

UNIVERSIDAD DE HOLGUÍN
FACULTAD DE EDUCACIÓN INFANTIL, PSICOPEDAGOGÍA Y ARTE

TESIS EN OPCIÓN AL TÍTULO ACADÉMICO DE MASTER EN
ORIENTACIÓN EDUCATIVA

LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN LA ATENCIÓN LOGOPÉDICA A
NIÑOS CON DISGRAFIA

JOAQUINA RODRÍGUEZ BLANCO

Holguín 2016

UNIVERSIDAD DE HOLGUÍN

FACULTAD DE EDUCACIÓN INFANTIL, PSICOPEDAGOGÍA Y ARTE

**TESIS EN OPCIÓN AL TÍTULO ACADÉMICO DE MASTER EN
ORIENTACIÓN EDUCATIVA**

**LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN LA ATENCIÓN LOGOPÉDICA A
NIÑOS CON DISGRAFIA**

Autora: Lic. Joaquina Rodríguez Blanco

Tutoras: Dr. C. Onaida Calzadilla González. Prof. Titular

Dr. C. Kenia Noguera Núñez. Prof. Auxiliar

Holguín 2017

AGRADECIMIENTOS

A mis tutoras Onaida y Kenia, a ellas mil gracias por su apoyo y sabio asesoramiento científico para guiarme en la investigación.

A los profesores de la maestría en Orientación Educativa, por su profesionalidad.

Al colectivo de trabajadores de la Escuela Rubén Vázquez Faubel, por su colaboración oportuna.

DEDICATORIA

A mi hijo y esposo por su apoyo y entrega para cumplir mis metas.

A Fidel y la Revolución.

SÍNTESIS

El estudio de la literatura científica y el diagnóstico realizado en el territorio de Mayarí, evidencian dificultades en la orientación educativa que se realiza en la atención logopédica; para su solución se plantea como objetivo de la investigación la elaboración de una estrategia de asesoría a maestros de escolares de segundo grado con manifestaciones de disgrafía, para mejorar su desempeño profesional. La estrategia que se elabora aporta un nuevo conocimiento acerca de la orientación educativa en el campo de la Logopedia, desde una proyección integral. Esta abarca el proceso de orientación educativa con la modalidad de asesoría a maestros, con la particularidad en el área de orientación profesional por la incidencia del maestro en el cumplimiento del principio del carácter transversal y cooperado, el que regula la implicación de todos los agentes educativos en el proceso de corrección de la disgrafía y la ejecución de acciones en los diferentes contextos educativos. Se estructura en etapas con acciones a corto, mediano y largo plazo que permiten dar salida a los contenidos orientacionales. La aplicación en la práctica logopédica y los resultados que se obtienen a través de la experimentación sobre el terreno, revelan la complejidad del fenómeno que se aborda, la dinámica de relaciones y elementos que intervienen en este proceso, así como las vías que, desde el sistema de influencias derivado de esta estrategia de asesoría, pueden contribuir a la prevención y corrección de dicho trastorno.

ÍNDICE

| | Pág. |
|--|-----------|
| INTRODUCCIÓN..... | 1 |
| CAPÍTULO 1.FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN LA ATENCIÓN LOGOPÉDICA A NIÑOS CON MANIFESTACIONES DE DISGRAFIA..... | 9 |
| 1.1- La atención logopédica en el nivel primario de educación..... | 11 |
| 1.2 Presupuestos teóricos sobre la orientación educativa que sustentan el proceso de atención logopédica..... | 15 |
| 1.3 Consideraciones teórico – metodológicas para la asesoría a maestros en la atención logopédica a niños con manifestaciones de disgrafía..... | 22 |
| 1.4 Estado actual de la orientación educativa en la atención logopédica a niños con manifestaciones de disgrafía..... | 43 |
| Conclusiones del capítulo..... | 47 |
| CAPÍTULO 2. MODELACIÓN DE LA ASESORÍA A MAESTROS DE ESCOLARES DE SEGUNDO GRADO CON MANIFESTACIONES DE DISGRAFIA Y RESULTADOS DE LA APLICACIÓN EN LA PRÁCTICA..... | 48 |
| 2.1 Fundamentos de la estrategia de asesoría a maestros de escolares de segundo grado con manifestaciones de disgrafía..... | 48 |
| 2.2. Estrategia de asesoría a maestros de escolares de segundo grado con manifestaciones de disgrafía..... | 53 |
| 2.3. Valoración de la pertinencia de la estrategia de asesoría a | |

| | |
|---|-----------|
| maestros de escolares de segundo grado con manifestaciones de disgrafía mediante el taller de reflexión con especialistas..... | 57 |
| 2.4. Resultados del proceso de orientación educativa a maestros de escolares de segundo grado con manifestaciones de disgrafía que reciben atención logopédica..... | 61 |
| Conclusiones del capítulo..... | 77 |
| CONCLUSIONES GENERALES..... | 78 |
| RECOMENDACIONES..... | 80 |
| BIBLIOGRAFÍA | |
| ANEXOS | |

INTRODUCCIÓN

El sistema educativo cubano, a tono con las aspiraciones de lograr el desarrollo integral de los niños y jóvenes redimensiona las funciones de la escuela, al demandar de ella mayor interacción de todos los actores sociales en post de garantizar la formación de ciudadanos acordes con las posiciones políticas, económicas, sociales y culturales del país. Una de las prioridades educacionales es la atención educativa a la diversidad escolar para favorecer la inclusión escolar y social de todos los educandos.

A tono con estas exigencias sociales los servicios logopédicos son objeto de perfeccionamiento de modo que alcancen un verdadero carácter educativo, por ello las categorías formación, educación, desarrollo y orientación, entre otras deben ser objeto de análisis desde la teoría y práctica. Esto permite un cambio de la atención logopédica de una posición clínico – terapeuta a una psicopedagógica.

Dentro de la población que recibe ayuda logopédica se identifica a un grupo de escolares en el que el proceso correctivo - compensatorio se demora pues manifiestan trastornos en el lenguaje escrito, reconocido por Lores, I (2013) como manifestaciones de dislexia y disgrafía. Esta entidad gnoseológica tiene su base causal en alteraciones neuropsicológicas, pero, no se descarta la incidencia negativa que tiene en la prevalencia del trastorno la incorrecta utilización de métodos y alternativa en el proceso de enseñanza - aprendizaje del lenguaje escrito.

El maestro logopeda debe contribuir al cumplimiento de los objetivos del Modelo de Escuela Primaria en cuanto al uso correcto de la Lengua Materna. Esto genera la planeación de acciones de orientación en el proceso docente educativo de modo que se garantice la acción integrada de todos los agentes educativos que interactúan con el escolar, creando las base para un verdadero trabajo en equipo y el cumplimiento del principio logopédico del carácter transversal y cooperado. Centrar el análisis en la orientación educativa, como parte del proceso de atención logopédica, a los escolares con manifestaciones de disgrafía demuestra la necesidad de fortalecer el papel del logopeda en el proceso pedagógico.

El lenguaje, herramienta fundamental para la adquisición de los conocimientos; así como, para el establecimiento de las relaciones con los otros, ha sido objeto de estudio por diversos investigadores del campo logopédico, tanto desde los trastornos específicos como del proceso preventivo, correctivo - compensatorio. En este sentido se destacan las investigaciones sobre los trastornos del lenguaje escrito realizadas a nivel internacional por: Thomson (1984), Bravo, L (1984), Calderón (1990); Rivas (1998); Alvarado (1998). Los que aportan definiciones, diferentes clasificaciones y alternativas para la atención e intervención logopédica y psicopedagógica; Romero, J y Lavigne, R (2005) que analizan estos trastornos como un grupo dentro de los de aprendizaje.

Por otra parte, a nivel nacional se destacan las investigaciones de Figueredo, E (1986), Caballero, E (2002), Padrón, I (2003), Calzadilla, O (2003), Hernández (2005), Santos Fabelo, M (2005), Navarro (2007), Cobas, C (2008) y, García, R (2009), Lores,

I (2014) quienes coinciden en que este trastorno ocasiona alteraciones en el aprendizaje y asumen la denominación de dislexia y disgrafía. Enfatizan además, que de no tratarse de manera oportuna pueden incidir en la aparición de dificultades marcadas en el aprendizaje de los escolares.

La relación entre la orientación educativa y la atención logopédica se destaca en los aportes de Pérez Serrano, E (2003) y Chernousova, L (2007) quienes considera al proceso de atención logopédica como un proceso de ayuda; Fernández Pérez de Alejo, G con la propuesta del método integral que en sus bases teóricas está la concepción de ayuda; Lores, I (2013) que ofrece una concepción pedagógica de ayuda logopédica para escolares de la educación primaria con trastornos del lenguaje escrito y González, A (2014), que propone una concepción pedagógica de la atención logopédica en el nivel primario de educación.

Estos estudios revelan la necesidad de abordar la atención logopédica desde la Pedagogía como ciencia pues aportan métodos y procedimientos para la organización del proceso. Sin embargo, en ellos no queda suficientemente tratado el enfoque orientacional desde la acción de este maestro en el contexto educativo, cuestión esta que es demandada en la práctica logopédica. La autora asume los resultados de las investigaciones mencionadas por considerar que la teoría reflejada es de gran valor para el presente estudio, pues permite profundizar en las vías específicas para el trabajo de orientación educativa como recursos y ayuda a escolares que presentan este trastorno en la lecto-escritura; así como a los agentes educativos que intervienen en el proceso.

El vínculo de la autora con la educación primaria como maestra logopeda; así como el estudio de la práctica educativa mediante el análisis de los resultados de visitas a clases, de actividades logopédicas, de actividades extraescolares, de la revisión de los cuadernos y libretas de los escolares; así como de las encuestas y entrevista realizadas a logopedas, metodólogos y otros agentes educativos de la escuela primaria revela la existencia de insuficiencias tales como:

- Las acciones de orientación que ofrece el maestro logopeda a los diferentes agentes educativos no alcanzan el carácter integrador que ellas requieren, pues no se sustentan en los referentes de la orientación educativa.
- Falta sistematicidad a las acciones de orientación educativa que realizan los maestros logopedas con los diferentes agentes educativos, en función de ofrecer procedimientos metodológicos para la atención educativa a los escolares con trastornos en el lenguaje escrito.
- Existe demora en la corrección del trastorno por las fallas en el trabajo coordinado del maestro logopeda con el resto de los agentes educativos y la pobre actualización del contenido.
- Se remarca el carácter especializado de la ayuda logopédica en detrimento de su naturaleza educativa donde se logre la integración de los agentes educativos el proceso preventivo, correctivo – compensatorio a los escolares con trastornos del lenguaje escrito.

- Los maestros de los escolares con manifestaciones de disgrafías consideran que la corrección del trastorno de la escritura es una responsabilidad del logopeda y no competencia del maestro del grupo.

La situación analizada origina como **problema científico**: Las insuficiencias en la concepción de las acciones de orientación educativa dirigidas por el maestro logopeda limitan el carácter preventivo, correctivo y compensatorio del proceso de atención logopédica a los escolares con manifestaciones de disgrafía.

Una de las funciones del maestro logopeda es la orientadora, que se expresa en su modo de actuación en los diferentes contextos, de ahí la necesidad delimitar como **objeto de investigación** al proceso de atención logopédica a escolares del nivel primario de educación.

La Logopedia como ciencia ofrece los recursos educativos a escolares con necesidades educativas especiales en el lenguaje y la comunicación mediante la acción coordinada con otros profesionales. Es por ello que la presente investigación se dirige hacia la asesoría a maestros de aquellos escolares con manifestaciones de trastornos en el lenguaje escrito; tales argumentos permiten precisar como **campo de acción** al proceso de orientación educativa en la corrección de la disgrafía en escolares de la educación primaria.

Por ello se plantea como **objetivo** de la investigación: la elaboración de una estrategia de asesoría a maestros de escolares de segundo grado con manifestaciones de disgrafía para mejorar su desempeño profesional.

Para estructurar la lógica de la investigación y obtener resultados concretos durante el tránsito por cada una de sus etapas, se proponen las siguientes **preguntas científicas**:

1. ¿Cuáles son los presupuestos teóricos y metodológicos que sustentan la orientación educativa en la atención logopédica?
2. ¿Cómo se particulariza el proceso de orientación educativa desde la atención logopédica a escolares con manifestaciones de disgrafía?
3. ¿Qué caracteriza el estado actual del proceso de orientación educativa en la atención logopédica a escolares con manifestaciones de disgrafía?
4. ¿Cómo favorecer el proceso atención logopédica a los escolares con manifestaciones de disgrafía desde la orientación educativa?
5. ¿Qué resultados se obtienen con la aplicación de la estrategia de asesoría a maestros de escolares de segundo grado con manifestaciones de disgrafía para mejorar su desempeño profesional que evidencian su pertinencia?

El alcance del objetivo propuesto, precisó el desarrollo de las siguientes **tareas de investigación**:

1. Determinar los presupuestos teóricos y metodológicos que sustentan la orientación educativa en el proceso de atención logopédica en el nivel primario de educación.
2. Analizar cómo las características de la disgrafía en escolares de segundo grado particularizan el proceso de orientación educativa desde la atención logopédica.

3. Caracterizar el estado actual del proceso de orientación educativa en la atención logopédica a escolares de segundo grado con manifestaciones de disgrafía.
4. Diseñar una estrategia de asesoría a maestros de escolares de segundo grado con manifestaciones de disgrafía para mejorar su desempeño profesional.
5. Constatar la pertinencia de la estrategia de asesoría a los maestros de escolares de segundo grado con manifestaciones de disgrafía.

Para el estudio se emplean diferentes métodos del nivel teórico y empírico, dentro de ellos se encuentran:

Del nivel teórico:

- **Análisis – síntesis:** en la determinación de los elementos constituyentes del problema, a través de ellos se podrá sintetizar los puntos de vistas teóricos y metodológicos sobre orientación educativa en función del contenido orientacional, en la atención logopédica a los maestros de escolares con manifestaciones de disgrafía.
- **Histórico y lógico:** permitió la sistematización de los principales aportes, progresos y contradicciones de la orientación educativa para la construcción de la estrategia.
- **Enfoque de sistema:** empleado para modelar la estrategia de asesoría y para la construcción de todo el estudio.

- **Modelación:** en la conformación de las diferentes partes de la investigación, de modo que se logre transformar la situación actual al estado deseado.

Del nivel empírico:

- **Observación participante:** para constatar la dinámica de la orientación educativa en el proceso de atención logopédica y su repercusión la optimización de dicho proceso. Es aplicada en sus variantes externa y participante para la obtención de mayor información y riqueza en la interpretación del desempeño de la función orientadora por el maestro logopeda.
- **Estudio de documentos:** se puso en práctica mediante el análisis de los documentos normativos: Transformaciones en la enseñanza primaria, Programa de segundo grado, Orientaciones metodológicas y Adaptaciones curriculares relacionados con la asignatura Lengua Española en el segundo grado, específicamente sobre la atención logopédica a los escolares con disgrafía.
- **Entrevista:** se aplican a maestros, logopedas, metodólogos para indagar sobre las acciones de orientación que se realizan en función de la corrección de la disgrafía.
- **Encuesta:** para indagar sobre la preparación de los maestros y cómo se realiza la orientación educativa en la atención logopédica, en función de la corrección de la disgrafía.

- **Talleres de reflexión profesional:** para obtener valoraciones críticas y consenso sobre la pertinencia o no de la propuesta.
- **Resolución de problemas con experimentación sobre el terreno:** para el estudio del proceso de atención logopédica a los escolares, su transformación a partir de la modelación de acciones de orientación desde una estrategia de asesoría a maestros.

El estudio que se efectúa en la escuela primaria Rubén Vázquez Fabel, del municipio Mayarí. Se realiza un muestreo intencional de nueve escolares de segundo grado con manifestaciones de disgrafía y tres maestros del grado, que se corresponde con el total de la población con este trastorno y de los maestros del grupo.

La **actualidad de la investigación** se evidencia en la profundización de la función orientadora del maestro logopeda ante la demanda de la corrección de los trastornos del lenguaje escrito.

La **novedad científica** está dada en la determinación de los contenidos orientacionales y su salida en una estrategia de asesoría a maestros de escolares con manifestaciones de disgrafía.

El informe de tesis se estructura en introducción, dos capítulos, conclusiones, recomendaciones, bibliografía y anexos.

En el capítulo 1, se analizan los fundamentos teóricos y metodológicos de la orientación educativa en la atención logopédica a niños con manifestaciones de

dislexia y disgrafía, se sistematizan los fundamentos teóricos que particularizan las acciones de orientación educativa a los maestros para dar continuidad al trabajo logopédico y se caracteriza el estado actual del proceso de orientación en la atención logopédica.

En el capítulo 2, se presenta una estrategia de asesoría a los maestros de escolares de segundo grado con manifestaciones de disgrafía para mejorar su desempeño profesional; así como los resultados de la valoración de la pertinencia de la propuesta en el proceso pedagógico.

CAPÍTULO I. FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN LA ATENCIÓN LOGOPÉDICA A NIÑOS CON MANIFESTACIONES DE DISGRAFIA

En este capítulo se presenta el análisis de los presupuestos teóricos y metodológicos que sustentan la propuesta desde la orientación educativa y la atención logopédica pues estas se imbrican en un proceso único. Se muestra, además, el estado actual del proceso de orientación educativa en la atención logopédica a escolares de segundo grado con manifestaciones de disgrafía.

1.1. La atención logopédica en el nivel primario de educación

El trabajo logopédico se institucionaliza en Cuba en 1962, con la creación del departamento de enseñanza diferenciada y la extensión paulatina de una red de servicios teniendo como centro la escuela, ya sea de educación general o especial. Desde lo legal el trabajo logopédico está normado, entre otros documentos por la Resolución Ministerial 47 de 1977, con la que se da inicio a la atención logopédica en las escuelas primarias.

Se reconoce que desde los inicios de la actividad logopédica en Cuba, una de sus aristas es la orientadora, pues no es posible la prevención, corrección - compensación de los trastornos del lenguaje sin la orientación de la conducta a seguir por el sujeto, así como a todas las personas que le rodean.

El surgimiento de la orientación educativa como ciencia se registra en la literatura especializada a partir de 1979 coincidiendo con la primera etapa de la atención

logopédica en Cuba de 1959 a 1980, según plantea González Picarín. La entrada de la orientación educativa al contexto pedagógico revitaliza las funciones del logopeda e impregna en él la necesidad de perfeccionar los métodos y procedimientos empleados en el trabajo con los escolares y la familia, no dando la misma connotación al trabajo con el resto de los agentes educativos. En esta etapa de la atención logopédica confluyen rasgos de las corrientes clínico – terapéutica y humanista de la orientación educativa.

Referente para ese estudio se considera lo planteado por Álvarez, C. (1989) y Chernousova, L., (1999) quienes consideran que con la introducción en la Psicología y la Pedagogía de la noción de ayuda, se concreta el vínculo entre educación y desarrollo, se destaca la importancia de la colaboración de los otros y su expresión en los niveles de ayuda. Por ello, los estudios de Pérez Serrano (2002) y Chernousova (2008) fundamentan en la atención logopédica la ayuda desde los fundamentos de la corriente integrativa de la orientación.

... la ayuda logopédica para Pérez. E (2002) es un proceso de alternativas pedagógicas que se insertan en la dirección del aprendizaje, al estructurar los niveles de prevención para las personas con necesidades educativas en la comunicación verbal. Tiene como rasgos característicos su carácter procesual, sistémico, de ofrecer opciones pedagógicas, ser flexible, variable, diferenciado porque esta depende de cada persona y contexto y es susceptible de generalización.

Con la proliferación a lo largo del siglo XX de las concepciones y prácticas de la orientación educacional en el mundo pedagógico, como respuestas a las demandas

sociales de lograr el desarrollo pleno de los estudiantes y su participación activa en la solución de los problemas, la orientación educativa adquiere una connotación esencial en la atención logopédica. Ella implica dotar al sujeto de recursos psicológicos para enfrentar el problema que presenta en la comunicación y, que adopte una posición positiva hacia el proceso correctivo - compensatorio y a su participación en la sociedad. Es así que se reconoce desde el Modelo del Profesional que la labor del logopeda es guiada por los enfoques: *preventivo, de integración social e inclusión educativa* y el *comunicativo* y, estos están en plena correspondencia con los fundamentos de la orientación educativa.

El enfoque preventivo presupone la acción profiláctica en las edades más tempranas, en el período reconocido como el de mayor plasticidad del sistema nervioso y sensitivo para el desarrollo del lenguaje en el niño. Desde esta arista de la prevención se trabaja la estimulación del desarrollo. La prevención encierra en sí los niveles secundarios y terciarios, en los que tiene lugar la corrección del trastorno o evitar que el trastorno se agrave y que afecte el desarrollo de la personalidad en general.

El enfoque de integración social e inclusión educativa postula la importancia del trabajo coherente y coordinado de los agentes educativos implicados en la atención logopédica, en los contextos escolar, familiar y comunitario. Por ello la necesidad de preparar consecuentemente a todos los implicados para que cumplan la función educativa de manera efectiva. Establece además, la necesidad de reconocer la diversidad de escolares con trastornos del lenguaje y la comunicación para ofrecer la ayuda, según sus demandas.

El enfoque comunicativo presupone el empleo de todas las vías posibles para lograr la comunicación ya sea por elementos verbales y no verbales. Estos enfoques se manifiesta en el cumplimiento de las funciones del logopeda: docente – metodológica, de orientación educativa y de investigación – superación.

