

ESCUELA NORMAL DE JILOTEPEC

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL
Área de Atención Visual



ENSAYO

Estrategias para la corrección de la disgrafía en una alumna de cuarto grado de primaria

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADO
EN EDUCACIÓN ESPECIAL ÁREA DE ATENCIÓN VISUAL
DEL PLAN 2004**

PRESENTA:

Nidia Areli González Benítez

ASESORA DEL TRABAJO DE TITULACIÓN:

Mtra. Violeta Guzmán Sánchez

JILOTEPEC, MÉXICO

JULIO DE 2018

Dedicatorias

A mi abuelita Veva

En el trayecto de esta aventura partiste aún lugar mejor, tu ausencia ha sido difícil; pero aprendí de ti a mostrar nuestra mejor cara a la vida y sonreír, aunque no siempre se tenga ánimos para hacerlo. Dedicó a ti el fruto de mi trabajo y formación durante estos cuatro años de aprendizaje.

Ya no estas físicamente, pero vivirás por siempre en mi corazón.

Agradecimientos

Agradezco en un primer momento a Dios, el cual me permite escalar un peldaño más y me otorga el milagro de la vida.

Mi más grande y sincero agradecimiento a mis padres porque en todo momento me apoyaron, sin dudar. Alimentaron cada uno de mis sueños y aceptaron las decisiones que he tomado durante mi vida, las cuales me han llevado a convertirme en la persona que hoy en día soy; porque no importando las limitaciones, siempre me ofrecieron a manos llenas, porque jamás obtuve un no por respuesta, porque me permiten aprender de la experiencia y me animan a continuar y buscar en todo momento el lado bueno de las cosas; la vida no me alcanzará para devolver lo mucho que han hecho por mí.

Agradezco a mi amigo y compañero de viaje, Carlos, quien no dudo en brindarme su mano y hombro cuando más lo necesite. Durante estos cinco años hemos llorado, reído, caído y levantado con más fuerza. De verdad gracias por motivarme en cada momento a dar lo mejor y superarme día a día para lograr mi mejor versión.

A todos ellos mi agradecimiento infinito, este logro también es suyo.

Índice

Introducción.....	5
Tema de Estudio.....	7
¿Quién es Alicia? y ¿Qué es la Disgrafía?	14
Estrategias y sus resultados	31
Cuaderno visomotor para la corrección de la disgrafía	32
Compendio I. Ejercicios visomotores y trazo de letras.....	38
Compendio II. Actividades de conciencia fonológica	41
El frasco de galletas “b” y “d”	45
Fichas de reeducación “b” y “d”	47
Aprendiendo jugando: “Conciencia fonológica”	49
El pizarrón mágico.....	52
Arquitecto de palabras	54
El papel del docente de grupo y promotor de Educación Física.....	55
El promotor de educación física	59
El papel de los padres de familia	61
Conclusiones.....	66
Referencias	
Anexos	

Introducción

El practicar se puede entender como la puesta en juego de los conceptos teóricos y la instrucción recibida, así como el funcionamiento del centro de trabajo, estableciendo una relación entre estos aspectos. Es aplicar lo que se ha aprendido para resolver una situación, es un ejercicio que nos permite afianzar nuestros saberes. Durante mi formación como docente de Educación Especial, las jornadas de prácticas se han tomado en cuenta como pieza clave de nuestra formación, permiten ejercitar nuestras habilidades, conocimientos, actitudes y valores necesarios para desempeñar tan importante labor; ser maestro.

Este escrito tiene como propósito principal describir las prácticas intensivas en condiciones reales de trabajo llevado a cabo en el servicio de apoyo a la educación regular USAER en una escuela primaria del municipio de Jilotepec; donde se brindaron estrategias para la corrección de la disgrafía presente en una alumna de cuarto grado, así como conocer las implicaciones de la disgrafía en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

El interés por el tema de estudio surgió al darme cuenta que los alumnos pueden presentar necesidades educativas especiales durante la adquisición de las habilidades básicas como: la lectura y escritura; desde aquellos afectados por alguna discapacidad física, lo cual demanda el uso de sistemas de enseñanza y materiales específicos adaptados para el logro de estos aprendizajes, por otro lado, están los niños con discapacidad intelectual que requieren de una enseñanza adaptada a su ritmo de aprendizaje tomando en cuenta sus capacidades cognitivas, finalmente, los niños con dificultades específicas de aprendizaje, quienes alcanzan logros educativos por debajo de su edad,

presentando problemas en lectura (dislexia), matemáticas (discalculía) y escritura (disgrafía).

Durante el desarrollo del presente ensayo, pretendo en un primer momento, dar a conocer el contexto en el cual se llevó a cabo las prácticas profesionales y mostrar en el primer apartado cómo se lleva a cabo el proceso de intervención de la USAER, desde la evaluación inicial hasta la detección permanente, tomando en cuenta los aspectos necesarios para una atención pertinente y respuesta de las necesidades detectadas. Posterior a ello profundizo al dar respuesta a la siguiente interrogante: ¿Qué es la disgrafía y sus principales implicaciones en el aprendizaje?, retomando los conceptos de varios autores, así como las clasificaciones existentes para reflexionar acerca del caso de Alicia.

