

PREPARACIÓN DE LOS DOCENTES PARA LA PREVENCIÓN DE LA DISGRAFIA

EN EL PRIMER GRADO

´´TEACHER PREPARATION FOR THE PREVENTION OF DYSGRAPHIA IN FIRST GRADE´´

Lic. Mercedes Rojas Rojas

CI: 96091614759

Correo: [mercyrr9609@gmail.com](mailto:mercyrr9609@gmail.com)

Universidad José Martí Pérez. Sancti Spíritus

**SÍNTESIS**

La presente investigación se titula “La preparación de los docentes para la prevención de la disgrafia en primer grado” y propone como producto investigativo un sistema de talleres metodológicos con carácter flexible, socializador, dinámicos, para aplicarse en el contexto escolar fundamentalmente en preparaciones metodológicas y colectivos de ciclos. Los mismos fueron elaborados ante la necesidad de ofrecer alternativas y dar respuesta a la poca preparación de docentes de la Educación Primaria que enfrentan ante las dificultades de los educandos en la lectoescritura. La misma tiene como objetivo aplicar un sistema de talleres metodológicos que contribuya a la preparación de los docentes para la prevención de la disgrafia en el primer grado del nivel educativo primario.

Palabras claves: disgrafia, preparación, prevención

**SYNTHESIS**

The present research is titled ´´Teacher preparation for dysgraphia prevention in first grade´´ and proposes as a research product a system of methodological workshops with a flexible, socializing, and dynamic character, to be applied in the school context, primarily in methodological preparations and group meetings. These workshops were developed in response to the need to offer alternatives and provide a solution to the inadequate preparation of teachers in Primary Education who face difficulties in reading and writing skills. The objective of this research is to apply a system of methodological workshops that contribute to the preparation of teachers for the prevention of dysgraphia in the first grade of primary education level.

Keywords: dysgraphia, preparation, prevention

**INTRODUCCIÓN**

El sistema educacional cubano, inmerso en su Tercer Perfeccionamiento, tiene en los docentes uno de sus principales pilares. Se encuentra ampliamente demostrado, que la calidad de la preparación de los docentes, influye de manera decisiva en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. En palabras de Díaz Pendas (2004) en todo proyecto pedagógico el alma es el maestro, es el artífice por excelencia del trabajo con los alumnos y de labrar el alma humana. Por estas razones, la preparación de los docentes constituye un tema de alta prioridad para el futuro del país.

En el documento “Conceptualización del modelo económico y social cubano de desarrollo socialista. Lineamientos de la política económica y social del Partido y la Revolución para el período 2021-2026”, especialmente en el lineamiento 92, se expresa la necesidad de: “avanzar en la formación del personal docente, (…) jerarquizar su preparación integral, su superación permanente, enaltecimiento y atención” (Comité Central del Partido Comunista de Cuba, 2021, p. 69).

El proceso de preparación de los docentes debe direccionarse no solo a su preparación científico-pedagógica (…), potenciar sus saberes para poder asumir y enfrentar la problemática derivada del proceso de corrección, considerando la diversidad de los escolares, que asisten a la educación primaria, sino también de orientar con el objetivo de ofrecer una enseñanza y formación acorde con los principios de la sociedad cubana actual, caracterizada por la justicia social, a partir de la equidad e igualdad de oportunidades para todos. (Ventura, 2002, p. 1)

Dentro del amplio espectro de contenidos necesarios para la preparación de los docentes en el nivel educativo primario, la preparación para la enseñanza de la lengua española, es fundamental. Le corresponde al docente de los grados iniciales dirigir el proceso de adquisición de la lectoescritura de los escolares, lo cual entraña innumerables retos, dada la diversidad de escolares que se encuentra en un grupo. Diferentes niveles de desarrollo de habilidades motrices, de conciencia fonológica, de desarrollo visual, de motivación hacia el aprendizaje, hace que no todos los escolares logren adquirir la lectoescritura sin dificultades. De las habilidades profesionales pedagógicas de los docentes, del dominio de los métodos de enseñanza de la lectoescritura, de su interés, depende en gran medida el éxito en esta misión.

Aunque una gran parte de los escolares superan la etapa de adquisición de la lectoescritura, existe un porciento nada despreciable que tienen dificultades en la adquisición y el desarrollo posterior de dichas habilidades, aun cuando han recibido las ayudas necesarias (Cueto, Suárez, Molina y Llenderrosas, 2015).

Es tarea del docente de los primeros grados, prevenir, en lo posible, la aparición de alteraciones del lenguaje escrito o impedir que los que presenten algunas dificultades, agraven sus síntomas. Estas ideas sustentan la importancia de preparar al docente para que intervenga de forma efectiva en la prevención de las alteraciones del proceso de lectoescritura, especialmente aquellas relacionadas con la escritura.

En la actualidad se presta especial atención a la preparación y superación de los docentes brindándoseles un sinfín de medios para lograrlo, además de facilitárseles tiempo para su autopreparación.