La función orientadora presupone que el logopeda debe estar preparado para identificar los trastornos del lenguaje y la comunicación, los déficits, limitaciones y las potencialidades de sus educandos y brindar las ayudas que necesiten en cada momento del proceso preventivo, correctivo y compensatorio, de manera que estos puedan, de acuerdo con sus particularidades, perfeccionar el dominio de la lengua materna, de las habilidades comunicativas, su autoestima, regular su conducta, contribuir a la preservación de su salud física y bienestar emocional y con ello, lograr el máximo desarrollo de su personalidad.

Estos presupuestos conducen a presentar la definición de atención logopédica en el nivel primario de educación, pues es en ella donde se ponen de manifiesto a plenitud la orientación educativa. Esta es considerada como el proceso en el que se lleva a cabo un sistema de acciones especializadas que se concreta en los diferentes contextos educativos donde se previenen, corrigen y/o compensan en condiciones de cooperación, los trastornos del lenguaje y la comunicación de los escolares, bajo la dirección del logopeda, con el propósito de contribuir a la formación integral de los mismos. González - Picarín (2015)

La comprensión de qué es la atención logopédica y cómo desde ella se realizan acciones de orientación al sujeto con trastornos del lenguaje y la comunicación, a la familia y a los maestros, sienta las bases

para el abordaje de la correspondencia entre los sustentos teóricos y metodológicos de la atención logopédica y los presupuestos de la corriente integrativa de la orientación.

1.2. Presupuestos teóricos sobre la orientación educativa que sustentan el proceso de atención logopédica

La orientación como proceso en el campo educativo, surge a partir de reflexiones alrededor de la educación como sistema, desde las diferentes funciones que asume, tales como el control, la capacitación, la instrucción y la formación. Sin embargo, se reconoce que su existencia se debe a la tendencia de focalizar la atención en el alumno en el proceso enseñanza-aprendizaje; es así que aparece como una necesidad manifiesta de algunos profesores e intelectuales de mejorar la calidad de la educación y de aplicar a la escuela los logros de la psicología científica.

Según Velaz de Medrano (1998) en la aparición y desarrollo de la orientación educativa inciden cuatro factores fundamentales:

- a) El movimiento reivindicativo de reformas sociales tras la revolución industrial.
- b) El movimiento psicométrico y el modelo de orientación basado en la teoría de rasgos y factores.
- c) El movimiento americano por la salud mental y el Counseling.
- d) Las organizaciones profesionales de orientación.

Desde otra mirada se atañe el impulso de la orientación educacional en el siglo XX a tres factores fundamentales, Del Pino (1998) plantea que se debe a las particularidades y retos del mundo contemporáneo, al desarrollo de la educación y la

búsqueda de respuestas a la llamada "crisis de la escuela" y al desarrollo alcanzado por la psicología en el campo educacional.

En la actualidad se reconoce el interés de diferentes disciplinas científicas por la orientación educativa, se puede evidenciar lo planteado en las aproximaciones a ella:

Para Bisquerra (1996) la orientación psicopedagógica es un proceso de ayuda continua a todas las personas, para potenciar la prevención y el desarrollo humano a lo largo de toda la vida. Esta ayuda se realiza mediante programas de intervención psicopedagógica, basados en principios científicos y filosóficos.

Velaz de Medrano (1998), considera a la orientación educativa como aquellos conocimientos, metodologías y principios teóricos que fundamentan la planificación, diseño, aplicación y evaluación de la intervención psicopedagógica preventiva, comprensiva, sistémica y continua. Se dirige a las personas, las instituciones y el contexto comunitario, y facilitan y promueven el desarrollo integral de los sujetos a lo largo de las distintas etapas de su vida. Con su accionar se implica a los agentes y agencias educativas.

Por su parte Busot (1999) plantea que la orientación reúne los requisitos que tiene toda ciencia pues está definido su objeto de estudio, la metodología que le da identificación y autonomía y un cuerpo de conocimiento delimitados; sin embargo, la orientación se define como la disciplina y el servicio destinado al asesoramiento de los procesos de crecimiento personal e interpersonal en individuos y grupos.

Monroy (2000) plantea que la orientación educativa es un proceso de ayuda continua y longitudinal, donde el alumno es orientado durante toda su vida y asume un papel activo pues toman decisiones y se ayuda a sí mismo en la solución de problemas. Considera al individuo de forma holística, en tanto se interesa por todas las áreas de su desarrollo y no limita su atención a personas con problemas o conflictos de cualquier índole; es decir, al aspecto curativo o remedial sino que es un proceso para todos, vale referir, es preventivo, en tanto alerta al individuo ante la presencia de factores que puedan influir negativamente en su vida

Boza y otros (2001) conciben la orientación educativa desde la ayuda continua y sistemática, que como proceso se encamina a todas las personas, en todos sus aspectos. Sin embargo, enfatizan en la prevención y el desarrollo de toda la vida, con la implicación de agentes educativos.

En un estudio del concepto de orientación educativa, Molina (2004) afirma que se trata de un proceso interdisciplinario y transdisciplinario sustentado en los principios de intervención preventiva, desarrollo y atención a la diversidad del alumnado, cuyo agentes educativos (orientadores, padres, docentes-tutores, familia y comunidad), asumen la función de facilitar y promover su desarrollo integral para que se constituyan en transformadores de sí mismo y de su entorno.

Dirige la atención a la orientación educativa en su concepción intersectorial Lessire (2006). Para este autor en ella se integran y se articulan los programas, proyectos, servicios y acciones dirigidas a la protección y desarrollo integral, de los niños, niñas y jóvenes, enmarcado en los componentes transversales como la promoción y difusión

de derechos, investigación, organización y participación, formación y capacitación y atención integral.

Las consideraciones presentadas ejemplifican las tendencias actuales de la orientación educativa y caracterizan a este proceso como:

- Una ciencia que tiene su objeto definido, su cuerpo categorial, sus métodos, procedimientos y formas de estructuración.
- Un proceso de ayuda continua y sistemática, que debe llegar a todas las personas.
- Un objetivo para el desarrollo personal, social y profesional del individuo en su contexto.
- Un proceso de ayuda continua y sistemática que forma parte del proceso educativo, de naturaleza inter y transdisciplinario sustentado en los principios de intervención.

La concepción actual de la orientación educativa determina que su función principal es la prevención y, por lo tanto, rebasa el carácter asistencial o terapéutico bajo la idea de que la orientación sea un servicio exclusivo para los sujetos con problemas basados en la relación interpersonal, o un mero servicio de información profesional actualizada. En consecuencia, el contexto del alumno cobra una importancia vital y no queda restringido sólo al ámbito puramente escolar. En la actualidad se centra la mirada al contexto educativo como proveedor de recursos y ayudas a la diversidad escolar; por estas razones resulta esencial el abordaje la asesoría a profesionales de la educación.

La literatura sobre los procesos de cambio y mejora educativa señala que en la actualidad los maestros no pueden llevar a cabo su tarea solos porque, además de ser compleja, se espera demasiado de ellos respecto de su contribución a un programa social más amplio: la creación de sociedades que sean capaces de aprender continuamente Fullan, (2002); Stoll y Fink, (1999). Sobre la base de este razonamiento, en algunos países se han instalado, renovado o fortalecido los servicios –internos y externos– de apoyo técnico a las escuelas, con el propósito de que cuenten con la ayuda sistemática de profesionales de la educación, quienes a manera de colegas e interlocutores cercanos brinden ayuda técnica, oportuna y pertinente a sus necesidades para mejorar las prácticas educativas.

Por lo antes planteado se considera que la asesoría, es una vía idónea para ofrecer dicha asesoría, pues ella es un proceso dinámico que requiere del compromiso y la voluntad de quienes asesoran y son asesorados con el propósito de contar y brindar apoyo sistemático entre colegas para atender las problemáticas que se enfrentan cotidianamente en las prácticas educativas.

La función asesora, como acción por y para el mejor desarrollo de la práctica educativa, debe estar en consonancia con las necesidades y tareas encomendadas actualmente al profesorado. Es una vía canalizadora de las necesidades del profesorado en el marco social y comunitario. Las necesidades se concretarán en actividades formativas tras un trabajo cooperativo de todos los implicados al ser partícipe de acciones reflexivas tanto sobre los problemas que debe resolver, en la

propuesta de decisiones y en la evaluación de los objetivos planteados para las actividades formativas.

De valor para este estudio son los principios de la asesoría técnica planteados por Antúnez, S (2005), pues marcan las pautas para la actuación de los asesores, de las instancias y de las áreas educativas que tienen la responsabilidad de brindar apoyo técnico a directivos y docentes.

Según este autor, la tarea asesora en educación escolar constituye un proceso sostenido de ayuda consentida y de acompañamiento mediante acciones orientadas a la mejora de las prácticas profesionales de los docentes, directivos, personal técnico y, eventualmente, de los padres y madres del alumnado. Esas acciones: de motivación, negociación, informativas, de reflexión, o de toma de decisiones compartidas, entre otras, se llevan a cabo en un clima de igualdad y de colaboración en el que las jerarquías profesionales o académicas de las personas involucradas no constituyen el criterio de autoridad que rijan las relaciones entre unos y otras ni las decisiones del grupo. Considera además que asesorar supone, a la vez, un proceso de desarrollo personal y profesional para quienes participan en él.

La tarea asesora debe enfatizar en la función orientadora y en el consejo razonado. En la función orientadora para encaminar a un grupo de personas hacia el propósito que el propio grupo ha establecido en su Proyecto Educativo Institucional, explícito o implícito, o hacia una intención que es coherente con ese proyecto. Es además, un consejo razonado, en el que se trata de ofrecer alternativas pertinentes para que las personas, a quienes se ayuda, puedan tomar por sí mismas sus propias decisiones.

Bolívar (2007) es del criterio de que, la asesoría se ha ido configurando actualmente en los sistemas educativos como un recurso necesario para facilitar la utilización del conocimiento educativo en los centros escolares y potenciar las buenas prácticas, a través de un apoyo sostenido a lo largo del tiempo, contribuyendo a ayudar al profesorado y directivos a solucionar problemas y a mejorar la educación, tanto a nivel de aula como al colectivo del centro. De esta forma, este autor reconoce como funciones del asesor en una institución educativa:

- Promover un trabajo cooperativo, que incremente la colaboración entre profesores.
- Contribuir a generar una visión global de la institución y de las tareas educativas.
- Proporcionar apoyo, recursos e incentivos para comprometer a los docentes en la puesta en marcha de los proyectos.
- Ejercer de monitor del desarrollo.
- Establecer un clima propicio para el desarrollo profesional: compartir ideas, y experiencias, clarificarlas, negociarlas y confrontarlas.

Se considera como los principales momentos de la asesoría a los siguientes:

- Fase de iniciación que corresponde con los procesos de negociación y diseño del cambio (con funciones de diagnóstico, negociación, clarificación, etc.).

- Fase de aplicación o desarrollo, en la que el cambio comienza a convertirse en una experiencia en la dimensión personal, profesional, grupal e institucional, en la que intervienen diversos factores, liderazgo, relaciones profesionales, estructuras y recursos, entre otros, las condiciones de trabajo y lo que los profesores hacen y piensan sobre esta acción. Las funciones en este momento serían de generación, difusión y gestión del conocimiento y el establecimiento de redes profesionales.
- Fase de institucionalización, una vez que funciona de manera estable, ha sido legitimado y asumido y forma parte de la vida normal, con un rol de colega crítico.

Desde esta perspectiva se realiza el análisis sobre la asesoría a maestros para la atención logopédica a escolares con disgrafía.

1.3.1 Consideraciones teórico – metodológicas para la asesoría a maestros en la atención logopédica a niños con manifestaciones de disgrafía

La asesoría a maestros debe partir del presupuesto de que la organización del proceso de ayuda logopédica a escolares con manifestaciones de disgrafía está supeditado al sistema de acciones que se ejecutan tanto con el escolar como con los agentes educativos. Las acciones se dirigen al maestro de segundo grado, pues es en este grado que se define el trastorno ya que el escolar debe vencer el proceso de adquisición de la escritura y la persistencia de las alteraciones y la estabilidad de las manifestaciones son indicadores que ayudan a confirmar el diagnóstico. Por ello, en el

presente epígrafe se realiza un análisis del trastorno pues constituirá parte del contenido a incorporar a las acciones de orientación.

La disgrafia es una entidad diagnóstica que desde el punto de vista logopédico es definida como alteraciones del nivel comunicativo lenguaje. Las razones para su identificación taxonómica están dadas según el criterio de Fernández Pérez de Alejo (2014) porque constituyen alteraciones que resultan de la no integración, o desintegración de los mecanismos neurofisiológicos responsables de la formación de los estereotipos dinámicos práxicos y gnósicos, imprescindibles para la elaboración del programa neurolingüístico tanto su aspecto expresivo, como de comprensión del lenguaje.

A partir del origen etimológico de la palabra, el término disgrafia es utilizado para denominar los trastornos parciales de la escritura /dis/ - que significa imperfección, dificultad; y /graphos/ - escritura. Asimismo la partícula /a/ - sin, que antecede a las vocales agrafia se utilizan para definir las formas más graves de estos trastornos.

El estudio teórico permite identificar que el concepto de disgrafia se enmarca en dos perspectivas:

- a) La neurológica en relación con las afasias, pues dentro de su cuadro sintomático están las agrafias.
- b) El enfoque funcional, que explica que el trastorno de la escritura en los niños no responde a lesiones cerebrales o a problemas sensoriales, sino a trastornos funcionales.

Desde estas perspectivas se ha constatado que los trastornos del lenguaje escrito: dislexia y disgrafia son consecuencia de afectaciones en las áreas cerebrales responsables de los procesos perceptuales, la cognición y las tareas metacognitivas las que participan directamente en los mecanismos básicos del aprendizaje de la lecto-escritura, en el proceso de transformación grafema-fonema y el reconocimiento global de la palabra.

Con relación a esto resulta esencial que el maestro profundice en cómo ocurre el mecanismo psicofisiológico del lenguaje escrito y en él la implica la activación del área visual primaria, situada a ambos lados de la cisura calcarina, en los lóbulos occipitales. Desde la cisura calcarina, la señal pasa al córtex occipital secundario localizado en los dos hemisferios; en esta zona tiene lugar la identificación de los grafemas y su disposición en secuencia de manera que se capte el significado del mensaje. Es así que la señal pasa a la zona parieto – temporo - occipital del hemisferio izquierdo donde se proyecta hacia las áreas del lenguaje. La proyección de la señal va a tener dos formas de procesamiento:

1. Por la vía fonológica o indirecta hacia el planum temporal, donde se efectúa la conversión de los grafemas en fonemas. La señal fonética es analizada en el *gyrus suramarginal* y el pliegue curvo que identifica los aspectos morfosintácticos y semánticos.
2. Por la vía semántica o directa que conduce la señal hasta el pliegue curvo, donde se dota a los signos gráficos de significado, sin pasar por una representación fonológica.

La modalidad fonológica sirve de base a la lectura analítica, mientras que la modalidad semántica conduce a la lectura global. Ambos tipos de procesamiento pueden ser usados por los lectores diestros y sobre esta base es que se han estructurado los métodos de enseñanza de la lecto - escritura. En el caso del método Fónico – Analítico –Sintético se realiza una combinación de la vía analítica y sintética, por ende activa las dos rutas.

Resulta esencial que el maestro comprenda cómo el aprendizaje de la decodificación lectora depende de procesos cognitivos que operan en un nivel periférico, que permiten efectuar la recepción de la información la percepción visual, el movimiento ocular y la asociación visuoauditiva; de otros que se encuentran en un nivel intermedio, cuya función es reconocer verbalmente, retener y transformar los signos gráficos como son el procesamiento fonológico, la memoria visual, la memoria auditiva, la expresión oral, el reconocimiento auditivo y de los que están en un nivel central de comprensión del significado (inteligencia, procesos verbales superiores). Desde el punto de vista neuropsicológico, cada uno de ellos responde a las actividades de áreas cerebrales diferentes (áreas primarias y secundarias), que procesan un segmento de la información, y también a la actividad integrada de regiones más amplias (áreas terciarias o de asociación).

Los estudios mediante resonancias magnéticas, tomografía y otras técnicas de neuroimagen, han permitido comprobar alteraciones en el funcionamiento cerebral de personas con disgrafía, que de modo resumido, se concretan en:

Retrasos evolutivo-funcionales del hemisferio izquierdo que provocan demoras en el desarrollo de actividades implicadas en procesos psicolingüísticos (funciones verbales, procesamiento unimodal, retención de códigos, conciencia fonológica; así como almacenamiento y aplicación estereotipada de sistemas de información sobre aprendizaje). Satz y Van Nostrand, (1973); Satz, Morris y Fletcher, (1985); Fletcher y Satz, (1985); Casey, Rourke y Picard, (1991); Lezak, (1995), entre otros.

Retrasos evolutivo-funcionales del hemisferio derecho que provocan disfunciones en procesos relacionados con la organización viso-espacial, tales como: reconocimiento visual, orientación espacial, información visual y táctil, discriminación figura-fondo, organización no verbal, razonamiento no verbal, coordinación viso-manual, procesamiento intermodal, integración de la información y, manejo de información compleja y novedosa). Las funciones del hemisferio derecho son muy importantes en el tráfico de la información, en la relación con las circunstancias iniciales en las que ésta se produjo y para comprender el contexto. Rourke, (1989, 1997); Casey, Rourke y Picard, (1991) y Lezak, (1995).

Retrasos evolutivo-funcionales del lóbulo frontal y el cortex prefrontal que provocan disfunciones en actividades relacionadas con el procesamiento de la información en la memoria de trabajo y con las funciones ejecutivas de planificación, organización, movimientos motores, inhibición conductual, y, en general, todos los comportamientos que implican intencionalidad. Mesulan, 1990; Kelso, (1995); Cicchetti y Tucker, (1994); Denckla, (1996a,b); entre otros muchos autores. También suelen situarse en estas zonas frontales los déficits de atención e hiperactividad por Zametkin et al. (1990).

Los argumentos hasta aquí expuestos sobre los trastornos de la escritura permiten precisar cómo en dichos trastornos se afectan dos procesos básicos de simbolización: el primero hace referencia a la utilización de los fonemas como símbolos auditivos de carácter convencional, el segundo se relaciona con el uso de los signos gráficos, grafemas o letras correspondientes a los fonemas. Pero la escritura implica un tercer proceso, de carácter práxico, se lleva a cabo cuando el individuo realiza el trazado de los signos gráficos.

Este tercer proceso, de tipo motor, que se desarrolla paulatinamente a medida que el niño progresa en su vida escolar al afectarse provoca disgrafías.

En este estudio se comparte el criterio de que... considerar los trastornos del lenguaje escrito como resultado de insuficiencias en etapas superiores de la evolución del lenguaje y no como simple problema de aprendizaje, como algunos autores afirman S. Abad.

Para Portellano Pérez, 1985, la disgrafia es el trastorno parcial, específico y estable del proceso de escritura que se manifiesta en la insuficiencia para asimilar y utilizar los símbolos gráficos del lenguaje. Es un trastorno de escritura que afecta a la forma (motor) o al significado (simbolización) y es de tipo funcional. Se presenta en niños con capacidad intelectual "normal", adecuada estimulación ambiental y sin trastornos neurológicos, sensoriales, motrices o afectivos intensos.

La Disgrafía Escolar, según Santos Fabelo, (2000) es el 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.

Mohamed,L valora la existencia de varios tipos de disgrafias, sobre la base de dos criterios: el primero la parte del sistema funcional que se encuentre dañada y, el segundo por el momento de aparición del trastorno que puede ser antes o después de adquirir la capacidad escritora, dando lugar a la disgrafía evolutiva y a la adquirida.

La disgrafía es un trastorno de tipo funcional que afecta a la calidad de la escritura del sujeto, en el trazado de la grafía, el niño presenta un nivel de escritura significativamente inferior al esperado por su edad y curso escolar, y ello influye negativamente en sus aprendizajes escolares.

Ajuriaguerra en su “Manual de Psiquiatría Infantil” señaló: “Será disgráfico todo niño cuya escritura sea defectuosa, si no tiene ningún déficit neurológico o intelectual que lo justifique”. A esta disgrafía también se le conoce por disgrafía primaria, disgrafía evolutiva y disgrafía funcional. Ajuriaguerra, (1998)

Cuando las dificultades en las grafías no son funcionales sino que están causadas por otros problemas, entonces se habla de disgrafía secundaria o disgrafía sintomática. Algunos de esos problemas son: deficiencia intelectual, deficiencia visual, deficiencia motórica, trastornos neurológicos, ausentismo escolar, dificultades pedagógicas y trastornos emocionales.

También se habla de predisgrafía, cuando encontramos dificultades gráficas en niños menores de seis años, que podrían posteriormente presentar trastornos disgráficos.

Giordano, L, Fernández Baroja, Quiros, J; Molina, S; Portellano, J; Abad,S y Ajuriaguerra, entre otros, han realizado estudios en el campo de las disgrafias

escolares 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 secundaria cuando aparecen acompañadas de dichas alteraciones. Un peso importante se atribuye a los factores de carácter madurativo, que pueden condicionar el surgimiento de trastornos en el aprendizaje de la lengua escrita, especialmente a la madurez psicomotriz y sensorial.

La autora de este estudio considera que la disgrafia es un trastorno de la escritura que afecta a la forma y el significado, que se encuentra entre las alteraciones psicopedagógicas. Pero que en los niños con alteraciones en la lecto-escritura es posible organizar la ayuda educativa, a partir de las características que se vinculan a las manifestaciones de casos típicos de disgrafia.