En el último apartado, tomando en cuenta la información recopilada y el análisis realizado en el primer apartado, se describen las estrategias brindadas para la corrección de la disgrafía, mediante la descripción de cada una de las estrategias, en qué consistió, sus principales participantes, las dificultades enfrentadas durante su implementación, tomando en cuenta también el papel del docente de grupo, promotor de Educación Física y de los padres de familia para la atención de Alicia.

Finalmente es relevante la conformación de este ensayo para fortalecer mis competencias como docente de Educación Especial, en términos de conocimientos por medio de la adquisición de conceptos como la disgrafía, habilidades de búsqueda, selección y uso de información, además de fortalecer la expresión escrita para describir, narrar, explicar y argumentar mi experiencia, así como actitudes y valores que permitirán ejercer mi profesión con calidad y compromiso.

Tema de Estudio

Como alumna de la Escuela Normal de Jilotepec del cuarto grado de la Licenciatura en Educación Especial: Área visual, me he enfrentado durante mi formación académica a diferentes contextos, instituciones educativas, así como niños que presentan Necesidades Educativas Especiales con o sin discapacidad que han significado un reto, no por la condición, sino por la demanda del dominio de competencias profesionales necesarias para responder de manera oportuna a las necesidades que presentan los alumnos.

He realizado mis jornadas de observación y práctica docente en los servicios de Educación Especial escolarizados: Centro de Atención Múltiple (C.A.M) y de apoyo como las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (U.S.A.E.R) en diferentes momentos de mi trayecto formativo, lo cual ha permitido que conozca la diversidad del alumnado atendido por estos servicios, así como los principales problemas a los que se enfrenta el docente de Educación Especial que pueden ser aspectos como un contexto sociofamiliar desfavorable hasta la escasa información existente de las diferentes discapacidades y/o condiciones, así como de las estrategias de atención educativa.

Tomando en cuenta las problemáticas anteriores, surge como respuesta el presente ensayo donde se describe la implementación de estrategias para la corrección de la disgrafía en una alumna de cuarto grado de primaria, como un aporte importante para la ampliación del repertorio de actividades del docente de grupo con la finalidad de que responda a las Necesidades Educativas Especiales que presenta una alumna incluida en el grupo, así como el papel que juega la familia para la mejora de la habilidad comunicativa de escribir.

El desarrollo del trabajo tiene como ejes centrales las siguientes preguntas:

¿Qué es la disgrafía y cuáles son las principales causas de la disgrafía?

¿Qué implicaciones tiene la disgrafía en el proceso de enseñanza-aprendizaje?

¿Qué estrategias deben implementarse para la corrección de la disgrafía?

¿Cuáles son los resultados de las estrategias implementadas para la corrección de la disgrafía?

Es importante tomar en cuenta que los procesos de escritura han recibido una atención reciente si se compara con el que se le ha dedicado a la lectura. Escribir, es un acto que involucra imaginación y creatividad, tiene como finalidad comunicar un mensaje y se involucra múltiples conocimientos lingüísticos, conlleva un doble proceso: cognitivo y perceptivo-motriz en el que el niño inicialmente está centrado en la propia actividad motriz sin tomar en cuenta los resultados gráficos que obtenga, luego emplea escrituras más cercanas a las convencionales, teniendo un mayor control sobre las grafías, después alcanza una mayor comprensión en relación a dos sistemas: el gráfico y el lenguaje (sílabas y fonemas) y finalmente lo que garantiza un dominio es el uso de los valores sonoros convencionales del sistema de escritura alfabético (Jiménez y Artiles,1995).

Al ser la escritura un complejo y largo proceso, algunos alumnos presentan dificultades en el aprendizaje de esta habilidad comunicativa, es por esto que, como docente de Educación Especial, se debe conocer y dominar lo referente a la disgrafía para no confundirla con otra alteración de la lectoescritura y de esta manera dar sugerencias de

estrategias pertinentes tanto al maestro de grupo como a padres de familia para que de manera conjunta se corrija o minimice dicha problemática.

La implementación de las estrategias se pudo llevar a cabo en el lugar donde realice mis prácticas profesionales y Servicio Social, en la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) de una primaria de la cabecera del municipio de Jilotepec, es una institución con organización completa de la planta docente: un director, subdirector, 12 titulares de grupo; promotores de inglés, Educación Artística, computación; Educación Física y Educación para la salud.

Las relaciones de comunicación que se establecen entre los actores escolares, son de cooperación y trabajo en equipo, se organizan actividades acordes a la temática de cada mes y se realizan en conjunto, con la finalidad de impactar en el aprendizaje de los alumnos. Se observó el interés de la directora para incluir en el trabajo de la institución a los integrantes del equipo de USAER y con esto compartir experiencias que permitieran aprender de los otros, lo que enriquece el funcionamiento de escuela y todos sus integrantes.

La escuela primaria atiende una matrícula de cuatrocientos setenta y nueve alumnos, distribuidos en 12 grupos, dos por grado escolar, la forma de organización de los grupos es acorde a la edad cronológica de los niños y de acuerdo a los que menciona Cohen (1997) cualquier que sea el criterio utilizado para los agrupamientos en la escuela, la sola edad no garantiza una similitud de madurez emocional y social, como tampoco de niveles de capacidad intelectual, lo que implica un reto para el docente a cargo que demanda

habilidades, actitudes y aptitudes lo suficientemente desarrolladas para lograr en los alumnos aprendizajes significativos.