Se puede afirmar que el lenguaje escrito constituye un proceso complejo y elaborado, fruto de muchos factores e imprescindible para alcanzar los niveles de desarrollo general propios del ser humano en las sociedades avanzadas del tercer milenio.

En el ámbito educativo la escritura es también, una exigencia para los educandos, pues posibilita su éxito o fracaso académico, al ser la llave y principal herramienta para la comprensión y aprehensión de los contenidos de las distintas materias curriculares. Es decir, constituyen el instrumento mediante el cual tienen la posibilidad de descubrir el mundo. De ahí, la máxima importancia de la preparación de los docentes en función de optimizar la adquisición del aprendizaje del lenguaje escrito y oral, e intentar resolver las dificultades que se puedan presentar en este aprendizaje social, formal, estructurado, laborioso e intencional.

En realidad educativa del nivel educativo primario se pudo constatar que existen insuficiencias en la preparación del docente para dirigir, desde el proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA), la prevención de la disgrafia. En los planes de estudio de los docentes durante la etapa de pregrado el tratamiento a este contenido fue superficial y en etapas posteriores (preparación para el empleo y posgraduada) no se logra la actualización permanente en dichos temas.

Esto demuestra una contradicción en la práctica educativa, entre la necesidad de que los docentes dirijan el proceso de adquisición de la lectoescritura con un carácter preventivo de los trastornos del lenguaje escrito y los niveles reales de preparación para enfrentar con éxito la tarea, especialmente relacionado con la prevención de la disgrafia.

Esta contradicción fue comprobada por la autora de la investigación, durante el curso escolar 2022-2023, en los docentes que dirigen el PEA en el primer grado de las escuelas rurales de la Zona “Frank País García” del municipio de Sancti Spíritus. Mediante entrevistas a directivos y docentes, análisis de los productos de la actividad y observaciones al PEA de Lengua Española en el primer grado se constataron limitaciones en la preparación de los docentes, en cuanto a:

* Dominio de conocimientos acerca de los trastornos del lenguaje escrito, especialmente la disgrafia, su definición, clasificación, causas, sintomatología, prevención y corrección;
* aplicación de variados métodos de enseñanza de la lectoescritura según las necesidades individuales;
* elaboración de ejercicios o tareas docentes diferenciadas según la sintomatología de los escolares.

El análisis de estas limitaciones, en contraste con las demandas actuales relacionadas con la preparación de los docentes para la prevención de los trastornos de la escritura permite que aflore la necesidad de encontrar alternativas de solución al siguiente problema científico: ¿Cómo contribuir a la preparación de los docentes para la prevención de la disgrafia en el primer grado del nivel educativo primario?

En virtud de satisfacer esas necesidades se determinó como objetivo: Aplicar un sistema de talleres metodológicos que contribuya a la preparación de los docentes para la prevención de la disgrafia en el primer grado del nivel educativo primario.

**DESARROLLO**

Los docentes tienen la responsabilidad de preservar e incrementar la calidad de la educación, para garantizar el presente y el futuro del país, así como, para lograr el objetivo fundamental de la educación.

Para lograr este objetivo, la educación cubana se sustenta en la Filosofía Dialéctica Materialista, como expresión del pensamiento nacional y del ideario martiano. La misma se ha autodefinido, como un saber eminentemente crítico y revolucionario, con capacidad para asimilar dialécticamente lo mejor de las concepciones vigentes.

El desarrollo y la aplicación más original y creativo de esta filosofía a la pedagogía, fue la del científico ruso L.S. Vigotski, quien son su teoría histórico-cultural del desarrollo humano ha ofrecido uno de los fundamentos educativos más completo de estos momentos. Esta teoría se centra en el desarrollo integral de la personalidad, que sin desconocer el componente biológico del individuo lo concibe como un ser social, cuyo desarrollo va a estar determinado, por la asimilación de la cultura material y espiritual, creada por las generaciones precedentes.

El reconocimiento de la labor del maestro y el rol profesional que el mismo debe jugar dentro de la sociedad hizo posible que a su preparación y ulterior superación se hayan dedicado los mejores esfuerzos en aras de que las nuevas generaciones se formen con una mayor preparación, cultura más amplia y mayor riqueza.

Según la Real Academia Española (RAE), preparación es: Del lat.praeparatio.-onis.1. Acción y efecto de preparar o prepararse. Sin. (de algo para un fin) disposición, organización, acomodamiento, arreglo, prevención, preparativo, proyecto, planificación, gestación). 2. Conocimientos que alguien tiene de cierta materia. Sin: conocimiento, formación, experiencia, saber, cultura, capacidad.

El maestro es el profesional que tiene la responsabilidad social de educar. De ahí que su rol se defina como el de educador profesional. Esta función es resultado de la división social del trabajo, se aplica a todas las personas o grupo que la realizan en las diferentes instancias e instituciones educacionales del Sistema Nacional de Educación y exige altos niveles de profesionalización y especialización. (Fernández Díaz. A. Mazón, R. M. Herrera. Conde. E, (2004).

López Machín. R. (2007), se expresa sobre la preparación del maestro para enfrentar las exigencias actuales y ofrece para ello cuatro vías; preparación metodológica, municipalización, autopreparación y maestría.

