuerpo y la cabeza rectos. El papel que mire con el ángulo inferior a la izquierda al medio del pecho del que escribe." (Caballero, J. A., 1956: 19-36)

El criterio de que no bastaba traducir los signos impresos y memorizarlos automáticamente, tuvo sus defensores, quienes abogaban por la importancia del significado y de la lectura consciente.

El Padre Varela (1788-1853) en su discurso de ingreso a la Sociedad Económica de Amigos del País, criticó el plan puramente mecánico de enseñanza existente en su época por creer que los niños son incapaces de combinar ideas, y que debe enseñárseles tan mecánicamente como se enseñaría a un irracional. Esta crítica iba dirigida no solo al plan de estudio general, sino a la raíz del mal, a los métodos de lectura y del lenguaje.

Las ideas educativas de José de la Luz y Caballero (1800-1862) proponían convertir la escuela como institución social, como la vía idónea para garantizar la formación de las nuevas generaciones de cubanos. Planteó ajustar la educación a las condiciones histórico-concretas imperantes en el país.

A finales del siglo XIX e inicios del XX se destaca Manuel Valdés Rodríguez (1849-1914) planteando que para lograr los fines de una enseñanza eficiente de la lecto-escritura el alumno tiene que participar activamente en el proceso de aprendizaje, es necesario que mire, vea, sobre todo que interroge, indague, sienta la necesidad de saber, haga las afirmaciones que le permitan su estado mental, la cultura de su vista y de su oído.

En el siglo XX, el Dr. Alfredo Aguayo (1932) afirmaba que la preparación de la clase de lectura debe ser triple: técnica, intelectual y emotiva. Explicó en sus trabajos y publicaciones sobre lectura y lenguaje, métodos que atendían primero a la comprensión de las palabras, que tendían a acercar espiritualmente al niño al contenido de la lectura, a las emociones que esta puede provocar, para adiestrarlo bien en la lectura oral de máximo valor: la lectura expresiva.

El movimiento renovador de los métodos de lectura influyó en los maestros cubanos a través de todas las vías y se comenzó a aplicar diversos métodos analíticos acompañados de distintos grados de análisis. El más divulgado el método de palabras normales utilizado por el Dr. A. Aguayo, Carlos de la Torre, Miguel Ángel Cano y por otros pedagogos en sus libros de lectura. Este método se ha mantenido vigente, modificado o ampliado con técnicas variadas hasta hace poco tiempo.

El perfeccionamiento actual de nuestro sistema de enseñanza exige que ese cambio radical empiece desde el primer grado. Para ello es necesario que la enseñanza de la lectura y la escritura considere y se apoye en los adelantos de la ciencia en general y de la pedagogía marxista-leninista, la psicología y la ciencia lingüística en particular, sin perder de vista que estas proclamaban la prioridad de la lengua oral, la esencia social del lenguaje y su estudio científico.

Lo planteado anteriormente se tiene en cuenta en el método que se emplea actualmente en la escuela primaria de Cuba: *el método fónico-analítico-sintético*, aplicado desde el año 1975.

El método fónico-analítico-sintético al apoyarse en la lingüística moderna, tiene en cuenta el lenguaje articulado, que es el primero que aparece en el hombre, en la sociedad humana, se desarrolla el lenguaje escrito después del oral y sobre la base de este último. Aplicando los principios de Fonología y Fonética, que como parte de la ciencia lingüística se ocupan del estudio y descripción de los elementos fónicos de la lengua y del habla, respectivamente. Al conjugar esos principios con los requerimientos psicológicos y pedagógicos

necesarios para lograr una mejor dosificación y graduación de las dificultades, se ha procurado al elaborar el método ir de lo más sencillo a lo más complejo. Un elemento del método es el ordenamiento de los fonemas y grafemas para su presentación y estudio en el texto del alumno:

* a, e, o, í, u, m, p, y, t, l, n, d, f, ñ, b, y, s, z, c, j (e-i), c (a-o-u), ch, r, rr, ll, y, j, g, x, k.

Además se espació la entrada de sílabas mixtas, inversas, directas dobles y palabras polisílabas.

Otro elemento importante del método son las operaciones mentales de análisis y síntesis. Los niños se ejercitan en el reconocimiento de cada uno de los elementos que integran un todo, aprenden a analizar y dividir las oraciones en palabras, sílabas y sonidos y luego mediante la síntesis, aprenden a integrar de nuevo las partes, hasta llegar a recomponer el todo. Así llegan a dominar el proceso de la lectura; pero simultáneamente, aprenden a representar los sonidos con letras y a componer palabras, oraciones empleando primero tarjetas donde aparecen impresas y luego aprenden a escribirlas con letra cursiva en la misma secuencia con que tiene lugar en la clase de lectura, logrando el dominio del proceso de la escritura.

Es decir, que en el proceso de la lectura y la escritura interactúan ambos procesos y los alumnos reciben nociones fonéticas y gráficas del sonido. Para favorecer la rapidez y efectividad en la relación de las formas de lenguaje - oral y escrita- se utiliza un procedimiento que sirve como mecanismo intermedio: *el esquema gráfico*.

El trazado del esquema le permite al niño representar gráficamente lo que pronuncia (oración, palabra, sílaba, sonido). El empleo de este procedimiento es válido hasta que el alumno esté en condiciones de establecer la correspondencia adecuada sin necesidad de apoyo.

En el análisis realizado por la autora de los métodos existentes para la enseñanza de la lecto-escritura en Cuba no se manifiesta de forma explícita la prevención en las dimensiones propuestas, dirigiendo la atención a la prevención de la ortografía en cada uno de los grados de la Enseñanza Primaria.

La lectura y la escritura resultan ser estrategias complejas, aun para la mayoría de los niños que aprenden a leer y escribir sin dificultad. Es obvio que contando con un grado de maduración determinado y con un ambiente pedagógico favorable, los niños son capaces de acceder sin problemas al dominio de la lecto-escritura; ahora bien, estos procesos pueden llegar a

convertirse en laberintos para niños totalmente normales en otros aspectos de su desarrollo, pero que presenta problemas específicos de lecto-escritura.

1.2- Trastornos de la lecto-escritura.

La familia y la escuela son los marcos donde básicamente se adquiere y desarrolla el lenguaje de la mayoría de los niños de nuestra sociedad. Nadie discute el papel del entorno familiar en el acceso a las primeras etapas del lenguaje. La importancia de la escuela es igualmente incuestionable, ya que favorece las relaciones e interacciones necesarias para que se desarrolle la comunicación interpersonal y, en buena medida como consecuencia de ello, la evolución del lenguaje. Así, una de las características de la escuela es que puede potenciar el desarrollo del lenguaje. Paralelamente, la escuela exige unos niveles mínimos de lenguaje para poder acceder y seguir mejor los aprendizajes que en ella se imparten. Este es un factor determinante que se ha de tener siempre presente. Si no se da este nivel requerido en un momento preciso de la vida escolar, se obstruye el acercamiento a otros conocimientos para cuyo acceso es básico un adecuado desarrollo que al mismo tiempo precisa para cumplir la función de impartir conocimientos y favorecer el pensamiento.

El lenguaje es vital como intermediario en numerosas situaciones de aprendizaje. No se puede, pues, cuestionar el papel de la escuela como favorecedor del desarrollo del lenguaje prácticamente desde sus primeras etapas, por un lado, y como detector, por otro, de posibles dificultades o trastornos de aquél, de los que a veces es involuntariamente generadora.

Desde el siglo XVIII los trastornos en la lectura y la escritura de los escolares ha sido preocupación de todos los involucrados en este quehacer, donde se destacan padres, maestros, psicólogos y médicos.

El abordaje de dicha problemática ha estado en correspondencia con el desarrollo de las ciencias, el momento histórico y el perfil ocupacional de los especialistas que lo estudian.

Se considera que fueron Kussmaull (1877) y Berkham (1881) quienes por primera vez hicieron referencia a las dificultades de la lectura y la escritura como alteraciones independientes en pacientes que presentaban condiciones intelectuales, lingüísticas y visuales conservadas, sin precisar si la afección era congénita o adquirida.

Las consideraciones anteriores de estos autores, por lo general se referían a los trastornos de la lectura y escritura como una manifestación casi absoluta

de retraso mental (F.Bachman, G.Wolf, B. Engles). Los médicos oculistas J.Kerr y W. Morgan en sus trabajos científicos publicados en 1896, analizan erróneamente como base de las dificultades del lenguaje escrito las alteraciones de la percepción óptico-espacial sobre la base de la lesión en la corteza cerebral. Según estos autores se afecta el modelo usual de la palabra y de las letras por separado.

Autores como F.Warburg y P. Ranschburg que también consideraban las dificultades del lenguaje escrito como alteraciones independientes. Señalaban como causa de estas, las insuficiencias en la percepción y en la memoria que se reflejarían en la dificultad para asimilar los modelos visuales de la palabra y grafemas aislados, a lo cual denominaba “ceguera verbal”.

A finales del siglo XIX y principios del siglo XX los criterios fundamentales sobre las dificultades de la lectura y la escritura se resumen en dos posiciones fundamentales: los que sostenían que las disgrafias y dislexia eran una manifestación absoluta de retraso mental y quienes la consideraban como trastornos independientes. En este último caso la escritura se valoraba como un acto motor vinculado al funcionamiento de una zona determinada, con un centro cortical encargado del lenguaje escrito. Con ello no sólo se desconocía al nivel semántico de la escritura, sino también los restantes eslabones propios del nivel sensomotor (análisis sonoro, extracción y fijación de los sonidos en las palabras, la consecutividad dentro de ella y la realización gráfica sucesiva con la intervención de la motricidad fina).

En años posteriores del siglo XX comenzó a establecerse una mayor relación entre las dificultades del lenguaje oral y escrito. En 1900 Kerr señala la existencia de afasias congénitas en niños disléxicos sin antecedentes lesionales y en 1907 Guthiere valora el retardo en la adquisición del habla y los trastornos en la pronunciación como elementos importantes que anteceden a la disfasia específica de evolución.

Entre 1900 y 1907 D.Hinchelwod describe algunos casos de escolares disgráficos utilizando los términos de agrafia y alexia tanto en casos severos como en los más leves. Diferencia la “ceguera verbal congénita de la dislexia de evolución” concediéndole un papel importante a la herencia en el surgimiento de esta última. Un aporte significativo en el estudio estos trastornos ya en el siglo XX, es realizado por K. M. Monakor (1914) al relacionarlos con trastornos del lenguaje oral, en particular con afasia de carácter sensorial. Plantean además una clasificación de las disgrafias en ópticas, acústicas, motrices e ideomotrices.

Paulatinamente ya dentro del siglo XX las concepciones sobre la esencia de los trastornos del lenguaje escrito y su naturaleza fueron cambiando. Se distinguen, como hemos ya analizado, otras formas de disgrafias y dislexias, no solo como consecuencia de alteraciones en la percepción óptica. Se precisan los conceptos de “agrafia”, “disgrafia”, “alexia” y “dislexia”.

Entre 1925 y 1927, O. Orta realizó importantes investigaciones referidas a los trastornos del lenguaje escrito. Inicialmente llama la atención sobre la dominancia hemisférica como clave del problema de la llamada “ceguera verbal” en escolares. En trabajos posteriores señala la alta incidencia de los trastornos del lenguaje oral y escrito en los niños y precisa que las dificultades que estos presentan para aprender a leer y escribir se diferencian de los que aparecen en los adultos como consecuencia de lesiones focales cerebrales, denomina a los trastornos de la lectura y escritura en los niños como “alexia y agrafia del desarrollo” o “dislexia y disgrafia de evolución”.

Orta además llegó a la conclusión que los trastornos del lenguaje escrito en los niños se producen no solo por dificultades motoras sino también, pueden tener un carácter sensorial, afirmación esta, que tiene gran vigencia en la práctica logopédica.

Un aporte significativo a la disgrafia y a la dislexia es realizado por autores soviéticos en los años treinta del pasado siglo, F. A. Rau, M. E. Juatsev, R. M Baskin, R. R. Levina, C. C. Liapidevsky (1930). Ellos profundizaron en el nivel de relación entre los trastornos de la lengua oral y escrita planteando en sus trabajos que los niños que presentan dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura, en su gran mayoría, manifiestan retardo en el desarrollo del lenguaje tanto en su aspecto impresivo como expresivo. Los estudios realizados posteriormente por Luria permitieron profundizar en los complejos mecanismos del lenguaje escrito y sus alteraciones desde el punto de vista psicofisiológico. En este sentido, definió las operaciones que debe asimilar el niño para el dominio del complejo proceso de la lectura y la escritura y expuso en detalles los trastornos del lenguaje escrito en casos de lesiones en la corteza cerebral.

En investigaciones especiales llevada a cabo en los años 1950 en la URSS se precisó el papel que desempeñan analizadores auditivos y analizador del lenguaje visual, en la diferenciación auditiva de los sonidos, la formación de hábitos sonoros precisos a través de la sinestesia y la conservación de la imagen visual de las letras. La afectación de uno o varios de estos eslabones puede estar condicionado por el retraso en la formación de determinados

sistemas funcionales, a consecuencia de daños que actúan en diferentes períodos de la vida así como en casos de trastornos orgánicos del lenguaje, lo que a su vez puede derivar en dificultades específicas y estables del proceso de formación de la lectura y escritura (Luria, C. C Liapidevsky, C. M. Blinkov)

En las últimas tres décadas del pasado siglo XX (1970-1999), diversos autores de habla hispana (L. Giordano, Fernández Baraja, Julio B Quiros, Santiago Molina, José Portello, Sos Abad) entre otros han realizado estudios en el campo de la dislexia y disgrafía escolar fundamentalmente. Reconocen en su mayoría la existencia de estos trastornos, con un carácter primario, cuando no se acompañan de trastornos sensoriales, neurológicos, afectivos o del lenguaje y secundarios cuando aparecen acompañados de dichas alteraciones. Un peso importante se atribuye a los factores de carácter o índole madurativo que pueden condicionar el surgimiento de dificultades en el aprendizaje de la lengua escrita especialmente a la madurez psicomotriz y sensorial.

La logopedia y foniatría se introdujo en Cuba en 1941 por el doctor Deso A. Weiss refugiado de la Segunda Guerra Mundial durante su estancia en nuestro país hasta 1946. La formación del doctor Weiss respondió a un enfoque funcionalista y médico que fue transmitido a su discípulo, pionero de la logopedia en Cuba y figura cimera en la especialidad el doctor Ricardo Cabanas Comas.

Toda la teoría acerca del surgimiento, mecanismo y atención a los trastornos de la comunicación oral se sustentó en la teoría del médico vienés Emil Fröschels (1885-1972). Este enfoque filo-ontogenético responde a la concepción de esta escuela: la logopedia como ciencia médica.

En el año 1973 se oficializó la plaza de logopedia y foniatría en Cuba por el Ministerio de Salud Pública y el Estado cubano trabajó intensamente en la formación y capacitación de maestros logopedas que se ubicaron en aulas logopédicas de las escuelas de Educación Especial. En septiembre de 1977 se dispone mediante la Resolución Ministerial 474, el inicio de la atención logopédica en las escuelas primarias.

En el Módulo III, primera parte de la Maestría en Ciencias de la Educación, en la mención en Educación Especial la doctora Gudelia Fernández Pérez de Alejo en el tema "Desviaciones del lenguaje" plantea "...la logopedia se define como una ciencia autónoma que estudia el origen y la evolución del lenguaje oral, escrito y facilitando para potenciar el desarrollo de la comunicación humana. Se ocupa de la prevención, el diagnóstico, atención, evaluación e

investigación científica de la comunicación humana y sus trastornos.” (2007: 34).

Los criterios acerca de la disgrafía y dislexia han ido evolucionando de posiciones localizacionistas estrechas a considerar cada vez más el carácter multifactorial en el análisis de la naturaleza de estos trastornos, lo que confirma la actualidad del tema y la necesidad de continuar profundizando en el complejo mecanismo del trastorno, su sintomatología y en la búsqueda de soluciones más afectivas para el tratamiento.

En el libro *“Psicopatología clínica”*, H. Castro López define los trastornos del lenguaje como:

” Desordenes verbales y vocales que ocupan un lugar importante dentro de la gama de alteraciones que pueden incidir en la conducta de un individuo.” (1983: 68)

Para él los trastornos del lenguaje comprenden:

- Trastorno de articulación – dislalias, rinolalias, disartrias.
- Trastorno del ritmo y la afluencia verbal – tartamudez, tartaleo, taquilalia, bradilalia.
- Trastorno de la aparición y el desarrollo del lenguaje - I.G.D.L., retardo oral.
- Trastorno en la simbolización - afasias, dislexias, disgrafias.
- Trastorno en la fonación – distonías, trastornos mutacionales, fonastenias, afonías.
- Alteraciones del lenguaje secundarias a trastornos psiquiátricos – mutismo, neologismo, musitaciones, ecolalia, verbigeración, estereotipia verbal.

Para Ligia Trujillo Aldama los trastornos del lenguaje son:

“... aquellas desviaciones de la norma general de cada lengua, ocurridas en el lenguaje de una determinada persona o grupo de personas.” (1985: 58)

Los caracteriza teniendo en cuenta:

- a) Cuando surgen, no desaparecen por sí solos, sino que se arraigan y se agudizan si no se imparte un adecuado tratamiento.
- b) No se corresponden con la edad del hablante.
- c) La aparición de estos trastornos en el niño, puede reflejarse en su desarrollo ulterior, frenándolo o distorsionándolo.

Gudelia Fernández expone el tema *“Desviaciones del lenguaje”* conceptualizando el lenguaje escrito como: “...comprende los procesos de la lectura y la escritura, como canal de comunicación, incluye los procesos de codificación y decodificación de formas gráficas.” (Fernández Pérez de Alejo, G., 2007: 38)

L. I. Brueckner y Guy L. Bond en el libro *“Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje”* afirman que “...la escuela es el detonador principal de las dislexias y disgrafías” (1974: 462)

Al respecto plantean Silvia María Navarro Quintero y Sol Ángel Galdós Sotolongo en el libro *¿Dislexia y disgrafia?* “...porque es en ella, donde el niño debe leer y escribir de forma sistemática y porque determinados errores educativos unidos a una enseñanza inapropiada generan dichas dificultades y se enuncian entre los posibles factores causales:

- ✚ instrucción rígida e inflexible, igual para todos los alumnos, sin ajuste a las diferencias individuales;
- ✚ descuido del diagnóstico de los alumnos;
- ✚ instrucciones demasiado rápidas en la etapa del aprendizaje de la lecto-escritura;
- ✚ inadecuada orientación en el proceso de adquisición de destrezas motoras y habilidades lectoras;
- ✚ establecimiento de normas y objetivos demasiado ambiciosos e inadaptados a las posibilidades de los alumnos;
- ✚ deficiente distribución de los períodos de ejercitación gráfica;
- ✚ deficiente posición postural para leer y escribir;
- ✚ utilización de medios, métodos y materiales de enseñanza inadecuados;
- ✚ ausentismo e intermitencia en la asistencia a clases.” (2007: 12)

Otro factor que considera la autora de esta Tesis debe ser incluido es el referido a:

- ✚ deficiente distribución por grupos de letras de la etapa de diferenciación fónica y gráfica.

Numerosos autores han ofrecido conceptos acerca de los trastornos lecto-escritos entre los que se encuentran Rosa María Rivas Torres y Pilar Fernández Fernández cuando definen la dislexia como:

“Etimológicamente significa una dificultad del habla o la dicción”. (1994: 14)

La mayoría de los estudios del tema coinciden en destacar que el término dislexia comprende una dificultad en el aprendizaje de la lectura, a pesar de que en los últimos años este concepto se emplea para designar un síndrome determinado, que se manifiesta como una dificultad para la distinción y memorización de letras o grupos de letras, falta de orden y ritmo en la colocación y mala estructuración de las frases, afectando la lectura y otros afirman que hasta la escritura.

A medida que van surgiendo nuevos estudios sobre sujetos con serias dificultades o con incapacidad para aprender a leer, se profundiza en el análisis de la posible etiología de la dislexia, comprobándose que este trastorno aparece en sujetos con una inteligencia normal o incluso superior, sin daños neurológicos o físicos evidentes, que pueden o no tener problemas emocionales o sociales, vivir en un medio social-económico-cultural favorable o no y que el proceso de aprendizaje no necesariamente es inapropiado.

Por otra parte para Rivas y Fernández la disgrafía es:

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

Las autoras anteriores al enumerar las causas que dan origen a la disgrafía coinciden con las que ofrece Portellano Pérez en el libro “*La disgrafía. Concepto, diagnóstico y tratamiento de los trastornos de la escritura*” clasificándolas de la siguiente forma:

1. De tipo madurativo.
 - Los trastornos de lateralización. Los más frecuentes son el ambidextrismo y la zurdería contrariada.
 - Los trastornos de eficiencia psicomotora (niños con motricidad débil, ligeras perturbaciones del equilibrio, la organización cinético-tónica y niños inestables)
 - Los trastornos de esquema corporal y de las funciones perceptivo-motrices.
2. De tipo caracteriales.
 - Los factores de personalidad (estable, inestable, lento o rápido)
 - Factores psicoafectivos (el sujeto refleja en la escritura su propio estado y las tensiones emocionales).
3. De tipo pedagógico.
 - La insuficiente orientación del proceso de adquisición de destrezas motoras.
 - Una instrucción o enseñanza rígida, inflexible.
 - La orientación inadecuada al cambiar de la letra script (imprenta) a la letra cursiva.
 - Destacar excesivamente la calidad o rapidez escritora.
 - La práctica de la escritura como una actividad aislada de las exigencias gráficas. (1994: 16)

B. F. Fernández en su trabajo *“La dislexia en la escuela”*, ofrece en su clasificación dos tipos; uno referido a la disgrafia como proyección de la dislexia en la escritura, en la que se da un fenómeno similar a la dislexia, mala percepción de las formas, de su colocación dentro de la palabra, etc. y otra disgrafia motriz, debida a incoordinaciones o alteraciones psicomotrices, las cuales se plasman en aspectos primordiales para la escritura como movimientos gráficos disociados, indiferenciados, manejo incorrecto del lápiz.

Hynd Cohen (1984) presenta una clasificación de la disgrafia coincidiendo con los criterios de B. F. Fernández y describiendo la sintomatología específica. Estas son disléxico-disgráficas que afecta el contenido de la escritura, los errores son similares a los cometidos en la lectura por el niño disléxico. La disgrafia motriz o caligráfica que incide en la calidad de la escritura, provocando la alteración de los aspectos grafo-motores, trastornos en la forma y tamaño de las letras, inclinaciones defectuosas, distancia indebida entre las letras, trastornos de presión.