Las funciones correspondientes a cada uno de los agentes educativos, son efectuados en los diversos espacios de la primaria, la infraestructura de la institución es de doce aulas, dirección, área administrativa, área de computación, explanada, cancha deportiva, tienda cooperativa, sanitarios y bodega. La escuela es de tiempo completo, durante la jornada escolar se da prioridad a las asignaturas de Español y Matemáticas, cada maestro planea actividades al iniciar el día para favorecer ambas asignaturas como acuerdo del Consejo Técnico Escolar. Fase intensiva.

Durante las sesiones de la fase intensiva del Consejo Técnico Escolar la escuela realizó una autoevaluación diagnóstica con el objetivo de detectar las principales problemáticas que presenta la institución, con los siguientes resultados: comprensión lectora, producción de textos, habilidades matemáticas, convivencia armónica; bajo rendimiento escolar, lateralidad, ubicación espacial, hábitos de lectura y problemas ortográficos.

De acuerdo a estas oportunidades de mejora, surgió el interés por profundizar en lo referente a la producción de textos; una deficiencia visualizada en los estudiantes de la institución lo que ha ocasionado que algunos alumnos presenten un bajo desempeño escolar.

Al hacer un análisis por grupos, el 4° grado mostro mayor debilidad en la producción de textos, el grupo está integrado por cuarenta y un alumnos de los cuales dieciséis son

hombres y veinticinco mujeres, se observa un modelo de enseñanza directo, la docente es quién dirige la sesión y los alumnos realizan las actividades.

Las edades de los alumnos en este grupo oscilan entre los ocho y nueve años, de acuerdo a la Teoría del desarrollo cognoscitivo de Piaget (1964, como se citó en Meece, 2000), se encuentran en el tercer estadio, lo define como operaciones concretas, el cual abarca de los siete a los once años, el pensamiento muestra menor rigidez y mayor flexibilidad, los alumnos aprenden las operaciones lógicas de seriación, clasificación y de conservación, Cohen (1997) describe a este rango de edad como aquellos en donde ocurren cambios de carácter emocional, social e intelectual, en una corriente continua hacia la asimilación de los modos de pensar y comportarse de los adultos, además de que son años en los que se forma el carácter, se consolidan los rasgos de personalidad, la orientación moral, cívica y social, en donde hay gran interés por aprender, una enorme curiosidad y un impulso hacia la aventura independiente, así como la consolidación de la lectura y escritura

Olson utiliza una frase donde describe la relevancia que tiene la escritura en nuestra vida: “El lenguaje oral nos hace humanos y el lenguaje escrito nos hace civilizados” (1997, p. 253). La trascendencia para dominar esta habilidad es comunicar un mensaje que puede tener una ilimitada duración en el tiempo, escribir nos permite expresar nuestras ideas, sentimientos, emociones y pensamientos sobre un tema de interés de forma coherente y clara.

La actividad de escribir conlleva una serie de procesos que están estrechamente relacionados y se pueden agrupar en tres categorías: nivel léxico, sintáctico y semántico. Un fallo en cualquiera de estos niveles origina dificultades tanto en lectura como en

escritura. De manera breve explicaré en qué consiste cada uno de ellos; los procesos léxicos, corresponden al conjunto de operaciones necesarias para llegar al conocimiento que tiene el individuo sobre las palabras, que se encuentran almacenadas en lo que es conocido como léxico interno o mental.

Los procesos sintácticos, se refieren a la habilidad para comprender la relación que tienen las palabras entre sí; Defior (1996) nombra algunos factores sintácticos como lo son: el orden de las palabras, tipo y complejidad gramatical de la oración, y los aspectos morfológicos de las palabras, el último son los procesos semánticos que tiene como meta la comprensión del significado de las palabras. Así también la dificultad en aspectos como la memoria, percepción y atención que impactan en cómo el sujeto accede a la información, la almacena y procesa, las dificultades en cualquiera de estos procesos se han considerado como una de las causas de los problemas de aprendizaje.

Pensar en que el niño comienza a elaborar su conocimiento sobre la escritura al ingresar a una escuela es como creer que el niño no ha tenido contacto con la naturaleza (Ferreiro, 1979), incluso antes de que los alumnos ingresen a una institución educativa han estado en contacto con el sistema de escritura, a diario están expuestos a todo tipo de códigos. En un inicio saben que un garabato puede expresar lo que ellos sienten y desean expresar, pero es hasta que entran a una institución educativa que logran perfeccionarlo para ser utilizado de manera correcta.

En el proceso de adquisición de la lectoescritura, no todos los niños logran tener un óptimo desarrollo y aunque es una problemática en general es más observable en alumnos con dificultades de aprendizaje, principalmente las relacionadas con los procesos de

escritura. La disgrafía, East y Evans (2010) la definen como una dificultad en el proceso neurológico que se necesita para escribir letras, palabras o números con facilidad. Estas autoras además, proporcionan las principales características de esta condición como lo son: torpeza para tomar el lápiz, mezcla de mayúsculas y minúsculas, el trazo de las letras y su inclinación no es siempre igual, el tamaño y la forma es irregular; letras sin terminar, escritura de letras sin orden, escribir sin tener en cuenta el margen y los renglones, lentitud al copiar como al escribir de manera autónoma y dependencia de la visión para comprobar lo que la mano hace cuando escribe dando como resultado textos ilegibles o con muchas correcciones.