Las funciones profesionales en que se despliegan la actuación del maestro, son básicamente, las siguientes:

· Función docente metodológica: Dirigida al diseño, ejecución y evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje como un todo, es decir sus componentes y relaciones entre ellos y con el proceso general.

· Función orientadora: Dirigida a establecer relaciones de ayuda necesaria que sirvan de apoyo, asistencia y guía a la organización, ejecución y control del aprendizaje de los estudiantes en dependencia de su edad y de las tareas educativas o del desarrollo que de ellas se corresponda.

· Función investigativa y de superación: Dirigida a potenciar la actualización y el

perfeccionamiento continúo del contenido y de las tareas de su actuación profesional, mediante la problematización crítica de su práctica y de la reconstrucción de sus concepciones teóricas.

El maestro, como parte del sistema de interacciones en la educación, participa como personalidad en el desempeño de su rol profesional con eficacia y eficiencia, lo que sintetiza en una actuación profesional humanista, científica, estratégica, creativa y ética.

El tema del trabajo metodológico ha sido tratado por pedagogos e investigadores que lo han conceptualizado de diversas formas.

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

Como “una vía fundamental para elevar la calidad del proceso docente educativo y ayudar a los docentes a su superación en la realización de actividades colectivas y con el apoyo de los niveles superiores de educación” aparece en la R/M 80/93 Trabajo Metodológico Educación Primaria.

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

El Artículo 52 de la Resolución Ministerial 200 del 2014 acota: El taller metodológico es la actividad que se realiza en cualquier nivel de dirección con los docentes y en el cual de manera cooperada se elaboran estrategias, alternativas didácticas, se discuten propuestas para el tratamiento de los contenidos y métodos y se arriban a conclusiones generalizadas. Por tanto los fundamentos se ajustan a los objetivos, pues el propósito es intercambiar con los tutores y aprovechar sus conocimientos y experiencias, para materializar su preparación. La autora asume este concepto y lo declara vía fundamental para llevar a cabo esta investigación.

Formas fundamentales del trabajo docente-metodológico(Ministerio de

Educación. 2008:12-17)

La reunión metodológicaes la forma de trabajo docente–metodológico dedicado al análisis, el debate y la adopción de decisiones acerca de temas vinculados al proceso pedagógico para su mejor desarrollo. Los acuerdos de las reuniones metodológicas pueden constituir líneas para otra forma de actividad metodológica. Con el claustro docente se realizan, al menos, dos reuniones metodológicas en el curso.

Las reuniones metodológicas están dirigidas por los jefes de cada nivel de dirección o colectivo metodológico o por profesores de vasta experiencia y elevada maestría pedagógica.

La clase metodológica es la forma de trabajo docente-metodológico que, mediante la explicación, la demostración, la argumentación y el análisis, orienta al personal docente, sobre aspectos de carácter metodológico que contribuyen a su preparación para la ejecución del proceso pedagógico. La clase metodológica puede tener carácter demostrativo o instructivo, y responde a los objetivos metodológicos previstos.

Las clases metodológicasse realizan, fundamentalmente, en los colectivos de ciclo, consejos de grado y colectivos de departamentos, aunque pueden organizarse también en otros niveles de dirección y colectivos metodológicos, cuando sea necesario. Se llevan a cabo por los jefes de cada nivel de dirección, metodólogos integrales, responsables de asignaturas o de áreas de desarrollo o profesores de experiencia en el nivel y en la asignatura.

En la clase demostrativa se debe poner de manifiesto a los docentes cómo se aplican las líneas que emanan de la clase metodológica en un contenido determinado que se imparte en un grupo de clase. Cuando se realiza esta actividad sin los educandos, adquiere un carácter instructivo y se centra en los problemas de la didáctica de las asignaturas.

La planificación de las clases metodológicas aparece en el plan de trabajo metodológico elaborado al principio de cada curso en cada una de las instancias correspondientes y se realizan como mínimo dos en el curso.

La clase abiertaes una actividad de observación colectiva a una clase con docentes de un ciclo, grado, departamento, o de una asignatura en el nivel medio superior, en un turno de clases del horario docente, que por su flexibilidad se puede ajustar para que coincidan varios docentes sin actividad frente a sus grupos, la estructuras de dirección y funcionarios. Está orientado a generalizar las experiencias más significativas y a comprobar cómo se cumple lo orientado en el trabajo metodológico. En este tipo de clase se orienta la observación hacia el cumplimiento del objetivo propuesto en el plan metodológico y que han sido atendidos en las reuniones y clases metodológicas.

En el análisis y discusión de la clase abierta; dirigida por el jefe del nivel, responsable de la asignatura de área de desarrollo, metodólogo integral, colaborador o profesor principal; se centra el debate en los logros y las deficiencias, de manera que al final se puedan establecer las principales precisiones y generalizaciones.