Muchos niños disgráficos lo son por no haber representado o por no haber estimulado los niveles de maduración previos al aprendizaje de la escritura. Un niño con escritura muy deficiente, casi siempre presenta otros problemas que interfieren el rendimiento escolar o su propio ajuste personal. La reeducación del niño disgráfico debe tener como meta el pleno desarrollo integral de su personalidad y no sólo eliminar las dificultades en la escritura.

El criterio tradicional para la clasificación de las disgrafias tiene en cuenta la afectación en los analizadores que intervienen en el proceso de escritura y a partir de él se clasifican en ópticas, acústica y motriz.

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

La escritura en espejo que aparece en algunos casos es característica de este tipo de disgrafía, donde el niño escribe las letras y palabras de derecha a izquierda. Por ejemplo en lugar de **bote** escribe **etod**. En los casos más graves de disgrafía óptica la escritura de palabras se hace prácticamente imposible.

Según Figueredo, E (1982), en la disgrafía óptico- espacial se presentan errores de la escritura originados por afectaciones en la relación de los sonidos con su modelo gráfico (relación sonido- letra); así como, deficiencias en el análisis espacial, para determinar los lados derecho e izquierdo, falta de dominio de su esquema corporal, así como errores de la escritura por la existencia de una lateralidad insuficiente, sobre todo cuando no se ha destacado la función rectora de la mano derecha o izquierda. Este autor reconoce que una manifestación de trastornos óptico-espaciales es la escritura en espejo.

La disgrafía óptico-espacial, para Ojeda, M y Puentes, U (2002), es el trastorno de la escritura por dificultades visuales, no se percibe bien la grafía, dificultades para reconocer algunas letras por separado y relacionarla con sus sonidos. Se afecta la relación fonema - grafema, sustitución de grafías que se parecen por sus rasgos (d-b,

q-g, p-g, m-n, etc.), escritura en espejo, se afecta la búsqueda de la representación correspondiente, acompañándose de dificultades en la orientación espacial y corporal.

A pesar de que a lo largo de la revisión bibliográfica, en la literatura relacionada con este tema, se ha puesto de manifiesto la relevancia de los factores perceptivo-motrices en la intervención de la disgrafía Picq y Vayer, 1977, Ajuriaguerra, 1983, Portellano Pérez, 1985; Linares, 1993, en la práctica no siempre se han seguido, ni los métodos adecuados, ni las exigencias pedagógicas correctas para la prevención de las posibles dificultades en la escritura.

La disgrafía acústica, es aquella en la que se afecta la percepción auditiva del lenguaje, manifestándose en el insuficiente desarrollo de la diferenciación acústica de los fonemas y el análisis y síntesis de la composición sonora de las palabras. Se presentan dificultades en el reconocimiento de fonemas semejantes por sus características acústico-articulatorias (p-b, t-d, ch-ll).

Las insuficiencias en el análisis y síntesis de la composición sonora de las palabras se reflejan en las dificultades para unir letras en sílabas y éstas en palabras, transposiciones y omisiones de letras y sílabas. Este tipo de disgrafía en ocasiones se asocia a una pronunciación defectuosa en la cual predominan también las sustituciones e inconstancias. En las investigaciones de autores como R. E Levina, O.A Tokareva, L. F. Spírova se plantea que la disgrafía acústica es la que con mayor frecuencia se encuentra en escolares de los primeros grados. Las formas más agravadas de este tipo de disgrafía aparecen en la Alalia y Afasia sensorial en los que

la confusión de grafemas sólo se corresponde con fonemas correlativos sino también con los disyuntivos (por ejemplo: p-n)

La disgrafia motriz, es el tipo de disgrafia en el que se manifiestan alteraciones de la motricidad y dificultades en los movimientos de las manos en el acto de escritura. Se afectan las conexiones de los modelos motores de las palabras con los modelos sonoros. En la producción escrita se observa la pérdida o desviación del renglón y la desfiguración de grafías. En algunos casos, se dificulta la coordinación para reproducir los movimientos articulatorios, por alteración en la cinestesia articularia, lo que se refleja directamente en la escritura con omisiones de letras y sílabas, particularmente de vocales, así como de consonantes cuyos fonemas tienen semejanza.

Algunos autores analizan otras formas de disgrafia. La concepción actual sobre la escritura como un complejo proceso de operaciones en diferentes niveles del sistema nervioso, tanto de carácter sensomotor como lingüístico propiamente dicho, permite valorar que la clasificación analizada puede ser enriquecida con otros criterios. De esta forma la cátedra de Logopedia del Instituto Superior Pedagógico A.L Herten de Leningrado propone una clasificación que se fundamenta en la alteración de las operaciones que intervienen en el proceso de escritura, con un enfoque psicolingüístico, que en las formas ya descritas incluye la disgrafia agramática. Según la clasificación antes mencionada se abordan las siguientes formas de disgrafia:

Disgrafia acústica – articularia que se manifiesta en la incorrecta pronunciación de los sonidos. En estos casos falla el mecanismo de la articularia de retorno o

cinestesia, ya analizada en la disgrafía motriz. En este tipo de disgrafía se altera la diferenciación auditiva de fonemas.

La disgrafía agramática se relaciona con insuficiencias en el desarrollo de la estructura gramatical del lenguaje, en casos de alalia y de retraso mental. En ellos las generalizaciones sintácticas y morfológicas, en el nivel de la oración, se encuentran afectados los que se manifiestan en distintos tipos de agramatismos en la escritura: cambio de las preposiciones, alteraciones del género y número de pronombres, artículos, sustantivos y adjetivos, dificultades en la concordancia, en la construcción de oraciones complejas. Todo esto se evidencia las insuficiencias en el nivel semántico y se manifiesta en la omisión de estructuras en la oración y alteración de la consecutividad de palabras en la misma.

A nivel de las palabras se puede observar cambios de sufijos y prefijos que modifican totalmente su significación en el contexto. Portelanos y otros autores se refieren a esta forma de disgrafía con el término de disortografía, como la incapacidad de estructurar gramaticalmente el lenguaje y generalmente va asociada a trastornos de la lectura.

F. Fernández Baroja y L. Giordano describen los tipos de disgrafía: la disgrafía disléxica y la disgrafía caligráfica. En el primer caso se refieren a los trastornos del lenguaje escrito sobre la base de trastornos de simbolización y los mecanismos de decodificación - codificación que afectan no solo la escritura sino el proceso de lectura. A este tipo de disgrafía le llaman “de proyección disléxica”, según estos autores la disgrafía caligráfica afecta no la capacidad de simbolización, sino la calidad de la

escritura relacionada con la forma y el tamaño de las letras, la inclinación de las palabras en el renglón, la direccionalidad de los giros, etc. O sea, se afecta la última operación del proceso de escritura como forma de disgrafía motriz. En resumen, las diversas clasificaciones sobre las disgrafía y dislexias analizadas no entran en contradicción en su esencia sino que se complementan.

Las investigaciones realizadas muestran que las diferentes formas de disgrafía y dislexia se presentan por lo general combinadas, ya que se observa en los sujetos con estos trastornos, manifestaciones diversas que evidencian debilidad en las conexiones inter - analizadores y por tanto en la fijación de los patrones sonoros, visuales y motrices de los procesos de lecto-escritura. En estos casos son las formas mixtas de dislexia y disgrafía.

Por tanto es esencial profundizar qué eslabón o eslabones del mecanismo se encuentran primariamente afectados. Así podemos encontrar una dislexia o disgrafía agramática, con elementos de la acústica u óptica, por lo que se hará necesario dirigir el trabajo correctivo teniendo en cuenta cada componente afectado.

Los errores más frecuentes en las disgrafias son los siguientes:

- Confusiones o cambios de fonemas y grafemas, por similitud acústica articuladora: m-b, ch-ll, f-s.
- Confusiones o cambios de grafemas por similitud gráfica: d-b-q (también se denominan rotación estática).

- Omisiones: cuando se suprimen fonemas, grafemas y sílabas; ni por niño, loma por loma, pota por pelota.
- Transposiciones: cambio en el orden de grafemas y sílabas dentro de palabras bandera por bandera, lacepiro por lapicero.
- Adiciones: si se añaden fonemas, grafemas o sílabas: drosa por rosa, Eduardos por Eduardo, pelolota por pelota.
- Agramatismos: uniones y separaciones indebidas de sílabas palabras o letras en la escritura.

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

Además de las dificultades mencionadas en la caligrafía puede afectarse por trastornos en la forma y tamaño de las letras; por deficiencias en el espaciado entre letras dentro de las palabras y entre palabras y renglones; trastornos de la direccionalidad en los giros; alteraciones en la presión de la escritura. En la lectura además pueden observarse lentitud, falta de ritmo, saltos de líneas o repeticiones de la misma; falta de interpretación de lo leído. Los síntomas verbales abarcan con frecuencia no solo el lenguaje escrito, sino también, el lenguaje oral.

La literatura especializada refiere los **indicadores para el diagnóstico** de la disgrafía, dentro de ellos se encuentran:

- Capacidad intelectual en los límites de normales o por encima de la media.
- Ausencia de daño sensorial grave, como los traumatismos motóricos, que pueden condicionar la calidad de la escritura.
- Adecuada estimulación cultural y pedagógica.
- Ausencia de trastornos neurológicos graves, como lesiones cerebrales, con o sin componente motor, ya que podría impedir una normal ejecución motriz del acto motor.

La edad, también es un factor importante, algunos autores como Auzías (1981) tiene la idea de que la alteración de la escritura no comienza a definirse hasta después del periodo de aprendizaje, que sería más allá de los siete años. Por eso la confirmación del trastorno debe ser a esa edad.

En la atención logopédica al niño con disgrafía se incide en las áreas siguientes:

- Trabajo con la pronunciación.
- Orientación espacial y temporal, medio y plano.
- Dominancia hemisférica. Lateralidad.
- Trabajo con la coordinación visomotriz
- Trabajo con la motricidad fina manual y ocular.
- Desarrollo de la percepción analítica.
- Reforzamiento de la imagen motriz gráfica, memoria visual.
- Desarrollo de la percepción fonema grafema, sonido letra.
- Desarrollo del oído y la percepción fonemática.

El proceso de atención logopédica se organiza básicamente a partir de dos modelos de intervención:

1. El modelo evolutivo basado en el acceso exterior de los estímulos visuales y auditivos, el sistema de procesamiento *bottom-up* (de abajo hacia arriba).
2. El modelo cognitivo basado en la actividad interior de los procesos verbales superiores de abstracción y de categorización, el sistema de procesamiento *top-down* (de arriba hacia abajo).

El modelo evolutivo tiene como objetivo desarrollar las áreas sensoriomotoras del niño, para que así adquiriera los elementos necesarios para la lectoescritura. Esta terapia debería iniciarse antes de que el niño empiece a leer e incluye el desarrollo de funciones complejas, como son las gnosias, las praxias, el ritmo, la coordinación visuomotora y la decodificación fonológica.

La acción pedagógica debe consistir en ayudar a que los niños aprendan a organizar verbalmente los estímulos visuales y auditivos, para facilitar su posterior asociación con el significado. Esta organización implica el empleo de categorías que agrupen los estímulos de acuerdo a algún parámetro reconocible por ellos, como por sus vocales, consonantes, sílabas directas, por la terminación o el inicio de las palabras, ritmos, rimas, etc., y, luego, por sus características semánticas. Al mismo tiempo, debe estimular la toma de una conciencia fonémica para la decodificación y una conciencia ortográfica que corrija las desatenciones visuales.

Este enfoque pedagógico tiene como objetivo integrar el reconocimiento de las claves fonológicas y los signos ortográficos con la búsqueda de significados verbales de mayor amplitud, para facilitar la comprensión del texto. Se trata de disminuir el impacto de los déficits intermediarios específicos, mediante el empleo de estrategias cognitivas centradas en la búsqueda del significado. En su ejecución es necesario evitar en el tratamiento una sobrecarga de la tensión o de los esfuerzos de los niños hacia algunos procesos intermediarios, pues puede disminuir el énfasis en la decodificación comprensiva. A veces, los tratamientos de los disléxicos se encierran en el trabajo con los procesos intermediarios, sin abrirse a lo que es esencial en la lectura: la comprensión del mensaje escrito.

A partir de plantearse la hipótesis de un déficit en el proceso fonológico en el surgimiento de los trastornos del lenguaje escrito que influye en *el reconocimiento morfológico de las palabras y las habilidades ortográficas* se propone el empleo de métodos fonológicos para prevenir o remediar el trastorno. Estos se han convertido en los últimos años en el pilar fundamental del tratamiento de la dislexia.

El trabajo con los métodos fonológicos se basa principalmente en el dominio fonológico, el que le permita detectar fonemas, pensar en ellos y utilizarlos para construir palabras. Para ello el trabajo se dirige a repetir rimas, al desarrollo de la capacidad de escuchar, a la identificación de frases y de palabras, al manejo de sílabas y de fonemas, pues permite realizar una intervención preventiva al desarrollar la capacidad de identificación de letras, el análisis fonológico y la lectura de palabras sueltas.

A partir de la hipótesis que postula la presencia de dificultades en la retroalimentación motora-articulatoria en los niños disléxicos, que le provoca que no sean conscientes de la posición de las articulaciones durante el proceso del habla, lo cual conduce a deficiencias en la capacidad para la conversión de grafemas en fonemas y viceversa se propone la realización de actividades de discriminación auditiva para entrenarlos en la percepción motora oral; continúa con el desarrollo de la percepción fonológica, que los enseña a cómo asociar grafemas con los gestos articulatorios que producen los fonemas buscados y, posteriormente, incorpora imágenes conceptuales.

El modelo cognitivo sobre las dislexias conduce a sumir estrategias de atención logopédica destinadas a mejorar la decodificación lectora y la organización del procesamiento verbal. Este modelo proporciona fundamentos para realizar una intervención pedagógica destinada a desarrollar estrategias de organización del pensamiento que puedan compensar, al menos parcialmente, el efecto producido por el déficit en los procesos intermedios. Dicha intervención se destina a facilitar la transformación de los estímulos visuales en comprensión verbal, y se puede efectuar desde dos enfoques convergentes.

Un segundo enfoque para el tratamiento pedagógico efectuado desde este modelo consiste en inducir a los niños a que visualicen el análisis de sus propios procesos cognitivos, lo que facilitaría el logro de la descentración, y con ello la capacidad de identificar sus déficits y logros durante la decodificación. Para ello, una estrategia inicial es enseñarles a preguntarse por el posible mensaje del texto y luego por las palabras claves que debería tener para su explicación; se termina con su confirmación en la escritura. Este enfoque privilegia el planteamiento dedicado a la decodificación y

puede ser recomendable en el tratamiento de sujetos con mayor desarrollo del pensamiento verbal, una vez que adquieran las claves del procesamiento fonológico y que no puedan aplicarlas correctamente.

Entre los procesos cognitivos, cuya relación con las dislexias ha sido estudiada por diversos investigadores, figuran la percepción visual, el movimiento ocular, la asociación visuoauditiva, el reconocimiento auditivo, el procesamiento fonológico, la memoria visual, la memoria auditiva, la expresión oral, el reconocimiento auditivo y los procesos verbales superiores. Sin embargo, un análisis de estos procesos indica que no todos ellos se encuentran en el mismo ámbito cognitivo; en algunos casos se trata de procesos periféricos (visuales, auditivos), en otros de procesos centrales (inteligencia, procesos verbales superiores), y en otros de procesos intermediarios (memoria auditiva, procesamiento fonológico).

Cuando un niño pronuncia incorrectamente los sonidos de las palabras que conoce se dice que tiene un trastorno fonológico. El desarrollo fonológico es evolutivo; por tanto, el criterio correcto-incorrecto es relativo a la edad del niño. El conocimiento del código fonológico es un proceso evolutivo semejante a la adquisición del lenguaje, al desarrollo semántico, léxico y morfosintáctico. El niño desarrolla este conocimiento a medida que su desarrollo cognitivo, perceptivo y motor alcanza la madurez, y a través del uso del lenguaje, concretamente del aprendizaje de palabras. Lo normal es que la mayor velocidad de aprendizaje de estos aspectos se dé entre los 2 y los 4 años. Entre los 4 y los 6 años se completa el código fonológico. A la edad de 6 todos los niños deberían contar con las tres capacidades que se ha mencionado. Se puede resumir que el conocimiento del código fonológico permite al niño percibir correctamente los

fonemas de su lengua y pronunciarlos adecuadamente, dentro de cualquier palabra de las que conoce.

Ejercicios básicos para la dislexia y la disgrafía:

- Ejercicios grafoléxicos: para instaurar automatismos correctos en los procesos de lectoescritura de los grafemas, y sustituir los procesos previos incorrectos.
- Reconocimiento auditivo: hablar con la boca tapada, para que el niño no vea el movimiento de los labios y pueda relacionar el sonido emitido con su grafía.
- Lectura labial: articular la letra sin sonido para que el niño señale la grafía correspondiente
- Lectura oral: señalar una letra entre varias y pedir al paciente que la lea.
- Reconocimiento de la letra por el tacto: con los ojos cerrados el paciente debe identificar letras de diferentes texturas.
- Reconocimiento de la letra por sensibilidad corporal profunda: con los ojos cerrados, el niño debe ser capaz de reconocer las letras trazadas sobre diferentes partes de su cuerpo.
- Dictado de las letras.
- Abstracción de la letra. Pedir palabras que empiecen con una letra determinada, o bien que la contengan al final o en el medio. Reforzar con láminas y ejercicios físicos (por ejemplo, con una pelota).
- Rompecabezas de letras y ejercicios de complementación visual de letras y palabras.
- Método de madame Borel. Utiliza métodos fónicos y audiovisuales –símbolos gestuales asociados a cada letra o grafema–. Este condicionamiento de los símbolos gestuales de los grafemas ayuda a la evocación, al esquematismo y al reconocimiento

activo por asimilación del valor general y abstracto de los signos. Este condicionamiento debe retirarse cuando se ha logrado el aprendizaje deseado.

Se desarrollan además las actividades para la discriminación auditiva con el objeto de remediar las dificultades de discriminación auditiva para diferenciar cualidades sonoras básicas (altura, intensidad, timbre, duración), en la fijación de mecanismos de asociación entre los sonidos y la fuente que los genera y en otorgar un significado a cada estímulo. Las actividades incluyen: identificación de sonidos significativos, clasificación de objetos sonoros, apareamiento de ruidos y sonidos por ejemplo el llanto de un bebé y el timbre de una puerta, memoria y asociación auditiva, cualidades sonoras básicas: altura, intensidad, timbre, duración y ritmo y melodía.

Las actividades para desarrollar el conocimiento metafonológico tienen como objetivo trabajar la conciencia silábica en niños con trastornos del lenguaje escrito de base fonológica, pues el conocimiento que tenemos los hablantes de una lengua acerca de los significantes de las palabras es conocimiento metafonológico. Por ello se debe trabajar el número de sílabas de una palabra, el número de fonemas y el deletreo. Para adquirir este conocimiento se necesita un considerable grado de abstracción: pensar en el significante de la palabra sin prestar atención a su significado. Además, se deben realizar operaciones de síntesis y análisis del material verbal almacenado en la memoria de trabajo.

Al considerar que nuestras lenguas tienen un sistema ortográfico basado en la relación fonema-grafema y su enseñanza se realiza desde el llamamos 'el principio alfabético', el desarrollo de la metafonología se considera esencial en la comprensión del principio

ortográfico. Por ello Cervera e Ygual plantean la importancia de desarrollar en educación infantil la conciencia silábica, y la conciencia fonemática en el primer grado de la educación primaria, cuando empiezan la instrucción formal de escritura y lectura. Se propone la realización de actividades de: reconocimiento de la estructura silábica de la palabra, de síntesis silábica y análisis silábico, de identificación de sílabas según su posición y su naturaleza, de comparación de sílabas según su posición y su naturaleza y los de recombinación fonológica: – omisión de sílaba final, inicial y central, inversión de bisílabos y de adición de sílaba final e inicial.

1.4. Estado actual de la orientación educativa en la atención logopédica a niños con manifestaciones de disgrafía

Para la caracterización del estado actual del proceso de orientación educativa en la atención logopédica a niños con manifestaciones de disgrafía, de la escuela primaria Rubén Vázquez Fabel del municipio Mayarí se tomó la muestra seleccionada para la investigación compuesta por 12 niños con disgrafía y sus maestros y esta se amplía además, con tres maestros logopedas que laboran en escuelas primarias; así como, a directivos de la Educación Primaria pues sus criterios permiten tener una comprensión del fenómeno objeto de estudio.

Se emplean como indicadores para caracterizar el estado actual a los siguientes:

1. Dominio teórico y metodológico de los agentes educativos sobre los trastornos del lenguaje escrito.
2. Incidencia de los trastornos del lenguaje escrito en la población escolar del centro.

3. Concepción de acciones orientaciones desde el proceso de atención logopédica para escolares y agentes educativos.
4. Tratamiento a los contenidos orientacionales relacionados con la disgrafias.
5. Preparación del maestro logopeda para la orientación educativa.
6. Estado de satisfacción de los escolares con la actividad d estudio.