El tema que nos ocupa es de gran relevancia tanto a nivel individual como social. Igualmente genera una enorme atención y preocupación entre los profesionales que tienen como campo de trabajo la educación, así como en las familias. Hay que tomar en cuenta que la lectoescritura es una adquisición fundamental para los aprendizajes posteriores ya que como menciona Bautista (2002) en la escuela la fase inicial de aprender a leer y escribir debe transformarse rápidamente en leer y escribir para aprender. De este modo, estas habilidades pasan a ser un medio de aprendizaje en lugar de ser un fin en sí mismas. Los problemas específicos en su adquisición obstaculizan el progreso escolar de los alumnos y tiene efectos a largo plazo no solo en el desarrollo de las capacidades cognitivas sino en las sociales, afectivas y motivacionales.

¿Quién es Alicia? y ¿Qué es la Disgrafía?

El proceso de aprendizaje de la lectura y escritura es uno de los más complejos, hablamos de un conjunto de conocimientos previos que el alumno debe poseer, habilidades motrices gruesas y finas, así como prerrequisitos fundamentales que van desde conceptos espaciales y corporales hasta el dominio del lenguaje. Aunque se pudiera pensar que es un solo proceso; la escritura y la lectura son dos cosas diferentes que poseen una estrecha relación.

Basándose en un modelo constructivista, en donde se considera a la lectura y escritura como procesos relacionados, que en el ámbito educativo deben abordarse de manera global para lograr que el alumno adquiera el significado (Diez, 2000). Y al mismo tiempo, entender que el objetivo de la adquisición de la lectura y escritura es propiciar la interacción alumno-entorno, leer y escribir son actividades con las que construimos y ampliamos el conocimiento que tenemos del mundo que nos rodea.

En este sentido, entendemos a la lectura como una acción cognitiva que tiene como finalidad la obtención de significados y la interpretación del contenido, resultando ser más, que sólo descifrar y decodificar el mensaje del texto. De este mismo modo, la escritura no se puede reducir a una simple copia, ni a una ejercitación meramente visomotora, sino como un proceso cognitivo para realizar la producción de textos con finalidad y sentido.

No todos nos enfrentamos al aprendizaje de la escritura y la lectura del mismo modo, cada uno posee una forma única de aprender; unos de forma más rápida que otros, algunos, muestran mayor destreza para el dominio de estas habilidades sin problema

alguno, pero existen otros tantos individuos que presentan complicaciones a lo largo del trayecto, este es el caso de Alicia.

En un grupo de cuarto grado se encuentra incluida una niña a la cual llamaré Alicia, ella proviene de una familia monoparental, vive únicamente con su madre, en una vivienda que rentan, su mamá trabaja en un negocio como empleada de lunes a sábado, refiere que fue un embarazo deseado, no presentó ninguna complicación, fue un parto normal, lloró y respiró al nacer, no tiene antecedentes heredofamiliares con discapacidad. La primera referencia que se hizo fue en el preescolar, ya que no lo gustaba asistir y durante la jornada escolar lloraba, por este motivo se le realizó un mapeo cerebral donde los resultados no arrojaron ninguna anomalía, desde entonces asiste a escuelas de Educación regular y actualmente se encuentra dentro del padrón de USAER, con la condición de dificultades de aprendizaje.

De acuerdo a la intervención del equipo de apoyo para la atención de los alumnos en padrón, una de las fases de mayor importancia es la evaluación psicopedagógica, entendida como el proceso que implica conocer las características del alumno en interacción con el contexto social, escolar y familiar al que pertenece para identificar las barreras (físicas, metodológicas y actitudinales) que impiden su participación y aprendizaje y así definir los recursos profesionales, materiales, arquitectónicos y/o curriculares que se necesitan para que logre los propósitos educativos. Los principales aspectos que se consideran al realizar la evaluación psicopedagógica son: el contexto del aula y de la escuela, el contexto social y familiar; el estilo de aprendizaje del alumno, sus intereses y motivación para aprender, y su nivel de competencia curricular, (SEP, 2006)

En el proceso de evaluación de Alicia, el equipo de USAER obtuvo los siguientes resultados plasmados dentro de su informe psicopedagógico; el cual es un concentrado de la información obtenida durante la evaluación psicopedagógica y tiene como finalidad identificar las principales necesidades educativas especiales que presenta la alumna.

En el área de psicología, después de que se le aplicó una de las pruebas de las Escalas Wechsler (WISC-IV) la cual evalúa la inteligencia de niños y adolescentes de seis a dieciséis años y está compuesta por una escala verbal y escala de ejecución, de la aplicación de los diferentes subtest se obtienen una escala total de setenta y dos puntos, lo cual representa el CI (Coeficiente Intelectual). De acuerdo a la clasificación de la Inteligencia de Wechsler (1939), Alicia se encuentra en una categoría limítrofe que engloba una puntuación de setenta a setenta y nueve puntos.