La preparación de la asignaturaes el tipo de trabajo docente-metodológico que garantiza, previo a la realización de la actividad docente, la planificación y organización de los elementos principales que aseguran su desarrollo eficiente, teniendo en cuenta las orientaciones metodológicas del departamento, ciclo al que pertenece y los objetivos del año de vida, grado o grupo, según corresponda. Además se tomarán en consideración la guía de observación a clases y los criterios de calidad en la educación preescolar. Para este tipo de actividad se toma en cuenta el modelo de escuela y las adecuaciones que se hacen a partir del diagnóstico del grupo.

El taller metodológicoes la actividad que se realiza en cualquier nivel de dirección con los docentes y en el cual de manera cooperada se elaboran estrategias, alternativas didácticas, se discuten propuestas para el tratamiento de los contenidos y métodos y se arriban a conclusiones generalizadas.

Es un elemento que se introduce nuevo, ya que en ninguno de los documentos anteriores referidos al trabajo metodológico se hace alusión al taller como forma de preparación al docente, aunque es válido aclarar que sí ha sido utilizado en los distintos niveles para este fin.

La visita de ayuda metodológicaes la actividad que se realiza a los docentes que se inician en un área de desarrollo, asignatura, especialidad, grado y ciclo o a los de poca experiencia en la dirección del proceso pedagógico, en particular los docentes en formación y se orienta a la preparación de los docentes para su desempeño. Puede efectuarse a partir de la observación de actividades docentes o a través de consulta o despachos. Se caracteriza por ser esencialmente demostrativa.

En esta actividad lo más importante es el análisis de los resultados de los aspectos mejor logrados y los que requieren de una mayor atención, los cuales quedan registrados y sirven de base para el seguimiento y evolución que experimenta el docente. Este tipo de actividad puede ser dirigida por el metodólogo integral, el responsable de asignatura, los cuadros de dirección de la institución docente, los tutores y los colaboradores en relación con el dominio en del contenido.

El control a clasestiene como propósito valorar el cumplimiento de los objetivos metodológicos que se han trazado, el desempeño del docente y la calidad de la clase o actividades que imparte. Para esta actividad se utilizarán las guías de observación a clases y actividades docentes que constituyen herramientas para el trabajo metodológico a desarrollar con los docentes, derivado de lo cual se destacan los logros y dificultades que presentan en el tratamiento de los contenidos del programa y el seguimiento al diagnóstico de sus educandos. El resultado del control se evalúa en aspectos positivos, deficiencias que se presentan y no se otorga calificación, excepto en las visitas de inspección que se realicen. En todos los casos del análisis se derivan sugerencias metodológicas para el perfeccionamiento del trabajo metodológico y en consecuencia la preparación de los docentes, destacando y estimulando a aquellos con resultados relevantes.

Taller:

El taller es una forma de Educación Avanzada donde se construye colectivamente el conocimiento con una metodología participativa didáctica, coherente, tolerante frente a las diferencias, donde las decisiones y conclusiones se toman mediante mecanismos colectivos, y donde las ideas comunes se tienen en cuenta. En el taller de forma colectiva y participativa se realiza un trabajo activo, creativo, concreto, puntual y sistemático, se intercambian experiencias, discusiones, ayudan a generar soluciones y alternativas nuevas a problemas dados.

La finalidad de un taller radica en que los participantes, de acuerdo con sus necesidades logren apropiarse de los aprendizajes como fruto de las reflexiones y discusiones que se dan alrededor de los conceptos y las metodologías compartidas. Estos talleres son un proceso de aprendizaje mutuo y de retroalimentación. Los procedimientos, la metodología y las herramientas que se utilicen deben responder a la atención de las necesidades del docente, propiciando la participación y la motivación de todos los participantes.

Existen diferentes tipos de talleres, entre los que se pueden señalar:

-Talleres de la práctica educativa (vinculado con el componente laboral).

-Taller investigativo (vinculado al componente investigativo).

-Talleres pedagógicos (integración de conocimientos, práctica profesional e investigativo).

- Talleres profesionales (vinculados al componente académico). Puede ser para la integración teórico-práctica en una asignatura o de una disciplina.

-Taller científico metodológico.

El empleo de estas diferentes formas de trabajo metodológico, debe ser concebido con una estructura flexible, que permita el avance escalonado a formas superiores de preparación de docentes y directoras o directores, en base al diagnóstico e intereses de los participantes. En sentido general debe propiciar el aprendizaje colectivo, activo, reflexivo y creador, tomando como soporte el acercamiento a las experiencias de los sujetos.

Dentro de la preparación del docente un papel esencial lo tiene la autopreparación, ya decía el Comandante en Jefe Fidel Castro (2004) que la “autopreparación es la base de la cultura del profesor. Es esencial la disposición que cada compañero tenga para dedicar muchas horas al estudio individual, su inquietud por saber, por mantenerse actualizado (…)”

Entre los temas que necesitan conocer los docentes están los relacionados con los trastornos de la escritura y su prevención, por la amplia aplicación que tiene en su trabajo diario y la cual es función del logopeda de la institución.