En el estudio se emplean diferentes métodos, entre los que se encuentran:

- Entrevista a escolares con manifestaciones de disgrafía con el objetivo de constatar el nivel de conciencia que tiene los escolares de sus dificultades en la escritura y su disposición para el cambio. (Anexo 1).
- Prueba psicopedagógica de entrada para los escolares con trastornos en el lenguaje escrito con el objetivo de caracterizar el desarrollo de hábitos y habilidades en la lectura y la escritura. (Anexo 2)
- Entrevista a agentes educativos de la educación primaria con el objetivo de recopilar información acerca de cómo los docentes conciben la atención educativa de los escolares con dificultades en el lenguaje escrito (Anexo 3).
- Encuesta a directores de escuelas de Educación Primaria para recopilar información acerca de las necesidades de formación de los maestros para la atención educativa a escolares con disgrafía. (Anexo 4).
- Encuesta a los agentes personales del proceso para diagnosticar el nivel de conocimientos sobre los trastornos en del lenguaje escrito. (Anexo 5).

- Revisión de documentos con el objetivo de diagnosticar cómo se organiza la orientación educativa a niños, familias y agentes educativos desde el proceso de ayuda logopédica a escolares con trastornos en el lenguaje escrito. (Anexo 6).
- Observación de clases y actividades extradocentes para caracterizar los factores que inciden en el proceso orientación educativa desde la ayuda logopédica para escolares con trastornos en el lenguaje escrito. (Anexo 7).

Los datos obtenidos en el análisis de la información se triangulan y se contrastan entre sí lo que permite reflejar el estado inicial del problema y explicar de manera completa la complejidad de su abordaje en la práctica educativa. De este modo se está en condiciones de significar entre las características las siguientes:

Como potencialidades

- La disposición de los maestros y agentes educativos a participar en el proceso de ayuda logopédica a partir de su preparación para cumplir su rol.
- La existencia de maestros logopedas en las escuelas de la Educación Primaria.
- Identificación temprana de las manifestaciones de disgrafía como trastorno del lenguaje escrito.
- El dominio de la didáctica de la lengua materna por los maestros logopedas.

Se identificaron como insuficiencias:

- La ayuda logopédica a escolares con disgrafias se concibe como parte del trabajo correctivo del logopeda y no alcanza el carácter transversal y cooperado que ella demanda.

- Pobre empleo de los recursos que ofrece la orientación educativa para la asesoría a maestros y agentes educativos en función de la corrección - compensación, así como para el trabajo preventivo de las disgrafías.
- Predominio del carácter especializado de la atención logopédica por mitos, creencias y actitudes de los maestros lo que limita el cumplimiento de su función orientadora.
- Insuficiente dominio teórico y metodológico de los agentes educativos sobre los trastornos del lenguaje escrito.
- Alta incidencia de los trastornos del lenguaje escrito en la población escolar del centro, constituye el segundo más frecuente y se asocian a dificultades en el aprendizaje por métodos inadecuados de enseñanza.
- Escasa presencia de acciones de orientación desde el proceso de atención logopédica para escolares y agentes educativos.
- Los contenidos orientacionales no se han delimitado a partir de la génesis del trastorno y de la dinámica del proceso correctivo compensatorio.
- No se alcanza los niveles de cooperación de los escolares para la corrección del trastorno.
- Los escolares presentan manifestaciones de inseguridad y angustia en las clases de escritura y en las sesiones de trabajo logopédico, cuestión esta que indica sobre el sufrimiento del defecto.

Conclusiones del capítulo

La función orientadora del maestro logopeda está definida desde el inicio de esta atención en Cuba, sin embargo prevalece como característica el poco empleo de los sustentos de la orientación educativa en la conformación de las acciones de asesoría a maestros para integrarse al proceso de atención logopédica.

Asumir los fundamentos de la orientación educativa en la atención logopédica a los niños con disgrafía a partir de la determinación del contenido orientacional redimensiona las funciones del maestro logopeda.

El análisis del estado actual de la orientación educativa en la atención logopédica a niños con manifestaciones de disgrafía ofrece evidencias de las insuficiencias presentes que limitan la corrección – compensación del trastorno por las dificultades en el cumplimiento de la función orientadora del maestro logopeda y el no cumplimiento del principio del carácter transversal y cooperado de la Logopedia como ciencia.

CAPÍTULO 2. MODELACIÓN DE LA ASESORÍA A MAESTROS DE ESCOLARES DE SEGUNDO GRADO CON MANIFESTACIONES DE DISGRAFIA

En el capítulo se presenta una estrategia de asesoría a maestros de escolares de segundo grado con manifestaciones de disgrafía para mejorar su desempeño profesional y así incorporarlos al proceso de atención logopédica. Se muestran, además, los resultados obtenidos en la aplicación de las acciones estratégicas constatados con los métodos de resolución de problemas con la experimentación sobre el terreno y el de taller de reflexión con especialistas.

2.1. Fundamentos de la estrategia de asesoría a maestros de escolares de segundo grado con manifestaciones de disgrafía

La estrategia abarca el proceso de orientación educativa con la modalidad de asesoría a maestros de escolares de segundo grado con manifestaciones de disgrafía. Se particulariza el proceso en el área de orientación profesional pues se considera que la incidencia en el maestro favorece el cumplimiento del principio del carácter transversal y cooperado, desde él se regula la implicación de todos los agentes educativos en el proceso de corrección de la disgrafía y la ejecución de acciones en los diferentes contextos educativos.

La estrategia estructurada en etapas con acciones a corto, mediano y largo plazo propicia la planeación de actividades a partir de la determinación del contenido orientacional. Las acciones favorecen la prevención y corrección de la disgrafía como trastorno del lenguaje escrito; un aspecto esencial en la conformación de las mismas

es partir de aquellas que permiten incidir en las barreras que persisten por las formas de pensar, sentir y actuar de los maestros en relación con los escolares con disgrafía pues manifiestan tabúes y creencias sobre la acción educativa, ya que es considerada muy especializada y responsabilidad de los maestro logopedas.

Para la estructuración de la estrategia, se parte del análisis etimológico del término *estrategia* que proviene del griego *estrategos*. Se plantea que su origen se localiza en el campo militar, definida como: “*arte para dirigir las operaciones militares*”¹.

Para Calzadilla, O (2002), Ortiz, E y Mariño, M (2004) y Sierra (2008) las etapas y características de las estrategias se establecen a partir de la lógica del conocimiento científico: diagnóstico inicial y caracterización del problema, planificación, ejecución, control, diagnóstico final y valoración de los resultados. Estas le confieren coherencia a las acciones en los diferentes niveles de dirección del proceso y contextos de actuación profesional.

Para este estudio se asumen los principios generales de la asesoría de Antúnez, S (2006) pues trazan pautas para modelar las acciones dirigidas a los maestros:

- **Conocer y analizar las razones y la intención del requerimiento:** Destaca lo imprescindible que resulta indagar, buscar información que proporcione auxilios a la hora de dilucidar cuál es el motivo principal de la llamada o del encargo a realizar. Desde este se particulariza en el proceso de caracterización y diagnóstico de la situación y actual y se triangula la información obtenida sobre las potencialidades, necesidades, las características del contenido orientacional y las vías y formas a emplear para la asesoría.

¹ Diccionario Enciclopédico Ilustrado. Barcelona : Ediciones Sopena, S. A ; 1976. T. II. Pág. 36

- **Respetar y valorar la cultura institucional y las prácticas profesionales:**

Regula la necesidad de destacar los logros del grupo y las experiencias exitosas anteriores de la escuela; así como, respetar las prácticas profesionales ya arraigadas para, a partir de ellas organizar y desarrollar la relación de ayuda. Conocer, comprender y analizar esas prácticas resulta propedéutico para construir y, sobre todo, para reconstruir y crear desde las situaciones existentes y de los saberes disponibles, las zonas de desarrollo próximo que permitan ayudas más pertinentes y oportunas y menos traumáticas.

- **Diagnosticar para ayudar de manera pertinente y oportuna:** Considera al diagnóstico y, dentro de él, el análisis de necesidades como un ejercicio imprescindible para concebir la función asesora.

- **Facilitar procesos participativos y promover el protagonismo intelectual:**

Desde él se destaca el protagonismo de aquellos con preparación para asumir la función de asesoría y el nivel de responsabilidad en la proyección de acciones pues no se trata de desarrollar lo que otros planificaron sino de tener un rol activo en la dirección del proceso.

- **Negociar y pequeños pasos:**

Al establecer negociadamente el papel de cada quien en el proceso asesor, es muy útil acordar cuáles serán las tareas de exclusivo desempeño por parte de la persona asesora; cuáles serán de las personas a quienes se ayuda y cuáles las que se van a compartir. Establecer, pues, los límites, determinando qué puede esperar cada uno de la otra parte y cuál será el nivel de implicación del agente externo.

- **Establecer relaciones:** La complejidad de la tarea asesora y, en ocasiones, la necesidad de responder a requerimientos múltiples, plantean la conveniencia de establecer un imprescindible orden en las ayudas. Hay que dar prioridad a las ayudas y organizarlas de manera eficaz.
- **Actuar como un elemento activo del Equipo de Personas Asesoras:** Actualizarse científica y didácticamente, analizar prácticas profesionales con la intención de mejorarlas, compartir y analizar materiales y experiencias entre colegas, elaborar y mantener actualizada la documentación de apoyo y el inventario de recursos de uso común del equipo de personas asesoras.
- **Procurar la concurrencia en las ayudas:** Constituir redes de colaboración, bien coordinadas, entre las instancias que intervienen regularmente en las escuelas: los servicios de asesoría y los de supervisión, resulta imprescindible para establecer prioridades, sinergias y colaboración. Dicha colaboración deberá iniciarse poniendo el énfasis en el conocimiento recíproco.

La estrategia de asesoría tiene las características siguientes:

- Las acciones que se modelan están dirigidas a potenciar la función orientadora del maestro logopeda en el proceso correctivo - compensatorio de los trastornos del lenguaje escrito.
- Tiene una estructura sistémica pues en cada etapa se planea una secuencia de acciones, que tiene su precedente en etapas anteriores o sirven de base a otras. Las acciones abarcan integralmente el proceso de atención logopédica.

Estas permiten asesorar a los maestros para que participen de manera activa en la corrección de la disgrafía de sus escolares.

- Las acciones se integran a las planeadas en el proyecto educativo del centro.
- El carácter flexible y dinámico posibilita el reajuste de las acciones a las situaciones cambiantes del medio y de la actuación de los implicados en el proceso de ayuda logopédica.

En la concepción de la estrategia se tiene en cuenta la dinámica del proceso de atención logopédica y cómo en él tiene lugar el cumplimiento de la función orientadora del maestro logopeda. Desde esta se propicia la apropiación de conocimientos, habilidades y formas de comportamientos en el maestro del grado que se avengan con las aspiraciones del proceso de atención logopédica.

Se integra a la estrategia el contenido orientacional, desde este se particulariza en el trastorno del lenguaje escrito, en los métodos y procedimientos y de manera muy peculiar en la transformación del modo de actuación profesional que permita asumir la responsabilidad por parte del maestro de disponerse a cambiar la situación de sus escolares.

En el estudio se fundamenta la estrategia de asesoría como modalidad de orientación, desde la cual se particulariza en la consejería como vía para elevar la preparación del maestro para que se incorpore de manera activa al proceso de atención logopédica. La estructura y funciones diseñadas en cada una de las etapas responden a la lógica del proceso de orientación educativa en el profesional. En ella se devela las relaciones profesionales que se dan en la dinámica del proceso educativo entre el logopeda y el

resto de los agentes educativos, en este caso particular se enfatiza en el maestro del grupo como principal mediador en la formación de la personalidad de los educandos.

De estos referentes se define la estrategia de asesoría a maestros de escolares de segundo grado con manifestaciones de disgrafía como: *el sistema de acciones que propician el establecimiento de relaciones profesionales de cooperación y ayuda entre el maestro logopeda y el del aula regular para ser coprotagonistas del proceso de atención logopédica a escolares con trastornos de la escritura.*

2.2 Estrategia de asesoría a maestros de escolares de segundo grado con manifestaciones de disgrafía

El objetivo general de la estrategia consiste en organizar en el proceso de atención logopédica las acciones concebidas para asesorar a los maestros, como agentes de cambio que consolidan el accionar logopédico.

Las etapas que conforman la estrategia son de sensibilización y diagnóstico para la asesoría sobre la atención logopédica al escolar con disgrafía como primera; la segunda de planeación de acciones transformadoras de la realidad educativa: la tercera de ejecución de acciones de asesoría y la cuarta de evaluación y retroalimentación del proceso de asesoría a maestros.

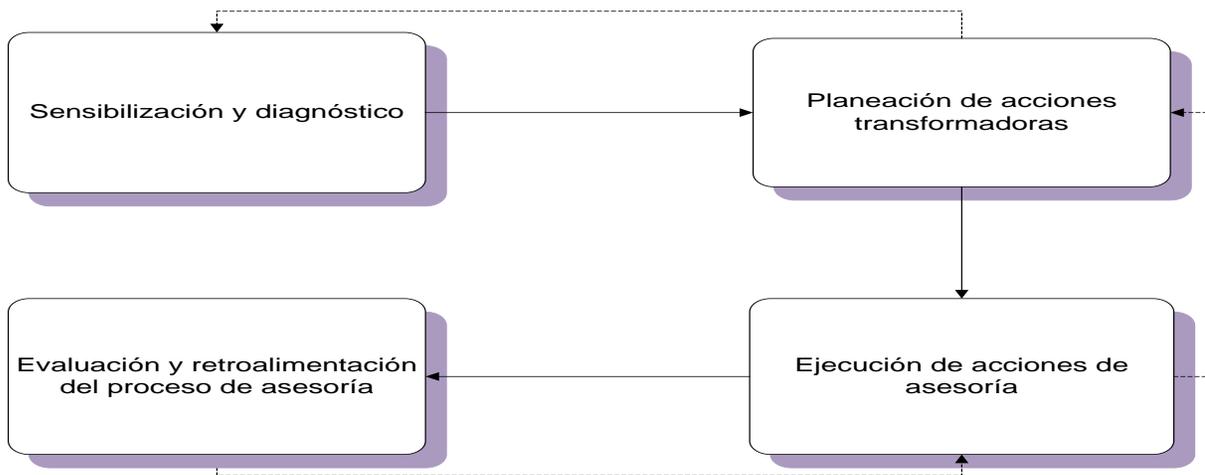


Fig. 1 Representación de las etapas de la estrategia de asesoría a maestros de escolares con disgrafía

A continuación se presenta la concepción de acciones por cada una de las etapas.

Primera etapa: de sensibilización y diagnóstico para la asesoría sobre la atención logopédica al escolar con disgrafía, tiene como objetivo crear las condiciones objetivas y subjetivas para organizar el proceso de ayuda logopédica para el accionar conjunto de maestros y el logopeda.

Acciones:

- Elaboración y aplicación de instrumentos para caracterizar el estado actual y perspectiva del proceso de atención logopédica.
- Desarrollo de talleres para sensibilizar a los maestros sobre la necesidad de su incorporación al proceso de ayuda logopédica y de su responsabilidad con el avance o retroceso de cada uno de sus educandos. Empleo del estudio de casos.

- Determinar por consenso el contenido orientacional a trabajar para transformar la situación problemática.
- Coordinación con la dirección del centro para el desarrollo de los talleres de asesoría como parte de la preparación metodológica y los colectivos de ciclo.

Segunda etapa: de planeación de acciones transformadoras de la realidad educativa, en ella se planifican las actividades que van a hacer posible el desarrollo de los contenidos orientacionales en la asesoría.

Acciones:

- Selección del contenido orientacional:
 1. Bases conceptuales de los trastornos del lenguaje escrito
 2. Caracterización del escolar con manifestaciones de dislexia y disgrafía
 3. Proceso implicados en corrección de los trastornos del lenguaje escrito: perceptivos visuales, fonológicos – ruta fonológica, conciencia fonológica, procesos perceptivos audiovisuales, procesos léxicos: ruta léxica, procesos sintácticos y semánticos.
 4. La atención educativa a los trastornos del lenguaje escrito por el maestro desde los contextos educativos.
 5. Particularidades de los recursos didácticos para la atención logopédica desde el aula a escolares con disgrafía.
 6. Integración de los agentes educativos en la atención logopédica.

Una vez determinados los contenidos se procede a la precisión de los ejes orientacionales identificados como aquellos contenidos conducidos mediante los instrumentos y técnicas de orientación, que dinamizan y movilizan la relación profesional de ayuda en el proceso de asesoría a maestros. Su precisión propicia planear acciones coordinadas entre el logopeda y el maestro primario, como premisa para el establecimiento de relaciones empáticas y para impulsar la autosuperación profesional.

- Selección de los espacios y actividades donde se producirá la dinámica transformadora: el aula durante las clases, en las actividades de continuidad del proceso, en las clases de Educación Física y de computación.
- Planeación de los talleres de reflexión colectiva.

Se planean talleres con una estructura común: el título, el objetivo, la introducción, el desarrollo y el cierre con su evaluación donde se plantea la satisfacción o no con lo tratado. (Ver anexo 10)

Los temas a tratar en los talleres son:

- La atención logopédica a los escolares con manifestaciones de dislexia y disgrafía.
- El trabajo con la conciencia fonológica como premisa para la corrección de los trastornos del lenguaje escrito.
- Los procesos léxicos en la corrección de la disgrafía.
- Los procesos semánticos y su implicación en la disgrafía.

- Atención al escolar con disgrafía en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la Lengua Española.

La **tercera etapa** de la estrategia es la de ejecución de acciones de asesoría que tiene como objetivo desplegar el conjunto de actividades de asesoría a maestros. Las acciones se realizan mediante talleres, pues esta forma de organización permite trabajar los contenidos orientacionales como parte de la realidad de la práctica pedagógica, ofrecen la posibilidad de discusión de temas que apremia su solución en el contexto educativo a través de análisis reflexivos, de la polémica y las discusiones profesionales de la actividad que se ejecuta.

La **cuarta etapa** de evaluación y retroalimentación del proceso de asesoría a maestros tiene lugar una vez que se recoge la información de cómo se comporta el cumplimiento de las acciones de cada etapa, se sistematiza los estados de opinión, las principales barreras, el modo en que se produce la interacción del orientador y los orientados y cómo ocurre el proceso de interacción de los maestros y los escolares. Toda la información se procesa y de este modo se retroalimenta el proceso, pues se debe recordar que las acciones estratégicas tienen un carácter iterativo y cada corrección o ajuste favorece la planeación de nuevas acciones.

2.3. Valoración de la pertinencia de la estrategia de asesoría a maestros de escolares de segundo grado con manifestaciones de disgrafía mediante el taller de reflexión con especialistas

Para evaluar la pertinencia de la estrategia de asesoría a maestros de segundo grado con manifestaciones de disgrafía, se emplea el método de taller de socialización con

especialistas, propuesto por Matos, E y Cruz, L (2012).

Se emplea el taller por su naturaleza interactiva, que permite un intercambio directo con los profesionales que poseen experticia en la atención educativa a escolares con disgrafía y profundo dominio teórico sobre el tema. Para su aplicación se emplea el procedimiento de la creación de una bolsa de los posibles a participar (Ver anexo 10).

Los criterios seguidos para determinar los especialistas son los siguientes:

- Experiencia en la formación de maestros logopedas o para la educación especial.
- Participación en investigaciones relacionadas con los trastornos del lenguaje escrito.
- Experiencia de trabajo como logopeda o maestro de la educación especial.
- Dominio teórico de la temática objeto de estudio.

En el desarrollo del taller se transita por los siguientes estadios metodológicos:

La socialización mediante la:

- Precisión del objetivo científico-metodológico.
- Selección de los especialistas, según indicadores determinados.
- Elaboración y entrega a los especialistas seleccionados de un informe de investigación para su proceso valorativo previo al taller.

Se realiza el taller con los especialistas a partir de los siguientes momentos:

- Sucinta presentación oral por el investigador, propuesta y aprobación de los criterios de análisis para la subsiguiente valoración y debate científico.
- Valoración posterior al acto con los especialistas, por el investigador y sus

tutores, de los criterios y juicios críticos emitidos en el taller.

- Construcción del informe del taller de socialización con especialistas.

De 20 profesionales encuestados se seleccionan 8, pues son los que mejores resultados expresan en la encuesta aplicada para integrar el estudio. Se estructura el grupo de especialistas por seis profesores de las carreras de Educación Especial – Logopedia y dos de Educación Primaria de la Facultad de Educación Infantil, Psicopedagogía y Arte. En la caracterización de los especialistas se destaca la experiencia promedio de 18 años de trabajo en el sector educacional y en la educación superior sobrepasan los 8 años. Los profesores universitarios elegidos son máster en diferentes ramas de la educación, con experiencia en la educación superior y dominio teórico sobre la atención educativa a niños y adolescentes con dificultades en el aprendizaje y con trastornos del lenguaje. El 100% realiza investigaciones sobre las necesidades educativas especiales y la educación primaria; se destaca su experiencia en la formación permanente de profesionales de la educación.

Los especialistas seleccionados, en todos los casos, mostraron amplia disposición a la colaboración con la investigadora y a participar de manera activa en los talleres convocados. El 95% cuentan con producción científica en revistas indexadas en bases de datos internacionales y han presentado sus resultados investigativos en diferentes jornadas y eventos científicos.

Se realizan cinco talleres de discusión de la propuesta, durante el período de septiembre a diciembre de 2014; los temas a debate son:

- Estructuración de una estrategia de asesoría a maestros de escolares con discalculia. Sus etapas y acciones que la conforman.
- Salida del contenido orientacional sobre la disgrafia en las acciones de asesoría.
- Característica de la asesoría, como modalidad de orientación, a maestros de escolares con disgrafia.
- Relaciones entre el maestro logopeda y el maestro del aula en el cumplimiento de las acciones de la estrategia.
- La retroalimentación y evaluación del proceso de asesoría en las acciones estratégicas.