Otra clasificación ofrece M. Santos Fabelo definiéndola como:

“Disgrafia escolar: trastorno en la forma del trazado de los signos gráficos de carácter perceptivo-motriz que afecta la calidad gráfica de la escritura y es, generalmente, de etiología funcional”. (Santos Fabelo, M., 2001: Capítulo II)

McDonald Critchley, Presidente de la Federación Mundial de Neurólogos (1970), definió la dislexia como una alteración que se manifiesta por la dificultad en el aprendizaje de la lectura.

En el campo de la psicología se realizan trabajos referidos a las dificultades fonológicas que sufren los disléxicos cuando leen, debido a su incapacidad en la comprensión de los modelos sonoros regulares y recurrentes de nuestro lenguaje.

En el análisis realizado por la autora sobre los criterios de diferentes autores que han investigado el tema se revela que estos le dan un carácter correctivo a los trastornos de dislexia y disgrafia, solo en los trabajos de Herrera Jiménez y Santos Fabelo (2001) se concreta un Programa psicopedagógico para la prevención de las disgrafias pero en alumnos con Retardo en el Desarrollo Psíquico y su aplicación es para la etapa de aprestamiento.

Existe además diversidad de razonamientos sobre los conceptos ofrecidos, unos clasifican la dislexia como dificultad del habla o la dicción y otros como un trastorno de la lectura. Esta misma situación se presenta con la disgrafia donde un grupo de autores la consideran como dificultades disléxico-disgráficas y otro grupo como disgrafia motriz o caligráfica.

Teniendo en cuenta los criterios anteriores y la experiencia profesional acumulada, la autora define los conceptos tratados en las páginas precedentes de la siguiente forma:

Dislexia: trastorno de la lectura cuya causa puede ser personal o pedagógica, que presenta manifestaciones en las representaciones espacio-temporales y en los procesos de discriminación de fonemas.

Disgrafía: trastorno de la escritura cuya causa puede ser personal o pedagógica, con manifestaciones en las representaciones espacio-temporales, en los procesos de discriminación de fonemas y grafemas y dificultades en la motórica fina.

Para el desarrollo exitoso del complejo proceso de aprendizaje de la lecto-escritura en el niño se hacen necesarias una serie de condiciones que permiten la realización de funciones sensoriales, diagnósticas y motrices imprescindibles para percibir los signos dispuestos ordenadamente de izquierda a derecha, estableciendo la correspondencia entre sonido lingüístico y grafemas, sintetizarlos en sílabas y palabras, abstraer su significado y reproducir los signos mediante la actividad psicomotriz.

¿Por qué surgen las dislexias y disgrafias?

Las respuestas a los posibles factores causales de las dislexias y disgrafias en los escolares, se corresponden con el área del saber del especialista que las intenta explicar. Así por ejemplo:

- ✓ Los sociólogos encuentran las causas en los hijos de padres con bajo nivel socio-económico y cultural.
 - ✓ Los neurólogos en afectaciones de Sistema Nervioso Central.
- ✓ Los psicólogos en el medio que rodea al niño, en los trastornos emocionales o en la combinación de ambas.
- ✓ Los psicolingüistas afirman que la principal causa es el retraso en el desarrollo del lenguaje.
- ✓ Los pedagogos en insuficiencias en la organización, planificación, conducción y control del proceso de enseñanza-aprendizaje o en la confluencia del aprendizaje de la lecto-escritura con enfermedades padecidas por el escolar, conflictos familiares mal manejados, maltratos, entre otras situaciones desfavorables para enfrentar este complejo proceso.

Cada uno de estos especialistas tienen sus propias razones, 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.

S. M. Navarro Quintero y S. A. Galdós Sotolongo (2007) dividen los factores causales en dos grandes grupos que a juicio de la autora de esta Tesis abarcan el ámbito escolar:

Primer grupo. Denominado **dislexias y disgrafias del desarrollo**, cuyos orígenes obedecen a condiciones internas de propio niño (déficit en los procesos psicológicos que son premisas para la lectura, alteraciones anatómo-funcionales de Sistema Nervioso Central, entre otras).

Segundo grupo. Llamado **dislexias y disgrafias escolares**, cuyas causas responden a condiciones externas al niño (ambiente inadecuado, desajustes emocionales, métodos escolares incorrectos, mala organización de su entorno escolar, entre otras). (2007: 9).

Es imprescindible señalar que dentro de las bases fisiológicas del aprendizaje de la escritura desempeña un papel importantísimo el analizador auditivo, cuya sección central se localiza en la superficie externa de la corteza cerebral, en la zona temporal. Una premisa indispensable para la formación y desarrollo del lenguaje escrito es la audición fonemática. Si se afecta el oído fonemático, las alteraciones en el lenguaje oral y por lo tanto en la escritura serán innumerables, pues esta capacidad diferenciadora de los fonemas está directamente vinculada con la primera etapa del proceso de la escritura, es lo que se ha llamado “el análisis de la composición sonora de la palabra”.

En la mayor parte de los idiomas tanto la escritura al dictado como el lenguaje escrito espontáneo o narrativo comienza con el análisis del complejo sonoro que forma la palabra pronunciada. En las palabras simples desde el punto de vista acústico, el análisis de los fonemas no es un proceso complicado. En las palabras complejas esta actividad se hace más complicada, pues incluye la abstracción de las características acústicas secundarias de los sonidos.

Es natural que para el análisis de la composición sonora de la palabra, etapa inicial de toda escritura, sea indispensable un adecuado desarrollo de la audición fonemática. Sus alteraciones conducen a: unión, omisión, transposición de letras, perseveración o repetición de letras o sílabas. Un aspecto importante en la precisión de la composición sonora de la palabra es la articulación correcta. La escritura de los niños, sobre todo en los primeros grados de la enseñanza primaria depende de la articulación sonora y consiste en la pronunciación de las palabras durante la escritura, lo que forma el componente motor de su análisis sonoro. Es conveniente señalar que si hay en

el niño trastornos de la audición o de articulación se dificulta considerablemente el análisis de los fonemas y por lo tanto se afecta la escritura. El mantenimiento del orden de los sonidos en la escritura de la palabra es un proceso inherente a la percepción fonemática.

Es bien compleja la última etapa de la escritura relacionada con la recodificación de los elementos acústicos (fonemas), en elementos ópticos (grafemas), o táctiles en el caso de los ciegos y con su ejecución motriz.

Son muchos los errores de la escritura de los escolares motivados por deficiencias en el análisis espacial, concretamente insuficiencias en la determinación de los lados izquierdo y derecho, como una manifestación de la falta de dominio del esquema corporal. También son conocidos los errores de la escritura en espejo por la existencia de una lateralización insuficiente sobre todo cuando todavía no se ha destacado la función rectora de la mano derecha o la izquierda en casos de zurdera. Debemos indicar que la escritura en espejo es una manifestación de trastornos óptico-espaciales.

A. R. Luria ubica dos tipos de zonas corticales dentro de la región temporal del hemisferio izquierdo: “A la primera zona llegan las fibras del nervio auditivo, que tiene como función “conectar” la corteza cerebral con el órgano periférico de la audición. Esta zona está íntimamente relacionada con la percepción auditiva de los sonidos y en casos de lesiones en ella, puede tener lugar una sordera total de carácter central. La segunda zona comprende una gran cantidad de células asociativas que facilitan el trabajo coordinado en toda la zona auditiva y que tiene relación directa con el análisis y síntesis de los sonidos. En caso de un insuficiente desarrollo o de lesiones en esta última zona se afecta la audición fonemática, se imposibilita la discriminación del sonido afectado, se confunden los sonidos acústicamente.” (Luria A. R., 1982: 13)

Gracias al dominio de la lengua escrita se realiza el proceso de apropiación de la cultura, conocimientos y técnicas de la sociedad en que vivimos. De ahí que un cabal conocimiento de los diferentes tipos de dificultades, sus características y manifestaciones, evolución, así como el adecuado enfoque de la intervención y la reeducación sean de suma importancia para quienes desarrollan su actividad profesional con niños que tienen dificultades para leer y escribir correctamente y que tienen alteraciones especiales para lograr tal destreza.

En el análisis realizado por la autora del surgimiento y las causas que originan las dislexias y disgrafias se acoge al criterio ofrecido por S. M. Navarro

Quintero y S. A. Galdós Sotolongo (2007) al abarcar ambos trastornos y dividir su surgimiento en causas personales y pedagógicas.

1.2.1 La labor preventiva.

En los umbrales del tercer milenio de la humanidad se desata una ardua batalla frente a un mundo altamente tecnificado donde se aleja al individuo del goce de leer o comunicarse con sus semejantes de forma escrita, lo que trae como consecuencia dificultades en la significación del aprendizaje consciente y utilitario de la lectura y la escritura como medios poderosos del hombre para sustentar una cultura avalada por sus tradiciones o para que trascienda más allá de su tiempo, sus ideas y sus valores, su propia identidad.

Teniendo en cuenta lo planteado anteriormente el Sistema Nacional de Educación cubano se basa en la concepción humanista y el enfoque socio-histórico-cultural, que prioriza la educación de todos los escolares a partir de sus propias potencialidades individuales y su zona de desarrollo próximo, teniendo en cuenta las dificultades que puedan tener en las diferentes esferas de la personalidad (afectiva, motivacional, cognoscitiva y conductual)

En el aprendizaje de la lectura y la escritura no todos los alumnos reaccionan de igual forma, ante las exigencias que para cada grado están establecidas. En los alumnos de primer grado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje pueden presentarse algunos trastornos de la escritura y la lectura que todo maestro debe conocer para poder prevenirlos oportunamente.

Para el Programa de Acción Mundial (PAM) (1982) la prevención es la adopción de medidas encaminadas a impedir que se produzcan deficiencias físicas, mentales y sensoriales o a impedir que las deficiencias cuando se han producido, tengan consecuencias físicas, mentales y sensoriales negativas. Entiéndase por consecuencias negativas la anomalía o la discapacidad.

En nuestros días la labor preventiva alcanza una extraordinaria importancia social, en el campo educacional constituye una dirección fundamental del trabajo del Ministerio de Educación para lograr la eficiencia del proceso pedagógico.

Otra definición acerca de la prevención es:

“Evitar, anticiparnos a algo no deseado.” (Sablón Palacios, B., 2002: 62).

Comúnmente se ha entendido por trabajo preventivo las acciones pedagógicas dirigidas a precaver, evitar que se produzcan más dificultades, trabas, obstáculos en el desarrollo de los escolares como consecuencia de posibles deficiencias negativas. Se concibe como una posición defensiva.

En el trabajo preventivo de cada escuela primaria se debe incluir la previsión de cómo podemos promover el desarrollo de todos los alumnos para que sean desde los primeros momentos más capaces, talentosos, preparados para emprender mejor cada etapa de adquisición de la lecto-escritura, o sea, pasar a una posición ofensiva. Buscar las mejores formas de estimular, enriquecer a cada niño sin que necesariamente tenga que existir una *amenaza* de dificultades o de alteraciones en el lenguaje escrito y cómo preparar e involucrar a la familia como ente activo en este proceso.

Para Rafael Bell el trabajo preventivo se refiere a:

“... en el contexto pedagógico: adopción de medidas encaminadas a impedir que se produzcan deficiencias físicas, mentales o sensoriales o a impedir que las deficiencias, cuando se han producido, tengan consecuencias físicas, psicológicas o sociales negativas.” (2001: 63)

A juicio de la autora el concepto más abarcador y al cual se acoge es el ofrecido en el V Seminario Nacional por P. J. Pascual Betancourt al definir el trabajo preventivo como: “... es actuar para que un problema no aparezca o disminuyan sus efectos. Es ajustarse de forma creativa a los problemas constantes y cambiantes en búsqueda de soluciones y/o alternativas a los mismos”.

También se refiere que la prevención implica: “investigación, conocimiento de la realidad, reflexión, planificación, trabajo en equipo, evaluación y visión de conjunto. Es estar capacitado y dispuesto a evitar los riesgos o las consecuencias que un problema puede producir”. (Pascual Betancourt, P. J., 2004: 14)

En las prioridades del trabajo preventivo en el curso escolar 2003-04, vigentes hasta el 2007 con sus correspondientes modificaciones se plantea:

- Profundizar en la caracterización de los estudiantes, su entorno familiar y social, proyectando objetivamente la atención individual y diferenciada que cada uno requiere.

Los citados autores tienen coincidencia al tratar el tema en aspectos referidos siempre al Decreto Ley 64 para el trabajo preventivo a menores con trastornos de conducta, pero no se encuentra plasmado un concepto sobre prevención de los trastornos lecto-escritos, el trabajo se dirige a corregir y/o compensar y la autora retoma estos elementos del autor P. J. Pascual Betancourt (2004) pero encaminados a la prevención de las dificultades lecto-escritas.

José Martí expresó: “En prever está todo el arte de salvar... prever es vencer” (Martí Pérez, J., 1961: 38)

La prevención debe estar encaminada a dos aristas fundamentales:

Primera: debe estar dirigida a todas las actividades que se puedan utilizar para informar, enseñar, sugerir, etc., a través de los medios masivos de difusión, de la nueva tecnología, de la influencia directa de los especialistas y de las instituciones, de determinadas normas, conceptos, acciones para evitar situaciones negativas al desarrollo del alumno en sus diferentes etapas de adquisición de la lectura y escritura.

Segunda: incluye la actividad diagnóstica de forma precoz y su oportuno tratamiento con el objetivo de detectar posibles afectaciones en sus primeras etapas e incidir terapéuticamente aprovechando la poca organicidad y estructuración de la afectación para prevenir males mayores. (B. Sablón Palacios., 2002: 63)

Se toman elementos de la autora para la realización de la prevención como la utilización de la nueva tecnología, la influencia de acciones para evitar situaciones negativas y la inclusión de un diagnóstico precoz y oportuno, que son referentes teóricos de las exigencias actuales del Modelo de Escuela Primaria y además asume los principios que aparecen en el artículo editado en el libro *“Diagnóstico y diversidad”* de la citada autora para realizar una eficiente labor preventiva:

1. *Principio del enfoque ecológico del trabajo preventivo.* Establece la importancia del acercamiento y atención a las dificultades teniendo en cuenta el papel del entorno en su surgimiento y desarrollo, de manera que las acciones preventivas vayan encaminadas a lograr transformaciones positivas del medio familiar, escolar y comunitario donde el menor está insertado.
2. *Principio del carácter sistémico de la intervención y el seguimiento.* Se destaca la necesidad de desarrollar la labor preventiva, el control y la evaluación de su eficacia a través de un sistema coordinado de acciones que son ejecutadas por diferentes elementos integrados en un proceso de toma conjunta de decisiones destacándose como elemento esencial a la familia.
3. *Principio del carácter dialógico de la decisión y la acción preventiva.* Alerta sobre la necesidad de que las decisiones y las acciones que se realicen en términos de prevención, tengan su origen en una relación constructiva, colaborativa y problematizadora de todos los factores que componen el sistema de influencias.

(Sablón Palacios, B., 2002: 66)

En Cuba según la Octava Conferencia Latinoamericana de Educación Especial “*Prevención y Necesidades Educativas Especiales*” el trabajo preventivo está regido por los tres principios anteriores y consideran incluir otro referido a:

4. *Principio de la identificación y atención precoz a grupos de riesgo (RDP e insuficiencias y desviaciones en el desarrollo físico, sensorial y/o intelectual).*

Se trata de desarrollar una Pedagogía preventiva que ofrezca los elementos teóricos y prácticos para evitar el surgimiento de dificultades en los educandos ya sea en su aprendizaje o en áreas específicas.

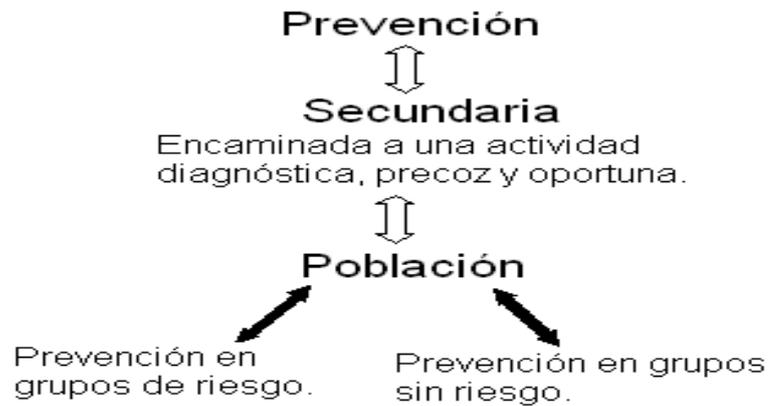
Se toma como punto de partida la clasificación de la prevención que ofrece Berta Sablón Palacios cuando expresa:

“En el área educativa, este concepto adquiere una mayor dimensión y alcance pues se coloca en el centro de lo que estamos llamados a convertir en un estilo y práctica del trabajo pedagógico capaz de involucrar a todos los alumnos... llevado a cabo en dos aristas (prevención en grupos de riesgo y en grupos sin riesgo). (2002: 63-64).

En la investigación se trabaja con todos los alumnos de la muestra seleccionada en dos direcciones fundamentales:

- ❖ Prevención en grupos de riesgo: estos niños aún no presentan la afectación, pero si características que los hacen vulnerables, por lo que la acción preventiva está dirigida a evitar la formación, estructuración y organización como tal de las manifestaciones de dislexia y disgrafia, incidiendo en aquellas condiciones que favorecen su aparición.
- ❖ Prevención en grupos sin riesgo: se incluyen aquí los niños que se desarrollan en condiciones positivas, lo que no los exime de ser susceptibles en algún momento. La acción preventiva debe estar dirigida a prepararlos para enfrentarse a posibles modificaciones.

La autora considera pertinente realizar la clasificación para la prevención en primer grado de la siguiente forma:



Fundamentalmente iniciar las acciones preventivas lo más tempranamente posible como una condición imprescindible para evitar el surgimiento, desarrollo y/o estabilidad de lo que se desee evitar, corregir o compensar.

Además de tener pleno dominio de estos principios el educador debe considerar tres momentos importantes en la prevención:

- Detección de posibles dificultades o trastornos.
- Aceptación de las características individuales de los alumnos.
- Intervención temprana.

En el aprendizaje de la lectura y escritura el trabajo preventivo es más práctico, desarrollador, humano y económico que el trabajo correctivo –compensatorio.

La inclusión de trabajo preventivo en todas las enseñanzas, como elemento activo de la ejecución de sus acciones, expresa la necesidad de lograr un alto nivel de vinculación entre ellas, la creación de estrategias conjuntas y la elaboración, aplicación y control de programas de intervención que respondan a los fines concretos para los que han sido elaborados.

Las alternativas de trabajo para la prevención, diagnóstico y tratamiento de las dificultades en la lecto-escritura deben partir de los factores que intervienen en este proceso como son:

Lenguaje: adecuada estructura y función de los órganos para la expresión y recepción oral, componente sonoro (respiración, articulación y voz); componente receptivo (oído físico y fonemático); nivel léxico-semántico (captación de los significados), posibilidades para la imitación y adecuados patrones lingüísticos.

Nivel mental y madurez de las funciones básicas: es la resultante de todos los procesos biológicos y socioculturales que influyen en el desarrollo infantil y lo prepara para el aprendizaje.

Desarrollo psicomotriz: constituye uno de los factores fundamentales en el desarrollo y resulta decisivo para el aprendizaje. El niño debe aprender a delimitar el contorno de su propio cuerpo en relación con el espacio, ya que los

puntos de referencia desde los cuales se organizan las acciones, se ordenan a partir del cuerpo y ayudan a estructurar la percepción espacio-temporal.

Predominancia lateral: es el predominio de un lado del cuerpo sobre el otro: diestro, zurdo y lateralidad cruzada. Un niño con lateralidad mal definida, presenta trastornos en el lenguaje u orientación, que se refleja negativamente para el aprendizaje.

Desarrollo perceptivo adecuado: tiene gran importancia, tanto la percepción visual y auditiva como la discriminación espacio-temporal. Una vez que el niño domina su esquema, este le proporciona los puntos de referencia necesarios para organizar las relaciones espaciales entre los objetos exteriores a él. Estas relaciones espaciales se dan en grupos opuestos: derecho-izquierdo, alto-bajo, delante-detrás, cerca-lejos, dentro-fuera. La percepción del tiempo es más compleja que la del espacio. Es más difícil para el niño adquirir las nociones de ayer, hoy y mañana. La lecto-escritura se basa en una ordenación espacio-temporal, que sigue una dirección determinada (izquierda-derecha y una sucesión temporal de letras y palabras).

Factores emocionales: sobre la edad de 6 años, es fundamental el papel de motivación para que el niño pueda emprender un nuevo tipo de actividad con una disposición afectiva favorable o desfavorable, que marcará con un signo u otro toda la enseñanza. Cualquier alteración o inmadurez en este campo, tendrá una repercusión en la integración de niño a la escuela y a la enseñanza.

El proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura, como se ha visto, tiene lugar a partir de una serie de premisas básicas, razón por la cual desde las etapas precedentes debe realizarse un trabajo preventivo que garantice el desarrollo de un equilibrio emocional, armonía entre las diferentes formas de estrategias lingüísticas (socio-lingüística, discursiva y estratégica) para facilitar el acceso a los códigos de las distintas etapas de aprendizaje (logográfica, alfabética y ortográfica).

Sí se puede evitar que surjan estos trastornos del lenguaje oral y escrito, tomando al maestro como principal previsor, modelo a imitar, aunando esfuerzos con los padres, los alumnos, considerando de vital importancia en diagnóstico integral y fino, la creatividad y la experiencia acumulada.

En Cuba, las líneas fundamentales de desarrollo de la especialidad de logopedia diseñadas por el Ministerio de Educación responden al siguiente objetivo: asegurar el desarrollo de la competencia comunicativa de los escolares para garantizar el tránsito exitoso hacia la Educación General, como

la misión suprema de las escuelas especiales para niños con trastornos de la comunicación:

- El perfeccionamiento del trabajo preventivo.
- La caracterización de las personas con trastornos de la comunicación y el lenguaje a partir del diagnóstico explicativo de sus necesidades y potencialidades.
- La aplicación del enfoque cognitivo-comunicativo de la lengua en el diagnóstico y atención a los trastornos de la comunicación y el lenguaje.
- Perfeccionamiento de las adaptaciones de accesos y curriculares fundamentales en el área de la lengua materna.
- El proceso de tránsito de los alumnos provenientes de la escuela especial hacia la escuela de enseñanza general como parte del proyecto social de integración e inclusión de las personas con necesidades educativas especiales.
- La utilización eficiente de las Tecnologías Informáticas de la Comunicación (TIC).
- La evaluación del impacto de las líneas de desarrollo planteadas.