La comunicación humana, es entendida como un proceso de interacción social, de intercambio entre los sujetos, asociado a la comprensión y producción de la lengua oral, escrita, gestual. La comunicación se organiza mediante dos canales: el canal verbal compuesto por el lenguaje oral y el escrito y el canal extraverbal que incluye el lenguaje corporal y el gestual, ambos canales transmiten un mensaje emotivo.

Cabanas define la comunicación humana como la capacidad codificadora-decodificadora para conformar intencional y convencionalmente un mensaje y entender, visto como un acto en que el mensaje del codificador es recibido y descifrado o decodificado (Cabanas, R.: 1979: 14).

El dominio del lenguaje oral, la lectura y la escritura que posee el educando no solo resulta fundamental para el aprendizaje de los contenidos de las asignaturas escolares, sino que constituye una fuente de desarrollo cognitivo, afectivo y social. Es cada vez más reconocida la importancia de la Lengua Materna por la Pedagogía moderna, porque gracias a la adquisición de su lengua los niños aprenden a pensar, a expresar sentimientos, emociones y fantasías, a plantear y resolver problemas, a integrarse a su cultura y su comunidad. A través de la Lengua Materna, el educando aprende a conocer su mundo, comprenderlo y actuar sobre él, justamente por ser materna tiene un alto valor emocional. El aprendizaje del lenguaje escrito debe basarse en las cuatro modalidades del lenguaje: escuchar, hablar, leer y escribir, ya que ellas se presentan y retroalimentan mutuamente dentro de los contextos naturales de la vida cotidiana. En la medida que los alumnos tienen abundantes y variadas oportunidades de escuchar a otros, de comunicarse oralmente, de ver lo que ellos y otros han escrito, su competencia comunicativa crecerá integrada; si se afectan aparecen las dificultades del lenguaje escrito.

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

A continuación, se ofrecen algunos conceptos para una mejor comprensión de este tema.

Portellano, J. A. (1999:37), expresó: Los trastornos de la escritura, sobre todo la disgrafia, a menudo son poco tratados, aunque suelen conllevar importantes dificultades para el desarrollo de los escolares. La disgrafia es lo que generalmente entendemos cómo hacer mala letra, aunque en el caso de las digrafías no se trata de una dejadez sino de una dificultad concreta para poder ejecutar de forma adecuada el trazo y la direccionalidad de las letras o grafía.

“Es un trastorno parcial, específico y estable del proceso de escritura, que se manifiesta en la insuficiencia para asimilar y utilizar los símbolos gráficos del lenguaje”. (Cobas O. CL., y García D. A., 2013:39).

Fernandez.P.G. (2008b:22), expresa que al trastorno específico y parcial del proceso de escritura se le denomina disgrafia que se manifiesta en las insuficiencias para asimilar los símbolos gráficos del lenguaje. Concepto al cual se acoge la autora de este trabajo por considerarlo preciso, completo y actual al plantear las insuficiencias.

En el análisis de los trastornos del lenguaje escrito y las causas que los originan, se presentan teorías, entre ellas encontramos: (Pérez de Alejo. G., 2013:129)

Teorías neurológicas atribuye los trastornos de la escritura y la lectura a una lesión cerebral o a la inmadurez de determinadas áreas del sistema nervioso

Teorías lingüísticas: afirman que la disgrafia es provocada básicamente por un retraso generalizado del lenguaje y niegan cualquier otra causa.

Teoría psicológica: analizan los problemas del medio que rodea al niño como causa de los trastornos del lenguaje escrito. Se mencionan como factores etiológicos los métodos pedagógicos inadecuados, la falta de escolaridad, las insuficiencias en la atención psicológica de tipo temporal.

Es importante no absolutizar estos factores como causas de la disgrafia, aunque son innegables las dificultades que las mismas pueden ocasionar en la adecuada adquisición de las técnicas necesarias para aprender a escribir.

Los factores causales que desencadenan los trastornos del lenguaje escrito, por lo general, no se presentan aislados, sino que se combinan y condicionan uno u otro, lo que hace mucho más complejo el análisis de las alteraciones que se producen como consecuencia y que a su vez actúan entonces como causa directa de la disgrafia. Entre ellas se encuentran:

• Afectación en el análisis y la síntesis visual

• Afectación en las representaciones temporales, memoria visual, percepción fonemática y en la motriz.

• Alteración de los componentes fónicos, léxico y gramatical del lenguaje.

La forma de clasificar las disgrafías se fundamentan por lo general en diferentes criterios:

• La afectación de la actividad de los analizadores.

• La alteración de una u otras funciones psíquicas en operaciones del proceso de la lectura y la escritura.

• La alteración de los analizadores que intervienen en el proceso de lectura y escritura.