La discapacidad intelectual limítrofe afirma Romero y Lavigne (2005) implica un retraso en el desarrollo general de todas las áreas (cognitiva, emocional y de adaptación), poniéndose de manifiesto los siguientes aspectos, en el desarrollo cognitivo, se presenta poca capacidad de atención, un déficit en el razonamiento abstracto (orientación hacia lo concreto) como en la memoria de trabajo (habilidades de uso), se observa una lentitud en el procesamiento de la información y en la automatización de las funciones; dificultad en crear estrategias propias de aprendizaje, déficit en los procesos de autorregulación, así como en la metacognición.

En el desarrollo emocional se puede observar dificultades para externar sentimientos y percibir afectos tanto de manera personal como en los otros, presenta reacciones emocionales negativas ante la frustración y la tensión que en ocasiones pueden implicar conductas agresivas, autolesivas o autoestimulantes. En el lenguaje, se percibe un

retraso en el habla principalmente en lo expresivo y en algún momento también en la comprensión.

En cuanto al desarrollo de la adaptación, este aspecto puede presentar un reto para las personas con capacidad intelectual limítrofe por la complejidad de las interacciones diarias lo que puede provocar frustración y conducir a conductas agresivas, en el contexto escolar presentan dificultades de aprendizaje y bajo rendimiento académico.

En la evaluación del funcionamiento perceptivo visual que define Barraga (1986) como interpretar con significado las sensaciones visuales que se perciben, se aplicaron algunos ejercicios no estandarizados para obtener información en aspectos como la percepción de color, tamaño, forma, posición, similitudes y diferencias, los cuales representan en conjunto un prerrequisito para el aprendizaje. En la percepción visual, Alicia resolvió una hoja con cuatro patrones en donde tenía que identificar la forma y posición de dos figuras (triángulo y círculo) y debía reproducirlas, solo logro una del total de las imágenes. En cuanto al color, tamaño, similitudes y diferencias se observan que en estos aspectos no presenta mayor dificultad, logrando realizar de manera correcta los ejercicios de esta área.

De acuerdo a Barraga y otros (1983) dentro de su clasificación de las funciones visuales se encuentra las funciones ópticas-perceptivas de las cuales Alicia presenta dificultad en memoria visual (solo en recordar detalles), en coordinación visomotriz (manipulación de objetos, imitación de posiciones y movimientos, además de la copia de dibujos, líneas y formas) y en funciones perceptivas (la complementación o cierre visual y asociaciones visuales).

La información para el área de comunicación se obtuvo mediante la aplicación de la prueba Illinois de habilidades psicolingüísticas que tiene como objetivo detectar tanto aptitudes como dificultades psicolingüísticas. Los aspectos evaluados son: semántica, morfosintaxis, fonética y comprensión lectora; además la identificación de palabras, ortografía, procesamiento vista-símbolo y procesamiento sonido-símbolo. En el puntaje obtenido se concluye que en el aspecto morfosintáctico que se refiere a la forma en la que se organizan y relacionan las palabras (sintaxis), así como la estructura de las mismas (morfología), fonética que tiene lugar como la producción y percepción de los sonidos de la lengua y comprensión, un proceso de creación mental de acuerdo a la información que recibimos (González, 1995). En estos aspectos se obtuvo un índice descriptivo muy deficiente y en el resto de los aspectos: semántica, identificación de palabras, ortografía, pensamiento vista-símbolo y procesamiento sonido-símbolo; posee un índice promedio.

En cuanto al área pedagógico-curricular se obtiene que Alicia en el campo de formación de Lenguaje y Comunicación: comunica sus ideas y escucha a sus compañeros con atención, respetando turnos, describe con palabras cortas situaciones, personas, objetos, lugares y acontecimientos, conoce el uso de las letras, comparte su gusto por algunos temas de su interés, desarrolla disposición por leer, escribir, hablar y escuchar, emplea el lenguaje oral para expresar ideas y emociones.

En el campo de pensamiento matemático logra el conteo hasta el cincuenta de forma oral, completa sucesiones de números naturales, por escrito en forma ascendente y descendente, resuelve operaciones de dos cifras, describe, reproduce y crea sucesiones

formadas con objetos o figuras. Se encuentra en proceso de aprender las tablas de multiplicar y utilizarlas para resolver problemas de números de tres cifras.

Para conocer el estilo de aprendizaje de la alumna se aplicó el test del modelo de la programación neurolingüística de Bandler y Grinder, también llamado modelo visual-auditivo-kinestésico (VAK), se basa en la afirmación de que tenemos tres grandes sistemas para representar mentalmente la información. El test consta de cuarenta ítems de opción múltiple a, b, c donde cada uno representa lo visual, auditivo y kinestésico. En la evaluación del test, se deduce que la alumna representa mentalmente la información de manera visual, lo que significa que aprende lo que ve y necesita de una visión detallada, así como tener claro lo que se espera que realice, teniendo dificultad de recordar lo que oye.