(Fernández Pérez de Alejo, G., 2007: 35)

Actualmente, la logopedia ha demostrado que los procedimientos propios de la pedagogía y la psicología entre otras ciencias afines son válidos para estimular, desarrollar y educar el lenguaje en correspondencia con las etapas de desarrollo en los niños y corregir, compensar o prevenir las alteraciones del lenguaje, apoyados en los enfoques que guían la teoría y la práctica de la logopedia actual en las instituciones educacionales cubanas.

1. **Enfoque preventivo:** la prevención de los trastornos del lenguaje debe seguir lo planteado por Vigotsky respecto a que el período de mayor plasticidad del Sistema Nervioso y más sensitivo para el desarrollo del lenguaje y general del niño es el comprendido entre cero y cinco años.
2. **Enfoque de integración social e inclusión educativa:** cada vez ha ido tomando más fuerza la idea de que muchos niños con dificultades de diferentes tipos podrían adquirir una educación de calidad en el sistema de instituciones regulares, si estas llegan a facilitar los medios y condiciones para que cada niño avance en la medida de sus posibilidades y con el apoyo que necesita. La institución escolar, la familia y la comunidad forman un triángulo interactivo integral, sin cuyo concurso coherente es difícil lograr una obra educativa acabada. Crear

un nuevo modelo educativo accesible para todos los alumnos con necesidades educativas especiales, ofreciendo una educación diferenciada a partir de sus necesidades y demandas, constituye un gran reto para el futuro y para el cumplimiento del principio de la normalización, donde tienen un espacio los niños con trastornos del lenguaje.

3. **Enfoque comunicativo:** implica la integración dentro de la producción lingüística de factores verbales y no verbales de la comunicación; así como factores cognitivos, situacionales y socioculturales, donde los participantes ponen en funcionamiento múltiples competencias que abarcan todos los factores. (Fernández Pérez de Alejo, G., 2007: 36)

Para lograr un proceso eficiente de prevención es necesario dirigir las acciones a varias aristas entre las que se encuentran en primer lugar y centro los alumnos, con la influencia directa de la atención de la familia y maestros, ya que en este proceso constituyen lo que en voz de Vigotsky serían los otros, los que deben ofrecer los niveles de ayuda pertinentes para alcanzar el éxito, preparándolos para:

- a) **Atención a la familia** con el fin de modificar factores generadores de posibles dificultades en el niño tales como métodos educativos incorrectos, dinámica familiar inadecuada y sobre todo para que junto con los especialistas contribuyan a los progresos del niño.
- b) **La atención de los maestros** dirigida a transmitir seguridad y apoyo al niño en las actividades que se desarrollan en la institución escolar, dedicar especial atención a las clases de manera que se enriquezca el desarrollo del lenguaje y la comunicación, conocer qué hacer con el alumno con necesidades educativas especiales en el área del lenguaje para orientar oportunamente a la familia y al niño.

Los conocimientos acerca de la formación, desarrollo y atención a los trastornos del lenguaje constituyen para el maestro una importante vía para la realización del trabajo preventivo y desarrollador en la clase, el trabajo con la pronunciación, el desarrollo del vocabulario, la correcta estructuración gramatical, la preocupación por una correcta voz y dicción de sus alumnos requiere de los conocimientos del maestro acerca de la anatomía y funcionamiento de los órganos fono-articulatorios y de las posibles causas que influyen en que un escolar presente trastornos del lenguaje y en el aprendizaje.

Capítulo II

Los trastornos lecto-escritos y su prevención en niños de primer grado. Estudio diagnóstico en un grupo de alumnos de la zona de Mayajigua.

En este capítulo se presenta el diseño metodológico e instrumentan métodos de investigación factibles para la recopilación e interpretación de los datos, los cuales posibilitan establecer las potencialidades y necesidades existentes de los alumnos, maestros y familia como núcleos básicos para llevar a la práctica la estrategia didáctica.

2.1 Presentación del diseño metodológico.

La población para el estudio estuvo integrada por 80 alumnos de primer grado de la zona de Mayajigua, lo cual se fundamenta en que es una etapa donde los niños adquieren la lecto-escritura, poseen un desarrollo de los recursos lingüísticos que les permite comunicar sus ideas, han cursado el preescolar, se desarrolla la percepción, la memoria, el pensamiento, el lenguaje, la imaginación que son procesos de gran importancia e incidencia para la actividad de aprendizaje.

Para el desarrollo del pre-experimento pedagógico se seleccionó de forma dirigida la muestra no probabilística de los sujetos de investigación, la cual estuvo conformada por 20 alumnos de primer grado de la Enseñanza Primaria que representa el 25% de la población, que se sometieron al estímulo experimental consistente en una estrategia didáctica. La selección de la muestra respondió al criterio intencional de que todos los alumnos fueran de la escuela Francisco Vales de la zona de Mayajigua, municipio Yaguajay, tomándose por coincidir con los objetivos de la investigación y los indicadores que se van a trabajar.

Al dar seguimiento a la totalidad de la población en edad preescolar, se detecta que es el grupo que mayor número de alumnos muestra con riesgos o características que los hacen vulnerables a presentar dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura.

Los criterios muestrales asumidos son:

- ❖ Que los niños tuviesen edades comprendidas entre los seis y los seis años once meses y veintinueve días.
- ❖ Todos los niños con intelecto normal.
- ❖ Haber recibido la influencia pedagógica propia del grado preescolar o Vías No Formales.

- ❖ Niños provenientes de hogares extendidos y hogares nucleares.

Total de alumnos en primer grado: 20.

Sexo: Femenino 11 Masculino 9

La situación académica de los alumnos en el diagnóstico realizado en el cuarto período del grado preescolar es de meseta alta trece alumnos para un 65%, tres en meseta media para un 15% y cuatro en meseta baja para un 20%. La causa fundamental de que el 35% esté evaluado entre meseta media y baja se debe a que son alumnos con factores de riesgo para presentar manifestaciones de dislexia y disgrafía en el aprendizaje de la lecto-escritura.

La muestra de docentes para la determinación de potencialidades y necesidades está integrada por:

- Ocho maestros de primer grado para ser entrevistados.
- 24 docentes, metodólogos y directivos de la Dirección provincial, municipal de Educación y del ISP del territorio para ser encuestados que respondieron a la siguiente caracterización por niveles:

✓ Nivel provincial:

Una decana (Instituto Superior Pedagógico)

Un Jefe de Departamento (Instituto Superior Pedagógico)

✓ Nivel municipal:

Un Jefe de Enseñanza Primaria.

Seis metodólogos.

✓ Nivel de escuela:

Seis directores.

Nueve Jefes de Ciclo.

Para llevar a cabo las acciones de la estrategia didáctica dirigidas a los docentes se toma la maestra que imparte clases en el grupo sometido a pre-experimento que es Licenciada en Educación Primaria, posee 15 años de experiencia profesional y ha transitado por ambos ciclos.

La muestra de la familia para llevar a cabo las acciones de la estrategia didáctica encaminadas a ella la constituyen los 20 padres de primer grado distribuidos de la siguiente forma:

- _ Dos abuelas suplían a madres internacionalistas (una maestra y una con 9. grado).
- _ Tres padres con solo en nivel primario.
- _ Cuatro con 9. grado vencido.
- _ Tres técnicos-medios.
- _ Cuatro con 12. grado.

_ Cuatro universitarios.

Del total de padres trabajan dieciséis, cuatro son amas de casa y dos maestros en diferentes niveles de enseñanza.

2.2 Métodos, técnicas e instrumentos.

La metodología empleada asume, como criterio fundamental, la concepción marxista-leninista con un enfoque materialista-dialéctico a partir de una concepción sistémica de la investigación, dando lugar a una propuesta flexible como alternativa de solución susceptible a comprobación científica; empleando para ellos los siguientes **métodos de la investigación científica**:

Nivel teórico:

Analítico – sintético e inductivo – deductivo: permitieron analizar y procesar toda la información, valorar la situación actual del problema en la muestra, así como los resultados obtenidos en la fase de aplicación del pre - experimento.

Tránsito de lo abstracto a lo concreto: expresa la transformación del conocimiento científico en su proceso de desarrollo, permite precisar las particularidades de los alumnos con trastornos del lenguaje, sus regularidades, cualidades generales y estables, además los estudios emanados del análisis teórico permitió la modelación de la estrategia didáctica.

Histórico – lógico: a través del cual se profundizó en la evolución de los trastornos lecto-escritos para la prevención en primer grado de la Enseñanza Primaria y dio la posibilidad de estudiar la trayectoria real de la dislexia y disgrafia, sus acontecimientos en el decursar de la historia tal como lo expusieron sus autores.

Modelación: es la vía que se utilizó en la representación de la estrategia didáctica para la prevención de la dislexia y disgrafia en una realidad concreta. Como instrumento de investigación se elaboró el modelo para su configuración simplificada.

Genético: al utilizar este método se estudió el desarrollo de los trastornos de dislexia y disgrafia en el decursar de su evolución y los factores que lo condicionan, cómo evolucionó, se transformó y cómo se produjo la transformación de los alumnos sometidos a pre-experimento.

Enfoque de sistema: proporcionó la orientación general para el estudio de la dislexia y disgrafia como una realidad integral, formada por componentes que cumplen determinadas funciones y mantienen formas estables de interacción,

además permitió elaborar la estructura interna de la estrategia didáctica con sus núcleos básicos.

Nivel empírico:

Análisis de documentos: Posibilitó el estudio de programas, orientaciones metodológicas, adecuaciones curriculares, libros de texto y cuadernos, con el objetivo de obtener información en la etapa diagnóstica y el tratamiento al proceso preventivo de los trastornos del lenguaje escrito.

Observación: Se aplicó en la fase formativa del experimento pedagógico de forma tal que permitió describir e interpretar científicamente el desenvolvimiento habitual de los alumnos en la prevención de la dislexia y disgrafía, en las acciones llevada a cabo a los docentes y familia utilizando guías de observación de tipo abierta, directa, individual, real y estructurada.

Entrevista: la entrevista se aplicó a los maestros de primer grado con el fin de obtener información acerca de la opinión que poseen sobre los trastornos lecto-escritos, su detección, tratamiento adecuado y prevención. El instrumento aplicado fue la guía de entrevista de tipo estandarizada, estructurada e individual.

Encuesta: se utilizó como vía de recogida de información sobre la incidencia de las manifestaciones de dislexia y disgrafía en el correcto aprendizaje escolar. Se realizó por medio de preguntas escritas, organizadas, de filtro, abiertas, cerradas y mixtas, en un cuestionario impreso para recoger sus opiniones acerca del tema, intereses, necesidades a 24 directivos de diferentes niveles y a la familia.

Experimento pedagógico: se realizó para provocar cambios de manera intencionada en el proceso pedagógico y analizar esos cambios con miras a comprobar la validez de una hipótesis y poder obtener nuevos conocimientos. El tipo de experimento realizado es el pre-experimento donde se intervino en el fenómeno para transformarlo, desarrollarlo, perfeccionarlo y llevarlo a un nivel superior. Se trabajó con una muestra de 20 alumnos en sus tres etapas (diagnóstica, formativa y comprobatoria). Fue aplicado para la validación de la estrategia didáctica a partir de la clasificación $O_1 \times O_2$.

Nivel matemático y/o procedimientos matemáticos.

Cálculo porcentual de los datos obtenidos en las etapas correspondientes al diagnóstico inicial, durante y al final del pre-experimento pedagógico.

La estadística descriptiva mediante gráficos, tablas, la determinación de la media, mediana y la desviación estándar para el análisis de los resultados antes y después, elaborados con el paquete estadístico SPSS, versión 11.5.

2.3 Determinación de las potencialidades y necesidades de los alumnos, familia y maestros.

El análisis de la determinación de necesidades y potencialidades se realizó a partir de la aplicación de un conjunto de métodos e instrumentos que abarcó la revisión de programas, orientaciones metodológicas, adecuaciones curriculares, libros de texto y cuadernos, entrevistas y encuestas, partiendo de un minucioso estudio de los antecedentes del problema y su comportamiento en cursos anteriores.

2.3.1 Antecedentes de la situación problémica de los alumnos.

Al realizar un análisis del cierre del curso escolar 2005-2006 en primer grado de los despachos de los resultados del aprendizaje de los alumnos que constituyen el diagnóstico final del curso se obtiene que un elevado número de estudiantes tienen afectado el componente ortográfico y la lectura.

Al estudiar la notificación logopédica se constata que coinciden las dificultades en la lecto-escritura constituyendo alteraciones del lenguaje escrito, específicamente dislexia y disgrafía, realizando manifestaciones las cuales son agrupadas en cuatro grupos: en las representaciones espacio-temporales los alumnos realizan cambios de g por q, j por g, m por n, b por d, b por p, d por p, al escribir, efectuándolo con mayor incidencia en las letras g-q-d-b y al leer salto de renglón, pero se detectaron niños que como opción siguen la lectura con un marcador o utilizan el dedo, realizan transposiciones (pelota por peotla), adiciones, inversión de letras (pelota por peolta), contaminación (lápiz azul por lápiza zul, segregación, escritura en bloque, en espejo (generalmente no ilustran en sus libretas el esquema gráfico, solo lo hacen cuando se lo exige el maestro y reciben para ello niveles de ayuda, además les resulta difícil pronunciar cuando escriben). A otro grupo se le da el nombre de procesos de discriminación de fonemas y grafemas, (omisiones de r- l- s- n fundamentalmente al final del renglón, cambios de r por l, c por q, ch por ll, ch por y, ch por ñ, lectura imaginativa, de memoria, dirrítmica (en palabras u oraciones, cuando conocen un cuento), con retrocesos, (al no utilizar adecuadamente la respiración), bradilexia y taquilexia (leen muy rápido provocando omisiones, cambios, adiciones o leen lento fragmentando palabras, afectando la entonación, la comprensión. En ambos casos no se respetan los signos de puntuación). El tercero se refiere a los cambios, adiciones u omisiones con las inadecuaciones s-c-z, b-v, y-ll, j-g y el cuarto

a las dificultades en la motórica fina como macrografía, micrografía, ascendencia, descendencia, ondulante, rasgos incorrectos de las letras.

La mayoría de las manifestaciones identificadas son realizadas por los alumnos cuando ellos deben elaborar textos y no cuando el maestro realiza dictados o le pronuncia detenidamente el sonido.

Los indicadores más afectados es el referido a la realización de cambios donde los por cientos de alumnos evaluados de insuficiente oscilaban entre un 20 y un 30%. La segregación y la escritura en bloque también inciden de forma negativa con un 20% en primero y un 10% en segundo evaluado en esta categoría. En el grado inicial de igual forma incurre la segregación y la realización de rasgos incorrectos con un 10% cada uno.

Se evidencia un ineficaz análisis visual de las palabras, ineptitud para combinar auditivamente y sintetizar visualmente los elementos de las palabras, injustificadas pausas de palabra a palabra, en los rasgos de las letras se observa lazos superiores demasiado cerrados, trazos rectos en vez de curvos, olvido del punto de la j-i, trazo superior corto o demasiado largo, trazo inferior corto, dificultades con la uniformidad de la inclinación y del espacio entre líneas.

2.4.2 Regularidades derivadas del diagnóstico a los maestros, familia y alumnos.

La muestra para la determinación de los logros y potencialidades fue conformada por 20 alumnos de primer grado que representa el 25% de la población, integrada por 11 del sexo femenino y 9 del masculino.

La muestra de docentes y familia para la aplicación de los instrumentos está integrada por:

- ocho maestros de primer grado para ser entrevistados.
- 24 directivos de las estructuras para ser encuestados.
- 20 padres para ser encuestados.

A continuación se exponen los principales resultados obtenidos con la aplicación de los métodos e instrumentos seleccionados.

Análisis del programa de primer grado de las diferentes asignaturas. (Ver anexo 1)

El análisis del programa que se imparten en primer grado centró su atención en determinar cómo ha quedado explícito en los objetivos de cada asignatura el tratamiento a la prevención de la dislexia y disgrafia.

Lengua Española:

Los programas de la asignatura Lengua Española está organizado con vistas al aprendizaje de la lectura y la escritura, la comunicación oral y escrita, la caligrafía, la ortografía y la gramática.

En primer grado se señalan dos etapas fundamentales en el curso: la adquisición y la ejercitación-consolidación (que se extiende hasta el cuarto período).

Los alumnos bien dirigidos desarrollan habilidades comunicativas (hablar, escuchar, leer y escribir). En relación con los componentes de lectura y escritura los objetivos están estructurados de manera que se aseguren las condiciones necesarias para su aprendizaje.

En este grado inicial, los alumnos solo conocerán de manera práctica algunas nociones relacionadas con la gramática, como parte del trabajo diario de la lectura y la escritura.

Dentro de la asignatura propiamente dicha los objetivos no expresan el carácter preventivo de este tipo de aprendizaje, pues en el epígrafe donde se declaran los objetivos relacionados con la lectura y la escritura no se contemplan aspectos con la prevención de la dislexia y disgrafia, la diferenciación de letras (óptico-espacial, procesos fonéticos-fonemáticos). Se refieren al trabajo preventivo con la ortografía y los cambios realizados por inadecuaciones.

En relación con el empleo de la computación como herramienta para la prevención y tratamiento de la dislexia y disgrafia se comprobó que en los programas de la asignatura no se establecen objetivos relacionados con su uso.

En la Colección Multisaber el software “Jugando con las palabras” en el módulo ejercicio, en sus tres niveles aparecen actividades donde se les da tratamiento a diferentes reglas ortográficas que se deben trabajar en primer grado como el uso de la mayúscula, de la h, m antes de p y b, inadecuaciones, etc., pero no contempla ejercicios para la diferenciación óptico-espacial, procesos fonéticos-fonemáticos y la motórica fina en la etapa de ejercitación y diferenciación.

El mundo en que vivimos.

En el aspecto referido a la formación y desarrollo de habilidades para el trabajo docente solo hacen referencia a la ejercitación de la expresión oral a través de diferentes vías que propicia la asignatura.

Matemática.

En los programas de la asignatura Matemática solo uno de sus objetivos se refiere a “leer y escribir las cifras hasta 100”, donde se incluye en primer grado en la unidad uno ejercicios de percepción mediante el trabajo con los conjuntos. Los restantes permiten el desarrollo de habilidades intelectuales que favorecen el pensamiento lógico, abstracto y por ende, el lenguaje escrito.

Conclusiones del instrumento.

- ❖ Los objetivos planteados en las asignaturas Matemática y Lengua Española muestran la intención hacia el aprendizaje de la lecto-escritura, excepto en la asignatura El Mundo en que Vivimos que lo refiere de modo implícito.
- ❖ La asignatura Lengua Española está carente aspectos dirigidos a la diferenciación de las letras entre sí, solo se realiza trabajo preventivo con la ortografía.

Análisis de las orientaciones metodológicas vigentes en las asignaturas de primer grado. (Ver anexo 2).

Lengua Española:

En la metodología vigente para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura en primer grado se proponen tres etapas fundamentales: una de aprestamiento y otras dos de adquisición y consolidación.

En las Orientaciones Metodológicas no se ofrecen orientaciones para que el maestro diferencie los fonemas y grafemas desde el punto de vista óptico-espacial y de los procesos fonético-fonemáticos, no sucediendo así con las inadecuaciones y la motórica fina en los cuales se da tratamiento preventivo y ofrecen ejemplos de actividades.

Matemática.

En primer grado, en el tratamiento metodológico de los números naturales en uno de sus procedimientos, los alumnos deben expresar el numeral y asociarlo a la cifra. Es una oportunidad donde el maestro debe prevenir la dislexia y disgrafia según su creatividad, ya que allí no se le orienta cómo llevarlo a cabo. El dominio de los ejercicios básicos facilita el desarrollo de la memoria, ejercita las operaciones lógicas del pensamiento y específicamente la abstracción, lo cual favorecerá el proceso de adquisición de la lecto-escritura.

El Mundo en que Vivimos.

En el tratamiento metodológico general de la asignatura en primer grado supone el desarrollo de un conjunto de habilidades tales como: la observación, la identificación, comparación, clasificación y descripción.

La explotación de los aspectos que se incluyen en el almanaque de la naturaleza posibilita la ejercitación de la orientación óptico-espacial.

En los dos aspectos antes señalados se evidencia la contribución al proceso preventivo de la dislexia y disgrafia, pero no se plasman en las orientaciones metodológicas de manera explícita la forma de darle tratamiento.

Conclusiones del instrumento:

- La asignatura Lengua Española plantea realizar un trabajo preventivo al desarrollar las habilidades ortográficas (omisión de la h, m antes de *p* y *b*, inadecuaciones, etc.), no contemplando allí el trabajo con la diferenciación de los indicadores óptico-espacial y procesos fonéticos-fonemáticos.
- Las asignaturas Matemática y El Mundo en que Vivimos señalan el desarrollo de habilidades que pueden ser explotadas en el proceso preventivo de la dislexia y disgrafia, pero no orientan al maestro cómo realizar este proceso o en qué momento atenderlo, además no expresan las potencialidades de la interdisciplinariedad en este sentido.

Análisis de las adecuaciones curriculares vigentes en las diferentes asignaturas de primer grado. (Ver anexo 3).

Lengua Española.

En el análisis realizado a las adecuaciones curriculares se evidencia el tratamiento dado a las cuatro grandes habilidades idiomáticas: escuchar, hablar, leer y escribir, por considerar sus autores que están afectados en todos los niveles y, particularmente en el de primaria.

Se ofrece una explicación de cada una de las habilidades y algunas sugerencias de actividades para trabajar.

En las indicaciones para el ajuste curricular en esta asignatura, en todos los grados, se incluyen objetivos para aplicar estrategias de lectura (prelectura-lectura-post lectura), sistematizar habilidades que contribuyan al desarrollo de la escucha, utilizar como estrategia de escritura (preescritura-escritura-reescritura).

Específicamente en primer grado se incluyen objetivos como comprender y memorizar adivinanzas, cuentos dramatizados, narrar, establecer diálogos, completar frases y oraciones, redactar párrafos descriptivos y narrativos.

No se observan objetivos dirigidos al proceso preventivo de la dislexia y disgrafia, específicamente en la etapa de diferenciación.

Matemática y El Mundo en que Vivimos.

Los objetivos y contenidos que se incorporan al Programa de la asignatura Matemática es a partir de tercer grado y en el caso de El mundo en que vivimos es en quinto grado en Ciencias Naturales, o sea, en los grados iniciales no se incluyen adecuaciones curriculares.

Conclusiones del instrumento:

- Se les da tratamiento a las habilidades idiomáticas: escuchar, hablar, leer, escribir, las cuales deben atenderse en todas las asignaturas, aunque de manera especial se ejercita en la clase de Lengua Española.
- Se hace especial énfasis en que los niños tengan dominio de la escucha, lo cual favorece el desarrollo de la percepción fonemática y el oído fonemático.
- No se ofrecen objetivos específicos para el proceso preventivo de la dislexia y disgrafia.