Clasificación

Según Jordan (1991:43), la disgrafia se clasifica en siete tipos: dificultad para aprender el alfabeto, cuya característica central es la dificultad que experimenta el escolar para recordar cómo se forman determinadas letras, escritura en espejo, que es la tendencia a comenzar a escribir del lado derecho de la página y proceder hacia la izquierda, con frecuencia se invierten palabras enteras como si fueran proyectadas en un espejo; estructura de la oración como guía, en la cual se presenta letra poco legible, se componen oraciones y se incurre en la transposición de algunos elementos de la oración, aunque el sentido general es correcto; tiende a componer oraciones completas, no fragmentadas; sentido de orientación confusa, referida a confusiones por la posición o dirección de los elementos que forman las letras; copia de formas simples, que es la inhabilidad para copiar formas simples sin distorsión alguna; omisión, consistente en el esfuerzo para codificar por escrito palabras más largas; por lo común se omiten letras o sílabas sin advertir el error; agregado, que es la tendencia a agregar o repetir elementos cuando se habla, se escribe o deletrea; la inhabilidad para concluir una estructura con el fin de dar comienzo a otra nueva.

Otro criterio de clasificación de las disgrafias, procede del Instituto Estatal Pedagógico de Moscú “V.I. Lenin”. Esta clasificación parte de un enfoque pedagógico, teniendo en cuenta la afectación en los analizadores que intervienen en la escritura, facilitándole al docente el poder agrupar los tipos de dificultades y realizar así una adecuada intervención en dichos trastornos.

Se divide en tres grandes grupos: disgrafia acústico-sensorial, disgrafia óptico-espacial y disgrafia motriz.

Disgrafia acústico-sensorial: Está relacionada con las alteraciones en los procesos fonemáticos, 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 acústicas-articulatorias. /t/ y /d/, /ch/ y /ll/, /r/ y /l/.

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 estas en palabras. En ocasiones se asocia con una pronunciación defectuosa en la cual predominan también las sustituciones e inconstancia.

Otras alteraciones que la caracterizan son:

Alteraciones en la escritura silábica de las palabras. Se producen omisiones de vocales y consonante, ausencia total de sílaba, transposiciones de sílabas en las palabras, separaciones de palabras en dos o más partes, unión y/o separación indebida de palabras en la oración o frase (escritura en bloque), la letra o grafema no constituye una señal del fonema.

Disgrafia óptico-espacial:

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

La escritura en espejo es característica de este tipo de disgrafia, aunque es poco frecuente. En los casos más graves la escritura de palabras se hace prácticamente imposible.

Existen otras formas de manifestarse como son: Lectura adivinativa, no existe la concientización fonema-grafema, pérdida del renglón a consecuencia de los movimientos del ojo, deficiencias en el análisis espacial, que son insuficiencias en la determinación de los lados izquierdo y derecho.

Disgrafia Motriz:

En este tipo son características las distorsiones de la motricidad y se manifiestan en dificultades en los movimientos de las manos en el acto de la escritura, se afectan las conexiones de los modelos motores de las palabras con los modelos sonoros.

Se observa la pérdida o desviación del renglón y desfiguración de grafías. En algunos casos se dificulta la coordinación para reproducir los movimientos articulatorios por alteración en la cinestesia articulatoria, lo que se refleja directamente en la escritura, observándose omisiones de letras, sílabas, particularmente de vocales y consonantes cuyos fonemas tienen semejanzas.

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

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

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

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

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

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

La prevención constituye uno de los objetivos más importantes de la educacióncubana, y su integralidad implica la necesaria interrelación entre los diferentes agentesde socialización por cuanto en la medida en que se realice la detección temprana delas dificultades que presentan los alumnos se evita, a partir de una estrategiaorientada hacia la estimulación del desarrollo y la corrección de dichas dificultades lainstauración y estabilidad de alteraciones en el aprendizaje que como correlatoexterno son los índices que alertan acerca de la inadecuación del desarrollo personal.

En el trabajo preventivo de cada escuela primaria se debe incluir la previsión de cómo podemos promover el desarrollo de todos los alumnos para que sean desde los primeros momentos más capaces, talentosos, preparados para emprender mejor y esto incluye la atención a las alteraciones en la escritura que con frecuencia se presentan.

Pascual Betancourt .P. J. (2004) refiere que trabajo preventivo es “actuar para que un problema no aparezca o disminuir sus efectos. Es ajustarse de forma creativa a los problemas constantes y cambiantes en busca de soluciones y/o alternativas a los mismos. Implica investigación, conocimiento de la realidad, reflexión, planificación, trabajo en equipo, evaluación y visión de conjunto. Es estar capacitados para (…) y dispuestos a evitar los riesgos y las consecuencias que un problema puede producir.”

Franklin Martínez Mendoza (2006) considera que la prevención primaria debe verse desde la óptica de la creación de condiciones educativas y sociales para potenciar al máximo el desarrollo.

Prevenir:se define como un sistema de medidas de orientación, con valor pronóstico para detectar un desarrollo no considerado como normal, evitar y atenuar la expresión de la discapacidad y propiciar la potencialización del desarrollo humano, la estimulación temprana y preescolar que, como componente o parte esencial del trabajo preventivo, se define como un sistema de acciones desarrolladoras de carácter integral que se concretan en un programa o guía de estimulación para potenciar y promover al máximo el desarrollo de los niños desde la primera infancia tomando en cuenta su historia de vida, necesidades y demandas del desarrollo.(Fernández Pérez, G., 2008:28)

Otra definición acerca de la prevención es:

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

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

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

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

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

-Detección de posibles dificultades o trastornos.