Se le aplicó un cuestionario para identificar predominancia hemisférica (Modelos de los Hemisferios Cerebrales) y así conocer el hemisferio cerebral dominante, aunque cada persona utiliza diariamente todo su cerebro, generalmente uno es más activo que otro. El cuestionario consta de veinte preguntas de opción a y b, para la evaluación de resultados se tiene que contar el número total de respuestas marcadas de cada letra. Las marcadas con “a” hacen referencia al hemisferio izquierdo; las marcadas con “b” se refieren al hemisferio derecho. Alicia de acuerdo a sus resultados que obtuvo tiene cierta predominancia del hemisferio derecho y requiere de estimular el otro.

La implicación de tener un posible retraso evolutivo-funcional del hemisferio izquierdo significa que hay demoras en el desarrollo de habilidades implicadas en los procesos psicolingüísticos (funciones verbales, procesamiento unimodal, retención de

códigos y conciencia fonológica) es por eso que se pueden presentar dificultades con la escritura, lenguaje, lectura, ortografía y asociaciones auditivas, (Romero y Lavigne, 2005).

De acuerdo a la información recabada en la evaluación psicopedagógica se concluye que Alicia tiene la Necesidad Educativa Especial del Desarrollo de habilidades comunicativas (leer y escribir) que le permita mejorar en su proceso de aprendizaje, esta necesidad se encuentra aunada a una condición, Dificultades de aprendizaje.

En la búsqueda de una definición de las dificultades de aprendizaje me encontré en un dilema ya que existen diversos autores que abordan diferentes perspectivas como la médica, psicológica, pedagógica y socioeconómica y de acuerdo a los autores que he leído durante mi formación académica, considero que la propuesta por Romero y Lavigne (2005), es una de las más completas y fáciles de entender, además de que ofrecen una clasificación de las mismas.

Las Dificultades en el Aprendizaje es definido como término general, pero se refiere a un grupo de problemas agrupados bajo las denominaciones de: Problemas Escolares (PE), Bajo Rendimiento Escolar (BRE), Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA), Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad (TDAH) y Discapacidad Intelectual Límite (DIL). Las Dificultades en el Aprendizaje pueden tener su causa en factores intrínsecos y extrínsecos al alumno, los primeros debido a alguna disfunción neurológica lo que puede provocar retrasos en el desarrollo de funciones psicológicas básicas para el aprendizaje (la atención, la memoria de trabajo, el desarrollo de estrategias de aprendizaje, etc.). Como pueden ser las Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA) y el Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad (TDAH).

Los segundos que abordan los Problemas Escolares (PE) y el Bajo Rendimiento Escolar (BRE) que pueden ser ocasionados por factores socio-educativos y/o socio-familiares, como la falta de dosificación de contenidos y planificación homogénea, deprivación económica y social, diferencias de lenguaje, baja motivación y diferentes pautas educativas familiares, que interfirieren en la participación del alumno en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Aunque Alicia presenta un CI limítrofe, no es considerada como una Discapacidad intelectual, la cual el glosario de Educación Especial de la SEP (2012) la considera como limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa; que se manifiestan en competencias tales como la comunicación, en el cuidado personal, la autoregulación, las habilidades para la vida en el hogar y la comunidad; las habilidades sociales, las habilidades académicas funcionales, para el ocio y el trabajo. Esta discapacidad se presenta antes de los dieciocho años.

Alicia demuestra tener mayores habilidades y aptitudes para el aprendizaje, las cuales se mencionaron en el informe psicopedagógico en el área pedagógico-curricular, así como también destrezas para una vida independiente, debido a que la alumna refiere, realizar las acciones de vestirse, cambiarse y peinarse por las mañanas para ir a la escuela de manera autónoma. Es por esto que se encuentra dentro del padrón de USAER como Dificultades de Aprendizaje; aunque presenta problemas en lectura y escritura, son más evidentes los errores en la escritura, presentando características de la disgrafía.

Una definición breve de esta dificultad es la que ofrece Ferreiro (1996) como un trastorno de la escritura que afecta a la forma (motor) o al significado (simbolización) y es

de tipo funcional, al hablar de un trastorno funcional, se refiere a que su origen no es una lesión cerebral. Para esto es importante mencionar que la disgrafía se puede presentar en dos conceptos; el neurológico y el enfoque neurológico; en el primero se incluye la incapacidad de escribir o de trazar letras y palabras ocasionadas por una lesión cerebral y en el segundo se refiere a un trastorno de la escritura que surge en los pequeños, que no está relacionado con lesiones cerebrales o a problemas sensoriales sino a trastornos funcionales.

Esta dificultad presente en el lenguaje escrito es conocida en algunos casos como una alteración a nivel neurológico que ocasiona principalmente retrasos en el aprendizaje de la escritura, específicamente en la recuperación de la forma de las letras y las palabras. Están presentes en la escritura libre y el dictado, pero también se observa en la copia de palabras (Romero y Lavigne, 2005).

La disgrafía se refiere a una incapacidad para escribir de forma correcta las letras y sílabas, se manifiesta principalmente con dificultades en la redacción y composición de un texto escrito; se puede presentar en niños con una capacidad intelectual normal, que además posean una adecuada estimulación del contexto y que no presenten trastornos neurológicos, sensoriales, motrices o afectivos graves (Portellano, 1995).