Análisis de los libros de texto y cuadernos de la asignatura Lengua Española en primer grado. (Ver anexo 4).

En el análisis realizado del libro de texto se constató que en la etapa de consolidación sólo se trabaja un ejercicio de diferenciación de j-g, c-g, n-ñ, b-d, m-p-n, b-v, ll-y. En el Cuaderno de Escritura se les da tratamiento en la etapa de adquisición a la motricidad fina (rasgos de cada letra, uniformidad, control muscular), a la transcripción, la copia, el dictado. En la etapa de ejercitación o consolidación se realizan ejercicios de completar, formar y escribir palabras, oraciones, dictados, ordenar sílabas para formar palabras, ordenar palabras para formar oraciones, crucigramas.

Para diferenciar los fonemas y grafemas aprendidos se hace un ejercicio de escribir palabras con ll-y, gue-gui, m-n-ñ, m antes de p-b, b-v, gue-gui-güe-güi. Como generalidad se constató la escasez y variedad de de ejercicios para diferenciar los grafemas que por su complejidad pueden ocasionar manifestaciones de disgrafia o dislexia en los indicadores de la orientación óptico-espacial y procesos fonético-fonemáticos.

Análisis de los sistemas de clases planificados por la maestra de los alumnos de primer grado sometidos a pre-experimento. (Ver anexo 5).

- El análisis de los sistemas de clases de la maestra se realizó con el objetivo de comprobar el tratamiento metodológico planificado para la prevención de la dislexia y disgrafia.

Las principales regularidades de los aspectos analizados se concretan en:

- ✓ Al planificar tiene en cuenta la derivación gradual de los objetivos (clase, unidad, asignatura, grado, ciclo, enseñanza), pero dosifican la unidad y planifican por semanas o hasta el día. En ningún caso se observó que se planificara las clases de toda una unidad de estudio.
- ✓ En los sistemas analizados no se planifican actividades con carácter preventivo para diferenciar las letras estudiadas.
- ✓ Para el tratamiento a la dislexia utiliza los procedimientos lectores.
- ✓ Es una generalidad que para el trabajo con el vocabulario la maestra analice las palabras de difícil comprensión para los alumnos a través de la sinónimos, antónimos, por el contexto, presentación de objetos reales, explicación del maestro a partir del uso del diccionario.
- ✓ La docente realiza actividades correctivas derivadas de la revisión de libretas directamente con el alumno en la atención individual o cuando realiza el acto de revisar sin previa planificación o dominar los pasos a seguir para un determinado trastorno.
- ✓ En los sistemas de clases revisados no se pudo constatar la planificación de actividades que indicaran el carácter interdisciplinario de la prevención de la dislexia y disgrafía.

Análisis de la entrevista realizada a los maestros del nivel primario que imparten el primer grado. (Ver anexo 6).

Otro elemento importante dirigido a valorar la situación inicial con la prevención de la dislexia y disgrafía lo constituyó la realización de entrevistas. Estas fueron concebidas con el objetivo de constatar la preparación que tienen los maestros para dirigir el proceso preventivo de la dislexia y disgrafía en primer grado. Los resultados de este instrumento fueron:

- ✚ Las actividades que más utilizan los docentes para dar tratamiento a la dislexia y disgrafía son ejercicios con las letras afectadas sin seguir una metodología para corregir y en muy pocas ocasiones utilizan el trabajo preventivo.
- ✚ Al realizar las actividades de corrección, en la mayoría de ellas, los alumnos la hacen porque es una actividad escolar y no como una dificultad que ellos deben superar.
- ✚ Un por ciento elevado coincide en utilizar los diferentes tipos de dictado, fundamentalmente el visual para la escritura y en la lectura utilizan la modelo, oral y comparada.
- ✚ Consideran necesario el intercambio entre los niños cuando realizan las actividades, pero lo utilizan poco ya que genera indisciplinas en el aula.

- ✚ Las actividades que utilizan en el aula son:
 - Escribir palabras con una letra.
 - Dictado visual.
 - Elaborar oraciones.
 - Completar oraciones.
- ✚ La asignatura que más se utiliza para el tratamiento a los trastornos del lenguaje escrito es Lengua Española.
- ✚ Todos coinciden en señalar las manifestaciones en la orientación óptico-espacial como las más difíciles para su tratamiento y el 75% también señala los procesos fonético-fonemáticos.
- ✚ La totalidad expresa que realizan los ejercicios de diferenciación que se proponen en el cuaderno de trabajo y el libro de texto, pero les resulta difícil elaborarlos ellos.

Conclusión del instrumento:

Se evidencia la necesidad que tiene el maestro de la Enseñanza Primaria de prepararse en elementos relacionados con la prevención de los trastornos lecto-escritos y el tratamiento adecuado a sus manifestaciones.

Análisis de la encuesta al personal de las estructuras de dirección de los diferentes niveles. (Ver anexo 7)

La encuesta a directivos de los diferentes niveles fue otro elemento dirigido a valorar la situación inicial del proceso de prevención de la dislexia y disgrafía en primer grado. Este instrumento fue concebido con el objetivo de conocer el criterio que poseen sobre el tratamiento y los problemas que enfrenta la enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura en la escuela primaria, así como el proceso preventivo de sus trastornos.

El mayor por ciento estuvo constituido por los Jefes de Ciclo. Las consideraciones generales derivadas de la aplicación del instrumento se expresan a continuación:

- Las principales reflexiones acerca de los trastornos de dislexia y disgrafía en primer grado giró en torno a que aún se realiza de forma muy tradicional el tratamiento, corrigiendo las manifestaciones y no se motivan lo suficiente para erradicar las dificultades.
- Al analizar los problemas que más comúnmente se presentan en la escuela para dar tratamiento al proceso preventivo de la dislexia y disgrafía hubo coincidencia en todas las estructuras de dirección al señalar:
 - No se observa el tratamiento de la dislexia y disgrafía en otras

asignaturas como Matemática y El Mundo en que Vivimos que permitan la formación de hábitos y habilidades en los alumnos con los contenidos que ofrecen.

- No es sistemático el empleo de medios de enseñanza novedosos para su tratamiento.
- Se realiza como regularidad la corrección y no la prevención.
- Se explotan las actividades de los libros de texto y cuadernos, pero en ellos es insuficiente la etapa de diferenciación de grafemas. En primer grado: en el libro de texto se orienta un ejercicio de diferenciación de j-g, c-g, n-ñ, b-d, m-p-n, b-v, ll-y y el cuaderno de trabajo un ejercicio de escribir palabras con ll-y, gue-gui, m-n-ñ, m antes de p-b, b-v, gue-gui-güe-güi.
- Las manifestaciones más frecuentes en los alumnos son las omisiones, los cambios, segregación, escritura en bloque, lectura imaginativa, de memoria.
- Las causas que inciden en la aparición de estos trastornos son:
 - Insuficiencias en la orientación óptico-espacial.
 - Deficiencias en los procesos fonético-fonemáticos.
 - Poco desarrollo del control muscular.
 - Insuficiente ejercitación de los grafemas que constituyen inadecuaciones.
 - Premura en el aprendizaje de la lecto-escritura, omitiendo la etapa de diferenciación.

Conclusiones del instrumento:

Los directivos coinciden en plantear que debe fortalecerse la superación postgraduada y el trabajo metodológico en los municipios para preparar la estructura y a los maestros, realizar talleres desde la base hasta los niveles superiores para que allí se expongan las mejores experiencias en este sentido.

Análisis de la encuesta a la familia de los alumnos de primer grado. (Ver anexo 8)

Se realiza una encuesta a 20 padres de primer grado con el objetivo de diagnosticar el nivel de conocimiento que poseen sobre las manifestaciones de dislexia y disgrafia, arrojando las siguientes regularidades:

- Nueve padres expresan que conocen los trastornos que surgen en el proceso de adquisición de la lecto-escritura, pero sólo siete marcan correctamente a la dislexia y disgrafia.

- Las causas más conocidas son las funcionales, dando un gran peso fundamentalmente a las de origen pedagógico.
- Las manifestaciones más conocidas son los cambios de letras, específicamente las inadecuaciones fónico-grafemáticas.
- Todos los padres coinciden en que las reuniones de padres, las charlas, las escuelas de padres son el marco donde se le da a conocer las dificultades y potencialidades de sus hijos en el orden docente y extradocente, pero es pobre la orientación de temas relacionados con esta problemática.
- La forma más utilizada para ayudar a sus hijos es cuando realizan el estudio independiente, pero el 75% refiere que al revisar las libretas le prestan mayor interés a la acentuación, al cambio de letras de las inadecuaciones y a los rasgos, agregando que tienen dificultades en el conocimiento de otros elementos.

Conclusiones del instrumento:

Se requiere de la preparación directa de la familia a través de diferentes vías para que incidan de forma directa en los hogares sobre los alumnos, ya que se revela la poca preparación que poseen sobre la aparición de los trastornos de dislexia y disgrafía durante el proceso de adquisición de la lecto-escritura, sus causas y su tratamiento preventivo o correctivo.

Resultados de la prueba pedagógica (pretest).

Se selecciona el pre-experimento como alternativa metodológica para realizar un estudio comparativo entre las transformaciones operadas durante la planeación e instrumentación de las acciones que comprende la estrategia didáctica. La aplicación del estímulo experimental se lleva a cabo en un mismo grupo de alumnos.

Los propósitos que se proyectan, se ajustan al desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes pertinentes para satisfacer las necesidades de los sujetos implicados. Atendiendo a ello se define como:

La **variable independiente**: estrategia didáctica.

La estrategia se refiere a la dirección pedagógica de la transformación de los trastornos de dislexia y disgrafía desde su estado real hasta la prevención (que constituye el estado deseado). Presupone por tanto partir de un diagnóstico en el que se evidencia un problema, la proyección y ejecución de sistemas de acciones intermedias, progresivas, coherentes que permiten alcanzar de forma paulatina los objetivos propuestos. Se ofrece tratamiento a núcleos básicos

que concatenan la preparación de los docentes, alumnos y a la familia, proponiendo la inclusión de la etapa de diferenciación de los fonemas y grafemas durante el proceso de adquisición de la lecto-escritura con la utilización de los medios de enseñanza (software-cuaderno) en primer grado de la Enseñanza Primaria.

La **variable dependiente** lo constituye la prevención de la dislexia y la disgrafía.

Es la labor que se hace con los alumnos de primer grado, docentes y familia para que no aparezcan trastornos de dislexia y disgrafía o evitar sus riesgos, es disponer con anticipación para vencer un inconveniente o dificultad, es prepararse de antemano para impedir manifestaciones que afecten el correcto aprendizaje escolar de la lecto-escritura.

Las dimensiones e indicadores determinados para evaluar la variable dependiente se expresan como siguen:

Dimensión 1 Representaciones espacio-temporales.

Indicadores.

1. Uso adecuado de la cantidad de fonemas y grafemas dentro de la palabra.
2. Secuencia correcta de fonemas y grafemas.
3. Orientación espacial.

Dimensión 2 Proceso de discriminación de fonemas y grafemas.

Indicadores.

1. Actividad perceptivo-motriz.
2. Lectura correcta.

Dimensión 3 Desarrollo de la motricidad fina.

Indicadores.

1. Tamaño de la grafía.
2. Ajuste al renglón.
3. Rasgos de las grafías.

Análisis de los resultados de la prueba pedagógica a los alumnos de primer grado a partir de las dimensiones e indicadores que se han determinado para evaluar las manifestaciones de dislexia y disgrafía. (Ver anexo 9-10)

Después de realizar el análisis de los resultados obtenidos el pasado curso escolar se decide al iniciar el curso escolar 2006-2007 aplicar una prueba pedagógica (Ver anexo 9) en el grupo de primer grado de la escuela Francisco Vales Ramírez, con el objetivo de diagnosticar los alumnos con riesgo de

presentar manifestaciones de dislexia y disgrafia en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura para comenzar la prevención.

La autora realiza una distribución de las tareas de aprendizaje elaboradas para el diagnóstico de forma tal que coincidan con los indicadores propuestos para cada una de las dimensiones, ya que en esta etapa los alumnos no han adquirido la lecto-escritura.

El sistema de tareas diagnósticas se elaboran para determinar el nivel de preparación de los niños, conformado por tareas de carácter cognoscitivo, lo cual no significa que se desconozca la importancia que tienen los aspectos de orden motivacional y valorativo en la formación de la personalidad en esta etapa de desarrollo, se trata de estudiar el aprendizaje de la lectura y escritura. Las tareas comprenden distintas áreas como lenguaje, motricidad fina, establecimiento de relaciones, percepción visual y oído fonemático. Dentro de cada una de ellas se exploran diferentes aspectos para abarcar su totalidad.

Para evaluar la primera dimensión referida a las representaciones espacio-temporales se exploran aspectos como el análisis fónico, la pronunciación, semejanzas y diferencias, organización perceptual, fondo y solución de matrices. Para su valoración se utiliza la clave que aparece en el anexo 9.

La prueba de análisis fónico se aplica de forma individual, presentando láminas con figuras de tres y cuatro sonidos como ala, mar, río, pan, rana, rosa, loma, aula; cuyo objetivo es que el alumno llegue a reconocer la palabra, la cantidad de sonidos, los pronuncia e identifica la vocal y la consonante.

Las principales dificultades se encuentran en identificar o no la vocal y la consonante, se apoyan en el procedimiento de pronunciación enfatizada para decir los sonidos y en algunos casos con ayuda en el primer y segundo sonido llegaron a realizar el análisis de los restantes. Otra de las deficiencias detectadas está dada en la determinación de los sonidos consecutivos que forman una palabra y de la función diferenciadora de los fonemas, o sea, alteraciones en el oído fonemático y percepción fonemática.

En la prueba de pronunciación se le presenta a cada niño un conjunto de láminas para que digan el nombre de lo que ellas representan, abarcando todos los sonidos, entre las que se encuentran (dedo, jirafa, gato, palma, tabla, plato, flauta, martillo, televisor, huevo, sol, árbol, bicicleta, escalera, uña, guitarra, queso, rosas, peces, zapatos, ratón, regadera, nido). De forma general los alumnos pronuncian bien, dicen de forma clara y correcta los distintos sonidos y sus combinaciones, sólo cinco alumnos presentan una dislalia funcional por cambio de r por l, omisión de s, r, l al final de la palabra y

combinación de sonidos en forma compleja pero los conocen de forma aislada como fl-fr-bl-br.

Para diagnosticar el lenguaje relacional se utilizan cuatro láminas con el propósito de ordenarlas y elaborar un relato. En esta prueba las evaluaciones se distribuyen en tres grupos: un primer grupo es capaz de ordenar correctamente las láminas y a partir de ellas elaboran un relato con buena expresión, fluidez, coherencia e interpretación; un segundo grupo que tienen deficiencias con el nivel de interpretación y ordenamiento de las láminas, aunque relatan con fluidez y coherencia y un tercer grupo que se limita fundamentalmente a describir lo que aparece en las láminas, sin interpretar las ideas esenciales.

La prueba de semejanzas y diferencias y organización perceptiva son aplicadas en cuartetos de alumnos, iniciando por las semejanzas, seguidamente las diferencias y culminando con la organización perceptual, con cuatro incisos cada uno. La mayor deficiencia se detecta en la ubicación espacial en las figuras geométricas y en las secuencias de sílabas en su consecutividad. Estas dificultades pueden ocasionar cambios óptico-espaciales, transposiciones, adiciones, inversión de letras y contaminación.

En la exploración de la relación fondo-figura se realizan dos ejercicios, distribuyendo las evaluaciones en dos patrones: el primero determinan las figuras de los ejercicios, señalándolos con colores diferentes; el segundo grupo tiene dificultades para determinar los patrones de las figuras y omiten elementos. Situación similar se presenta en la prueba de solución de matrices, los alumnos ubicados en el grupo dos necesitan niveles de ayuda para determinar las secuencias de figuras, fundamentalmente al explicar el por qué esa es la figura correcta.

En la evaluación de la segunda dimensión referida a los procesos de discriminación se exploran aspectos para la percepción fonemática, lenguaje relacional, formación y lectura de palabras simples, sin dejar de tener en cuenta elementos del análisis fónico. Los alumnos deben discriminar determinados sonidos que se producen con la expresión corporal (palmadas, silbido, chasquear los dedos, imitar un beso, vibrar la lengua) y los sonidos de instrumentos musicales (guitarra, claves, pandereta, tambor, maracas). Sólo un 15% de los alumnos presentaron deficiencias al discriminar los sonidos de las palmadas, las claves y chasquear los dedos. El 85% hizo coincidir el sonido escuchado con la forma que lo produjo.

Otro ejercicio realizado es discriminar las sílabas y palabras, colocando a los alumnos de espaldas para pronunciar con una pequeña pantalla. Las sílabas utilizadas tienen la misma posición articulatoria o similitud acústica:

- Sílabas: ma- pa- ne-de- fe- que-gue.
- Palabras: papá- casa- nené- teté- silla –puso- cosa- cola- sopa- copa- más- mal.

Para diagnosticar el lenguaje relacional se utilizan cuatro láminas con el propósito de ordenarlas y elaborar un relato. En esta prueba las evaluaciones se distribuyen en tres grupos: un primer grupo es capaz de ordenar correctamente las láminas y a partir de ellas elaboran un relato con buena expresión, fluidez, coherencia e interpretación; un segundo grupo que tienen deficiencias con el nivel de interpretación y ordenamiento de las láminas, aunque relatan con fluidez y coherencia y un tercer grupo que se limita fundamentalmente a describir lo que aparece en las láminas, sin interpretar las ideas esenciales.

Se tienen en cuenta elementos del análisis fónico como discriminar entre vocales y consonantes, con cuál inicia la palabra y con cuál termina. En este aspecto un 30% de los alumnos tienen deficiencias fundamentalmente en las sílabas inversas y vacilan al determinar por qué es vocal o consonante, coincidiendo este por ciento en la formación y lectura de palabras simples con letras como m- s- l- r, dificultades al pronunciar, enfatizar un sonido y discriminarlo sin ayuda.

Para evaluar la tercera dimensión referida a la motórica fina se utilizan ejercicios como la coordinación viso-motora, trazado de rasgos, rasgado, recorte, coloreado y forma.

La prueba de coordinación viso-motora es aplicada en quintetos de alumnos, detectándose regularidades en la postura y disposición de los materiales, discontinuidad en el trazo de algunas tareas. Sólo un 20% con frecuencia no llegó a los límites dados, presentando discontinuidad en la mayoría de las tareas al levantar el lápiz.

En la actividad de trazado de rasgos se utiliza un procedimiento similar a la actividad anterior, destacando que los alumnos fueron capaces de reproducir la forma, pero al 20% se le dificultó mantener la continuidad del trazo, que este sea seguro, preciso y se ajustara al renglón (rasgos por encima del renglón un 15% y que no llegara al renglón un 10%). Otra técnica para evaluar el control muscular es el coloreado de un círculo y óvalo, obteniéndose como generalidad que son capaces de colorear todo el interior, aunque en algunos

casos quedan espacios vacíos. Un 25% tienen imprecisiones al salirse de la línea, realizando trazos macrográficos. En el recorte sólo tres alumnos lo realizan por dentro del círculo, el resto por la línea o por la parte superior. Al realizar el rasgado el 75% lo realiza oscilando por la parte superior e inferior de la línea, lo que no sucede así con el 25% restante que inicia rasgando por la parte inferior y después pasan a la parte superior alejándose de la línea rectora.

Utilizando la clave se realiza el análisis cuantitativo tomando como referencia la matriz de valoración de los datos.

En la dimensión # 1: representaciones espacio-temporales, se evalúan tres indicadores. El comportamiento de los resultados de la evaluación del primer indicador, referido a la cantidad de fonemas y grafemas, conlleva a ubicar los alumnos 1,2,5,6,7,9,10,11,14,15,17,18,19 (65%) en el nivel alto, al reconocer la palabra y la cantidad de sonidos, los pronuncian de forma clara, correcta y sus combinaciones, e identifican la vocal y la consonante. Los casos 3,4 y 20 (15%) se ubican en el nivel medio por apoyarse en el procedimiento de pronunciación enfatizada para decir los sonidos y presentan algún problema leve con determinado sonido, pero de forma general pronuncian bien. Con nivel bajo son evaluados los alumnos 8, 12, 13 y 16 ya que necesitan ayuda en el primer y segundo sonido para llegar a realizar el análisis fónico de los restantes. Presentan dificultades en la pronunciación de algunos sonidos, en especial cuando se combinan de forma compleja.

El segundo indicador (secuencia de fonemas y grafemas) se comporta de la siguiente forma: los alumnos 1,2, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 14, 15, 17, 18 y 19 (65%) se sitúan en nivel alto, evidenciando dominio al determinar la consecutividad de los sonidos que integran la palabra y obtienen de 10 a 12 puntos en las semejanzas y diferencias. Sólo los alumnos 3 y 20 (10%) son evaluados en nivel medio presentando deficiencias al determinar la consecutividad de uno de los sonidos que integran la palabra y obtienen de 8 a 9 puntos en las semejanzas y diferencias. Los estudiantes 4, 8, 12, 13, y 16 (25%) se hayan en nivel bajo por tener deficiencias al determinar la consecutividad de dos o más sonidos que integran la palabra y obtienen de 6 a 7 puntos en las semejanzas y diferencias.

El tercer indicador referido a la orientación espacial ubica a los escolares 1, 2, 6, 7, 9, 10, 14, 15, 17, 18 y 19 (55%) en nivel alto evidenciando dominio al determinar la forma del trazado de la línea, conservan la proporción y la posición en el espacio. Son capaces de pasarle un lápiz de color diferente a

cada una de las figuras y determinan qué figura es y cuántas hay. En la solución de matrices determinan la figura omitida en las cuatro tareas. En nivel bajo se encuentra el 20% (alumnos 3, 4, 5, y 11) por presentar deficiencias en conservar la proporción o la posición en el espacio. Son capaces de pasar un lápiz de color diferente a cada una de las figuras, pero no determinan qué figura es o cuántas hay en total. En la solución de matrices determinan la figura omitida en tres de las tareas. Los sujetos 8, 12, 13, 16 y 20 (25%) se evalúan con categoría de 1 o bajo, presentando deficiencias en conservar la proporción y la posición en el espacio. Tienen dificultades para pasar un lápiz de color diferente a cada una de las figuras, distorsionando el límite de ellas y en determinar qué figura es o cuántas hay. En la solución de matrices determinan la figura omitida en dos de las tareas.