A partir de estas consultas se perfecciona la estrategia para su aplicación a la práctica, ofreciendo como resultado que:

- La lógica seguida en la planeación de las acciones de cada etapa propicia el proceso de orientación a profesionales mediante la asesoría.
- Se destaca el hecho de iniciar con acciones que se dirigen a modificar formas de pensar y actuar que limitan el proceso de atención logopédica.
- Lo valioso de la identificación del contenido orientacional y los talleres que se modelaron para preparar a maestros del grado.
- La posibilidad de integrar este contenido al sistema de preparación que se ofrece en la preparación metodológica y en los colectivos de ciclo.

Este procesamiento también arroja algunos aspectos a perfeccionar, dentro de ellos:

- La incorporación de contenidos relacionados con las rutas de adquirir el lenguaje escrito como base para la corrección de la disgrafía.
- El desarrollo de acciones de asesoría para preparar al maestro en función de incluir el sistema de ejercicios logopédicos en las diferentes asignaturas.
- La ejecución de acciones conjuntas entre los maestros que atienden al escolar como vía de lograr la unidad de criterios.

La asunción de estas sugerencias, propician el perfeccionamiento de la propuesta y que en el último taller se acepta de manera unánime el modo en que se conciben las acciones estratégicas.

2.4. Resultados del estudio del proceso de orientación educativa a maestros de escolares de segundo grado con manifestaciones de disgrafía que reciben atención logopédica

Para la valoración de la pertinencia de la estrategia de asesoría a maestros se decide el empleo del método de resolución de problemas con experimentación sobre el terreno, pues es uno de los más empleados en el seguimiento a los procesos de preparación del profesorado, cuestión esta que está en plena correspondencia con los objetivos de este estudio.

Para su uso se consulta la propuesta de Colas y Buendía² donde se exponen los momentos siguientes:

² En el libro Investigación Educativa, Pág. 301 en el que presentan el ciclo ofrecido por Goyette y otros (1984)

1. Exploración y análisis de la experiencia en torno a la orientación educativa en la atención logopédica a escolares de segundo grado con manifestaciones de disgrafía.
2. Enunciado del problema de investigación que se identifica en torno al objeto de estudio.
3. Planificación del proyecto de solución del problema.
4. Realización del proyecto.
5. Presentación y análisis de los resultados.
6. Interpretaciones, conclusiones y toma de decisiones.

A continuación se explica su empleo:

Para el **primer paso** la exploración y análisis de la experiencia en torno a la orientación educativa en la atención logopédica a escolares de segundo grado con manifestaciones de disgrafía se elaboran diferentes instrumentos que sirven para la búsqueda de la información sobre la problemática objeto de estudio, tanto en los sujetos que participan como en el proceso y con ello se determina el diagnóstico inicial.

La *entrevista* a escolares con manifestaciones de disgrafía, tuvo como objetivo constatar el nivel de conciencia que tiene los escolares con dificultades en la escritura y su disposición para el cambio. Para ello se realizó la entrevista de forma individual y los escolares debían responder diez (10) interrogantes. Se obtiene como resultado:

Ante la interrogante relacionada con su preferencia por la escuela, los 12 escolares manifestaron que le gustaba y al solicitarle la argumentación de por qué, ocho (8)

expresaron que en ella aprendían mucho y tenían muchos amiguitos; mientras que cuatro (4), manifestaron que les gustaba pero que a veces no querían ir porque muchas veces sus compañeritos se burlaban de ellos cuando la maestra les mandaba a leer o escribir en el pizarrón, sobre todo en las clases de Lengua Española.

En la segunda interrogante, los diez escolares manifestaron que la maestra les imparte Lengua Española y Matemáticas, pero no hacen referencia otras asignaturas en las cuales se pueden trabajar las habilidades de escritura. Al indagarse sobre las preferencias por asignaturas particulares en todos los casos (12) expresaron que Lengua Española no les gustaba y sus inclinaciones estuvieron hacia: computación (5) y Educación Física (7).

La asignatura Lengua Española no les gusta porque es donde presentan mayores dificultades y constantemente la maestra los requiere frente a todo el grupo, lo que generalmente provoca la burla del grupo, risas y son considerados como los menos aventajados. Entre las actividades que realizan en la asignatura Lengua Española, expresaron que la lectura en voz alta y la escritura de oraciones y párrafos, así como la delimitación de sus partes y que no siempre lo hacen bien.

Al preguntarles sobre las mayores dificultades tanto en la lectura como en la escritura, los resultados evidenciaron que los escolares conocen que tienen dificultades en ambos procesos, sin embargo, solo expresan que se equivocan con mucha frecuencia y a veces sienten que no saben cómo unir palabras, esto les ocurre tanto para leer como para escribir.

Entre el dictado y la transcripción, sus preferencias estuvieron en el 100 % de los casos (12) hacia la transcripción de textos. También fue generalizado el deseo que estos escolares tienen por mejorar las dificultades.

Se aplicó la *prueba psicopedagógica* estuvo encaminada a caracterizar en los escolares de la Educación Primaria con trastornos en el lenguaje escrito el desarrollo de hábitos y habilidades en la lectura y la escritura. Para ello los 12 escolares debía darle solución a tres actividades. La primera dirigida a la lectura de un texto pequeño con diferentes combinaciones silábicas y de grafías, entre las que se encuentren su semejanza óptica – espacial, auditiva y articulatoria. La segunda actividad era escribir oraciones relacionadas con el texto leído. Mientras que la tercera debía explicar acerca el trabajo realizado.

Los resultados de las tres actividades fueron:

En los 12 casos, presentaron dificultades en la lectura oral: tanto en la fluidez como en corrección. Esto se manifestó por la presencia de transposición de sílabas, omisiones de letras, dificultades en la fase de lecto-escritura combinatoria y de construcción de palabras, lo que evidencia la existencia de limitaciones en el desarrollo de las habilidades metalingüísticas. En la lectura y escritura se observan cambios o sustituciones de una letra que tienen similitud morfológica o fonética, en las vocales manuscritas y en las impresas. También se observó omisión grafías y de sílabas sobre todo en palabras largas con sílabas compuestas. Hay presencia de escritura en espejo como manifestación de trastornos óptico-espaciales en un escolar.

En el estudio de los escolares se obtiene como resultado que:

- La totalidad de los escolares sienten satisfacción con asistir a la escuela. El 33,3 % siente temores a ir a la pizarra a leer y escribir porque recibe burlas de sus compañeros.
- El total de la muestra de escolares refiere no gustarle la asignatura Lengua Española, de igual modo se comporta el conocimiento que ellos tiene de sus problemas en Lengua Española y el modo en que refieren su dificultad para unir sílabas.
- Es significativo la disposición a cambiar su situación de aprendizaje de la escritura.
- Todos presentan dificultades en el aprendizaje de habilidades metalingüísticas que se expresan en: cambios o sustituciones de una letra que tienen cierta similitud morfológica o fonética; así como en la orientación temporo -espacial que se reflejan en la escritura en espejo.

La *entrevista a los maestros de la educación primaria* estuvo dirigida a recopilar información acerca de cómo ellos conciben la atención educativa de los escolares con dificultades en el lenguaje escrito. Las interrogantes a responder fueron seis (6) y sus resultados mostraron que:

En la interrogante uno (1), dirigida a si consideraban tener la preparación requerida para incorporarse al proceso de atención logopédica a escolares con trastornos del lenguaje escrito, en todos los casos expresaron tener limitaciones tanto para identificar las manifestaciones en el lenguaje escrito como dislexia y/o disgrafía, así como

establecer diagnóstico diferencial con las dificultades en el aprendizaje y en las acciones específicas a realizar durante las clases de lectura y en la escritura. Expresaron que solo logran dirigir algunas acciones muy puntuales siempre y cuando reciben la orientación del logopeda, no así, para orientar a las familias, por lo que el trabajo no tiene continuidad en el contexto familiar.

Al indagarse sobre su participación en los últimos cinco años, en actividades de superación donde se haya tratado el tema de atención educativa a los escolares con disgrafía, en el 100% de los casos entrevistados, expresaron que las actividades de superación responden más a problemas didácticos de los docentes que a problemas relacionados con los trastornos del lenguaje y la comunicación.

En las interrogantes tres (3) y cuatro (4), las respuestas ofrecieron datos de que en cada grupo clase existen escolares con manifestaciones evidentes de dislexias y disgrafías pues tienen transposiciones, encabalgamiento, omisión de grafías, y escritura al espejo. También reconocieron que son conscientes de que estos escolares requieren de ayuda especializada, con independencia de las acciones que desde la clase se puedan realizar.

Al preguntárseles sobre los aspectos de su formación le han sido más útiles para la atención a los escolares con disgrafía, manifestaron que en la formación de maestros primarios es insuficiente el tratamiento al contenido referido a los trastornos del lenguaje escrito y estos han sido visto por ellos y desde su formación como dificultades de aprendizaje. En la sexta interrogante plantean que dentro de las limitaciones que afectan la atención educativa al escolar con disgrafía es que durante

la clase de Lengua Española el tratamiento a los contenidos propios de la asignatura les limita el tiempo para dedicárselos a aquellos escolares que requieren de recursos y ayudas especiales, así como el poco dominio que tienen de métodos y técnicas específicas para el tratamiento a las dislexias y disgrafias.

De la aplicación de este método se obtiene que:

- No se han desarrollado actividades metodológicas ni de superación, que favorezcan la preparación del maestro para la atención educativa al escolar con trastorno de la escritura.
- Los maestros no dedican tiempo a la corrección del trastorno durante la clase de lengua española, ellos insisten el carácter especializado de los procederes. Es significativo que en la corrección del trastorno se aprovechan muy poco otros espacios y no se realizan los ajustes curriculares y la organización del grupo en función de las necesidades de estos escolares.
- Los maestros identifican la presencia de transposiciones, encabalgamiento, omisión de grafías y escritura en espejo

Se aplica una *encuesta a dos directores de escuelas de educación primaria*. Ambos son licenciados en esta educación y ostentan el título académico de máster Educación Primaria. Cuentan con más de 15 años de experiencia en el sector y más de 10 como directores.

Ante la pregunta de que si en su escuela tienen escolares con trastornos del lenguaje escrito, responden que sí, que si hay niños con dificultades en la escritura pues no

asimilan bien las reglas ortográficas y algunos de segundo grado están sin objetivos vencidos porque no lograron apropiarse bien de los proceso de lectura y escritura.

En la pregunta dos en la que deben responder SI o NO según corresponda con su apreciación o experiencia personal, acerca del cumplimiento de las siguientes afirmaciones relacionadas con los trastornos del lenguaje escrito se obtiene que los dos aseveran que los docentes de su escuela no han recibido preparación para atender a los escolares con trastornos del lenguaje escrito, que cuentan con el servicio de logopedia y han podido identificar contradicciones, sobre todo, entre los maestros y el logopeda por las acciones realizadas en la atención a los escolares con trastornos en la escritura pues hasta ellos consideran que es un problema del maestro logopeda, aunque han mediado para que los otros maestros cooperen con el tratamiento logopédico.

En las respuestas ofrecidas a la pregunta tres sobre cuáles son las principales carencias que han identificado en los maestros para atender a escolares con dificultades en el lenguaje escrito se recoge lo relacionado con el empleo de diferentes métodos, el vínculo de las actividades logopédicas y la clase de lengua española y ofrecer niveles de ayuda durante las clases.

En la cuarta interrogante en la que se pide que relacione los contenidos que a su juicio hay que tener en cuenta en la formación de los maestros y agentes educativos para lograr el trabajo en equipo en la atención a los escolares con disgrafia, se aprecia total coincidencia con lo planteado en las carencias.

- La presencia de los trastornos del lenguaje escrito en los escolares sin objetivos vencidos.
- No se ha propiciado la preparación de los maestros para atender a los escolares con trastornos del lenguaje escrito.
- Las necesidades para atender a escolares con disgrafia están en los métodos, procedimientos y en la concepción de la tarea de aprendizaje.

En la *revisión de documentos para* diagnosticar cómo desde el proceso de ayuda logopédica a escolares con trastornos en el lenguaje escrito se organiza la orientación educativa a niños, familias y agentes educativos se constata que en los documentos que la norman no aparecen precisiones al respecto y que sólo se hace referencia a “en qué consiste la función orientadora” de este maestro en la literatura especializada editada para su formación, pero, no se dedica espacio a argumentar cómo se deben proyectar las acciones y cómo proceder en su actuación cotidiana. Sin embargo se puede apreciar que en la planeación de las escuelas de orientación familiar está el contenido logopédico y asesora a los padres en cómo proceder con su hijo.

En los documentos que recogen los resultados de las visitas a los hogares de los escolares con trastornos del lenguaje y la comunicación existen evidencias de las recomendaciones realizadas a la familia. En estas se debe abundar más en lo orientado y ganar en su enfoque integral no sólo a lo logopédico sino al desarrollo integral de la personalidad.

En la revisión de los informes sobre la atención a escolares con trastornos en el lenguaje escrito se pudo constatar que se dedican a cómo evolucionan los escolares

ante la ayuda logopédica, en ellos no se analiza cómo ocurre la ayuda y las acciones de orientación al escolar y los agentes educativos.

El estudio de los resultados de este método ofrece como resultado; la falta de integralidad en las acciones de orientación que desarrolla el maestro logopeda.

La *entrevista a logopedas de escuelas primarias* (ver anexo 9) se efectúa con el objetivo de contrastar los resultados obtenidos en la caracterización de la atención logopédica a los escolares con manifestaciones de disgrafía. De ella se obtiene como resultado que los tres atienden a escolares con trastornos del lenguaje escrito por disgrafía, para un total de siete escolares; esta cifra no alcanza a un 5 % de los escolares de segundo grado sin objetivos vencidos de su escuela.

Los tres maestros logopedas coinciden en que los escolares se caracterizan por presentar problemas en la lectura y en la escritura que los lleva a no vencer los objetivos del grado, pero que sus características no se corresponden a plenitud con las que se describen en la literatura científica, pues se presentan de manera más sencilla, más simples de lo que se dice por los investigadores.

Al caracterizar la muestra de escolares hablan de la frecuencia con que aparecen los cambios de b x d, de p x q, de r x l y de u x n. Estas características se avienen con aquellas que surge por la insuficiente formación de los estereotipos dinámicos para establece la relación fonema – grafema, tanto por su orientación espacial como por dificultades en la audición fonemática.

Ante la interrogante sobre cómo estructura el trabajo logopédico para que se logre cumplir con el principio del carácter transversal y cooperado se constata que hay que explicar en qué consiste este principio y a partir de ahí se obtiene que ellos le explican a los maestros cómo trabajar con cada niño, cómo deben realizar los ejercicios en el aula y cómo aprovechar los diferentes espacios.

Los tres maestros logopedas consideran que cumplen con la función orientadora de manera sistemática en el trabajo con los maestros, a los profesores de Educación Física y a la familia. Se le insiste sobre la orientación a los escolares y sólo así es que reparan sobre cómo lo hacen y plantean que deben ganar en formas de proceder para lograr que el escolar reflexiones sobre sus problemas. Las respuestas ofrecidas a la pregunta sobre los presupuestos teóricos de la corriente integrativa de la orientación que asume para la atención logopédica es que no forma parte de su cultura pedagógica, pues desconocen sobre ellos.

Este instrumento ofrece como resultado que:

- La existencia de escolares con manifestaciones de disgrafía que forman parte del grupo de los escolares sin objetivos vencidos.
- La falta de sistematización en el trabajo con los maestros logopedas del trabajo con el principio del carácter transversal y cooperado.

Se realiza la *entrevista a metodólogo de educación primaria* (**ver anexo 8**) que atiende a maestros logopedas dirigida a la búsqueda de información sobre la organización de la ayuda logopédica a escolares con disgrafía.

Ante la interrogante dirigida a constatar a qué edad generalmente se diagnostican los escolares que presentan trastornos en el lenguaje escrito responde que ha podido constatar que es alrededor de los ocho o nueve años, a mitad de segundo grado pues se confunde al inicio con un escolar sin objetivos vencidos, pero que hay muy pocos casos. Abunda además, que es a partir de considerar a los escolares que tiene algunas características de estas alteraciones con el diagnóstico de manifestaciones del lenguaje escrito que los maestros logopedas han empezado a diagnosticarlos. No obstante existen incongruencias con el diagnóstico que se realiza desde el Centro de Diagnóstico y Orientación.

En la pregunta sobre cómo se garantiza la ayuda logopédica a estos escolares, considera que realmente se hace desde lo que aparece en los textos de Logopedia que se emplean en la carrera, pero, que esto no es suficiente pues se requiere de mayor integración con los contenidos de lengua materna y de la actualización científica de otros procedimientos.

Responde a la interrogante sobre qué acciones de orientación a los escolares ha comprobado que se ofrecen, que generalmente se ponen ejercicios de orientación temporoespacial, de caligrafía, de copia pero que se trabaja menos el dictado y que aquellas que van dirigidos a desarrollar habilidades fonológicas apenas se emplean. De igual modo es poco trabajado la orientación desde esta perspectiva a maestros y al escolar.

En la pregunta cuatro sobre que si se dedica un indicador sobre la orientación educativa a familiares, agentes educativos y niños en los informes sobre la ayuda

logopédica responde que no, pues estos se centran en la cifra de casos que se atienden y la categoría evaluativa que alcanzan.

Al preguntar si considera que es objeto de análisis entre los logopedas lo relacionado con la orientación educativa como una de sus funciones también considera que no, que siempre se discute sobre las visitas al hogar, a la continuidad del trabajo en el aula y en la casa o a cómo se orienta a los padres, pero, en términos de función orientadora no se habla.

Una vez realizado la exploración y análisis de la experiencia en torno a la orientación educativa en la atención logopédica a escolares de segundo grado con manifestaciones de disgrafía se resumen como características esenciales:

- La falta de integración en las acciones de orientación que ofrece el maestro logopeda a los maestros de segundo grado y que no se sustentan en los referentes de la orientación educativa.
- Falta sistematicidad de las acciones de orientación educativa que realizan los maestros logopedas con los diferentes agentes educativos limitan la asesoría a maestros en función de ofrecer procedimientos metodológicos para la atención educativa a los escolares con trastornos en el lenguaje escrito.
- La demora en la corrección del trastorno del lenguaje escrito por las fallas en la orientación educativa del maestro logopeda al resto de los agentes educativos.

- Los maestros del grado no se integran de manera sistemática al proceso preventivo, correctivo – compensatorio de los trastornos del lenguaje escrito a los escolares con disgrafía. Consideran que es un proceso especializado y que básicamente le corresponde al logopeda.

Sintetizadas las características del proceso se procede al **segundo paso del método**: enunciado del problema de investigación que se identifica en torno al objeto de estudio consistente en: las insuficiencias en la concepción de las acciones de orientación educativa dirigidas por el maestro logopeda limitan el carácter preventivo, correctivo y compensatorio del proceso de atención logopédica a los escolares con manifestaciones de disgrafía.

A partir de aquí se procede a transitar al **tercer paso**: de planificación del proyecto de solución del problema. En este momento es cuando se decide la elaboración de una estrategia de orientación, pues el estudio de la situación problémica nos lleva a identificar debilidades en el cumplimiento de la función orientadora del maestro logopeda. Se identifica dentro de los orientados por orden de prioridad al maestro del grupo. Es así que se fundamenta la necesidad de la modalidad de orientación sea la asesoría pues constituye la vía más expedita para transformar la situación actual presente en los maestros y a su vez se potencia la función orientadora del logopeda.

En el **cuarto paso** de realización del proyecto. Aquí se ponen en marcha cada una de las acciones planeadas y a partir de la información recopilada se regula la ejecución de lo planificado.

Para este momento se determinan indicadores que permitan recopilar la información en el *diario de campo* en el que el maestro logopeda refleja la dinámica del proceso de atención logopédica, estos son:

- Precisión de las acciones de orientación a escolares, maestros y padres o tutores sobre cómo realizar las actividades, cómo relacionarse con el escolar, cómo motivarlos por las actividades de escritura, cómo emplear diferentes juegos, materiales y espacios para el trabajo con las diferentes áreas afectadas.
- Realización de actividades correctivas durante la clase y otras actividades escolares con carácter variado, integral y sistemático.
- Sistemática con que padres y maestros realizan las actividades correctivas.

En el **quinto paso** de presentación y análisis de los resultados. Para su cumplimiento se presentan los resultados en la preparación metodológica ante el colectivo de docentes y la jefa de ciclo lo que propicia al tránsito al próximo paso.

En el **sexto paso** de interpretaciones, conclusiones y toma de decisiones. Se realiza la triangulación de la información obtenida y desde lo teórico y lo práctico se analiza las implicaciones que tiene asumir la corriente integrativa de la orientación educativa como sustento de la atención logopédica desde los postulados de la concepción materialista - dialéctica de la sociedad y el hombre y se obtiene como resultado que esta posibilita:

- La comprensión de la educación y de los problemas de los escolares y sus posibles soluciones como un proceso contradictorio, dinámico y sistémico del que deviene la naturaleza educativa de la atención.