-Aceptación de las características individuales de los alumnos.

-Intervención temprana.

**Conclusiones**

La preparación de los docentes para la prevención de la disgrafia en primer grado, descansa en el enfoque socio-histórico-cultural y se tiene en cuenta su desarrollo profesional y humano, gana mayor importancia por la necesidad de alcanzar una educación de excelencia donde le corresponde al docente, por historia y tradición conducir la formación y desarrollo de los educandos, capaces de establecer relaciones sociales óptimas donde la comunicación y el lenguaje escrito juegan un papel cardinal.

Bibliografía

Martínez, L.E. (2012). El sistema de actividades como resultado científico en la Maestría en Ciencias de la Educación. Atenas, 1(17), 13-23.

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

Azcoaga. J .E:(2003), Del lenguaje al pensamiento verbal. Editorial Pueblo y

Educación, Ciudad de la Habana

Azcoaga, Juan E. y otros. (2005). Los retrasos del lenguaje en el niño. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Cobas Ochoa, C. L. (2006). El conocimiento logopédico para el maestro primario. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Cobas Ochoa, C. L. (2007). *La Preparación Logopedia del Docente*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.

Cobas Ochoa, C. L. y García Domínguez, A. (2013). *El logopeda en la institución educativa.* La Habana. Editorial Pueblo y Educación.

Corrales Torres, I. (2009). *Actividades metodológicas dirigidas a la preparación del maestro primario para prevenir la disgrafia escolar*. Tesis en opción al Título Académico de Máster en Ciencias de la Educación. Universidad de Ciencias Pedagógicas, Sancti Spíritus.

C. Autores. (1980), Los métodos para el trabajo logopédico Editorial Pueblo y

Educación, Ciudad de la Habana

----------------. (1984), Logopedia 1. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de la

Habana

---------------- (1987), Temas logopédicos Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana.

------------- (1997): El método de Entrenamiento Metodológico Conjunto, sus

características. Material mimeografiado, La Habana.

---------------- (1989), Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana.

---------------- (1999): Resolución Ministerial 85 / 99. Precisiones para el desarrollo del trabajo metodológico en el MINED, Ciudad de La Habana.

---------------- (2002) Modelo de Escuela Primaria. Material mimeografiado

----------------- (2005) Psicología Especial. Editorial Félix Varela.

----------------- (2006) El trabajo en los Centros de Diagnóstico y Orientación. Editorial Pueblo y Educación.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_ (2008). Resolución Ministerial 119/08. Reglamento de *Trabajo*

*Metodológico*. La Habana.

Comité Central del Partido Comunista de Cuba. (2021). Conceptualización del modelo económico y social cubano de desarrollo socialista. Lineamientos de la política económica y social del Partido y la Revolución para el período 2021-2026. (Manuscrito)

Compilación (2002). Didáctica de la escuela primaria. Editorial Pueblo y Educación Ciudad de la Habana.

Cordero González E. (2008), Estrategia metodológica dirigida a la preparación del maestro primario para la prevención de la disgrafia acústica. Tesis de Maestría. ISP Cap. Silverio Blanco Núñez, Sancti Spíritus.

Dortas Borrego, Y (2015-2016) “Actividades lúdicas dirigidas a la corrección de la disgrafia acústica". La Habana: Editorial Pueblo y Educación., Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.

Dottrens, R. (1973). *Didáctica para la escuela primaria*. Buenos Aires: Eudeba.

Enciclopedia Ecured (2014). *Escritura*. Disponible en <http://www.ecured.cu/index.php/Escritura>

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

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

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

Fernández Pérez de Alejo, G., Pons Rodríguez, M., Carreras Morales, M. y

Rodríguez Fleites, X. (2013). *Logopedia. Segunda parte.* La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

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

Figueredo. G. (1982), Psicología del lenguaje. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana

García Pers, D. (1995), La enseñanza de la lengua materna en la escuela primaria, I y II Parte. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana

García Eligio de la Puente, M. T. Y Areas Beatón, G. (2006). Psicología Especial. Tomo II. La Habana. Editorial Felix Varela.

García Galló, J.L. (1992). Problemas mundiales de la educación. Nuevas perspectivas. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.

González Bagué, M. A. (2008). Actividades Metodológicas dirigidas a la preparación del maestro s para la vinculación de la historia local a la historia nacional. Tesis de Maestría. ISP Cap. Silverio Blanco Núñez, Sancti Spíritus.

González Castro, V. (1988), Profesión comunicador Editora Pablo de la Torriente Brau, Ciudad de la Habana.

González Pérez, A. M. (1999). “Cómo prevenir y corregir los cambios de grafemas en la asignatura Lengua Española en primer grado”. Ponencia presentada en el Congreso Internacional Pedagogía 1999. La Habana.

González Pérez, A. M (2007), Estrategia didáctica para la prevención de la dislexia y disgrafia en primer grado de la Enseñanza Primaria. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctora en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico “Félix Varela”.