La dimensión # 2 nombrada proceso de discriminación de fonemas y grafemas contempla dos indicadores, en el primero (actividad perceptivo-motriz) se comporta con la siguiente valoración: los escolares 1, 2, 3, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 14, 15, 17, 18 y 19 (70%) son evaluados con nivel alto demostrando dominio al discriminar los sonidos corporales, de instrumentos musicales, las sílabas y palabras. En la solución de matrices determinan la figura omitida en las cuatro tareas y reproducen su modelo. En nivel medio se encuentran los alumnos 4, 12, 13, y 20 (20%) con deficiencias en determinar algunas sílabas o palabras. En la solución de matrices determina la figura omitida en tres de las tareas y reproduce su modelo. En el nivel bajo sólo se ubican los estudiantes 8 y 16 (10%) afrontando dificultades al discriminar algunos sonidos corporales, de instrumentos musicales, sílabas o palabras. En la solución de matrices determinan la figura omitida en dos de las tareas y tienen dificultades para reproducir su modelo correctamente.

El segundo indicador recoge los elementos relacionados con la lectura correcta comportándose de la siguiente forma: en nivel alto se hallan los alumnos 1, 2, 6, 7, 9, 10, 14, 15, 17, 18 y 19 (55%) elaborando un relato con buena expresión, fluidez, coherencia e interpretación de ideas. En la lectura de palabras simples determinan la consecutividad de los sonidos en la palabra, los pronuncian e identifican correctamente. En nivel medio se encuentran tres escolares (5, 11 y 20) que representan el 15% que logran relatar con fluidez y coherencia, pero no se aprecia nivel de interpretación. En la lectura de palabras simples determinan la consecutividad de los sonidos en la palabra utilizando la pronunciación enfatizada, los pronuncian e identifican. Los alumnos 3, 4, 8, 12, 13 y 16 (30%) son evaluados en nivel bajo ya que

elaboran un relato poco coherente, sin interpretar las ideas esenciales, se limitan a describir lo que observan en las láminas. En la lectura de palabras simples determinan la consecutividad de los sonidos en la palabra utilizando la pronunciación enfatizada y reciben niveles de ayuda, presentando dificultades en la pronunciación e identificación.

La dimensión # 3 denominada desarrollo de la motricidad fina representa a tres indicadores. En el primero se evalúa el tamaño de la grafía donde obtienen categoría de 3 o nivel alto los escolares 1, 2, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 14, 15, 17, 18, y 19 (65) manteniendo la continuidad en el trazado, los realizan seguros y precisos, llegan al límite del renglón. Mantienen una postura correcta. Con nivel medio se ubican los alumnos 3, 4, 8, 12, 13, 16 y 20 (35%) que aunque realizan los trazos seguros y precisos en ocasiones no mantienen la continuidad, presentan dificultades en llegar o se pasan del límite en el renglón. Mantienen una postura correcta.

En el segundo indicador evalúa los elementos del ajuste al renglón comportándose de la siguiente forma: en un primer grupo o nivel alto encontramos los alumnos 1, 2, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 14, 15, 17 y 18 (60%) que realizan el trazo por el centro de los límites dados, con regularidad, precisión y continuidad. Al colorear se ajustan al límite. Al rasgar oscilan de la parte inferior a la superior sin alejarse de la guía o sobre ella. En el nivel medio hallamos a los escolares 3, 4, 12, 13, 19 y 20 (30%) que aunque realizan el trazo por el centro de los límites dados en el renglón, con regularidad y cierta precisión, presentan discontinuidad. Tienen dificultades para ajustarse al límite al colorear, dejando espacios libres. Al rasgar inician en la parte inferior y oscilan de un lado a otro. Los estudiantes 8 y 16 (10%) son evaluados con nivel bajo por realizar trazos con irregularidad, imprecisión, con frecuencia llegan a los límites. No se ajustan al límite al colorear, dejando espacios libres o salen del límite. Al rasgar inician en la parte inferior y prosiguen en la parte superior separado de la línea.

El tercer y último indicador denominado rasgos de las grafías tiene a los alumnos 1, 2, 3, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 14, 15, 17, 18 y 19 (70%) ubicados en nivel alto ya que producen adecuadamente la forma y se ajustan al renglón. En nivel medio se encuentran los escolares 4, 8, 12, 13 y 20 (25%) que aunque reproducen de manera aceptable la forma, no se ajusta, al renglón. En nivel bajo encontramos a un solo alumno 16 (5%) por realizar trazos imprecisos y no se ajusta al renglón.

De forma general en la dimensión # 1 trece alumnos son evaluados en nivel alto que representa el 65%, tres en nivel medio para un 15% y cuatro en nivel bajo que constituye el 20%.

En la dimensión # 2 disminuyen los alumnos evaluados en nivel alto con 11, representando el 55%, cuatro en nivel medio para un 20% y cinco en nivel bajo para un 25%.

El comportamiento de la dimensión # 3 es similar a la primera con trece alumnos en nivel alto que representa el 65%, seis en nivel medio para un 30% y sólo uno en nivel bajo para un 5%.

Al valorar el resultado de la variable dependiente se obtiene que en nivel alto se mantiene trece alumnos para un 65%, tres en nivel medio para un 15% y cuatro en nivel bajo para un 20%. (Ver anexo 10). Como se observa hay siete alumnos (35%) que constituyen riesgo de presentar manifestaciones de dislexia y disgrafia al concluir el proceso de adquisición de la lecto-escritura y requieren de un tratamiento preventivo para evitarlo y 13 (65%) que aunque son evaluados en nivel alto no dejan de ser susceptibles en algún momento de su aprendizaje.

El análisis de la determinación de necesidades y potencialidades arroja que es necesario proyectar acciones para favorecer la variedad de ejercicios en los libros de textos y cuadernos de trabajo, la preparación de los alumnos, docentes y familia, por lo que se propone una estrategia didáctica que contemple estos cuatro núcleos básicos, su interacción y a la vez su incidencia sobre los alumnos.

Capítulo III

Estrategia didáctica para la prevención de la dislexia y disgrafia.

En este capítulo se presentan los fundamentos teóricos, las exigencias básicas, la estructura y las etapas de la estrategia didáctica para la prevención de la dislexia y disgrafia en primer grado de la Enseñanza Primaria, además de la pretensión de evaluar su efectividad a través de los resultados obtenidos mediante el método experimento pedagógico.

3.1 Presupuestos teóricos conceptuales que orientan la aplicación de la estrategia didáctica.

José Martí. Expresó: "...yo quiero que la ley primera de nuestra República sea el culto de los cubanos a la dignidad plena del hombre." (José Martí: 1891).

Este pensamiento es la esencia del programa de humanismo socialista que determina el tipo de persona declarado en la Constitución de la República de

Cuba y por la política educacional. En ambos se precisa los sustentos generales que fundamentan el modelo de escuela, así como a la teoría curricular que se aplica, en particular, ofrecen la posibilidad de flexibilizar estrategias, metodologías, métodos de acuerdo a las circunstancias histórico-sociales-concretas de cada región, municipio, comunidad, escuela, aula o grupo, hasta el tratamiento individual y diferenciado a los escolares.

El Comandante en Jefe Fidel Castro, en discursos pronunciados durante los últimos cursos, hace énfasis en los nuevos retos que tiene ante sí la Escuela Primaria para fijar las raíces de tal aspiración, cómo se debe potenciar la educación y la instrucción de los alumnos de conjunto con la familia y la comunidad a partir de las condiciones creadas y los medios disponibles. En tal sentido se le asigna al proceso preventivo de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura importantes funciones en la formación de una cultura general integral de los estudiantes. De ahí la necesidad de encontrar alternativas didácticas que contribuyan al perfeccionamiento continuo de este proceso.

Desde la posición ideológica y el compromiso ético que defiende la autora de esta investigación, consecuente con las bases marxista y martiana de la Constitución y el Modelo de Escuela Primaria a que se aspira en Cuba, se adoptan y contextualizan los supuestos teóricos que aseguran y legitiman la estrategia didáctica propuesta.

En el sentido filosófico se acoge a la tesis marxista-leninista cuya base metodológica general y guía de la práctica es el materialismo dialéctico e histórico, coincidentes en gran medida de lo más avanzado del pensamiento pedagógico latinoamericano y cubano de todos los tiempos, en especial, la proyección educativa perteneciente al ideal martiano sistematizada durante estos años de Revolución. Con relevancia para la estrategia propuesta se identifican algunos puntos de convergencia; el primero es la forma en que se desenvuelve el proceso cognitivo (teoría del conocimiento), con sus orígenes en la práctica para de ahí penetrar en el pensamiento y terminar con el retorno a la práctica fecundada por el conocimiento que se adquiere.

De acuerdo con dicha orientación filosófica se toman importantes proposiciones teóricas de la concepción histórico-cultural con repercusión para la labor educativa. Una de ellas es contemplar al educador como realidad viva, biosíquica individual producto de las relaciones y circunstancias sociales. Dichos factores mantienen una relación inseparable y dialéctica donde lo biosíquico funciona como premisa y lo socio-cultural como fuente de impulso. Este reparo posibilita determinar, estar atento y garantizar las condiciones y

factores (físicos, psicológicos, ambientales, educativos, sociales y materiales) que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura con una clara visión de los que son imprescindibles.

Resulta esencial en las concepciones dinámicas sobre la periodización por edades la relación entre el estado real y potencial del escolar, lo cual se evidencia en la definición de dos conceptos fundamentales: zona de desarrollo actual (ZDA) y zona de desarrollo próximo o potencial (ZDP). El primero admite orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura (preguntas, actividades, explicaciones, técnicas y procedimientos) a partir de lo que el escolar es capaz de saber, hacer y ser por sí solo, en tanto, el segundo acepta la colaboración y mediación de otras personas (el educador, otros agentes educativos, escolares aventajados o los medios de comunicación masiva) hasta llegar al punto de interiorizar acciones y ejecutarlas por sí mismo, lo que de hecho vuelve a convertirse en ZDA. La trascendencia de estos conceptos se aprecia en el diagnóstico dada la utilidad que proporcionan al poder determinar las posibilidades reales de que dispone el alumno, las funciones que están en proceso de maduración, así como, los espacios de socialización para entrenarlo y ayudarlo a que alcance escalas superiores de desenvolvimiento.

En lo que concierne a las bases lingüísticas, la estrategia didáctica se encauza a entender la lengua como comunicación donde la lectura y escritura dentro de sus componentes, se traten como instrumentos vivos de interacción e influencia entre los sujetos, muy ligados a situaciones particulares (sentimientos, referencias culturales, motivaciones, capacidades intelectuales) y al entorno en que se hallan envueltos. Por tanto, se fija la atención en los siguientes aspectos:

- El tratamiento de los componentes de la lengua (ortografía, gramática, expresión oral y escritura)
- La interdependencia entre pensamiento y lenguaje (teniendo en cuenta los postulados dados por Vigotsky, 1989).

De hecho, los fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos, lingüísticos declarados están contenidos, de uno u otro modo, en el sistema de referencias pedagógicas de esta estrategia didáctica, las cuales se proyectan desde el ideal histórico de la teoría educativa cubana y latinoamericana, sin descuidar los postulados de la pedagogía universal vigentes, aún, desde la época de Comenius, Pestalozzi, Rousseau, que colocan en el centro de su atención al ser humano (educando, educador y otros adultos influyentes) y propenden al

mejoramiento humano del alumno y su preparación para la vida. Tal orientación pedagógica a la luz de las circunstancias sociopolíticas, culturales, científicas y tecnológicas reinantes presupone:

- el fortalecimiento de los nexos entre la escuela, familia y comunidad como una conjugación de influencias donde la institución docente funciona como el eje del sistema de relaciones y cada una asume la responsabilidad y el rol que le concierne;
- una consecuente armonía entre el plano instructivo, formativo y desarrollador como proceso psico-sociales que se manifiestan en la escuela y se extienden a la esfera familiar, estatal y social;
- la confianza para que sean maestros de sí mismos; eso significa que se aparten de lo repetitivo, piensen y juzguen por sí solos, produzcan e incrementen su acervo cultural, crezcan en lo espiritual, sientan deseos de descubrir, manifiesten afán de aprender, sepan relacionarse y se proyecten con creatividad.

Lo primero, es contemplar al proceso de enseñanza-aprendizaje como el campo principal de instrucción, educación y desarrollo, entendido desde el concepto de su dinámica y constante movimiento progresivo, tanto en la actividad del educador, del educando, como de otros agentes educativos.

3.2 Exigencias básicas que regulan la aplicación de la estrategia didáctica.

Las exigencias de la pedagogía como ciencia, se elevan y multiplican objetivamente. Los educadores que de manera creadora, resuelven la tarea de la educación comunista esperan de la pedagogía una ayuda científicamente fundamentada.

Se reafirma la función social de la educación que consiste en transmitir de una generación a otra los conocimientos, capacidades, ideas, experiencias sociales, formas de conducta. Existe desde el origen mismo de la historia de la humanidad y es por tanto una categoría eterna. Su contenido y esencia, varían en el curso de la historia y son determinadas por las condiciones de la vida material, por las relaciones sociales, por las luchas de clases y por las ideas. En la actual situación histórico-concreta, los objetivos, los contenidos, los métodos y las condiciones de la educación comunista solo pueden determinarse desde el punto de vista de la clase obrera, de su política y de su ideología.

Para crear bases sólidas al desarrollo multilateral y armónico de la personalidad socialista es necesario una prolongación del espacio de tiempo en que el individuo en formación bajo la dirección de los adultos se prepara sistemáticamente para el trabajo, para la vida, para la participación independiente y responsable en la solución de las tareas sociales de las más variadas esferas.

El desarrollo psíquico debe entenderse siempre en todos sus niveles como un proceso dialéctico de adquisición de las experiencias sociales y de la influencia activa y cambiante del individuo sobre las condiciones del medio. Tiene lugar a través de la actividad de niños y jóvenes conjuntamente con los adultos y en gran parte bajo su dirección.

La educación exige la dirección de la actividad, es un proceso organizado, dirigido conscientemente hacia un objetivo, caracteriza esencialmente el proceso pedagógico y por ende al proceso educativo como expresión de éste.

El proceso pedagógico por sus múltiples funciones y condicionamientos es complejo, necesita ser pensado, diseñado con anterioridad de manera que se puede predecir las modificaciones y transformaciones que propicien su desarrollo.

Para llevar a cabo estos cambios en el contexto consciente de la Pedagogía se realizan diferentes tipos de estrategias las que establecen la dirección inteligente, desde una perspectiva amplia y global de las acciones encaminadas a resolver los problemas detectados en un determinado segmento de la actividad humana. Se entienden como problemas las contradicciones o discrepancias entre el estado actual y el deseado, entre lo que es y debería ser, de acuerdo con determinadas expectativas que dimanen de un proyecto social. Su diseño implica la articulación dialéctica entre los objetivos (metas perseguidas) y la metodología (vías instrumentadas para alcanzarlas).

En la bibliografía consultada existen diferentes criterios sobre el concepto de estrategia. Sin embargo, todos coinciden en establecer que es un sistema de acciones encaminadas al logro de una meta o un objetivo preestablecido. La autora de esta tesis asume el concepto de Nerelys de Armas al plantear que: “en el campo educativo la estrategia se refiere a la dirección pedagógica de la transformación de un objeto desde su estado real hasta un estado deseado. Presupone por tanto partir de un diagnóstico en el que se evidencia un problema y la proyección y ejecución de sistemas de acciones intermedias,

progresivas y coherentes que permiten alcanzar de forma paulatina los objetivos propuestos” (Armas N., 2003: 9)

La estrategia tiene lugar a un nivel macro (social, institucional) donde se declaran los lineamientos generales para cumplir la política y se definen los indicadores de cumplimiento, nivel meso (grupal) donde se concretan los resultados, actividades y a nivel micro (individual) donde se delimitan tareas, responsabilidades y se define operativamente la participación de cada individuo, sus mecanismos y métodos para alcanzar las metas prefijadas.

Se requiere realizar una investigación para obtener una estrategia como resultado científico cuando el propósito esencial del trabajo sea la proyección a corto, mediano y largo plazo de la transformación de un objeto temporal y espacialmente ubicado, desde un estado real, hasta un estado deseado, mediante la utilización de determinados recursos y medios que responden a determinadas líneas directrices.

La estrategia exige delimitar problemas, programar recursos, disponer de planes alternativos, crear estructuras organizativas, crear actitudes del personal lo suficientemente flexible para adaptarse al cambio en el caso de que este se produzca, no es rígida.

Existen diferentes tipos de estrategias según su intencionalidad (metodológica, de superación, didáctica, entre otras). La autora de la tesis selecciona realizar una estrategia didáctica y se acoge al concepto dado por Fátima Addine al expresar: “... el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene una estructura y funcionamiento sistémico, está conformado por elementos y componentes, personales (profesor-alumno, alumno-alumno, grupo-profesor y profesor-profesor) y no personales (objetivo, contenido, método, medio, forma de organización y evaluación) estrechamente interrelacionados, esto tiene particular importancia para la planeación estratégica del proceso, su conducción, investigación científica y optimización”. (Addine Fernández, F., 1997: 13).

La estrategia didáctica que se propone se sustenta en un cuerpo de **exigencias básicas** que propician el papel activo y protagónico de los maestros primarios durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir de la acción reflexiva y la innovación en torno a la práctica educativa, estas son:

✓ La etapa de diferenciación de fonemas y grafemas.

En el primer grado se señalan dos etapas fundamentales en el aprendizaje de la lecto-escritura: adquisición, ejercitación y consolidación.

En la etapa de adquisición se persigue como objetivo fundamental el aprendizaje de la lectura y escritura, donde se aplicará el *método fónico-analítico-sintético* y la de ejercitación y consolidación para reafirmar las habilidades logradas por los alumnos en este proceso inicial.

Cumpliendo cabalmente estos objetivos, la lectura y la escritura resultan ser estrategias complejas, aun para la mayoría de los niños que aprenden a leer y escribir sin dificultad, contando con un grado de maduración determinado y un ambiente pedagógico favorable.

Los alumnos pueden presentar problemas específicos de la lectura y la escritura, detectándose manifestaciones en las representaciones óptico-espaciales, los procesos de discriminación de fonemas y grafemas y en la motórica fina, constituyendo trastornos del lenguaje escrito, específicamente dislexia y disgrafía.

Para prevenir la aparición de dichos trastornos se hace necesario poner en práctica una **tercera etapa de diferenciación** de fonemas y grafemas para reafirmar las habilidades logradas por los alumnos en el proceso de ejercitación-consolidación del aprendizaje de la lectura y la escritura en la cual el maestro tenga la posibilidad de utilizar clases para diferenciar determinadas letras que tienden a ocasionar cambios, entre las que se encuentran:

- g por q, j por g, m por n, b por d, b por p, d por p,
- r por l, c por q, ch por ll, ch por y, ch por ñ,
- s por c por z, b por v, y por ll, j por g.

Estas clases se pueden insertar después de haber trabajado ambas letras en la etapa de adquisición o utilizar la variante de incluirlas en el cuarto período. De esta forma el alumno tiene la posibilidad de confrontar ambas letras desde la óptica de la diversidad de ejercicios facilitando el desarrollo de habilidades y la fijación, conservación y posterior reproducción de este contenido con el apoyo de un cuaderno y un software para cada grado que ilustra ejemplos de ejercicios para poner en práctica esta etapa.

✓ **La intervención de la familia en la prevención de los trastornos lecto-escritos.**

La escuela conjuntamente con la familia, ha jugado históricamente un importante papel en la socialización de niños y jóvenes, es considerada como un conjunto de procesos mediante los cuales el individuo asimila la experiencia social, la cultura, y se inserta en la sociedad en que vive, tiene como núcleo su educación mediante la cual esta se hace posible.

Lograr una adecuada socialización en cada uno de nuestros niños, es la principal función social de la escuela llamada también su función socializadora; sin embargo, para el logro de tal aspiración no basta con la labor educativa que la escuela desempeña, también juegan un importante papel factores como la familia (primera institución familiar socializadora del ser humano).

La labor de la escuela es importante pero no radica solo en su acción con los escolares, sino en la coordinación de la acción con el resto de los factores, principalmente la familia, de modo que se logre una mayor coherencia en los modelos y formas de actuar que llegan a estos, para contribuir exitosamente a su inserción social actual y futura.

La estrategia didáctica contempla entre uno de sus núcleos básicos la atención a la familia con el fin de dotarla de los conocimientos necesarios para que colaboren en la prevención de la dislexia y disgrafía en diferentes momentos como los círculos de estudio, realización de estudios independientes, etc.

✓ La innovación como parte de proceso de enseñanza-aprendizaje.

Una innovación es una idea, objeto o práctica percibida como nueva por un individuo o individuos, que intenta introducir mejoras en relación a objetivos deseados, que por naturaleza tiene una fundamentación, y que se planifica y delibera. Esta puede referirse a cualquier cosa que es nueva para el individuo dentro del sistema; y lo que es innovación para una persona puede no serlo para otra en la misma escuela. Incluye no solo cambios curriculares, sino también nuevos procesos, productos, ideas e incluso personas. (Nichols, A., 1983: 4).

La innovación se caracteriza por la autonomía y la creatividad en la identificación, el planteamiento y la solución de los problemas en los distintos campos del saber. La misma en la práctica educativa permite renovar el conocimiento y las prácticas profesionales pedagógicas, así como formar o desarrollar determinadas actitudes y valores éticos para una actuación responsable y comprometida con la sociedad.

La inserción del software educativo en la Enseñanza Primaria persigue como objetivo formar en los alumnos una cultura informática elemental, además de contribuir a elevar la calidad del aprendizaje y el desarrollo de los alumnos, por lo que constituye un medio de enseñanza o herramienta de trabajo de gran importancia.

La Colección Multisaber contiene en la asignatura Lengua Española para primer grado dos software (El secreto de la lectura I y Nuestro idioma I), los

cuales ofrecen varias lecturas, un módulo con ejercicios donde los alumnos tienen la posibilidad de completar oraciones, arrastrar palabras, imágenes, enlace, acrósticos, etc. Al realizar este análisis se determinó que no eran suficientes para utilizarlos en el proceso preventivo de la dislexia y disgrafía, allí no se contemplaban indicadores esenciales para su tratamiento como es los procesos óptico-espaciales, los fonético-fonemáticos.

La elaboración de actividades instructivas en las que se utilicen los software educativos como medio de enseñanza-aprendizaje implica tener un conocimiento amplio de los contenidos que aborda cada uno y de todas sus posibilidades.