- La comprensión sociológica de la connotación social y personal que tiene el proceso de atención logopédica y el sistema de ayudas que en él se genera, en correspondencia con las demandas sociales.
- Propicia la búsqueda de recursos para la integración de las acciones de orientación logopédica en el proceso docente educativo, como parte integrante de este en el contexto escolar.
- Eleva la función orientadora del maestro logopeda y el carácter especializado de esta.
- Destaca las posibilidades educativas del maestro logopeda como orientador, al coordinar las acciones logopédica en equipos y redes profesionales.
- Argumenta el carácter transversal y cooperado de la atención logopédica, el que revela que la asesoría del maestro logopeda debe tener lugar a través de programas y/o estrategias educativas sustentadas en un enfoque multidisciplinario.

Se analiza que en el proceso de atención logopédica se logra que:

El logopeda en su desempeño logre que con las acciones de orientación a escolares estos colaboren en las clases logopédica y se incorporen mejor a su grupo, que las maestras eviten el uso de frases que disminuyan la condición de escolar y que se frustren en su aprendizaje; los maestros además, emplean variados ejercicios en función de la corrección del trastorno y padres o tutores sobre cómo realizar las actividades, cómo relacionarse con el escolar, cómo motivarlos por las actividades de escritura y en cómo emplear diferentes juegos, materiales y espacios para el trabajo con las diferentes áreas afectadas.

En todos los casos las familias están conscientes de la complejidad del trastorno, pero, de las posibilidades de avanzar que tiene el niño.

Se pudo comprobar que en la realización de actividades correctivas durante la clase y otras actividades escolares se alcanza el carácter variado, integral y sistemático que ellas requieren y que a las mismas se incorporan los padres y hermanos. En los nueve escolares se constatan avances en la diferenciación de las grafías por su conformación óptica, en los casos con dificultades en el oído fonemático no se logra la diferenciación estable de los fonos que se cambian y por ende de la escritura correcta de su escritura.

Conclusiones del capítulo

La estrategia de asesoría a maestros de segundo grado con manifestaciones de disgrafía se concibe de modo que favorece transformar la situación actual de la incorporación del maestro primario al proceso de ayuda logopédica. Esta tiene la particularidad de que el contenido orientacional tiene salida en talleres y que se sigue el desempeño de los maestros en los diferentes contextos de actuación.

Los métodos de talleres de reflexión con especialistas y el de resolución de problemas con experimentación sobre el terreno ofrecen evidencias de la pertinencia de las acciones propuestas.

CONCLUSIONES GENERALES

La realización de este estudio propició cambios en las formas de pensar y actuar de la investigadora respecto a su papel como agente educativo en el contexto pedagógico y a su vez le permitió constatar que:

1. Los presupuestos teóricos y metodológicos que sustentan la orientación educativa en el proceso de atención logopédica en el nivel primario de educación en su devenir histórico parte de la confluencia de los rasgos de las corrientes clínico – terapéutica y humanista de la orientación educativa transitando hacia el enfoque preventivo en el que se pondera los sustentos del enfoque de integración social e inclusión educativa y postula la importancia del trabajo coherente y coordinado de los agentes educativos implicados en la atención logopédica, en los contextos escolar, familiar y comunitario a tono con la corriente integrativa de la orientación.
2. El análisis de cómo las características de la disgrafía en escolares de segundo grado particularizan el proceso de orientación educativa desde la atención logopédica reveló el contenido orientacional centrado en los modelos evolutivo y cognitivo desde los cuales se prevén, corrigen y compensan dicho trastorno.
3. La caracterización del estado actual del proceso de orientación educativa en la atención logopédica a escolares de segundo grado con manifestaciones de disgrafía reveló insuficiencias relacionadas con el cumplimiento de la función orientadora del maestro logopeda con relación a la asesoría a los maestros del aula regular para incorporarse activamente a la corrección de las disgrafías.

4. La estrategia de asesoría a maestros de escolares de segundo grado con manifestaciones de disgrafía para mejorar su desempeño profesional se elaboró a partir del método de enfoque de sistema y los sustentos teóricos de la corriente integrativa de la orientación educativa y de la atención logopédica desde ella se aorta a la práctica un sistema de talleres que favorecen la preparación del maestro y el cumplimiento de la función orientadora del logopeda.

5. Se comprueba a través de los métodos de talleres de reflexión profesional y el de resolución de problemas con experimentación sobre el terreno la pertinencia de la estrategia de asesoría a los maestros de escolares de segundo grado con manifestaciones de disgrafía pues ellos ofrecen evidencias positivas de las transformaciones ocurridas en la práctica pedagógica.

RECOMENDACIONES

A partir de los resultados que se obtienen en la investigación se recomienda continuar la profundización en:

- Las principales posiciones teóricas sobre la orientación educativa a maestros para la atención educativa a los escolares con trastornos del lenguaje y la comunicación.
- La incidencia de la preparación de los maestros en su desempeño y en la corrección de los trastornos del lenguaje escrito.
- La incidencia de los talleres en la capacitación de maestros de otros grados del primer ciclo de la Educación Primaria.

BIBLIOGRAFÍA

1. Ainscow, M. (2005). El próximo gran reto: la mejora de la escuela inclusiva. Trabajo presentación en la apertura del Congreso sobre Efectividad y Mejora Escolar. Barcelona.
2. Alonso, M^aJ. y De Daraoz, I. (2011). El impacto de la convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad en la legislación educativa española. Madrid: CERMI http://www.convenciondiscapacidad.es/Noticias/impacto_convencion_legislacion_educativa.
3. Aragón Jiménez, V. (2011). Procesos implicados en la lectura. ISSN 1988-6047.18005. Granada.
4. Arias Beatón, G. (2006). La dinámica causal de las alteraciones del proceso de formación de la personalidad. En M. T. García Eligio de la Puente, y G. Arias Beatón, Psicología especial (2da ed., Vol. II, págs. 170-218). La Habana: Félix Varela.
5. Arias Leyva, G. (2005). Hablemos sobre la comunicación oral. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
6. Arias Leyva, G. (2006). Hablemos sobre la comunicación escrita. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
7. Arnaiz, P. (2003). Educación inclusiva: una escuela para todos. Málaga: Aljibe.
8. Bauselas, E. (2006). Áreas, contextos y modelos de orientación en intervención psicopedagógica. Revista electrónica Diálogos Educativos, 6 (12).
9. Bauselas, E. (2007). Modelos de orientación e intervención psicopedagógica: modelo de intervención por servicios. Revista Iberoamericana de Educación.
10. Baxter, E. (2001). El proceso de investigación en la metodología cualitativa. El enfoque participativo y la investigación acción. En: Desafío Escolar. Revista Iberoamericana de Pedagogía. ICCP. Año 5. La Habana.
11. Benítez, J. (2010). La orientación familiar: ¿ayuda o imposición? Revista Mendive.

12. Bermúdez, R., y Pérez, L. (2007). La orientación individual en contextos educativos. La Habana: Pueblo y Educación.
13. Bravo Valdivieso, L.(1984). Dislexia y Retardo Lector. Enfoque neuropsicológico. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.
14. Bravo Valdivieso, L. (2009). Trastornos del aprendizaje: investigaciones psicológicas y psicopedagógicas en diversos países de Sudamérica. Revista ciencias psicológicas de la Universidad Católica del Uruguay.
15. Bisquerra, R. (1998). Modelos de orientación e Intervención Psicopedagógica. Barcelona, España: Praxis.
16. Bisquerra, R. (2001). La práctica de la orientación y la tutoría. Barcelona, España: Praxis.
17. Bisquerra R. (2005). Marco Conceptual de la Orientación Psicopedagógica. En: Revista Mexicana de Orientación Educativa, no.6, julio - octubre. México.
18. Bogan, J. (2001). ¿Cuál es el Rol del Docente? Buenos Aires: UD.
19. Bolívar, A. (2000). Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades. Madrid: La Muralla.
20. Calzadilla González, O. (2001). Programa de estimulación del desarrollo para el aprendizaje temprano de la lectura. – 2001. - 78p. Tesis de Maestría en Educación Especial.- ISP "Enrique José Varona", La Habana.
21. Calzadilla González, O. y otros. (2007) "Concepciones generales sobre el trabajo preventivo. Facultad de Educación Infantil. Dpto. de Educ. Esp. ISP "José de la Luz y Caballero" Holguín.
22. Campo, C. (2012). Estrategia de educación familiar en la escuela para niños con autismo. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, La Habana.
23. Castro, P. L., Núñez, E. y Castillo, S. (2010). La labor preventiva en el contexto familiar. La Habana: Pueblo y Educación.
24. Cárdenas Toledo, C. (1991). Manual de Métodos para el tratamiento logopédico. Ciudad Habana. Editorial Libros para la Educación.

25. Cárdenas Toledo, C. (1983). Sobre algunos temas del trabajo logopédico. Ciudad Habana. Editorial Pueblo y Educación.
26. Chernousova, L. (2008). La estimulación de la comunicación verbal de los escolares con necesidades educativas especiales en el desarrollo general del lenguaje. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico "José de la Luz y Caballero", Holguín.
27. Cobas, C. (2007). La preparación logopédica del docente. Pueblo y Educación: La Habana.
28. Cobas, C. L. (2008). Una concepción didáctica para la utilización de las preferencias sensoriales de los escolares de 4to. grado de la educación primaria en la construcción de textos escritos. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana: Editorial Universitaria.
29. Colás, M., y Buendía, L. (1994). Investigación educativa (2da ed.). Sevilla: Ediciones ALFAR.
30. Colectivos de autores. (2004). Fundamentos de la investigación educativa: Editorial Pueblo y Educación.
31. Colectivo de autores. (1984). Logopedia Tomo 1. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.
32. Colectivo de autores. (1986). Logopedia tomo 2. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana.
33. Colectivo de autores. (2005). A Leer. Primer grado. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
34. Colectivo de autores. (2008). Exigencia del Modelo de escuela primaria para la dirección por el maestro de los procesos de educación, enseñanza y aprendizaje. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana.
35. Colectivo de autores. (2009). Algunas exigencias para el desarrollo y evaluación del proceso de Enseñanza Aprendizaje de la escuela primaria. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

36. Colectivo de autores. (2006). Maestría en Ciencias de la Educación Modulo III. Primera parte. Mención en Educación Especial. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
37. Colectivo de autores. (1998). Educación preescolar. Primera parte. Editorial Pueblo y Educación.
38. Colectivo de autores. (2005). Programa de Primer Grado Lengua Española .Editorial Pueblo y Educación.
39. Colectivo de autores. (2000). Fundamentos de las Ciencias de la Educación. Partes I y II. Impresión ligera para la Maestría en Ciencias de la Educación. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
40. Collazo, B., y Puentes, M. (1992). La orientación en la actividad pedagógica. La Habana: Pueblo y Educación.
41. Cores Maza, M. C. (1998). Rehabilitación de la comprensión del lenguaje en los niños con audición normal. Vol. 7 # 1-3 enero – diciembre.
42. Cubela, J. (2005). Modelo pedagógico de la orientación educativa personalizada del maestro al escolar. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Santiago de Cuba.
43. Cuenca Arbella, Y. (2010). Orientación educativa a estudiantes de carreras pedagógicas para el desarrollo de proyectos de vida. Tesis doctoral, Universidad de Ciencias Pedagógicas "José de la Luz y Caballero", Holguín.
44. De Armas, N. y Valle, A. (2011). Los resultados científicos en la investigación educativa. La Habana: Pueblo y Educación.
45. Defior, Silvia. La conciencia fonológica y la adquisición de la lectoescritura. En Revista Infancia y Aprendizaje, No. 67-68, 1994. - - p. 91-108.
46. Del Pino, J. L., y Recarey, S. (2006). La orientación educacional y la facilitación del desarrollo desde el rol profesional del maestro. Material Básico de la Maestría en Ciencias de la Educación. La Habana.
47. Domínguez Pino, M, Martínez Mendoza F. (2001). Principales modelos pedagógicos de la educación preescolar. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

48. Diccionario de la Lengua Española. (2001). Real Academia Española.
49. Etchepareborda, M. C. La intervención en los trastornos disléxicos: entrenamiento de la conciencia fonológica. Revista Neurol. 2003, 36 (supl 1): S13-S19.
50. Fernández Marrero J. J. (1994). Teorías lingüísticas y enseñanzas de lenguas. Revista Educación, sep – dic, (83): 8- 12.
51. Fernández Pérez de Alejo, G. Desviaciones del lenguaje.- p.35-37.- En maestría en Ciencias de la Educación Mención en Educación Especial: Módulo III Primera Parte.- La Habana. Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño: Ed. Pueblo y E1.
52. Fernández Pérez de Alejo, G. (1999). Prevenir: potenciar o capacitar para la vida, CELAEE; La Habana.
53. Fernández Pérez de Alejo, G. (2008). La atención logopédica en la edad infantil- La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
54. Figueroa Esteva, Max. (1982). Problemas de Teorías del Lenguaje. La Habana: Ed. Ciencias Sociales.
55. Figueredo Escobar, E. (1984). Psicología del Lenguaje. Ciudad de la Habana. Editorial Pueblo y Educación.
56. García Pers, D. (1995). La enseñanza de la Lengua Materna en la escuela primaria/ Norma Santos Díaz, Teresa Novoa Blanco, Beatriz Sallés Merlo, Delfina García Pers. - - La Habana: Editorial. Pueblo y Educación.
57. González – Picarín, A. (2014). La atención logopédica en el nivel primario de educación. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Ciencias Pedagógicas “José de la Luz y Caballero”, Holguín.
58. González Ros, G. (1997). Registro logopédico del alumno. Soporte digital. Delegación de Ed y Ciencia de Jaén.
59. Leyva, E (2012). Concepción de orientación familiar para contribuir a la motivación hacia la lectura en adolescentes de secundaria básica. Tesis en opción al grado científico de doctor en Ciencias Pedagógicas. Holguín.

60. López López, M. (2001). Orientaciones Metodológicas de Primer Grado. Tomo I. Ministerio de educación. Editorial Pueblo y Educación.
61. López López, M y otros. (2005). Orientaciones metodológicas de primer grado. Tomo 1. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
62. Lores, I. (2013). Concepción pedagógica de ayuda logopédica para escolares de la educación primaria con trastornos en el lenguaje escrito. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Holguín.
63. Luque Parra, D y Rodríguez Infante, G. (2006). Dificultades en el aprendizaje: Unificación de Criterios Diagnósticos. Parte III Criterios de Intervención Psicopedagógica. Andalucía.
64. Luria A. R. (1982). Las funciones corticales superiores del hombre. La Habana: Editorial Ciencia y Técnica.
65. Martín Pérez, M. y otros. (1982). Los métodos para el tratamiento logopédico. Editorial libros para la educación, M E.
66. Matos, E; y Cruz, L. (2012). Taller de socialización y valoración científica en las Ciencias Pedagógicas. En Revista Transformación, ISSN: 2077-2955, RNPS: 2098, enero-julio 2012, 8 (1), pp10-19
67. Moreno Fernández, M. A (2009). Educación Inclusiva: La importancia de atender la diversidad. ISSN 1988 – 6047. No, 45 -6ºA 18005. Granada.
68. Pardo R, Néstor Antonio. Lectoescritura, lenguaje y comunicación. <mailto:nestorpardo@Hotmail.com>
69. Pérez Serrano, E. (2003). Programa de ayuda logopédica para la prevención de la tartamudez. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Instituto Superior Pedagógico “José de la Luz y Caballero”, Holguín.
70. Prevención de las disgrafías escolares: necesidad de la escuela actual. Vol. – 15 (29), enero – junio 2006.
71. Puyuelo, M. y Rondal, J.A. (2003). Manual de desarrollo de alteraciones del lenguaje. Aspectos evolutivos y patología en el niño y en el adulto. Barcelona: Masson.

72. Quintanar Rojas, L, Solovieva, Y. (2002). Análisis neuropsicológico de las alteraciones del lenguaje. *Revista de Psicología general y aplicada*, 55(1), 67-87.
73. Quintanar Rojas, L, Solovieva, Y. (2005). Análisis neuropsicológico de los problemas en el aprendizaje escolar. *Revista Internacional del Magisterio*, 15:26-30.
74. Rodríguez del Castillo, M.A., y Addine Fernández, F. (2006). La sistematización como resultado científico de la investigación educativa. ¿Sistematizar la sistematización? Resultado del Proyecto de investigación: "Evaluación de la Maestría en Ciencias de la Educación con mención en diferentes niveles de educación" La Habana. Soporte digital.
75. Ramírez Pérez, E. (2007). La función asesora: Definición y características. *Cuadernos de Docencia - Revista Digital de Educación*. I.S.S.N.: 1988 - 0227 | D.L: GR - 493 / 2007. Año I - Volumen I. Número 2 - Abril 2007.
76. Roméu, Escobar, A. (2007). El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura. *Compilación*. Editorial Pueblo y Educación.
77. Rodríguez Gil, O, Ojito Torres Ma. T. (1997). Los trastornos de la lectura y la escritura: una estrategia para el diagnóstico. Ponencia presentada al evento *Pedagogía 97*. La Habana.
78. Rodríguez Pérez, L. (2004). *Español para todos, temas y reflexiones*. Editorial Pueblo y Educación.
79. Rico Montero, C. P. (2003). *La zona de desarrollo próximo (ZDP) procedimientos y tareas de aprendizaje*. Editorial Pueblo y Educación.
80. Salazar Salazar, M.(1998). *Diagnóstico y tratamiento de las insuficiencias lectoras en niños con Necesidades Educativas Especiales Intelectuales Transitorias*. [Tesis de Maestría en investigación Educativa], Holguín: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.
81. Santos Fabelo, M. (2006). *Prevención de las disgrafías escolares: necesidad de la escuela actual para la atención a la diversidad: una mirada desde Cuba*.

- Nósis. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades enero-junio, 2006, Vol. 15 # 029, pp. 93-116.
82. Serrano Pérez, E y otros. (2003). Logopedia para la educación a distancia. Soporte digital. I S P .José de Luz y Caballero. Holguín.
83. Serrano Santiesteban, R. (2008). Alternativa para el diseño y tratamiento a la etapa de aprestamiento. Holguín.
84. Sierra, R. A. (2004) Un modelo teórico para el diseño de una estrategia pedagógica en la Educación Primaria y Secundara Básica. Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana: ISP "Enrique José Varona".
85. Torres Diez, M. (s/f). Cognitiva.PT. Lectoescritura: Programa en soporte informático multimedia para la intervención en los Trastornos Específicos de la Lectoescritura. Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica. Nº 2 (2), 181-202.
86. Tsvetkova L. S. (1985). Rehabilitación en casos de lesiones focales del cerebro. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
87. Vélaz de Medrano C. (1998). Orientación e Intervención Psicopedagógica. Conceptos, Modelos, programas y Evaluación. Málaga: Aljibe.
88. Vigotsky L. S. (1982). Pensamiento y Lenguaje. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1982.

ANEXO 1

GUÍA DE ENTREVISTA A ESCOLARES CON MANIFESTACIONES DE DISGRAFIA

Objetivo: Constatar el nivel de conciencia que tiene los escolares con dificultades en la escritura y su disposición para el cambio.

1. ¿Te gusta la escuela? ¿Por qué?
2. ¿Qué asignaturas ustedes reciben con la maestra?
3. ¿Cuáles te gusta más?
- 4- ¿Te gusta la asignatura de Lengua Española? ¿Por qué?
- 5- ¿Qué actividades realizan en ella?
- 6 ¿Cuáles dificultades aún presentas al leer?
8. ¿Qué dificultades aún presentan al escribir?
9. ¿Qué te gusta realizar más, el dictado o la transcripción?
10. ¿Quieres mejorar las dificultades que tienes?

ANEXO 2

PRUEBA DE ENTRADA A ESCOLARES CON TRASTORNOS EN EL LENGUAJE ESCRITO

Prueba psicopedagógica

Objetivo: Caracterizar en los escolares de la Educación Primaria con trastornos en el lenguaje escrito el desarrollo de hábitos y habilidades en la lectura y la escritura.

Tareas

1. Leer un texto pequeño con diferentes combinaciones silábicas y de grafías, entre las que se encuentren su semejanza por óptica – espacial, auditiva y articularia. Se selecciona del libro de texto de Lectura del grado.
2. Escribir oraciones relacionadas con el texto leído.
3. Explicar acerca el trabajo realizado.

Para la realización de la lectura, se debe tener en cuenta características lectoras, por ejemplo: fluidez y corrección.

Para determinar el desarrollo de habilidades lectoras, se ha de tener en cuenta las formas de manifestación que puedan aparecer en la lectura.

ANEXO No. 3

ENTREVISTA A MAESTROS DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Objetivo: Recopilar información acerca de cómo los docentes conciben la atención educativa de los escolares con dificultades en el lenguaje escrito.

Estimado docente:

Con el objetivo de realizar un estudio que nos permita profundizar en la atención logopédica a los escolares con dificultades en el lenguaje escrito, hemos considerado de gran valor poder conversar con usted por el conocimiento y experiencia que poseen acerca del tema que estamos estudiando. Le pedimos la mayor participación posible y le agradecemos su valiosa colaboración.

Datos Generales:

Nombres y Apellidos

Escuela

Distrito

Títulos que posee

Experiencia en el trabajo en la educación primaria

Experiencia en el trabajo con escolares con trastornos en el lenguaje escrito

Cuestionario.

1.- ¿Considera usted que cuenta con la preparación requerida para incorporarse al proceso de atención logopédica a escolares con trastornos del lenguaje escrito?

2.- ¿ Ha participado en los últimos cinco años, en actividades de superación donde se haya tratado el tema de atención educativa a los escolares con disgrafía?

3.- Tiene en su grupo algún escolar con trastorno del lenguaje escrito. Qué lo caracteriza.

4. Considera Usted que los escolares con dislexia necesitan ayuda de todo el personal de la escuela.

Si -----

No-----

¿Por qué?