Empieza a manifestarse después de consolidar el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura, el cual se haya después de los siete años de edad, de hecho, si el diagnóstico se realiza antes de dicha edad, no será adecuado, ya que el aprendizaje de la escritura demanda un doble proceso: cognoscitivo y perceptivo-motriz que requiere de una cierta madurez por parte del niño y se observa cuando se consigue dominar el tamaño,

inclinación y estética del trazado así como la comprensión de lo que representa la escritura y del cual es el modo convencional de representación.

Jiménez y Artiles (1995) mencionan algunas conclusiones acerca de lo que es el proceso de la adquisición de la escritura, en el cual los niños inicialmente suelen estar centrados en su propia actividad motriz con cierta independencia de los resultados gráficos que obtengan, luego, emplean escrituras más diferenciadas parecidas a las convencionales en el cual se observa un nivel de control mayor sobre el repertorio, cantidad y posición de las grafías; posteriormente, alcanzan una mayor comprensión al poner en relación dos sistemas: el gráfico y el lenguaje, es aquí cuando consiguen establecer correspondencias entre unidades del lenguaje (sílabas o fonemas) y unidades gráficas, finalmente, lo que garantiza la estabilidad de relación entre determinadas unidades gráficas y unidades sonoras, es el aprendizaje y dominio de los valores sonoros convencionales del sistema de escritura alfabético, es aquí donde los alumnos presentan mayor dificultad.

Algunas de las causas de la disgrafía dependerán en gran medida de la historia del individuo, pero existen una serie de factores que pueden propiciar trastornos en la escritura como los que menciona Márquez (1994), errores en el proceso de enseñanza de esta habilidad comunicativa y de instrucción rígida e inflexible sin atender las diferencias individuales, deficiente orientación del proceso de adquisición de destrezas motoras, objetivos demasiado ambiciosos; materiales inadecuados para la enseñanza e incapacidad para enseñar a las personas zurdas, la correcta posición del papel y los movimientos idóneos para el trazo.

La disgrafía se presenta como un fenómeno complejo en ocasiones, va incluso asociado a otros trastornos tales como: disortografía, dislexia, discalculía y puede ser distinto de un niño a otro. Es importante para comprender la disgrafía, el valorar las características particulares del alumno, de su proceso madurativo, del nivel de su escritura respecto a su edad cronológica y de su relación social y afectiva para de esta manera identificar las causas que la originan. Sin embargo, se pueden enunciar como causas específicas que predisponen al desarrollo de este trastorno en edad evolutiva de acuerdo a Mélich y Gallerani (2013), problemas físicos que engloban un déficit del sentido de la vista y del oído.

Algunos malos hábitos como: postura incorrecta y mala prensión del lápiz por ejemplo realizar la pinza a cuatro dedos, cuando la forma correcta de sujetarlo es por medio de tres dedos (pulgar, índice y medio), el hecho de que el alumno sea zurdo de nacimiento o zurdo contrariado, lo que significa que en el proceso de aprendizaje de la escritura inicio utilizando la mano izquierda, pero por cuestiones ajenas al alumno tuvo que utilizar la mano derecha para concluir el proceso.

Otra de las causas puede ser por problemas madurativos, en donde el niño no ha adquirido los pre-requisitos de la lectoescritura como lo son: conocimiento y representación del esquema corporal, coordinación motora gruesa y coordinación visomotora, la discriminación de las formas y percepción de las relaciones espaciales; coordinación espacio-tiempo, lateralidad, así como también dificultades en memoria, percepción y atención.

Las dificultades de escritura se conocen generalmente como disgrafías, pero engloban problemas de diferente naturaleza. Una primera clasificación propuesta por Defior Citoler (1996) en su libro: *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo*, distingue entre disgrafías adquiridas y evolutivas. Así como presentan características que las diferencian también las causas que las provocan influyen en la intervención para la corrección de estas dificultades.

Las disgrafías adquiridas deben su origen a una lesión a nivel cerebral, como consecuencia de un traumatismo o accidente en donde estuvo afectada la materia gris y tiene como consecuencia el perder en diferentes grados la habilidad de escribir. Existe algunos subtipos dentro de esta clasificación como la afasia dinámica central cuya principal característica es la dificultad para planificar el mensaje que se quiere compartir de manera oral y escrita; así como también el agramatismo como una complicación para la construcción de manera sintáctica de una oración puede estar presente tanto oralmente como en la escritura, por ejemplo: hospital deprisa tres horas inyección: (Me llevaron) de prisa (al) hospital (en torno a las) tres horas, (y me pusieron una) inyección.

Otro subtipo dentro de esta categoría son las disgrafías adquiridas centrales y se caracterizan por una alteración en una o ambas de las vías para acceder al léxico, el cual se considera como el “almacén de palabras que un niño adquiere” (Dockrell y McShane, 1997, p.77). Bautista (2002), describe dos posibles vías para el reconocimiento de las palabras, las cuales son: la ruta léxica (visual o directa) y la ruta no léxica (fonológica o indirecta); la primera hace referencia al reconocimiento visual, bastaría con verlas para comprender su

significado y la segunda implica que para conocer su significado debemos de convertir los fonemas en sus correspondientes grafemas.