La multimedia y cuaderno elaborados se insertan en un área de acciones de la estrategia planificada, pues son tenidas en cuenta para realizar los ajustes curriculares y las diferentes acciones para la preparación de los alumnos, docentes y la familia, los cuales tienen características particulares esenciales:

1. Los ejercicios del cuaderno tienen un título sugerente y la orden de la actividad. Para los maestros se ofrecen orientaciones metodológicas que expresan su proceder, la vía en que se solucionan los contenidos y su carácter desarrollador.
 2. En la multimedia el docente puede acceder a los ejercicios según su clasificación y puede obtener información complementaria a través del módulo maestro que contiene un diccionario técnico y bibliografía de consulta.
 3. Las primeras actividades del cuaderno y el software ejercitan la percepción visual, la orientación óptico-espacial y la motórica fina.
 4. En todos los ejercicios está implícito el juego a través de una actividad de aprendizaje.
- ✓ La asignatura Lengua Española es el eje integrador en la prevención de la dislexia y disgrafía.

Esta exigencia está basada en las relaciones interdisciplinarias que deben establecerse entre las diferentes asignaturas, pero su propósito no es solo relacionar los objetivos y los contenidos, sino, además, integrar el tratamiento metodológico que debe dársele a la lecto-escritura para que el escolar comprenda su proceso, el cual siempre tiene que cumplir los mismos requisitos no importa en la asignatura donde se lea o se escriba.

Jorge Fiallo Rodríguez al exponer el tema *“La interdisciplinariedad como principio básico para el desempeño profesional en las condiciones actuales de*

la escuela cubana” en el III Seminario Nacional se refiere a que “...la interdisciplinariedad es un proceso y una filosofía de trabajo, es una forma de pensar y de proceder para conocer la complejidad de la realidad objetiva y resolver cualquiera de los complejos problemas que esta plantea.” (2002: 9)

La integración de las disciplinas en la escuela es una etapa y no un producto acabado de la interdisciplinariedad para cuyo establecimiento se requiere de diferentes etapas.

La interdisciplinariedad es un acto de cultura, no es una simple relación entre contenidos, sino que su esencia radica en su carácter educativo, formativo y transformador, en la convicción y actitudes de los sujetos. Es una manera de pensar y de actuar para resolver los problemas complejos y cambiantes de la realidad, con una visión integradora del mundo, en un proceso basado en relaciones interpersonales de cooperación, es un modo de actuación y una alternativa para facilitar la integración del contenido, optimizar el proceso de planificación y dar tratamiento a lo formativo.

Existen tres líneas directrices fundamentales de la interdisciplinariedad:

1. Del sistema de hechos, fenómenos, conceptos, leyes y teorías.

Un numeroso grupo de conceptos son estudiados y utilizados por diferentes disciplinas.

2. Del desarrollo de las habilidades intelectuales, prácticas y de trabajo docente.

La adquisición de las habilidades por los estudiantes requiere de coherencia y correcto desarrollo por el colectivo de docentes, ya que son utilizadas por todas las disciplinas del currículo. En esta línea es donde se inserta el criterio de la autora de la investigación realizada.

3. Del desarrollo de la educación en valores.

En todos los niveles se debe trabajar con un sistema de valores para lograr una educación que permita formar un conjunto de estos que se correspondan con los que se requieren a partir del sistema social cubano.

3.3 Estructura didáctica de la estrategia.

En este epígrafe se presenta la estrategia didáctica diseñada para dar solución al problema científico enunciado en la introducción.

La propuesta que se presenta recorre todos los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje. En su diseño se contemplan las etapas de diagnóstico, planeación-instrumentación, evaluación y valoración de los resultados de su implementación en la práctica. Se planifica a través de cuatro núcleos básicos de acciones fundamentales: acciones dirigidas a la inclusión

de la etapa de diferenciación en las adecuaciones curriculares, a la preparación de los alumnos, a elevar el nivel de preparación de los maestros y de la familia.

La planeación estratégica de las diferentes etapas tuvo en cuenta los resultados obtenidos en la valoración de la situación actual del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura expuesto en el capítulo II epígrafe tres. Esto permitió tener la información necesaria sobre el estado de la realidad que se deseaba transformar.

La estrategia didáctica se orientó a prevenir la dislexia y disgrafía en primer grado, de manera que los escolares puedan leer y escribir sin cometer errores, a la vez que al culminar el aprendizaje de la lecto-escritura en segundo grado lo hagan con la calidad requerida.

El proceso de enseñanza-aprendizaje para prevenir la dislexia y disgrafía necesita ser diseñado de manera tal que los alumnos obtengan éxito en cada una de las actividades, logren leer y escribir textos que les permitan el desarrollo adecuado de la comunicación; por ello se tuvo en cuenta partir de la concepción dialéctico-materialista del lenguaje que explica su origen social y su papel como elemento imprescindible del proceso de comunicación y de adquisición de conocimientos.

3.3.1 Etapas de la estrategia.

La estrategia didáctica conformada tiene como **objetivo general**:

- ✚ Contribuir a la prevención de la dislexia y disgrafía en primer grado de la Enseñanza Primaria.

A continuación se presentan de forma esquematizada los diferentes núcleos de acciones y las etapas de su desarrollo. Para la comprensión de la modelación se puede consultar el anexo 11 y 12.

Estrategia didáctica para la prevención de la dislexia y disgrafía en la escuela primaria.

DIAGNÓSTICO	PLANEACIÓN	INSTRUMENTACIÓN	EVALUACIÓN
-------------	------------	-----------------	------------

<p>A la prevención de la dislexia y disgrafia en los documentos normativos y metodológicos de la escuela primaria.</p>	<p>Acciones para enfrentar las adecuaciones curriculares</p>	<p>Se propone añadir la etapa de diferenciación de fonemas y grafemas para el desarrollo de habilidades</p>	<p>Control al análisis metodológico que se realiza en los Colectivos de Ciclo y a la preparación de las asignaturas. Muestreo a los sistemas de clases planificados por el maestro.</p>
<p>A los alumnos para la prevención de la dislexia y disgrafia.</p>	<p>Acciones para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje del proceso preventivo de la dislexia y disgrafia.</p>	<p>Estas acciones se instrumentarán en los sistemas de clases donde la asignatura Lengua Española tenga el eje integrador y utilicen el cuaderno y el software propuesto.</p>	<p>Aplicación de pruebas pedagógicas. Uso de la escala valorativa para evaluar su calidad.</p>
<p>Al nivel de preparación que tienen los maestros para enfrentar el proceso preventivo de la dislexia y disgrafia.</p>	<p>Acciones para la atención al docente.</p>	<p>Sistema de trabajo teórico-metodológico para la preparación de los docentes desde el puesto de trabajo.</p>	<p>Muestreo a los sistemas de clases planificados por los docentes. Observaciones de clases. Entrenamientos desde el puesto de trabajo.</p>

Al nivel de preparación que tienen la familia para enfrentar el proceso preventivo de la dislexia y disgrafia.	Acciones para la atención de la familia.	Estrategia de trabajo preventivo.	Participación en las escuelas de padres, charlas educativas. Visitas a las casas de estudio.
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------	-----------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------

Etapa de diagnóstico.

Acciones de la etapa de diagnóstico.

Las acciones desarrolladas en la etapa de diagnóstico fueron dirigidas por el investigador, participan los alumnos, la maestra y padres. Allí se persigue como objetivo determinar cuáles son las dificultades y potencialidades que presentan los alumnos, la familia y la maestra con vista a un adecuado proceso preventivo de la dislexia y disgrafia.

Para esta fase en el caso particular de la investigación se tomó un grupo de primer grado de 20 alumnos de la escuela Francisco Vales Ramírez para poner en práctica el pre-experimento, además la docente que imparte las clases en ese grupo y la familia de los alumnos que también fue objeto de muestra en la determinación de potencialidades y necesidades referidas en el Capítulo II para llevar a cabo las acciones de la estrategia didáctica.

Se podrán realizar instrumentos como revisión de los planes de clases elaborados por la maestra, entrevistas, encuestas y prueba pedagógica.

- Acciones para establecer los avances que van alcanzando los alumnos en el aprendizaje de la lecto-escritura.

El estudio del lenguaje escrito del niño y de las condiciones en que este se desenvuelve en los primeros grados, pueden darnos una indicación del ritmo y sentido de su crecimiento y de la clase de enseñanza que necesitan, para lo cual debe realizarse un proceso con sistematicidad y cíclico de recogida de datos de los resultados del aprendizaje de la lecto-escritura que realiza el alumno, en el que sobre la base de la información obtenida se reorganizan los diferentes componentes del proceso de enseñanza aprendizaje y por ende, la estrategia que se lleva a cabo para dirigirlo.

Al realizar un análisis se decide llevar a cabo un grupo de acciones para conocer el estado en que se encuentra el aprendizaje de la lecto-escritura de los escolares:

- Revisión de libretas en todas las asignaturas con los mismos criterios valorativos que se aplican en la asignatura Lengua Española.
- Trabajo preventivo o correctivo en todas las asignaturas de primer grado.

La autora de esta tesis propone para evaluar la calidad de la lecto-escritura de los alumnos una escala valorativa por elementos del conocimiento que permite ubicarlos por niveles de desarrollo en bajo, medio y alto. (Ver anexo 19)

- Los resultados de la valoración de los trabajos lecto-escritos por los alumnos deben ser registrados en una tabla de doble entrada que permita establecer los progresos que van alcanzando los alumnos a partir de la comparación de los resultados de cada etapa evaluada. (Ver anexo 20)
- Valoración con la maestra de las dificultades y potencialidades individuales de los alumnos y el procedimiento a seguir con cada uno de ellos.
- Entrevista con los padres de los alumnos para dar a conocer los resultados del diagnóstico: el maestro debe exponer con claridad a los padres dónde están las dificultades que las motivan. Se deben orientar las vías y alternativas que puedan emplear para ayudar a sus hijos.

Etapas de planeación- instrumentación.

La etapa de planeación-instrumentación parte de los resultados obtenidos en la etapa de diagnóstico y tiene como objetivo la prevención de la dislexia y disgrafía a partir de la planificación de las acciones que permitan su dirección, la realización de las adecuaciones curriculares, la preparación adecuada de la docente y de la familia. Acciones que se dirigen a la realización de adecuaciones curriculares.

Tomando como referencia el concepto ofrecido por Rivera Acevedo en su trabajo "El sistema de trabajo independiente: adaptaciones curriculares para satisfacer las necesidades de aprendizaje", se consideran:

"...adecuaciones curriculares a los ajustes que se realizan a los objetivos, al contenido, a los criterios de evaluación y a sus procedimientos que deben estar en concordancia con las posibilidades de aprendizaje de los alumnos" (Rivera Acevedo, G, 2002: 160)

Específicamente en el caso de las adecuaciones curriculares que se recomiendan, consisten en acciones que permitan el desarrollo de habilidades en los alumnos para automatizar y diferenciar fonemas o grafemas en los indicadores espacio-temporales, discriminación de fonemas y grafemas y en la motórica fina. Todo esto para facilitar las relaciones interdisciplinarias.

En consonancia con lo apuntado se propone que se realicen acciones para añadir a los objetivos y contenidos del programa de la asignatura Lengua Española las siguientes adecuaciones curriculares (etapa de diferenciación de fonemas y grafemas) para la prevención de la dislexia y disgrafía en primer grado.

Objetivos	Contenido
<p>Automatizar las letras en sílabas, palabras y oraciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Orientación óptico-espacial. • Procesos fonético-fonemáticos. • Motórica fina. 	<p>Lecturas, observación de vídeos, consultas en el software y el cuaderno de trabajo “Aprende jugando” (completar palabras, oraciones, ordenar oraciones, realizar crucigramas, sopas de letras, copias, dictados)</p>
<p>Desarrollar habilidades en la orientación óptico-espacial.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Espacio: respecto a la hoja de papel la orientación de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo. • Tiempo: la secuencia de fonemas y grafemas con un ritmo determinado. 	<p>Orientación en el espacio, ordenar rompecabezas, cuartos excluidos, seleccionar los elementos diferentes entre dos figuras, diferenciarlos al completar palabras, oraciones, acústicamente, realizar lecturas, copias, dictados, trabalenguas.</p>
<p>Desarrollar habilidades en los procesos fonético-fonemáticos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Percepción fonemática. • Oído fonemático. 	<p>Ejercitar la posición articulatoria de los fonemas, diferenciarlos acústicamente, la posición que ocupan dentro de la palabra, la consecutividad, realizar lecturas, copias, dictados, trabalenguas, ordenar palabras, oraciones, señalar con colores, barras, las letras dentro de una palabra, las palabras en una oración, las oraciones en un texto.</p>

Desarrollar habilidades en las relaciones fónico-grafemáticas. <ul style="list-style-type: none"> • Inadecuaciones. 	Completar palabras, oraciones, diferenciarlos, realizar sopas de letras, crucigramas, copias, lecturas, dictados.
Desarrollar habilidades en la motórica fina.	Ejercitar los rasgos de las letras con y sin pautado, los enlaces, la inclinación de las letras.
Diferenciar las letras en sílabas, palabras y oraciones: <ul style="list-style-type: none"> • Orientación óptico-espacial. • Procesos fonético-fonemáticos. • Relaciones fónico-grafemáticas. 	Consultas en el software y el cuaderno de trabajo "Aprende jugando" (completar palabras, oraciones, ordenar oraciones, realizar crucigramas, sopas de letras, copias, dictados)

Estas adecuaciones curriculares, relacionadas con la determinación de los objetivos y los contenidos, deben ser materializadas en el análisis metodológico que realice el maestro en relación con la planificación del sistema de clases para la prevención de la dislexia y disgrafia. El tratamiento integrador a los diferentes componentes de la lengua materna y el número de horas de reserva con que cuenta el programa de la asignatura permiten que el docente pueda llevar a cabo su tratamiento sobre la base de estas adecuaciones sin alterar el número de horas correspondientes en el programa vigente.

Acciones dirigidas a los alumnos para prevenir la dislexia y disgrafia en primer grado.

Las acciones realizadas se dirigieron a los alumnos de primer grado para enfrentar las adecuaciones curriculares en vistas a prevenir la dislexia y disgrafia, desarrollando habilidades mediante la automatización y diferenciación en la orientación óptico-espacial, procesos fonético-fonemáticos y motórica fina, utilizando las actividades propuestas por la autora en el cuaderno y software.

Acciones	Instrumentación	Fecha y ejecutor
----------	-----------------	------------------

1. Presentación en el Consejo de Dirección de los resultados del diagnóstico.	Análisis cualitativo y cuantitativo de los resultados. Debate. Planificación de las actividades a ejecutar.	Fecha: noviembre Ejecuta: investigador.
2. Presentación en el colectivo pedagógico de las actividades propuestas (cuadernos y software)	Análisis de resultados. Discusión y aprobación de las actividades.	Fecha: noviembre Ejecuta: maestros e investigador.
3. Comprobaciones al proceso preventivo de la dislexia y disgrafia a través de los trabajos de los alumnos.	Aplicación de pruebas. Revisión de libretas y cuadernos.	Fecha: bimensual Ejecuta: maestros e investigador.
4. Análisis de los resultados alcanzados por los alumnos en las comprobaciones.	Discusión individual y colectiva con los maestros.	Fecha: diciembre, marzo, mayo. Ejecuta: Directivos e investigador
5. Estimulación de los mejores alumnos.	Exposiciones y Concursos. Entrega de estímulos.	Fecha: Durante el curso. Ejecuta: investigador.

Acciones dirigidas a la maestra y al control del desarrollo de la prevención de la dislexia y disgrafia.

Estas acciones estarán dirigidas por el director o el jefe de ciclo de la escuela y el investigador, teniendo como objetivo principal de dotar teórica y metodológicamente a la maestra que imparte la docencia en el grupo sometido a pre-experimento con vistas a prevenir la dislexia y disgrafia y controlar su desarrollo adecuado en los alumnos.

Las acciones de Trabajo Metodológico (ver anexo 13) deben organizarse a partir de la Resolución Ministerial No. 85 por lo que se incluirán reuniones y clases metodológicas, demostrativas, abiertas y talleres científicos.

Se dispondrá de espacios para realizar actividades teóricas sobre los requisitos para la prevención de la dislexia y disgrafia, así como prácticas en clases metodológicas, abiertas, demostrativas, revisión de libretas, cuadernos. Además, se incluye un sistema de control que facilita a los directivos, alumnos, la docente y padres conocer los avances que se van alcanzando en

este contenido. En este cuadro se resumen en orden las acciones propuestas.

Acciones	Instrumentación	Fecha y ejecutor
1. Presentación en el colectivo de ciclo el sistema de preparación metodológica y de control.	Análisis de resultados. Discusión y aprobación de las acciones.	Fecha: Noviembre Ejecuta: directivos e investigador.
2. Realización del Sistema de Preparación Metodológica. (Ver anexo 13)	Entrenamientos metodológicos, reuniones metodológicas. Clases metodológicas, demostrativas y abiertas. Talleres Científicos.	Fecha: Noviembre-enero. Ejecuta: directivos e investigador.
3. Comprobaciones al desarrollo del proceso adquisición de habilidades en la orientación óptico-espacial, los procesos fonético-fonemáticos, en las inadecuaciones y la motórica fina.	Aplicación de pruebas. Revisión de libretas.	Fecha: bimensual Ejecuta: Directivos e investigador.
4. Análisis de los resultados alcanzados por los alumnos en las comprobaciones.	Discusión individual y colectiva con la maestra.	Fecha: diciembre, febrero, abril, junio. Ejecuta: Directivos. e investigador.
5. Análisis con los padres de los alumnos con mayores dificultades.	Escuelas de padres. Propuesta de atención a sus hijos. Lectura de los mejores trabajos escritos por los alumnos.	Fecha: diciembre, febrero, abril, junio. Ejecutan: maestros e investigador.
6. Selección en el consejo de dirección de los alumnos con mejores resultados.	Presentación de los resultados del control a la maestra y alumnos.	Fecha: noviembre a junio Ejecutan: Directivos e investigador.
7. Estimulación y divulgación de los mejores trabajos.	Exposiciones y Concursos. Entrega de estímulos.	Fecha: noviembre a junio Ejecuta: directivos e investigador.

El Colectivo de Ciclo y las reuniones del Puesto de Dirección son los órganos técnicos que permiten la realización de acciones dirigidas a establecer las relaciones necesarias para lograr la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje. En el caso de la estrategia didáctica dirigida a la prevención de la dislexia y disgrafía las acciones de coordinación que se proponen son las siguientes:

- Con el colectivo pedagógico para analizar la estrategia didáctica sobre la prevención de las manifestaciones de los trastornos lecto-escritos. (Inicio del curso escolar).
- Con las bibliotecarias para que la programación de las actividades de lectura estén relacionadas con el tema y el tipo de texto que se trabajará en las aulas, así para la disponibilidad y localización de la bibliografía que los docentes necesitaran consultar. (Se realizarán en los Colectivos de Ciclo y reunión del Puesto de Dirección).
- Con el responsable del programa audiovisual para localizar los videos y películas que deben ser visualizados por los alumnos en el horario docente y de descanso activo. (Se realizarán en los Colectivos de Ciclo y reunión del Puesto de Dirección).
- Con los profesores de computación para que los alumnos de primer grado puedan utilizar el software “Aprende jugando”. (Se realizarán en los Colectivos de Ciclo y reunión del Puesto de Dirección).
- Con los padres de los alumnos a través de las reuniones o de las visitas al hogar para su colaboración en el desarrollo del proceso preventivo de la dislexia y disgrafía.

Acciones dirigidas a la atención de la familia y al control del desarrollo de la prevención de la dislexia y disgrafía.

Las acciones que en esta etapa se desarrollan estarán dirigidas por el director, la psicopedagoga y el investigador. Tienen como objetivo principal de dotar teórica y metodológicamente a la familia con vistas a prevenir la dislexia y disgrafía en los alumnos. Además estuvo presidida por un pensamiento martiano: *“Una ciudad es culpable mientras no es toda ella una escuela; la Calle que no lo es, es una mancha en la frente de la Ciudad”*

A continuación se presenta en un cuadro las acciones propuestas para la preparación de la familia.

Acciones	Instrumentación	Fecha y ejecutor
1. Presentación a la familia de los resultados del diagnóstico y las potencialidades o dificultades de cada uno de los alumnos.	Reunión de padres. Análisis cualitativo y cuantitativo de los resultados. Debate.	Fecha: Noviembre. Ejecutan: directivos e investigador.
2. Presentación a los padres del Sistema de preparación teórico-práctico.	Análisis de resultados. Discusión y aprobación de las acciones.	Fecha: Noviembre Ejecutan: directivos e investigador.
3. Escuela de padres. Discutir sobre las causas que provocan los trastornos lecto-escritos en primer grado y sus posibles soluciones.	Preparación teórico-práctica. Talleres.	Fecha: Diciembre Ejecutan: directivos e investigador.
4. Escuela de padres. Posibles manifestaciones en: <ul style="list-style-type: none"> • orientación óptico-espacial. • los procesos fonético-fonemáticos. • la motórica fina. 	Preparación teórico-práctica. Talleres Revisión de pruebas, libretas, cuadernos.	Fecha: enero Ejecutan: Directivos, e investigador.
5. Análisis de los resultados alcanzados por los alumnos en las comprobaciones.	Discusión individual y colectiva con los padres.	Fecha: diciembre, febrero, abril, junio. Ejecutan: Directivos e investigador.
6. Análisis con los padres de los alumnos con mayores dificultades.	Escuelas de padres. Propuesta de atención a sus hijos. Lectura de los mejores trabajos escritos por los alumnos.	Fecha: diciembre, febrero, abril, junio. Ejecutan: maestros e investigador.
7. Escuela de padres con el tema: "La huella dolorosa de la sobreprotección y sus efectos negativos"	Presentar el video y provocar el debate acerca de vivencias sobre el tema	Fecha: marzo Ejecutan: Directivos e investigador.

8. Escuela de padres que gira sobre el tema: “ En busca de un culpable”	Realizar un debate con los padres con el objetivo de resaltar el papel del adulto en la educación de los menores.	Fecha: abril Ejecutan: Directivos e investigador.
9. Estimulación y divulgación en el mural de aprendizaje de las mejores casa de estudio dirigidas por los padres.	Exposiciones y concursos. Entrega de estímulos a las mejores casas de estudio.	Fecha: noviembre a junio Ejecutan: directivos e investigador.

Etapas de evaluación.

Esta fase está considerada la última en la planeación estratégica y se orienta en función de valorar la efectividad de las acciones implementadas.

A los sistemas de clases planificados se le aplicarán muestreos que permitirán controlar como se tienen en cuenta las exigencias didácticas establecidas para la dirección del proceso preventivo de la dislexia y disgrafía y el establecimiento de las relaciones interdisciplinarias.