5.- ¿Qué aspectos de su formación le han sido más útiles para la atención a los escolares con disgrafía?

6.- ¿Cuáles son las principales limitaciones que usted ha identificado que le afectan la atención educativa al escolar con disgrafía?

ANEXO No. 4

ENCUESTA A DIRECTORES DE ESCUELAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Objetivo: Recopilar información acerca de las necesidades de formación de los maestros para la atención educativa a escolares con disgrafía.

Compañero director/a:

Las transformaciones que se operan en el sistema educativo respecto a la atención a la diversidad escolar demandan de una escuela y profesores diferentes, que resuelvan los problemas relacionados con la atención educativa a los escolares con disgrafía, aspecto de suma importancia para elevar la calidad de la educación.

Le pedimos su reflexión objetiva y sincera, pues su cooperación nos será muy útil.

Muchas gracias.

Datos Generales

Título que posee ----- año de titulación -----

Años de experiencia de trabajo en la educación primaria -----

1- ¿En su escuela tiene escolares con trastornos del lenguaje escrito?

SI () NO ()

2- Responda SI o NO según corresponda con su apreciación o experiencia personal, acerca del cumplimiento de las siguientes afirmaciones relacionadas con los trastornos del lenguaje escrito.

| No | AFIRMACIONES | SI | NO |
|----|---|----|----|
| 1 | Los docentes de su escuela han recibido preparación para atender a los escolares con trastornos del lenguaje escrito | | |
| 2 | Ha identificado contradicciones entre los maestros, otros agentes educativos y el logopeda por las acciones realizadas en la atención a los escolares con disgrafía | | |
| 3 | En su claustro de profesores ha identificado algunos docentes que hacen resistencia a atender a los escolares que presentan trastornos en el lenguaje escrito | | |

3- ¿Cuáles son las principales carencias que usted ha identificado en los maestros para atender a escolares con dificultades en el lenguaje escrito?

4- Relacione los contenidos que a su juicio hay que tener en cuenta en la formación de los maestros y agentes educativos para lograr el trabajo en equipo en la atención a los escolares con disgrafía.

ANEXO. 5

ENCUESTA A LOS AGENTES PERSONALES DEL PROCESO

Objetivo: Diagnosticar el nivel de conocimientos de los agentes personales sobre los trastornos en del lenguaje escrito.

Guía de encuesta:

Compañero, necesitamos de su colaboración. Sus respuestas nos servirán de mucho para nuestro trabajo y esperamos que lo haga con la sinceridad que lo caracteriza.

1. ¿Conoce usted cuáles son los trastornos de la lecto-escritura?

Sí___ No___

Argumente.

2. Mencione algunas de las formas de manifestarse estos trastornos en el lenguaje escrito.

3. ¿Tiene usted escolares diagnosticados con estos trastornos?

Sí___ No___

4. ¿Qué características distinguen a estos escolares?

5. ¿Durante sus actividades brinda ayuda logopédica a los escolares diagnosticados con trastornos en el lenguaje escrito?

Sí___ No___

6. ¿Qué métodos emplea para la enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura?

7. ¿Cuenta usted con algún material bibliográfico para apoyarse y brindar atención diferenciada a estos casos?

Sí___ No___

Mencione algunos.

8. ¿Considera que está preparado para contribuir a la ayuda logopédica de estos trastornos?

Sí___ No___

Argumente

9. ¿En sus clases de Lengua Española los escolares manifiestan síntomas de tensión emocional?

Sí___ No___

Argumente, cuáles.

ANEXO .6

REVISIÓN DE DOCUMENTOS

Objetivo: Diagnosticar cómo desde el proceso de ayuda logopédica a escolares con trastornos en el lenguaje escrito se organiza la orientación educativa a niños, familias y agentes educativos.

Guía para la revisión de documentos.

1. Documentos que norman la ayuda logopédica.
2. Planeación de escuelas de orientación familiar
3. Resultados de las visitas a los hogares.
4. Informes de escolares con trastornos en el lenguaje escrito de la Educación Primaria.

ANEXO. 7

OBSERVACIÓN DE CLASES Y ACTIVIDADES EXTRADOCENTES

Objetivo: Caracterizar los factores que inciden en el proceso orientación educativa desde la ayuda logopédica para escolares con trastornos en el lenguaje escrito.

Guía para la observación de clases y actividades extradocentes.

1. Cómo se organiza la fase introductoria de la clase o actividad logopédica.
2. Cómo se particularizan las actividades para los escolares con trastornos del lenguaje escrito.
3. Lugar que se sienta al escolar con este trastorno.
4. Actividades que se planean para que el escolar con disgrafía realice durante la clase.
5. Cómo se organiza al grupo escolar para la realización de las actividades durante la clase, qué lugar en la actividad ocupa el escolar con disgrafía.

ANEXO 8

ENTREVISTA A METODÓLOGO DE EDUCACIÓN PRIMARIA QUE ATIENDE A MAESTROS LOGOPEDAS

Objetivo: Búsqueda de información sobre la organización de la ayuda logopédica a escolares con disgrafía.

Estamos realizando una investigación sobre la orientación educativa durante el proceso de ayuda logopédica a los escolares de la Educación Primaria con trastornos en el lenguaje escrito. Para ello necesitamos su colaboración y que nos brinde la información solicitada.

1. ¿A qué edad generalmente se diagnostican los escolares que presentan trastornos en el lenguaje escrito?
2. ¿Cómo se garantiza la ayuda logopédica a estos escolares?
3. ¿Qué acciones de orientación a los escolares usted ha comprobado que se ofrecen?
4. ¿Se dedica un indicador sobre la orientación educativa a familiares, agentes educativos y niños en los informes sobre la ayuda logopédica?
5. Considera Usted que es objeto de análisis entre los logopedas lo relacionado con la orientación educativa como una de sus funciones.

ANEXO 9

ENTREVISTA A LOGOPEDAS DE ESCUELAS PRIMARIAS

Objetivo: Contrastar los resultados obtenidos en la caracterización de la atención logopédica a los escolares con manifestaciones de disgrafía.

Estimado logopeda estamos desarrollando un estudio sobre el proceso de atención logopédica a escolares de segundo grado con manifestaciones de disgrafía y cómo en este proceso se emplean los sustentos de la orientación educativa. Le realizaremos una serie de interrogantes cuya respuesta será de mucho valor para la investigación. Les agradecemos con antelación por su ayuda.

1. ¿Atiende Usted a escolares con trastornos del lenguaje escrito?
2. ¿Cuántos escolares de su escuela cursan el segundo grado sin objetivos vencidos?
3. ¿Qué caracteriza a su muestra de escolares?
4. ¿Cómo estructura el trabajo logopédico para que se logre cumplir con el principio del carácter transversal y cooperado de la atención logopédica?
5. ¿Cómo cumple Usted con la función orientadora del maestro logopeda?
6. ¿Qué podría Usted informarnos sobre los presupuestos teóricos de la corriente integrativa de la orientación?

ANEXO 10

ENCUESTA PARA LA SELECCIÓN DE LOS ESPECIALISTAS

Usted ha sido seleccionado como posible especialista para ser consultado respecto a la asesoría a maestros de escolares de segundo grado con manifestaciones de disgrafía. Necesitamos como parte de la aplicación del método de “consulta a especialistas” determinar su experiencia en torno al tema. Por esta razón solicitamos que responda a las siguientes preguntas de la forma más objetiva posible.

1. Responda las siguientes interrogantes:

Título que posee:

Título académico:

Grado científico:

Función que desempeña:

Años de experiencia en la Educación Primaria: _____

Años de experiencia en la atención a escolares con trastornos del lenguaje escrito _____

Experiencia en la formación de profesionales para las educaciones Primaria y/o especial: _____

2. Marque con una (X) en la tabla siguiente, el valor que se corresponda con el grado de conocimiento que usted posee sobre el tema: La atención pedagógica

a escolares con trastornos del lenguaje escrito. (La tabla que le presentamos tiene un valor ascendente, es decir el conocimiento sobre el tema va creciendo desde cero hasta diez).

| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| | | | | | | | | | | |

3. Relacione las investigaciones o publicaciones realizadas sobre los escolares con trastornos del lenguaje escrito o sobre la enseñanza aprendizaje de la lecto-escritura.

ANEXO 11

TALLERES DE PREPARACIÓN A MAESTROS

Taller 1

Tema: La atención logopédica a los escolares con manifestaciones de dislexia y disgrafía.

Objetivo: Analizar las particularidades del proceso de atención logopédica en escolares con disgrafía como vía para sensibilizar al maestro sobre la necesidad de su incorporación al proceso correctivo - compensatorio.

Introducción

Se parte de una lluvia de ideas en la que se exprese qué es un niño con disgrafía, pues a partir de la comprensión de ello

Desarrollo

La atención logopédica a los escolares con manifestaciones de dislexia y disgrafía se estructura desde una perspectiva integradora de los diferentes procesos que intervienen en el aprendizaje de la lectoescritura y que permiten el establecimiento de los mecanismos psicofisiológicos en el proceso rehabilitador; estos son: los procesos perceptivo - visuales, los procesos perceptivos auditivoverbales, el establecimiento de la ruta fonológica o indirecta, la conciencia Fonológica, el establecimiento de la ruta léxica o

directa y los procesos sintácticos y semánticos. La determinación de dichos procesos permite identificar el contenido y los ejes orientacionales para la atención logopédica.

A pesar de que se defiende por muchos autores que la dislexia es un trastorno esencialmente lingüístico, se considera necesario el trabajo con la percepción visual pues la primera tarea del proceso de la lectura es perceptivo visual, por tanto en la rehabilitación es fundamental en el trabajo con estos procesos.

Las actividades desde lo perceptivo visual deben estructurarse en los siguientes grupos: Identificación y comparación según modelo, correspondencias, identificación dentro de un grupo y dentro de un texto, asociar letras por pauta-clave y las de responder a un estímulo.

La ejercitación intensiva en ejercicios de atención y discriminación de estímulos auditivo verbales, con el fin de corregir o mejorar las deficiencias del procesamiento auditivo. Por eso se trabaja con las unidades de discriminación: tonos puros, fonemas, sílabas y palabras.

La atención en los trastornos fonológicos tanto desde el lenguaje oral como escrito, se requiere la necesidad de incorporar ejercicios para el entrenamiento en discriminación e identificación de los fonemas puros, puesto que los niños con trastornos fonológicos tienen muchas dificultades de discriminar y aislar el fonema en la unidad silábica. Se recomienda trabajar en la consolidación y automatización de la correspondencia fonema-grafema.

En el entrenamiento se debe iniciar con la presentación multimodal de los fonemas puros (sonido-imagen articuladora-grafema/s) para llegar a su integración en las sílabas de diferentes estructuras y posteriormente de las sílabas en las palabras. El

logopeda controlará las variables de tiempo de presentación y respuesta, fonemas-grafemas de trabajo, estructuras silábicas y longitud de las palabras para adaptar la planificación a las necesidades de cada escolar e ir modificándolas conforme a sus progresos.

La discriminación, memorización, asociación y reproducción de fonemas-grafemas constituyen el contenido a trabajar en los trastornos fonológicos por ello se recomienda trabajar con pares de fonemas muy distantes hasta llegar a los fonemas más parecidos, como por ejemplo los fonemas /r//d/ que suelen plantear muchas dificultades de discriminación.

Los ejercicios de discriminación consisten en escuchar fonemas o series de fonemas e identificar cuáles de ellos son iguales. En los de memorización se presenta un fonema o serie de fonemas y luego se debe recordar los que son iguales al modelo entre los fonemas presentados posteriormente en forma secuencial o simultánea. En los ejercicios de *asociación* se presenta como modelo un fonema o serie de fonemas (presentación auditiva) o un grafema o serie de grafemas (presentación visual) y el sujeto debe reconocer si los fonemas o grafemas que se presentan posteriormente corresponden con el modelo. Y en los ejercicios de reproducción se realizan ejercicios de dictado de fonemas o series de fonemas, es decir el escolar escucha un fonema y debe escribirlo. Estos ejercicios se pueden realizar con sílabas o palabras.

La discriminación, memorización, asociación y reproducción de sílabas por contraste entre fonemas (ej. /p-b/, /s-z/,...) como por cambio del orden de los fonemas (ej.: CVVC, CCV/CVC) o por número de fonemas que componen la sílaba (ej.: CV/CVC,

CVC/CVCC,...).

La discriminación, memorización, asociación y reproducción de pares mínimos de palabras por oposición fonológica y la asociación fonema/sílaba, fonema/palabra y sílaba/palabra se realiza a partir de la presentación de un fonema y el escolar debe de identificar cuáles de las sílabas o palabras presentadas posteriormente contiene dicho fonema. De la misma forma se trabaja con las sílabas, es decir tras presentar una sílaba modelo se seleccionará que palabra o palabras contiene dicha sílaba.

En cuanto a los procesos fonológicos que permiten el trabajo por la ruta fonológica, se basa en la recuperación del sonido que corresponde a cada grafía (codificación grafema-fonema) y permite leer palabras nuevas y pseudopalabras. Este mecanismo se relaciona directamente con los procesos fonológicos del habla, afirmación que se confirma al comprobar que los niños con trastornos fonológicos manifiestan dificultades en la ruta fonológica de la lectura y cometen errores principalmente por sustitución, alteración del orden y omisión de fonemas, omisiones de nexos de palabras y de los comienzos y finales de las palabras.

Para optimizar la ruta fonológica, en primer lugar, hay que superar las dificultades de discriminación fonológica, si las hubiera, para proceder posteriormente a la automatización de la relación fonema-grafema de tal forma que permita una lectura rápida sin errores. Según se mejora en este proceso se produce un progreso simultáneo en la comprensión lectora e integración de la información, puesto que se libera al sistema del esfuerzo que supone la atención en los niveles inferiores de procesamiento, y los recursos cognitivos se pueden dedicar a las funciones superiores.

Los ejercicios propuestos para la atención logopédica son:

Ejercicios con sílabas:

- lectura de sílabas con fonemas-grafemas contrastados.
- lectura de sílabas por
- reconocer las combinaciones de letras que son sílabas posibles de nuestro idioma.

Ejercicios con palabras:

- lectura de palabras que contienen sílabas propuestas.
- lectura de palabras con iluminación de consecutiva de las sílabas.
- seleccionar los grafemas que forman una palabra oída previamente.
- seleccionar las sílabas que forman una palabra oída previamente.
- escritura de los grafemas que faltan en una palabra escrita de la palabra oída
- escritura de las sílabas que faltan en una palabra escrita de la palabra oída.

Ejercicios con frases/textos:

- lectura de frases/textos con iluminación de sílabas.
- lectura de frases/textos con iluminación de palabras.

Taller 2

Tema: El trabajo con la conciencia fonológica como premisa para la corrección de los trastornos del lenguaje escrito.

Objetivo: Identificar las potencialidades que ofrece el desarrollo de ejercicios para la conciencia fonológica para el proceso de enseñanza aprendizaje de la lecto - escritura y para la corrección de los trastornos en estos procesos.

Introducción

Mediante una lluvia de ideas se inicia para constatar el conocimiento precedente sobre la conciencia fonológica.

Desarrollo

El trabajo con la Conciencia Fonológica implica el dominio de su definición que según Bermeosolo (1994) la conciencia fonológica como “un proceso cognitivo complejo que permite ejecutar operaciones mentales sobre el out del mecanismo de percepción del habla”. (citado en Etchepareborda, 2001). El desarrollo de la conciencia fonológica implica la toma de conciencia de la existencia de los fonemas como unidades mínimas que componen las sílabas y las palabras y la habilidad para operar con ellas.

En los últimos años las investigaciones sobre la conciencia fonológica y su relación con el aprendizaje de la lectoescritura han sido numerosas y fructíferas y se ha llegado a un cierto consenso sobre la importancia de esta habilidad para la adquisición de la lectura. En cambio, todavía está abierto el debate sobre su carácter predictivo,

puesto que para algunos autores como Goswami (1991) aparece como un prerrequisito para dicho aprendizaje, y en cambio para otros autores como de Morais y cols. (1987) se considera que existe una interacción simultánea en el tiempo, es decir, la conciencia fonológica se va adquiriendo al mismo tiempo que la lectura, no la precede.

En el desarrollo y estudio de este aspecto han tenido mucho peso los enfoques psicolingüísticos de la lectura, desde los cuales se defiende la idea de que la lectura constituye una actividad lingüística secundaria, que depende del lenguaje oral, entendido como la actividad lingüística primaria. Así pues, el buen lector, será el que emplee sus competencias lingüísticas eficazmente tanto para la comprensión y producción del lenguaje oral como del lenguaje escrito (Escoriza, 1990). Además, se entiende que el lenguaje no es solo un instrumento de comunicación sino un objeto de conocimiento, proponiéndose desde este momento el desarrollo de las habilidades metalingüísticas, donde quedará incluida la conciencia fonológica.

Los ejercicios de conciencia fonológica se realizan con el fin de conseguir que el escolar llegue a conocer las diferentes unidades lingüísticas (fonema, sílaba, palabra) y domine las habilidades de análisis-síntesis con dichas unidades. El método instruccional que se sigue va de lo concreto a lo abstracto. Por tanto, se iniciará con la unidad lingüística de la palabra, que resulta más significativa, y seleccionando el vocabulario más familiar, puesto que en los resultados de diferentes investigaciones se ha concluido que la identificación de las diferentes unidades lingüísticas está facilitada por el significado, hasta llegar a las tareas de análisis-síntesis con la unidad más abstracta que es el fonema y con vocabulario no familiar (Escoriza, 1992).

En todas las actividades se podrá presentar la palabra oral, su imagen (en las actividades de vocabulario frecuente), la palabra escrita y las unidades fonema, sílaba y palabra (por medio de símbolos, grafemas y sílabas) para dar un formato concreto y visual a las unidades abstractas y auditivas. Con las distintas unidades se realizarán ejercicios de análisis que consistirán básicamente en supresión, conteo, identificación e inversión de segmentos y ejercicios de síntesis que suponen la integración de los distintos elementos segmentados hasta llegar a la unidad de sílaba y palabra.

Las actividades contienen ejercicios para:

El desarrollo del conocimiento léxico:

- segmentación léxica oral.
- segmentación léxica escrita.

El desarrollo del conocimiento silábico:

- contar el número de sílabas de una palabra.
- reconocer que queda de una palabra cuando se omite una sílaba en posición inicial, media, final.
- identificación de la sílaba inicial, media y final de un palabra presentada con su imagen.
- identificar que sílaba ocupa un lugar determinado en una palabra presentada con su imagen.
- identificación de las palabras presentadas con imágenes tiene sílabas comunes.
- reconocer la palabra pronunciada con segmentación silábica y asociarla con su palabra escrita o su imagen.

- pronunciar una palabra invirtiendo el orden de las sílabas.
- identificación de la sílaba tónica de una palabra.

Ejercicios el desarrollo del conocimiento fonémico:

- contar el número de letras de una sílaba.
- contar el número de letras de una palabra.
- reconocer la palabra que ha sido presentada por medio de deletreo.
- asociar la estructura vocálica con su palabra correspondiente.
- identificar las palabras que tienen un fonema/grafema dado en diferentes posiciones.
- identificar las palabras que riman con una palabra dada.
- identificar la letra que ocupa un lugar señalado en una palabra.

Se concluye reconociendo las mejores intervenciones y motivando a la lectura y búsqueda de materiales sobre el tema.

Taller 3

Tema: Los procesos léxicos en la corrección de la disgrafía.

Objetivo: Analizar el contenido que encierra la formación de los procesos léxicos y su incidencia en la aparición de la disgrafía.

Introducción

Se retoma el contenido del taller anterior y a partir de la interrogante ¿Qué relación existe entre los procesos fonológicos y los procesos léxicos? Se inicia el desarrollo del tema.

Desarrollo

En lo referido a los procesos léxicos actualmente parece que se ha superado la controversia sobre cuál es el método (global o analítico) más eficaz para el aprendizaje de la lectura, llegándose a la conclusión de la necesidad de la complementariedad de los dos tipos de enfoques, puesto que en el proceso de la lectoescritura se utilizan indistintamente ambas estrategias. Cuando se está trabajando desde una perspectiva global se está desarrollando la ruta léxica o directa, ya que se está enriqueciendo el almacén del léxico visual, mientras que el método analítico refuerza la asociación fonema-grafema. Según Vellutino y Scanlon (1989) el método global se basa en el significado, presentando las palabras como unidades no segmentables, almacenando la imagen global de la palabra para acceder directamente a su representación

lexical o semántica (citado en Escoriza y Boj, 1992).

A través de la ruta léxica se leen las palabras familiares y las palabras extranjeras que se han introducido en nuestro idioma, puesto que si se leen utilizando las reglas de transformación grafema-fonema no se podrá acceder a su significado.

Desde el trabajo con este aspecto se pretende aumentar el léxico visual y de mejorar el acceso al léxico mediante ejercicios de presentación de palabras de diferentes campos semánticos, tareas de discriminar homófonos, diferenciar palabras de pseudopalabras... Cuanto mayor es el almacén de léxico visual, más se utiliza la ruta directa o léxica en la lectura, aumentando considerablemente la velocidad lectora, al mismo tiempo que también disminuirán las faltas de ortografía arbitraria.