Gonzáles Soca, A. Reinoso Capiró, C. (2002), Nociones de sociología, psicología y pedagogía. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana

Labarrere Reyes, Guillermina y Gladis E Valdivia Pairol. (2001. Pedagogía. La

Habana: Editorial Pueblo y Educación.

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

Lou Oliver, A. (2019). “Dislexia, dislexia adquirida y Disgrafia: como detectar, diferenciar, entender y tratar”. España: editorial Wak Editora.

Martínez Mendoza Franklin. (2004), Lenguaje oral. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana

Ministerio de Educación, Cuba. (2006). *Programas. Primer grado*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Navarro Quintero S. M y Galdós Sotolongo, S. A. (2007). ¿Dislexia y disgrafia? La Habana: Editorial Unidad de Producciones Gráficas MINREX.

Padrón Francisco, I. (2012). Los trastornos de la lectura y escritura (dislexia y disgrafia) Folleto

Pérez Rodríguez, G. (1996), Metodología de la investigación educativa. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana

Petrovsky A. (1990), Psicología general. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana.

Portellano Pérez, J. A. (1985). *La disgrafia. Concepto, diagnóstico y tratamiento de los trastornos de la escritura*. Madrid: Editorial CEPE.

Programas de 1ro a 6to grado. (2001). La Habana Editorial Pueblo y Educación.

Resoluciones Ministeriales 290/1986, la 269/1991, 111/2014, 238/2014 para Educación Primaria y anexo 4 para Educación Especial), la 103/2020, la 97/2020 en tiempos de COVID-19, sobre Evaluación Profesoral, 200/2014, Trabajo Metodológico y la 186/2014 sobre Organización Escolar.

Rico Montero, Pilar, Edith M Santos y Virginia Martín- Viaña Cuervo. (2004). Algunas Exigencias para el Desarrollo y Evaluación del Proceso de Enseñanza y Aprendizaje en la Escuela Primaria. (Cartas al Maestro). ICCP: La Ciencia al

Servicio de la Educación.

Rico Montero, P. (1990). *¿Cómo formar a los alumnos en las habilidades para el control y la valoración de su trabajo docente?* La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ (2004). *Proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador en la escuela primaria. Teoría y práctica*. La Habana: Editorial Pueblo y educación.

Rico Montero, P. y otros (2008). *Exigencias del modelo de escuela primaria para la dirección por el maestro de los procesos de educación, enseñanza y aprendizaje*.

La Habana: Editorial Pueblo y educación.Educación.

Rivas Torres, R. M. Y Fernández, P. (2000). *Dislexia, disgrafia y disortografía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Sierra Salcedo R, A. (2002) Modelación y estrategia: algunas consideraciones desde una perspectiva pedagógica, en Colectivo de autores. Compendio de Pedagogía.Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana.

Tesis en opción al título académico máster en ciencias de la educación. Mención Preescolar. Título: Actividades metodológicas dirigidas a la preparación de los docentes del segundo ciclo en relación con la dirección pedagógica del juego. Autora: Lic. Ibis Méndez Díaz (2020).

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

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

**Anexo 1**

**Escala evaluativa**

Los indicadores antes citados deben revelar la trasformación de las docentes en su función docente-metodológica. Para la evaluación del desarrollo alcanzado se proponen las categorías Nivel Alto (NA), Nivel Medio (NM) y Nivel Bajo (NB) con sus correspondientes criterios de medida:

Nivel alto: cuando el docente presenta dominio de la teoría en torno a la disgrafia, a partir de definiciones conceptuales, clasificaciones, tipos y posibles causas. Conoce los métodos logopédicos para la corrección de la disgrafia y su aplicación, asume una adecuada actitud ante las necesidades educativas especiales de los educandos.

Nivel medio: cuando el docente conocen el significado de disgrafia, y algunas de las causas de su aparición y trata de corregirla. Además, conoce métodos logopédicos para la prevención de la disgrafia, aunque no domina a plenitud su aplicación y brinda atención a los educandos con necesidades educativas especiales sin lograr la individualización de la enseñanza.

Nivel bajo: cuando el docente solo identifica la existencia de educandos que presentan disgrafia. No se esfuerza en su desarrollo profesional para brindarles la debida atención.

**Anexo 2**

**Título: Cuadro resume de los resultados exploratorios, según indicadores.**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Muestra** | **Elementos** | **Nivel alto** | **Nivel medio** | **Nivel bajo** |
| 4 | Dominio del significado, tipos causas y tratamiento para prevenir la disgrafia. | 1(25%) | 1(25%) | 2(50%) |
| 4 | Conocer que son trastornos del lenguaje escrito y el tratamiento adecuado para su corrección. | 1(25%) | 1(25%) | 2(50%) |
| 4 | Conocimientos para la aplicación de los métodos logopédicos para la prevención de la disgrafia. | 0(0%) | 3(75%) | 1(25%) |
| 4 | Actitud ante la ampliación de los conocimientos sobre la disgrafia. | 3(75%) | 1(25%) | 0(0%) |