Es de vital importancia el seguimiento al diagnóstico por elementos del conocimiento, por lo que será necesaria la planificación del sistema de comprobaciones de conocimientos que se realizarán en el curso y los despachos con los docentes para el ajuste de las acciones.

Los resultados del control al desarrollo de la lecto-escritura de los alumnos deberán analizarse en el Colectivo de Ciclo de maestros para discutir las dificultades que se presentan en este componente, la valoración de sus causas y las posibles soluciones.

La observación de las clases deberá hacerse de sistemas completos, pues la valoración de una clase no ofrece información para sacar conclusiones sobre cómo marchan las acciones estratégicas planificadas debido a su carácter de proceso.

El control y evaluación a la preparación de la familia de los escolares de primer grado se realizará a partir de su participación en las diferentes escuelas de padres, talleres, charlas educativas, visitas a las casas de estudio y la observación de las actividades que allí se desarrollan.

3.4 Validación de la estrategia didáctica dirigida a la prevención de la dislexia y disgrafía en primer grado de la Enseñanza Primaria.

En este epígrafe se presentan los resultados obtenidos mediante el método del experimento pedagógico con el fin de evaluar la efectividad de la estrategia didáctica.

Validación del diagnóstico:

En esta etapa se aplican instrumentos como el análisis de los sistemas de clases planificados por la maestra, lo que indica las insuficiencias que se presentan en la etapa de adquisición de la lecto-escritura debido a la poca variedad de ejercicios en los libros de texto y cuadernos, además a los maestros les resulta difícil elaboración de actividades y la creación de medios de enseñanza.

La encuesta realizada a la familia arroja la necesidad de dotarla de este conocimiento para incorporarla a la prevención de estos trastornos como un ente activo, al apoyo de los alumnos en las casas de estudio y en la realización del estudio independiente.

En la prueba pedagógica se detectan alumnos con riesgos de presentar manifestaciones de dislexia y disgrafía en el proceso de adquisición de la lecto-escritura en las dimensiones de orientación óptico-espacial, en los procesos de discriminación y en la motórica fina.

Concepción del experimento pedagógico.

Con el propósito de comprobar la validez de lo modelado teóricamente con relación a la prevención de los trastornos lecto-escritos, se aplicó un pre-experimento pedagógico del tipo $O_1 \times O_2$, donde O_1 y O_2 representan el pretest y el posttest respectivamente, para la medición de la variable dependiente antes y después de la instrumentación de la estrategia didáctica en un mismo grupo. La definición operacional de la variable dependiente se presenta en el anexo 14.

Para la aplicación del estímulo experimental se seleccionó la muestra de los sujetos del pre-experimento pedagógico, la cual estuvo conformada por 20 alumnos de primer grado de la escuela primaria Francisco Vales Ramírez (Ver población y muestra en el Capítulo II epígrafe 2.1). El mismo se aplicó durante el curso escolar 2006 – 2007.

La medición de los indicadores de la variable dependiente, en los alumnos de primer grado, se realizó a partir de una escala valorativa que comprende los niveles: bajo (1), medio (2) y alto (3) que permitió medir los cambios producidos antes y después de la instrumentación de la estrategia. (Ver anexos 9 y 18)

Para la evaluación integral de una dimensión, en cada sujeto de investigación, se determinó que el nivel bajo comprenda al menos dos indicadores bajos, el nivel medio comprende dos indicadores medios o más y el nivel alto dos indicadores altos o más. En el caso de la segunda dimensión que tiene dos indicadores se toma el promedio de ambas o la evaluación inferior.

Para evaluar integralmente la variable dependiente, en cada sujeto de investigación, se determinó que el nivel bajo comprenda dos dimensiones bajas, el nivel medio comprende dos dimensiones bajas o más y el nivel alto dos dimensiones altas o más.

Los indicadores de la prevención de la dislexia y disgrafía, fueron evaluados mediante la combinación del control inicial, sistemático y final a los efectos de garantizar la validez de los resultados. Para medir la situación inicial se aplicó una prueba pedagógica pretest (anexos 9-10).

Finalizadas las acciones de la estrategia se realiza la prueba pedagógica posttest (anexo 18). Para la comparación del antes y el después de aplicada la estrategia didáctica, se confeccionó un fichero de datos para almacenar los valores obtenidos en cada uno de los indicadores de la variable dependiente, utilizando para ello el paquete estadístico SPSS, versión 11.5.

Considerando las características del pre-experimento pedagógico se tomaron medidas para minimizar la influencia de las variables ajenas. Una de las medidas a tener en cuenta fue mantener el mismo profesor durante el desarrollo del experimento, el cual impartió todos los contenidos de acuerdo con la estrategia didáctica y así evitar que otro profesor fuera causa de posibles variaciones. De igual manera se determinó que las calificaciones tanto del pretest como del posttest fueran realizadas por la misma persona, evitando así la subjetividad en el criterio de personas diferentes y que al valorar una respuesta se produjesen alteraciones en los valores de los indicadores que serían procesados posteriormente.

Resultados de la labor de los alumnos de primer grado durante la instrumentación de la estrategia didáctica.

En esta etapa se aplicaron acciones dirigidas a la labor de los alumnos para

enfrentar el proceso preventivo de la dislexia y disgrafia y desarrollar habilidades mediante la automatización y la diferenciación de fonemas y grafemas.

Una de las acciones que se puso en práctica es aplicar las actividades propuestas en el cuaderno-software en primer grado, que se instrumentaron en las clases de ejercitación. La otra acción fue dirigida a realizar comprobaciones parciales a los trabajos de los alumnos a través de la revisión de libretas y cuadernos.

La aplicación de las actividades se controlaron a partir de una guía de observación (Ver anexo 15) en la que se perseguía como objetivo constatar los resultados de los alumnos en el proceso preventivo de la dislexia y disgrafia. Como generalidad se observó que todos los niños se interesaban por las actividades ya que estas proponían su solución a través de juegos, competencias, trabajos en dúos, tríos, equipos, aunque cuando se les dificultaba llegar a su solución manifestaban que estaban cansados y querían cambiar de actividad.

Los estudiantes que presentaban deficiencias en la lateralidad o dislalias se mostraban tímidos para participar en la solución colectiva de ejercicios que contemplaban esta dificultad; de forma adecuada se le prestaron niveles de ayuda y se logró su participación espontánea.

Aunque las actividades elaboradas presentaban un enfoque diferente a las establecidas en el cuaderno de trabajo se ganó en independencia al solucionarlos, en rapidez, trabajaron cada vez más seguros de sus respuestas, pedían ayuda al maestro y a sus compañeros hasta un tercer nivel. La mayoría de los alumnos con dificultades en algún indicador lo manifestaban fundamentalmente al trabajar de forma independiente y en menor escala cuando realizaban los dictados, esta situación se debía a que no pronunciaban cuando escribían los textos.

Aunque los docentes y la familia no constituyen la variable dependiente, si son variables controladas y forman parte de la estrategia didáctica, por lo que se considera pertinente analizar sus resultados por incidir directamente sobre los alumnos de la muestra sometida a pre-experimento.

Paralelo a la instrumentación de la estrategia didáctica se intensificó la labor de apoyo con acciones dirigidas a los docentes con el objetivo de dotarlos de los conocimientos necesarios para enfrentar el proceso preventivo de los trastornos lecto-escritos.

Esta etapa se instrumentó a partir de un Sistema de trabajo teórico-

metodológico y se controló su efectividad con observaciones realizadas a las actividades teóricas y prácticas (Ver anexo 16).

A través de las actividades desarrolladas se logró que la docente diagnosticara con mayor exactitud las diferentes manifestaciones de dislexia y disgrafía que podían surgir en su grupo de alumnos, haciendo coincidir este diagnóstico con las actividades realizadas. Se incrementó en número los ejercicios planificados dirigidos a la diferenciación de fonemas y grafemas.

Sus principales regularidades se resumen en los siguientes aspectos:

- ◆ La maestra participó en las sesiones teóricas de forma espontánea, conciente, motivada por conocer los nuevos elementos que le permitirían que no aparezcan estos trastornos en su aula.
- ◆ Consultó nuevas bibliografías y al apropiarse del contenido ofrecía ejemplos de cómo se manifiestan los diferentes indicadores basados en su práctica cotidiana.
- ◆ Estuvo de acuerdo con las actividades propuestas (cuaderno-software) y en elaborar nuevos ejercicios a partir de estos.
- ◆ La docente se mostró dispuesta a realizar las clases demostrativas, utilizando las actividades propuestas y elaborando otras según el diagnóstico fino de cada alumno.
- ◆ El enfoque dado al tratamiento de los trastornos lecto-escritos fue preventivo y si los alumnos incurrieran en alteraciones en una de las dimensiones, elaboró ejercicios los cuales fueron demostrados y explicados.
- ◆ Fue capaz de utilizar el tratamiento metodológico adecuado para las alteraciones óptico-espaciales y procesos fonético-fonemáticos, específicamente para el indicador de cambio (instaurar-automatizar-diferenciar).
- ◆ Se logró comprometer a otros docentes para participar en el proceso preventivo de la dislexia y disgrafía como las bibliotecarias, profesores de Educación Física, computación y psicopedagoga.
- ◆ En las clases demostrativas y abiertas se utilizó la computación como medio de enseñanza con el software “Aprende jugando” y Power Point elaborados por la maestra.
- ◆ La prevención se llevó a cabo en las clases de las asignaturas Lengua Española, Matemática y El Mundo en que Vivimos.

Otro elemento de apoyo a la estrategia didáctica estuvo dirigido a realizar acciones para dotar a la familia de los conocimientos necesarios para

enfrentar el proceso preventivo de los trastornos lecto-escritos.

A las acciones dirigidas a la familia en etapa de instrumentación se le da salida a través de la Estrategia de trabajo preventivo de la escuela que es la encargada de contemplar toda la labor que se realiza con la familia y comunidad. Se valoran sus resultados con la aplicación de una guía de observación. (Ver anexo 17).

La totalidad de los padres de la muestra seleccionada accedió a participar en la preparación planificada. Del total de padres trabajan 16, cuatro son amas de casa y dos maestros en diferentes niveles de enseñanza.

Durante la aplicación de las diferentes acciones se mostraron interesados por el tema, pero algunos se revelaron de forma tímida por el desconocimiento de los términos, situación que se modificó al avanzar en número las actividades. Los padres preguntaban dudas, aportaron ideas sobre su colaboración en la solución de estos trastornos.

En las escuelas de padres que trataron la temática acerca de las manifestaciones de dislexia y disgrafía participaron activamente en los talleres, comprendieron los conceptos que se ofrecieron, un 15% expuso que no tienen tiempo para revisar las libretas y cuadernos de sus hijos o ayudarlos con las tareas. Estos tres padres pidieron ayuda para poder realizar esa importante tarea.

Al realizar el análisis de los resultados de las comprobaciones parciales dirigidas a los alumnos, la totalidad de los adultos comprendió su objetivo y se acercaban a otros padres o docentes y a la maestra del grupo para recibir ayuda sobre la mejor vía para ayudar a sus hijos.

Se proyectaron dos videos educativos que propiciaron el debate, la reflexión, la exposición de vivencias tanto positivas como negativas sobre el tema de la sobreprotección y el papel que ellos juegan en la educación de los menores. Varios padres divulgaron y propusieron modos de actuación hacia estos dos indicadores basados en su experiencia personal.

Durante la aplicación de las etapas de la estrategia didáctica no fue necesario reestructurar su planificación ya que su trayectoria fue satisfactoria, los estudiantes, maestra y familia se sintieron motivados por las características de cada una de las actividades, mostraron interés por resolver las dificultades, ya que el estudio tanto individual como colectivo de los alumnos se hizo más intenso en las clases y las casas de estudio, utilizando la prevención como vía de solución a los trastornos lecto-escritos.

A los padres les interesó el tema, asistieron a las escuelas de padres, charlas, talleres, al video-debate, con una participación activa, dominando las principales causas que pueden incidir en la aparición de estos trastornos y cuáles pueden ser sus manifestaciones. Se logró que colaboraran en su proceso preventivo a partir de la ayuda que brindan en los círculos de interés, los estudios independientes, incentivando la lectura de diferentes libros infantiles, al no utilizar métodos violentos cuando un alumno presenta manifestaciones de dislexia o disgrafía y buscar orientación de los maestros ante cualquier duda con este contenido.

De forma general los alumnos se sintieron motivados por las actividades aplicadas, se interesaban por buscar nuevos elementos del tema que se estudiaba y no se mostraban presionados por los resultados obtenidos.

Resultados del postest.

Análisis de los resultados de la prueba pedagógica comprobatoria a los alumnos de primer grado a partir de las dimensiones e indicadores que se han determinado para medir las manifestaciones de dislexia y disgrafía.

Con posterioridad a la aplicación de la estrategia didáctica se llevó a cabo un diagnóstico final o comprobatorio para valorar su efectividad en el proceso preventivo de la dislexia y disgrafía. Para ello se realizó una prueba pedagógica a los alumnos de primer grado (Ver anexo 18-19) obteniendo los siguientes resultados:

En la primera actividad se utiliza el I nivel de comprensión y el 100% de los alumnos ordenó de forma adecuada las ideas como aparecen en el texto. El segundo y tercer ejercicio evalúan el II nivel de desempeño cognitivo donde sólo dos estudiantes tuvieron dificultad para llegar a su solución correcta y obtienen categoría de R.

El dictado de oraciones realizado recoge los grafemas que por su similitud óptico-espacial o acústica pueden ocasionar diferentes trastornos, en este sentido se detectan deficiencias en dos alumnos que aún no han vencido la etapa de diferenciación con el cambio de grafemas q por g y con las inadecuaciones s-c-z. Esta misma situación sucede con los ejercicios cinco y seis de III nivel de desempeño cognitivo donde deben elaborar oraciones apoyados con elementos de la ilustración. En la lectura no se cometen errores

de cambios, un alumno tiene dos retrocesos en palabras de cuatro sílabas, afectando la fluidez y la correcta entonación.

Al realizar un análisis cuantitativo por cada uno de las dimensiones e indicadores se obtiene que:

- En la dimensión I en su primer indicador los alumnos ocho y 16 (10%) son evaluados con nivel medio por cambio q por g. En ambos casos se trabaja hasta la etapa de diferenciación, la cual no han vencido. Los restantes 18 estudiantes que representan el 90 % obtienen nivel alto ya que no realizan cambios, adiciones y omisiones
- En el indicador número dos referido a la secuencia de fonemas y grafemas el 100% se ubica en nivel alto, no realizan transposiciones, inversión de letras ni contaminación. Son capaces de buscar la palabra correcta en el ejercicio dos, haciéndolas coincidir con los esquemas gráficos propuestos.
- El tercer indicador referido a la orientación espacial se comporta similar al primero: los alumnos ocho y 16 obtienen nivel medio porque aún presentan insuficiencias al determinar la correcta orientación espacial de los grafemas q-g, se automatizan y diferencian sus rasgos en el espacio (derecha e izquierda) conjuntamente con su posición articulatoria y sus combinaciones silábicas.
- En la dimensión II dirigida a los procesos de discriminación de fonemas y grafemas se tienen en cuenta dos indicadores. En el primero se evalúa la actividad perceptivo-motriz donde los alumnos ocho, 16 y 20 (15%) realizan un cambio de r por l al final de la palabra y uno en las inadecuaciones s-c-z y b por v respectivamente, todos son realizados en los ejercicios de elaboración de oraciones de forma independiente. Aunque se cometen estos errores el 100% es evaluado en nivel alto.
- El segundo indicador de lectura correcta se comporta de la siguiente forma: los alumnos tres, cuatro, ocho, 12 y 16 (25%) son evaluados con categoría media por presentar varios retroceso en la lectura, afectando su correcto ritmo, entonación, deficiencias con los signos de puntuación, fundamentalmente el punto y seguido. El 75% restante se ubica en nivel alto.
- En la dimensión III referida a la motricidad fina mide tres indicadores, en el número uno sobre el tamaño de la grafía sólo dos alumnos presentan dificultades en este aspecto, uno con rasgos micrográficos y el otro con rasgos macrográficos que aún requieren el trabajo con el

pautado, ubicándose en nivel medio. El resto obtiene nivel alto que representa el 90%.

- En el segundo indicador todos los alumnos son evaluados con categoría alta constituyendo el 100%, sus rasgos se ajustan al renglón, no ascienden ni descienden dentro del límite dado.
- El tercer indicador sobre los rasgos de las grafías se comporta similar al uno, los alumnos ocho y 16 (10%) se evalúan en nivel medio por presentar deficiencias con los rasgos de las grafías l- b- d- h-k al no llevar su altura hasta el límite del renglón y su trazo en ocasiones cerrado, además la grafía t no siempre la trazan cerrada. El 90% restante es evaluado de nivel alto.

En el anexo 21 se ilustra un análisis comparativo de las evaluaciones de los indicadores, las dimensiones y el comportamiento de la variable dependiente en ambas etapas.

En la dimensión I, en el pretest de cuatro alumnos evaluados en nivel bajo, dos pasan a nivel medio y dos a nivel alto en el posttest, los tres que se evalúan en nivel medio en el pretest pasan a nivel alto en el posttest. Los alumnos escriben con seguridad tanto en la realización de dictados como en la elaboración individual, solo dos estudiantes continúan trabajando en la etapa de diferenciación de q por g. No realizan omisiones o adiciones de letras al escribir y leer. Un elemento a destacar es que no mostraron manifestaciones de segregación, escritura en bloque o salto de renglón.

En la dimensión II, los cinco alumnos evaluados en nivel bajo en el pretest pasan a nivel medio en el posttest y los cuatro de nivel medio se mueven a nivel alto en el posttest. La mayor dificultad radica al realizar la lectura con retrocesos, afectando el ritmo, la fluidez, e incidiendo en la comprensión, por lo que cinco alumnos son evaluados de nivel medio en el indicador dos

En la dimensión III, se mueven cinco alumnos de nivel medio al nivel alto en el posttest, uno se mantiene en el nivel medio y uno pasa del nivel bajo al medio.

En el cuarto período dos alumnos aún requerían de ejercitar los rasgos con la utilización del pautado por realizar rasgos micrográficos y macrográficos respectivamente. No cometieron errores en el ajuste al renglón, la letra no ascendía, descendía, ondulaba, o sea, era uniforme. No se presentaron manifestaciones de cabalgamiento.

En el anexo 22 se detalla la comparación por cada uno de los indicadores en ambas etapas y en el anexo 23 se ilustra con gráfica de barras el análisis comparativo de los resultados de la variable dependiente en el pretest y

postest.

Luego de haber realizado un análisis detallado de los avances alcanzados en el comportamiento del valor general entre todos los indicadores, antes y después del pre-experimento; se evidencia la efectividad de la estrategia didáctica dirigida a la prevención de la dislexia y disgrafía en primer grado de la Enseñanza Primaria, de modo que más del 80% de los sujetos se encuentran ubicados en el nivel alto, por lo que se considera Desarrollada.

Al realizar un análisis comparativo de los resultados del curso escolar 2005-2006 con los obtenidos en el curso 2006-2007 donde es aplicada la estrategia didáctica (Ver anexo 24) se observan notables avances en el orden cualitativo como cuantitativo como son:

- En el cierre del curso escolar 2005-2006 los alumnos presentaron cambios óptico-espaciales con las grafías de g por q, j por g, m por n, b por d, b por p, d por p, efectuándolo con mayor incidencia en las letras g-q-d-b y después de aplicada la estrategia sólo dos alumnos realizaron cambios de q por g por no vencer la etapa de diferenciación.
- Antes de aplicada la estrategia en el pasado curso escolar los alumnos realizaban transposiciones, adiciones, inversión de letras, contaminación, segregación y escritura en bloque y después de su aplicación no se detectaron alumnos con estas manifestaciones.
- En la discriminación de fonemas y grafemas realizaban omisiones de r-l-s-n fundamentalmente al final del renglón, cambios de r por l, c por q, ch por ll, ch por y, ch por ñ, cambios con las inadecuaciones s-c-z, b-v, y-ll. En el curso escolar 2006-2007 tres alumnos realizaron un cambio de r por l al final de la palabra y uno en con las inadecuaciones s-c-z y b por v respectivamente.
- En el curso 2005-2006 al leer realizaban salto de renglón, detectándose niños que como opción siguen la lectura con un marcador o utilizan el dedo, lectura imaginativa, de memoria, dirrítmica (en palabras u oraciones, cuando conocen un cuento), con retrocesos, (al no utilizar adecuadamente la respiración), bradilexia y taquilexia (leen muy rápido provocando omisiones, cambios, adiciones o leen lento fragmentando palabras, afectando la entonación, la comprensión) y no se respetaban los signos de puntuación. Posterior a la aplicación de la estrategia sólo cinco alumnos presentaron retrocesos afectando su correcto ritmo, entonación, deficiencias con los signos de puntuación, fundamentalmente el punto y seguido.

- En los rasgos de las letras se observaron antes de aplicada la estrategia lazos superiores demasiado cerrados, trazos rectos en vez de curvos, olvido del punto de la j-i, trazo superior corto o demasiado largo, trazo inferior corto, dificultades con la uniformidad de la inclinación y del espacio entre líneas, rasgos macrográficos y micrográficos. En el curso 2006-2007 dos alumnos presentaron deficiencias con los rasgos micro y macrográficos, además de no llevar su altura hasta el límite del renglón a las grafías l- b- d- h-k al y su trazo en ocasiones cerrado.

El anexo 24 presenta análisis comparativo de los resultados del curso 2005-2006 y los obtenidos en el curso 2006-2007 después de aplicada la estrategia didáctica.

En el anexo 25 se presentan las gráficas y tablas que ilustran el comportamiento de la media, la mediana, la moda y la desviación estándar antes y después de aplicada la estrategia didáctica, indicando la superioridad de los resultados en el postest.

En el pretest la media se comporta en 19.8000 y en el postest es superior con un 23.6000. De igual forma se valida la mediana con un 23.5000 al inicio y con 24.0000 al final.

Tabla comparativa.

		ANTESTOT	DESPTOT
N	Válidos	20	20
	Perdidos	0	0
Media		19.8000	23.6000
Mediana		23.5000	24.0000
Moda		24.00	24.00
Desv. típ.		5.59699	1.14248

Conclusiones.