Los ejercicios propuestos que se realizan son los siguientes:

- Agrupar, seleccionar, asociar, identificar palabras y su categoría.
- Formar palabras con una serie de sílabas propuestas.
- Reconocer la palabra presentada con sílabas desordenadas.
- Identificar las palabras reales en un grupo de palabra y pseudopalabras.
- Palabras derivadas.
- Asociar la pronunciación de las palabras pseudoextranjeras con su forma escrita.
- Búsqueda y conteo de palabras concretas en un texto.
- Identificar las palabras que cumplen una consigna en una serie de palabras presentadas en velocidad progresiva.

En los procesos sintáctico el procesamiento léxico (comprensión de las palabras) es una condición necesaria, pero no suficiente para llegar a la comprensión de un texto. Las frases se componen por palabras relacionadas según unas reglas sintácticas, y

solo se llega a la comprensión de las mismas cuando se dominan esas relaciones. El lector a través del procesamiento sintáctico asigna funciones a los distintos componentes de la oración, especificando la relación entre ellos.

Según Vieiro (2003) el procesamiento sintáctico permite al lector la utilización de las siguientes estrategias: a) establecer el orden de las palabras; b) establecer la relación entre las palabras contenido y las palabras función; c) atribuir el significado a las palabras y d) elaborar estructuras sintácticamente diferentes gracias a los signos de puntuación.

Los ejercicios que presenta para el entrenamiento en el procesamiento sintáctico son:

- Ordenar frases presentadas con palabras desordenadas.
- Comprensión de frases con diferentes estructuras gramaticales mediante la asociación de frases a dibujos.
- Cambiar el significado de las frases mediante el uso de los signos de puntuación.
- Lectura y signos de puntuación.

Taller 4

Tema: *Los procesos semánticos y su implicación en la disgrafía.*

Objetivo: Analizar la implicación de los procesos semánticos en la aparición de la disgrafía.

Introducción

Se ilustra la participación de los procesos semánticos en la adquisición y desarrollo del lenguaje y cómo este se afecta en los trastornos del lenguaje escrito.

Desarrollo

El procesamiento semántico es fundamental para que tenga lugar la comprensión del texto y se realiza a través de los siguientes subprocesos: extracción del significado, interrelación del significado en los conocimientos previos y el nivel de conocimientos del lector. Supone, por tanto, que la extracción del significado de las palabras se tiene que coordinar con el significado que se desprende de las estructuras sintácticas y con los conocimientos *p r e v i o s*, tanto del tema en concreto que se trata en el texto como de las estructuras y esquemas propios de organización interna de los textos.

Los ejercicios propuestos en este módulo son:

Ejercicios con frases:

- Lectura comprensiva de órdenes.
- Completamiento de frases (ejercicios tipo cloze).

- Identificar absurdos verbales.
- Identificar la causa/consecuencia en una frase.
- Identificar la respuesta correcta a una pregunta planteada.
- Dada una respuesta identificar la pregunta correspondiente.
- Asociar frases que tiene el mismo significado.

Ejercicios con textos:

- Ordenación temporal de frases para formar relatos.
 - Organización de textos.
 - Palabras desaparecidas. Procedimiento *cloze*.
 - Entrenamiento de los esquemas de las historias y textos.
 - Análisis de párrafos. Búsqueda de la idea principal.
 - Formulación de preguntas sobre el texto.
 - Formular hipótesis. Realiza predicciones sobre lo que ocurrirá en la lectura.
 - Poner título al texto.
- Búsqueda de información concreta del texto. Preguntas literales e inferenciales.
- Deducción del significado de palabras a partir del contexto.

Taller 5

Tema: La observación y la escucha como estrategia para mejorar la atención.

Objetivo: Valorar los aspectos que intervienen en la comprensión del lenguaje infantil.

Introducción

Una vez organizada la programación de temas se analiza la forma idónea para desarrollar las sesiones. Resulta eficaz emplear en los talleres con los maestros las técnicas de dinámica centrada en el grupo, actualmente denominadas técnicas participativas. Con su adecuada aplicación, es el propio grupo, cohesionado en torno a las ideas planteadas, quien lleva a cabo una experiencia de verdadero aprendizaje colectivo.

Primeramente se debe crear el clima psicológico grupal adecuado para adentrarse en los temas escogidos sobre las consecuencias del pobre desarrollo de la audición fonemática en los niños del primer grado.

-Exploración de las ideas y opiniones que traen los maestros muy útiles para adentrarse en el tema central de la sesión a partir de los conocimientos existentes.

-Análisis y profundización en los problemas identificados en torno al tema en cuestión, que son muy variados. Estas técnicas permiten extraer sus conocimientos y experiencias positivas.

-Evaluación del estado de ánimo, interés y comprensión del grupo.

-Graficación de las producciones grupales, las opiniones existentes o el curso de las ideas en debate.

Se inicia con el análisis de una cita para entender la importancia de escuchar y comprender. De sus intervenciones se deriva la valoración de los procesos que intervienen en la comprensión del lenguaje infantil.

Escuchar y oír no significan lo mismo.

El oír se refiere a la recepción física de las ondas sonoras a través del oído. Escuchar, en cambio, incluye además de oír, la capacidad de recibir y utilizar la información captada a través del canal auditivo.

Cecilia Beuchat.

Cada maestro expondrá su criterio acerca de la cita, sus puntos de vista, para que todos a través del debate lleguen a una misma conclusión.

Desarrollo

Entre los siete procesos que intervienen en la comprensión del lenguaje se sitúa la atención en primer lugar.

1. Atención

2. Psicomotricidad

3. Conceptualización

4. Audición fonemática
5. Memoria secuencial auditiva
6. Estructuras gramaticales
7. Estructuras lógico – gramaticales

La comprensión auditiva y el lenguaje oral están estrechamente relacionados, tienen muchos aspectos en común. Necesitamos desarrollar la escucha para lograr un adecuado desarrollo de la expresión oral. Un aprendizaje efectivo y una participación exitosa en la vida se logra, por todos los medios si los niños atienden y se concentran.

Actividades para desarrollar la habilidad de escuchar.

1. La conversación
2. La narración
3. La formulación y respuesta a preguntas
4. La recitación
5. La dramatización
6. Diálogos
7. Comentarios
8. Debates
9. Trabalenguas
10. Juegos auditivos

Sugerencia de actividades:

1. Juego: Traigo un barco cargado de...

Cada alumno repite lo que dijo el anterior y agrega un elemento nuevo.

2. Juego: Cuando todo está en silencio.

¿Qué ruido se escucha?

3. Juego: Escuchar y ejecutar órdenes.

Los alumnos dibujan una casa con dos ventanas y un árbol. (Debe repetir la orden recibida antes de dibujar)

4. Juego: Si prestamos atención.

Para la discriminación auditiva dar un golpe en la mesa con el lápiz cada vez que se escuche determinada palabra (un nombre, un color, una acción, etc.)

5. Juego: ¿Cómo es...?

El ruido de las aguas, de los animales, la conversación de las personas, los pasos al caminar, el viento al mover los árboles, el ruido ambiental de la casa y el timbre del teléfono, etc.

Taller 6

Tema: El mecanismo de la lectura.

Objetivo: Analizar el mecanismo psicofisiológico de la lectura.

Se les pide a los participantes que resuman en una frase o en lo que consideren conveniente las ideas más importantes del tema tratado.

La lectura comienza con la percepción del conjunto de las letras, pasa por la recodificación de estas en sonidos, y culmina con el reconocimiento del significado de la palabra. La lectura es un proceso analítico – sintético, que incluye el análisis sonoro y la síntesis de los elementos del lenguaje.

La lectura analítico-sintética se hace evidente en las distintas etapas del desarrollo en el niño, el cual:

1. Analiza las letras.
2. Las traduce en sonidos.
3. Las une en sílabas.
4. A partir de las sílabas sintetiza las palabras.

Es importante para el proceso de la lectura el movimiento ocular como componente imprescindible de la misma. Esto ha sido sometido a estudios durante varios años constatándose en detalles el movimiento ocular durante la lectura. No obstante, los movimientos del ojo constituyen solo una condición necesaria para que pueda

realizarse la función de la lectura, mientras que en lo que se refiere directamente a la estructuración del proceso de la lectura éste se caracteriza por la interacción al menos de dos niveles: sensomotor y semántico, que se encuentran en una unidad compleja.

El nivel sensomotor constituido a su vez por una serie de varios eslabones estrechamente vinculados (el análisis auditivo – literal, la retención de la información obtenida, la hipótesis del significado, que surge sobre la base de esta información, la comprobación, es decir el control de la hipótesis sobre el nivel material dado) garantiza la técnica de la lectura: la velocidad de la percepción, su exactitud.

El nivel semántico sobre la base de los datos del nivel sensomotor conduce a la comprensión del significado y sentido de la información. La compleja interacción de estos niveles garantiza la lectura tanto en el aspecto de la percepción como en lo que se refiere a la comprensión adecuada del significado que tienen estos signos.

Para la ejecución del primer nivel en la lectura, es necesario la conservación e interacción de los analizadores visual, acústico y cinestésico, cuyo trabajo conjunto resulta ser la base psicofisiológica del proceso de la lectura.

¿Qué debemos trabajar para mejorar la lectura cuando está alterado el componente fonético – fonemático?

Reconocimiento auditivo: Hablar con la boca tapada, para que el niño no vea el movimiento de los labios y pueda relacionar el sonido emitido con su grafía.

– Lectura labial: Articular la letra sin sonido para que el niño señale la grafía correspondiente

- Lectura oral: Señalar una letra entre varias y pedir al niño que la lea.
- Reconocimiento de la letra por el tacto: Con los ojos cerrados el niño debe identificar letras de diferentes texturas.
- Reconocimiento de la letra por sensibilidad corporal profunda: Con los ojos cerrados, el niño debe ser capaz de reconocer las letras trazadas sobre diferentes partes de su cuerpo.
- Dictado de la letra.
- Abstracción de la letra: Pedir palabras que empiecen con una letra determinada, o bien que la contengan al final o en el medio. Reforzar con láminas y ejercicios físicos (por ejemplo, con una pelota).
- Rompecabezas de letras y ejercicios de complementación visual de letras y palabras.

Taller 7

Tema: El mecanismo de la escritura.

Objetivo: Analizar el mecanismo de la escritura.

Introducción:

El análisis de esta temática se realizará distribuyendo a cada maestro una hoja donde expondrá la idea central del material relacionado con la escritura y su utilidad práctica:

Desarrollo

La escritura comienza a partir de la tarea que se propone el mismo niño o le sitúan los adultos. En cualesquiera de los casos, el niño debe elaborar la oración, recordarla, conservar el orden necesario de las palabras; es decir, debe saber en qué lugar de la oración se encuentra cada palabra. De este modo, es necesario no solamente conservar la idea en la memoria, sino también convertirla en una estructura detallada en forma de oración y conservar determinado orden en las palabras. El análisis de la composición sonora de las palabras es muy importante para la escritura. Es necesario distinguir las primeras sílabas y las que les siguen, los primeros sonidos y los que le suceden.

Esto es fácil en las sílabas directas (mamá, papá); pero es más complicado en las inversas y directas dobles, con vocales inacentuadas. Por eso en los casos de alteraciones del oído fonemático frecuentemente se encuentran.

Elisión: omisiones de letras. Por ejemplo, peta por pelota.

Perseveración: repetición de letras y sílabas. Por ejemplo, pelolota por pelota.

Transposición: alteración del orden de las letras o de las sílabas. Por ejemplo, petola por pelota.

Contaminación: unión de dos palabras en una, de dos sílabas en una. Por ejemplo, milota o pipeta por mi pelota; caa por casa; goa por goma.

Por tanto, la primera operación que interviene en la escritura es el análisis de la composición sonora de la palabra, la distinción del orden de los sonidos que componen la palabra. La segunda operación es la precisión de los sonidos, es decir, la transformación de los sonidos escuchados, en fonemas del lenguaje. Después estos fonemas se convierten en esquemas visuales, gráficos, es decir, en letras o grafemas y el niño los escribe.

La escritura es una actividad consciente del lenguaje, en su contenido entran el análisis sonoro, la precisión de la composición fonemática y la distinción y conservación del orden de los fonemas.

En este proceso desempeñan un gran papel, tanto el análisis fonemático como la articulación interior, lo cual está relacionado con el sistema nervioso aferente. Además, estos fonemas se codifican por medio de las estructuras visuales correspondientes, los

grafemas, los cuales deben fijarse en la memoria y codificarse en un sistema de actos motores.

En la medida en que se desarrolla el aprendizaje, este proceso disminuye y se automatiza.

Es necesario señalar que para el análisis sonoro es indispensable la conservación del oído fonemático, la articulación exacta (ella constituye el componente motor del análisis sonoro). Precisamente este análisis está afectado en los casos de alteraciones fonético – fonemáticos.

Las diferentes formas de la escritura se apoyan en diversos mecanismos psicológicos y fisiológicos. Así por ejemplo, la copia se apoya en el mecanismo del análisis visual, sin participación significativa de los sistemas acústicos y cinestésicos. La escritura libre se realiza con la participación de todos los sistemas.

Taller 8

Tema: Cómo se altera el mecanismo de la escritura y la lectura ante insuficiencias del desarrollo del componente fonético - fonemático.

Objetivo: Analizar las dificultades que aparecen en la lectura y la escritura en los niños ante alteraciones fonético – fonemáticas.

Introducción:

Se motiva a los participantes para que se interesen por el tema a tratar mediante preguntas que propicien a la reflexión.

- ¿Cómo se les llama a las alteraciones de la lectura y la escritura?
- ¿Los niños con un normal desarrollo de lenguaje pueden presentar errores característicos en la lectura y la escritura?
- ¿Cómo se manifiestan las alteraciones fonético - fonemáticas en la lectura y la escritura?

Desarrollo

En los casos de alteraciones fonéticos - fonemáticas del lenguaje, generalmente se observan trastornos de la lectura y la escritura, es decir, dislexia y disgrafía. La causa de la disgrafía es el insuficiente desarrollo fonético y fonemático del lenguaje, en primer lugar debemos incluir las sustituciones de letras. La aparición de estos errores está relacionada con la pronunciación incorrecta de los sonidos y su análisis fonemático; es

decir, con una insuficiente diferenciación de los fonemas parecidos por las características articulatorias y acústicas. Por ejemplo: sustituciones de sonidos sonoros y sordos que pueden ser constantes e inconstantes (b, p, d, t) suaves y fuertes (r-rr), africados (ch-y), sustitución de sonidos por uno de sus componentes, por posición articulatoria.

En los casos de alteraciones de los procesos fonemáticos, las sustituciones y confusiones de letras constituyen trastornos característicos de la escritura.

Al niño le es difícil percibir la diferencia entre los sonidos del habla y, por lo tanto, le es difícil asimilar la composición sonora de la palabra. De aquí que aparecen en él frecuentes dificultades para la determinación del número de sonidos y del orden en que se suceden en la palabra, confusiones de sonidos parecidos; si el niño no sabe que sonidos entran en la composición de la palabra, en el proceso de la escritura le es difícil encontrar las letras necesarias. De aquí que aparezcan diversas sustituciones y confusiones de letras en la escritura.

Las dificultades en el análisis sonoro y la carencia de imagen sonora, se basan en otros tipos de errores: transposición u omisión de letras. A su vez, las omisiones de letras a veces cambian tanto la palabra que esta resulta incomprensible en un contexto dado.

Las alteraciones de la lectura, en los niños con retardo en el desarrollo fonético – fonemático, se reflejan en el dominio de la técnica de la lectura, en el ritmo y en la comprensión de lo leído. Frecuentemente en lugar de una lectura silábica fluida, ellos utilizan una lectura deletreada y adivinada.

En el grupo de errores específicos se pueden distinguir preferentemente las sustituciones de unas letras por otras. Fundamentalmente se sustituyen las letras que se corresponden con los sonidos que los niños no pronuncian, o los pronuncian incorrectamente, pero también pueden sustituir letras que se corresponden con sonidos que pronuncian correctamente. En estos casos los errores tienen un carácter inconstante. Además de los sonidos, pueden sustituirse sílabas completas.

También se observan errores que son característicos en los niños con desarrollo normal del lenguaje; como por ejemplo: omisión de sonidos, adiciones, transposiciones, etc., pero en los niños con trastornos fonético – fonemático, estos errores son más numerosos. El nivel de formación de los hábitos lectores puede ser diferente, pero en todos los casos se van a observar los errores anteriormente mencionados.

Todas estas dificultades están ocasionadas por las alteraciones fonético - fonemáticas y, en primer lugar, por el insuficiente dominio de la composición sonora de la palabra, por la confusión de los sonidos parecidos acústicamente, por el insuficiente análisis y síntesis sonoros, y por tanto, la incapacidad para elaborar la forma sonora exacta y correcta de la palabra durante la percepción visual de los signos gráficos (letras).

Se valora la importancia de aplicar un sistema de actividades que influyan positivamente en la prevención de alteraciones fonético – fonemática. Surge la lluvia de ideas, el intercambio entre todos los implicados en un clima agradable y de comprensión.

Taller 9

Tema: Cómo desarrollar la comprensión auditiva.

Objetivo: Analizar los procesos que intervienen en la comprensión auditiva.

Introducción

Se les presentan a los maestros palabras claves con el objetivo de que asocien su significado a otras palabras, se anotan cada una de las intervenciones y luego se discute porqué han relacionado esa palabra con la otra.

Palabras claves: percepción, identificación, decodificación, comprensión, autocontrol.

La comprensión auditiva constituye una compleja actividad analítico- sintética que se realiza como resultado de toda una serie de operaciones psíquicas tales como: análisis- síntesis; deducción - inducción; abstracción - concretización; comparación.

La comprensión auditiva es difícil, requiere de una intensa actividad lingüística. El alumno necesita discriminar rápidamente los sonidos, retenerlos mientras escucha una palabra, una frase, una oración, etc. Y reconocer estas como unidades de sentido.

Desarrollo

Los procesos que intervienen en la comprensión auditiva son:

- Percepción de los signos lingüísticos como resultado de la audición (grabada, leída o por computadora)
- Identificación de lo oído
- Decodificación del signo lingüístico
- Establecimiento de relaciones entre los conceptos a partir de su forma gramatical
- Comprensión del contenido
- Autocontrol

Ejercicios encaminados a desarrollar el analizador acústico y la comprensión auditiva.

Su objetivo es eliminar las dificultades de tipo lingüístico y psicológico que impiden a los niños concentrarse en el contenido del texto. Permiten adquirir hábitos de percepción y reconocimiento y desarrollan la memoria inmediata y operativa.

1. Escuchar pares de palabras y decir si son iguales o distintas. Ej: caro-carro; pero-perro...
2. Escuchar pares de palabras y decir en qué sonidos difieren. Ej: caro-carro; sala-sola; vaca-bata; peso-piso...
3. Escuchar palabras y buscar su correspondiente escrito en una serie que se entrega. Ej: el maestro dice parra y el niño busca en la lista que contiene para, parra, barra...
4. Determinar palabras que riman cero, pero, cera, caro...
5. Escuchar pares de oraciones e indicar cuando son idénticas y cuándo difieren:
Ej: La salida es muy estrecha

La salita es muy estrecha.

Se fueron al cine

¿Se fueron al cine?

6. Escuchar el ritmo del habla mediante ligeros golpes en la mesa, con una clave, e imitar esa forma de marcarlo.

7. Escuchar series de palabras e indicar cuál de ellas no se relaciona con el resto por su sentido:

Zapato, camisa, blusa, medias, libro, pantalón, etc.

Silla, sofá, sillón, lápiz, mesa, cama, etc.

8. Escuchar lista de palabras y tratar de memorizarlas por tres ó cuatro y aumentando según se desarrolla la memoria.

9. Escuchar dos oraciones y decir qué elemento de la primera falta. (Este ejercicio puede hacerse a la inversa, añadiendo elementos).

El lápiz rojo está en la mesa.

El lápiz está sobre la mesa.

El libro está en el estante.

El libro de José Martí está es el estante.

Taller 10

Tema: Papel de la articulación de los fonemas en la escritura.

Objetivo: Valorar la importancia del apoyo en las cinestesis verbales para el aprendizaje de la lectoescritura.

Introducción

La actividad se realiza a través del debate de un material impreso relacionado con el tema. El empleo de este método resulta de gran valor en el empeño de lograr un enfoque activo participativo en los docentes.

Material impreso:

Los niños nunca escriben callados. Al inicio pronuncian en voz alta las palabras que escriben, después las cuchichean y luego las pronuncian para sí. Las investigaciones han demostrado, que incluso cuando están desarrollados los hábitos de la escritura, se realizan movimientos finos de la laringe, los cuales se reflejan en la escritura.

Si durante el aprendizaje de la escritura se le propone al niño escribir una palabra manteniendo la boca ampliamente abierta, es decir, si se le quita la posibilidad de articular la palabra, el número de errores aumenta.

Desarrollo

El proceso de la escritura necesita de la precisión de la composición sonora de la palabra que se escribe, lo cual se logra mediante su pronunciación en voz alta o para sí. Esta pronunciación permite precisar la composición sonora de la palabra, diferenciar y precisar el orden de los sonidos, etc; es decir, que la pronunciación es el componente motor del análisis sonoro, es un elemento esencial de la escritura y de la lectura.

Guía de preguntas:

¿Qué nos permite realizar una pronunciación correcta de los fonemas?

¿Para lograr una capacidad articuladora para unir fonemas para formar sílabas y palabras se necesita de un adecuado funcionamiento de los órganos del aparato fonoarticulador?

¿Es importante lograr la fusión de los fonemas en las palabras, frases u oraciones para expresar las ideas?

¿En qué etapa del desarrollo del lenguaje del niño se desarrolla la articulación de los fonemas?