1. La realización de un estudio de los fundamentos teóricos y didácticos relacionados con la prevención de los trastornos lecto-escritos ha permitido corroborar que:
 - a) El aprendizaje de la lecto-escritura es un proceso complejo que necesita dar un tratamiento preventivo a la formación de habilidades en la orientación óptico-espacial, en los procesos fonético-fonemáticos y en la motórica fina.
 - b) Existe diversidad de criterios entre los autores que abordan esta temática en relación con los conceptos de dislexia y disgrafia, sus manifestaciones; coincidiendo en el tratamiento correctivo por parte de especialistas.
 - c) No se han ofrecido orientaciones concretas en los Programas y Orientaciones Metodológicas de primer grado sobre el tratamiento didáctico al proceso preventivo de la dislexia y disgrafia, de cómo deben concebirse los sistemas de clases por parte de los docentes y los pasos metodológicos que se deben seguir para su tratamiento desde esta óptica.
2. La estrategia didáctica elaborada con el propósito de dar solución al problema científico de cómo prevenir los trastornos lecto – escritos en los niños de primer grado ha sido diseñada a partir del establecimiento de exigencias didácticas basadas en la etapa de diferenciación de fonemas y grafemas, la intervención de la familia, la innovación como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje donde se proponen el cuaderno y software y la asignatura Lengua Española como eje integrador en la prevención de los trastornos lecto-escritos. Las acciones diseñadas como parte de la estrategia didáctica atiende a cuatro núcleos básicos en la dirección del aprendizaje: la adecuación curricular, la atención de los docentes, de la familia y acciones sistemáticas para los alumnos en la prevención de los trastornos lecto-escritos.
3. La inclusión de la etapa de diferenciación de fonemas y grafemas en las adecuaciones curriculares de primer grado favoreció la prevención de las manifestaciones de dislexia y disgrafia en aspectos como los procesos fonético-fonemáticos y la orientación óptico-espacial, apoyados con la utilización del cuaderno y software elaborados.

4. La aplicación de la estrategia didáctica en primer grado permitió valorar la efectividad de la misma a partir de la significatividad de la diferencia entre el pretest y el posttest, la cual permite apreciar que en el posttest disminuyen las manifestaciones de dislexia y disgrafía.

Recomendaciones.

Proponer al Departamento de Educación Primaria del ISP que se incluya en el programa de la asignatura Metodología de la Enseñanza de la Lengua Española, Matemática y El Mundo en que Vivimos los contenidos relacionados con el tratamiento preventivo de la dislexia y disgrafía en primer grado que se presentan en esta tesis

Ofrecer en las Preparaciones Metodológicas municipales un curso dirigido a los maestros de primer grado para enfrentar el proceso preventivo de la lecto-escritura el próximo curso escolar.

Proponer a las autoridades educacionales de las Educaciones Primaria en la provincia de Sancti Spíritus y al Departamento Docente del Instituto Superior Pedagógico “Capitán Silverio Blanco Núñez”, que se valore la posibilidad de instrumentar una estrategia con las adecuaciones necesarias a los maestros primarios en formación de manera que en su plan de estudio se profundice sobre la prevención de la dislexia y disgrafía.

Bibliografía.

- Addine Fernández, F. (1997). *“Didáctica y optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje”*. IPLAC.
- Almendros, H. (1990). *“Nuestro Martí”*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Alvarado, M., et al. (1994). *“El nuevo escriturón. Curiosas y extravagantes actividades para escribir”*. (Adaptación de María Sánchez de Tagle y Gerardo Cirianni). México: Editorial El Hacedor.
- Álvarez de Zayas, C. (1999). *“La escuela en la vida”*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Alvero Francés, F. (1961). *“Prontuario de Ortografía Española”*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- _____. (1977). *“Lo esencial en la ortografía”*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Armas, N, et al. (2003). *“Caracterización de los resultados científicos como aporte de la investigación educativa”*. Curso 85. ISP Félix Varela Villa Clara: Evento Internacional de Pedagogía 2003, La Habana, febrero.
- Azcoaga, Juan E. y otros. (2005). *“Los retrasos del lenguaje en el niño”*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Balmaceda Neyra, O. (2001). *“Enseñar y aprender ortografía”*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Bell Rodríguez, R. (1997). *“Educación especial: razones, visión actual y desafíos”*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- _____. (2001). *“Pedagogía y diversidad”*. La Habana: Editora Abril.
- _____ y López R. (2002). *“Convocados por la diversidad”*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Borges, J. L. (2000). *“Gran Diccionario Enciclopédico Ilustrado”*. España, Barcelona: Editorial Litografía Rosés, S.A.
- Brueckner L. I. y Guy L. Bond. (1974). *“Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje”*. Madrid: Ediciones RIALP, S.A.
- Busto Sousa M. (2000). *“Breve Ortografía Escolar”*. España, Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Caballero Delgado, E. (Compil). (2002). *“Selección de lecturas: Diagnóstico y diversidad”*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

- Caballero y Rodríguez, J. A. (1956). *“Escritos varios t -1”*. La Habana: Editorial de la Universidad de La Habana.
- Cárdenas C, Martín M, Menéndez I y Prado R. (1979). *“Los métodos para la exploración logopédica”*. La Habana: Editorial de libros para la educación.
- Cassany, D. (1989). *“Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir”*. Barcelona. España: Editorial Paidós.
- (1990). *“Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. Comunicación, Lenguaje y Educación”*. España: Editorial Paidós.
- (1993). *“Didáctica de lo escrito”*. Barcelona Graó. España: Biblioteca del aula.
- Castro López, H. (1983). *“Psicopatología clínica”*. Guantánamo: Editorial de libros para la educación.
- Castro Ruz, F. (1981). *“Discurso pronunciado en el acto de graduación del Destacamento Pedagógico “Manuel Ascunce Doménech”*. La Habana: Editora Política.
- Chávez Rodríguez, J. A. (1996). *“Bosquejo histórico de las ideas educativas en Cuba”*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- (1992). *“Del ideario pedagógico de José de la Luz y Caballero”*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Colección de textos Martianos. (1961). *“Ideario pedagógico de José Martí”*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Comenius, J. (1983). *“Didáctica Magna”*. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación. Edición príncipe: 1632.
- Covas Ochoa, C. L. (2006). *“El conocimiento logopédico para el maestro primario”*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Cruz Mederos, Z. (2001). *“La solución de problemas retóricos: una forma renovadora para la enseñanza de la escritura”*. Tesis en opción al título de Máster en Enseñanza Comunicativa de la Lengua y la Literatura. ISP Félix Varela. Villa Clara.
- Coto Acosta, M. (2005). *“Español 5 Hablemos sobre ortografía”*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Cubilla Durán, O. (1991). *“Enseñanza de la expresión escrita”*. *Educación. Revista de la Universidad de Costa Rica*, vol. 15, no. 2, Costa Rica.
- Danilov, M.A. y Skantkin, M. N. (1978). *“Didáctica de la escuela media”*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

- Dols Arango, M. L. (1955). *“María Luisa Dols y la liberación de la mujer por la educación”*. La Habana: Oficina del Historiador de la Ciudad.
- Dottrens, R, et al. (1972). *“La enseñanza de la lengua materna. Didáctica para una escuela primaria”*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Engels, F. (1974). *“El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre”*. La Habana: Editora Política.
- (2002). *“Dialéctica de la naturaleza”*. Editora Política. La Habana: Editora Política.
- Fernández de Aliaza, B. (2000). *“La interdisciplinariedad como base de una estrategia para el perfeccionamiento del diseño curricular”*. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctora en Ciencias Pedagógicas. ISPJAE. La Habana.
- Fernández Pérez de Alejo, G. (2000). *“Prevenir: potenciar o capacitar para la vida”*. IX Conferencia Latinoamericana para la Educación Especial. La Habana.
- _____. (2003). *“Psicología especial”*. La Habana: Editorial Félix Varela.
- _____. (2005). *“Trastornos de aprendizaje o dificultades de aprendizaje”*. La Habana: Instituto Superior de Ciencias Médicas.
- _____. (2006). *“Desviaciones del lenguaje”* en Tabloide de Maestría en Ciencias de la Educación. Módulo III, Primera parte: Editorial Pueblo y Educación.
- Fernández Pérez, M. (1994). *“La interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad”*. Material impreso. Madrid.
- Ferreiro, E. (1994). *“Haceres, quehaceres y deshaceres con la lengua escrita en la escuela primaria”*. México: Editorial de Publicaciones Educativas.
- _____. (1985). *“La complejidad conceptual de la escritura”*. Ponencia presentada en el simposio “Sistemas de escritura y alfabetización”. México: Editorial de la Asociación Mexicana de Lingüística Aplicada.
- Ferrer Díaz, M. (2003). *“Las habilidades profesionales en la enseñanza de la comunicación oral y escrita. Un modelo didáctico para la formación inicial del profesor de preuniversitario”*. Tesis presentada en opción al título de Master en Ciencias Pedagógicas. ISP Félix Varela. Villa Clara.
- Fiallo Rodríguez, J. (2001). *“La interdisciplinariedad en la escuela. Un reto para la calidad de la educación”*. La Habana. En soporte digital, IPLAC.

- _____. (1996). *“Las relaciones intermaterias, una vía para incrementar la calidad de la educación”*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- _____. (2001). *“La interdisciplinariedad en la escuela: de la utopía a la realidad. Curso 1”*. Ciudad de La Habana: Evento Internacional de Pedagogía.
- _____. (2002). *“La interdisciplinariedad como principio básico para el desempeño profesional en las condiciones actuales de la escuela cubana”*. En MINED III Seminario Nacional para educadores. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Figueredo Escobar, E. (1982). *“Psicología del lenguaje”*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Gaceta Oficial de la República de Cuba. (1992). *“Constitución de la República de Cuba”*. La Habana: Editora Política.
- García Alzola, E. (1992). *“Lengua y Literatura”*. La Habana: Editorial pueblo y Educación.
- García Batista, G. (2002). *“Compendio de Pedagogía”*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- _____, et al. (2005). *“El trabajo independiente. Sus formas de realización”*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- García Fernández, C. (1978). *“Comunicación escrita: entrenamiento y estrategia”*. Madrid, España. Editorial Narcea S. A.
- García Moreno, M. L y León González, F. (2001). *“Cuaderno de trabajo de ortografía de primer grado”*. La Habana: Editorial pueblo y Educación.
- García Núñez, J. A. (200). *“Psicomotricidad y educación infantil”*. Disponible en: www.redescolar.iloe.edu.mx.
- García Pers, D. (1995). *“La enseñanza de la Lengua Materna en la escuela primaria”*. La Habana: Editorial pueblo y Educación.
- Gómez Díaz, N. (1984). *“Metodología del desarrollo del lenguaje”*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Gómez Gutiérrez, L. I. (2001). *“El desarrollo de la educación en Cuba”, conferencia especial, Congreso Internacional Pedagogía 2001, Palacio de las Convenciones*. La Habana.
- González Núñez, R. y Fors Cruz, E M. (1982). *“Metodología de la enseñanza del Español”*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

- González Pérez, A. M. (1999). "*Cómo prevenir y corregir los cambios de grafemas en la asignatura Lengua Española en primer grado*". Ponencia presentada en el Congreso Internacional Pedagogía 1999. La Habana.
- González Pérez, A. M. (2007). "*Estrategia didáctica para prevenir la dislexia y disgrafía en primer y segundo grados*". Ponencia presentada en el Congreso Internacional Pedagogía 1999. La Habana.
- González Rey, F. (1989). "*La Personalidad, su Educación y Desarrollo*". La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- _____. (1989). "*Comunicación, Personalidad y Desarrollo*". La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- González Soca, A. M. y Reinoso Cápiro, C. (2002). "*Nociones de sociología, psicología y pedagogía*". La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Graves, D. H. (1991). "*Estructurar un aula donde se lee y se escribe*". Buenos Aires, Argentina: Ediciones Arqui.
- Graves, D. H. (1996). "*Didáctica de la escritura*". Ministerio de Educación y Ciencias. Madrid: Editorial Morata
- Gray William, S. (1998). "*La enseñanza de la lectura y la escritura*". UNESCO.
- Hernández Hernández, L. M. (2002). "*¿Cómo mejorar su ortografía?*" La Habana: Editorial Científico-técnica.
- Herrera, I. (2002). "*Dislexia: un problema de aprendizaje que requiere algo más que ayuda profesional*". Disponible en: www.aldeaeducativa.com.
- Hinds, A. (2002). "Dislexia, una de las principales causas del fracaso escolar". Disponible en: www.aldeaeducativa.com.
- Iglesias Musach, M. T. (2003). "Aptitudes pertenecientes al campo de la psicomotricidad". Disponible en: www.uam.es.
- Jaimés Medrano, A. (2003). "*Dislexia*". Disponible en: Avenida Insurgentes Sur 1915-301 esquina Jaime Nunó Colonia Guadalupe Inn. Consultado el 21 de abril del 2003. WWW. Aldeaeducativa.com.
- Kirt, O. S. (1971). "*Enseñanza multifactorial de la semiótica de lenguaje*". La Habana: Editorial Revolucionaria.
- Klaus G. y Buhr M. (1969). "*Diccionario filosófico (t-2)*". Berlín: Editorial Leipzig.
- Klingberg L. (1984). "*Introducción a la didáctica general*". La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Labarrere, G. y Valdivia, G. (1988). "*Pedagogía*". La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

- Labarrere Sarduy, A. (2002). *“La ayuda prematura. Causas y consecuencias de un error pedagógico”*. Material impreso. La Habana.
- López Hernández, M. (2003). *“Programa de la especialidad de logopedia para maestros de la Educación Especial”*. Tesis Doctoral.
- López Hurtado, J. (2000). *“Fundamentos de la Educación”*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- _____. (1996). *“El carácter científico de la Pedagogía en Cuba”*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- _____. y Siverio Gómez A. M. (1996). *“El diagnóstico: Un instrumento de trabajo pedagógico”*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- _____. (2000). *“La orientación como parte de la actividad cognoscitiva de los escolares”*. Material impreso. La Habana.
- _____, et al. (1987). *“Temas de psicología pedagógica para maestros I-II”*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- López Serrano, M. (1998). *“Actividad comunicativa y expresión escrita”*. Con *Luz Propia*. No 3, mayo-agosto. La Habana.
- Luria, A. (1982). *“El papel del lenguaje en el desarrollo de la conducta”*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Mañalich Suárez, R. (Compil). (1999). *“Taller de la palabra”*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- _____. (1998). *“Interdisciplinariedad y didáctica”*. *Educación* no. 94 mayo- agosto. La Habana.
- Martí Pérez, J. (1975). *“Obras Completas tt. 2, 8”*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- _____. (1891). *“Discurso pronunciado en el Liceo Cubano de Tampa: Con todos y para el bien de todos”*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- Martínez LLantada, M. (2003). *“Maestro y creatividad ante el siglo XXI”, en Inteligencia, creatividad y talento*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Martín-Viaña Cuervo, V. (2006). *“El plan clase. Cartas al maestro”*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Mata, F. S. (2000). *“Cómo prevenir las dificultades en la expresión escrita”*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- _____. (1997). *“Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita. Una perspectiva didáctica”*. Málaga: Ediciones Aljibe.

- Mialaret, G. (1974). *“Psicología experimental de la lectura, la escritura y el dibujo”*. En: Fraisse, P y Piaget. Tratado de psicología experimental, Vol. 8 (Lenguaje, comunicación y decisión). Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Ministerio de Educación. (1974). *“El trabajo de prevención y atención social en la comunidad”*. Impresión ligera.
- Ministerio de Educación. (2001). *“Orientaciones Metodológicas de primer grado”*. Segunda Edición. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Ministerio de Educación. (2002). *“III seminario Nacional para educadores”*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Ministerio de Educación. (2004). *“V seminario Nacional para educadores”*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Montaño Calcines. J. (2004). *V Seminario Nacional para Educadores*. Folleto impreso. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Morales Sarabia, M. E. (2006). *“Enfoque práctico de la logopedia”*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Moreno Bayardo, M.G. (1995). Investigación e innovación educativa. Revista la tarea N. 7. Disponible en: [VRL://www.latarea.com. mx/articu/articu7 /Bayardo 7.htm](http://www.latarea.com.mx/articu/articu7/Bayardo7.htm).
- Navarro Quintero S. M y Galdós Sotolongo, S A. (2007). *¿Dislexia y disgrafía?*. La Habana: Editorial Unidad de Producciones Gráficas MINREX
- Neimark, M. S. (1965). *“Análisis psicológico en las reacciones emocionales de los escolares ante las dificultades en el trabajo”*. En *Psicología de la personalidad del niño*. La Habana: Editora del Consejo Nacional de Universidades.
- Nichols, A. (1983). *“Managing Educational Innovations”*. Londres. Traducción al español.
- Nocedo de León, I, et al. (2002). *“Metodología de la investigación. II parte”*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Pascual Betancourt, P. J. (2004). *“El enfoque del trabajo preventivo como elemento facilitador para elevar la calidad del proceso de aprendizaje”*. En MINED. *“V seminario Nacional para educadores”*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Pérez Rodríguez, G. (1992). *“El desarrollo psíquico y la educación en la escuela socio-histórico-cultural. Sus propuestas e importancia para la educación especial”*. Tesis de Maestría en Educación Primaria. ISP Enrique José Varona. La Habana.

- Pérez Rodríguez, G., García, G, Nosedo I y García, M L. (2001). *“Metodología de la investigación educativa I parte”*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- _____, et al. (1996). *“Metodología de la investigación educativa. Primera parte”*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- 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.
- Pinera Soto, H. (1961). *“La lectura”*. La Habana: Editorial Biblioteca Nacional “José Martí”.
- Pichardo, H. (1985). *“José Martí. Lecturas para niños”*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Porro Rodríguez, M. y Báez García, M. (1984). *“Práctica del idioma Español”*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Portellano Pérez, J. A. (1985). *“La disgrafía. Concepto, diagnóstico y tratamiento de los trastornos de la escritura”*. España, Madrid. Editorial CEPE.
- Programa de desarrollo 2000. (1987). *“Logopedia y foniatría, República de Cuba, Ministerio de Salud Pública”*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Quintana, H. E. (2001). *“Enseñar con imaginación”*. Educación. # 104. Septiembre-diciembre. Cuba.
- _____. (2001). *“Estrategias para promover el desarrollo de las destrezas de comunicación escrita”*. Educación. no.104, segunda época. La Habana.
- Richelle, Marc. (1984). *“La adquisición del lenguaje”*. Barcelona. España: Editorial Hender.
- Rico Montero, P. (1996). *“Reflexión y aprendizaje en el aula”*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- _____. (2003). *“La zona de desarrollo próximo”*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- _____. (2003). *“Aprendizaje en la zona de desarrollo próximo en las condiciones de la escuela primaria cubana”*. Curso 56. Evento Internacional de Pedagogía. ICCP. La Habana.
- _____. (2002). *“Técnicas para un aprendizaje desarrollador en el escolar primario”*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

_____ y Silvestre Oramas, M. (2003). "*Proceso de enseñanza aprendizaje*". En Modelo de la Escuela Primaria Cubana. Material fotocopiado. La Habana.

_____, et al. (2000). "*Hacia el perfeccionamiento de la escuela primaria*". La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Rivas Torres, R. M y Fernández Fernández, P. (1994). "*Dislexia, disortografía y disgrafía*". España, Madrid: Ediciones Pirámides.

Rivera Acevedo, G. (2002). "*El sistema de trabajo independiente: adaptaciones curriculares para satisfacer las necesidades de aprendizaje*". En Didáctica de la escuela primaria. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Rodríguez Jarrín, D. (1991). "*La disortografía. Prevención y corrección*". España, Madrid: Editorial CEPE.

Rodríguez Pérez, L. (2003). "*La enseñanza de la lengua materna. Retos y perspectivas*"._Curso 20. La Habana. Evento Internacional de Pedagogía.

_____, Balmaceda O y Abello A M. (2003). "*Ortografía para todos*". La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Rojas Soriano, R. (2001). "*El arte de hablar y escribir*". México: Editorial Plaza y Valdés, S.A. de C.V.

Rubinstein J. L. (1982). "*Principios de psicología general*". La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Ruíz Aguilera, A. (2006). "*Tema: Bases de la investigación educativa*". En Material Básico de la Maestría en Ciencias de la Educación. Módulo I. Segunda parte. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Sablón Palacios, B. (2002). "*Prevención y educación*". En Selección de lecturas: Diagnóstico y diversidad". La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Salazar Fernández, D. (2004). "*Didáctica, interdisciplinariedad y trabajo científico en la formación del profesor*". En Didáctica teoría y práctica. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Santos Fabelo, M. C. (2001). "*Tesis de Doctorado: Programa psicopedagógico para la prevención de las disgrafías escolares en niños de primer grado con R. D. P.* Universidad Pedagógica Félix Varela.

Savin, N.V. (1976). "*Pedagogía*". La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Silvestre Oramas M. y Zilberstein J. (2002). "*Hacia una didáctica desarrolladora*". La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

- Teberosky, A. (1993). *“Leer para enseñar a escribir”*. Cuadernos de Pedagogía, no. 216. Barcelona. España.
- Thomson, M. E. (1992). *“Dislexia. Su naturaleza, evaluación y tratamiento”*. España, Madrid: Editorial Alianza.
- Tejeda del Prado, L. (2001). *“Ser y vivir”*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Tolchinsky Londsman, L. (1993). *“Aprendizaje del lenguaje escrito”*. España. Barcelona: Editorial Anthoospos.
- Torrecilla, A. (1993). *“Cuando escribir no es llamar”*. En Revista CLIJ. vol. 6, no. 53. Barcelona. España.
- Torres Castellanos, E. (2003). *“Concepción teórico metodológica integradora de los sistemas de clases en la enseñanza primaria”*. Curso 58. ISP Manuel Ascunse Domenech. Ciego de Ávila. Evento Internacional de Pedagogía 2003, febrero.
- Torres Limas, P. G. (2003). *“Didáctica de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación”*. Curso No. 46. La Habana: Evento Internacional de Pedagogía, 2003, febrero.
- Trujillo L, Arias G, Torres M, Cardona G, López M, Durán B. (1985). *“Fundamentos de defectología”*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Tsvetkova, L. S. (1971). *“La lengua escrita”*. La Habana: Editorial Revolucionaria.
- _____. (1977). *“Reeducación del lenguaje, la escritura y la lectura”*. España, Barcelona: Editorial Fontanella.
- Turner L y López Hurtado, J. (1989). *“La comunicación en las zonas rurales”*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Vaca Uribe, J. (1977). *“El niño y la escritura”*. México: Editorial Universidad Veracruzana Xalapa.
- Venguer, L. A. (2001). *“Pedagogía de las capacidades”*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Vigotsky L.S. (1989). *“Fundamentos de defectología.”* La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Vitelio Ruiz, J. y Millares, E. (2002). *“Ortografía teórico práctica con una introducción lingüística”*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Vlasova T.A. y Pevzner M. S. (1973). *“Para el maestro sobre los niños con desviaciones en el desarrollo”*. Moscú: Editorial Prosveschenie.
- Zazzo, R. y Galifret-Granjon. (1971). *“Génesis y formas de lateralidad”*. España, Madrid: Editorial Fundamentos.