La clasificación de las disgrafías adquiridas centrales se distinguen tres subtipos: disgráficos fonológicos, superficiales y disgrafía profunda. Los primeros manifiestan una dificultad en la capacidad de transformar los fonemas en grafemas, su principal característica es un trastorno en la vía fonológica; por ejemplo: pueden escribir la “ñ” por la “ll”, la “p” por la “t”, al confundir los fonemas parecidos, además, producen uniones y fragmentaciones, como “mevisto” o “sincera mente”.

Los disgráficos superficiales solo utilizan la ruta fonológica, su mayor complicación está en la ruta léxica u ortográfica; manifestando una dificultad en recuperación de patrones correctos de palabras; por ejemplo: escriben “b” por “v” o “z” por “s”. El último subtipo es conocido como disgrafía profunda se caracteriza por una lesión en ambas vías: fonológica y léxica; aunado a esto pueden observarse errores de tipo semántico en donde sustituyen palabras del mismo campo semántico (naranja por limón); los problemas más frecuentes están relacionados con escritura de palabras desconocidas, escritura lenta e inversiones. Las disgrafías periféricas también forma parte de las adquiridas e implican trastornos motores por una lesión posterior a la adquisición de la escritura, por ejemplo: existen casos de personas que pierden los patrones correctos de las letras, presentando distorsión o deformación de las mismas, pero pueden escribir de manera correcta en computadora. (Véase Figura 1)

Como disgrafías evolutivas se conocen a las complicaciones en el aprendizaje de la escritura sin razón objetiva, debido a que los alumnos han tenido una adecuada enseñanza,

capacidad intelectual normal, un ambiente familiar favorecedor y procesos perceptivos y motores acordes a la edad; existe la presencia de subtipos como: disgráficos fonológicos, superficiales y disgrafía mixta los cuales comparten mismas características que las de tipo adquiridas, solo se diferencian en que la dificultad se presenta en el desarrollo de ambas ruta fonológica y léxica; presentan errores en palabras desconocidas y diferentes en la pronunciación así como, problemas en la recuperación de la forma correcta de las letras.

Existe otra clasificación propuesta por Romero y Lavigne (2005) que en mi opinión resulta más sencilla de entender y da ejemplos claros para cada subtipo. Las categorías las divide en disgrafía superficial, fonológica y mixta. La primera manifiesta una dificultad en la recuperación de los patrones ortográficos correctos o los recuperan con errores, principalmente se observa en la escritura libre, copia o dictado de palabras irregulares y homófonas (se pronuncian igual, pero se escriben diferente: cerrar-serrar). Por el contrario, son capaces de escribir pseudopalabras y palabras regulares. Esto se debe a que las personas que se encuentran dentro de esta categoría utilizan la ruta fonológica porque tienen problemas en la ruta léxica u ortográfica.

Los principales errores que presentan estos alumnos son la escritura de palabras desconocidas y de aquellas que estén compuestas por los grafemas c, q, k, g, j y h. por ejemplo pueden escribir ola en lugar de hola o biciqueta por bicicleta. Esto se debe a una escritura de lo que escuchan, utilizan la vía fonológica. También pueden presentar una escritura lenta derivada de que se ven obligados a deletrear una palabra para escribirla.

El segundo tipo es conocido como disgrafía fonológica y corresponde a una dificultad para recuperar los fonemas de la palabra. Lo que desencadena problemas de

sustitución, omisión, separaciones o fragmentación, así como la incapacidad para escribir pseudopalabras; otro de los errores que pueden presentar son de inversiones y escritura en espejo (escritura en la dirección opuesta a la que se hace normalmente lo que da como resultado una escritura invertida). Aunque este último error está relacionado con problemas de lateralidad y organización espacial, como también de un deficiente concepto de esquema corporal se presenta durante el inicio del aprendizaje de la escritura, cuando no se ha logrado un adecuado dominio de la representación mental. (Véase Figura 2)

La última categoría corresponde a la disgrafía mixta y se caracteriza por alteraciones en ambos procesos: fonológico y visual, alteración en la automatización de los procesos de recuperación visual y fonológica, así como en los recursos cognitivos de atención y memoria de trabajo.

De acuerdo a las características que se observan en la escritura de Alicia se encuentra dentro de la última categoría. Disgrafía mixta, presenta dificultades en el aspecto visual como en lo fonológico. Los errores frecuentes son de omisión (supresión de letras, sílabas o palabras al escribir), separaciones o fragmentaciones (no existe unión entre letras y sílabas. Se produce una ruptura y las palabras carecen de significado), contaminaciones (unión de dos palabras sin dejar el espacio adecuado entre ellas); sustituciones (cambio de letras por presentar un sonido similar), confusión de letras de orientación simétrica (confusión de letras con igual orientación simétrica como: w/m, q/b, g/p, m/n, t/f, d/b, p/q y e/a) e inversiones (cambio de trazos de la superior por la inferior y viceversa). (Véase Figura 3)

Las posibles causas de las dificultades que presenta Alicia en su manera de escribir deben su origen en un método de lectoescritura deficiente como lo es el alfabético en donde se inicia con el conocimiento de las letras (vocales y consonantes) a través de su nombre. Cada vez es menos practicada esta forma, ya que presenta el inconveniente de que el alumno debe dar sonidos falsos (por ejemplo, eme, ese...) y, por tanto, al formar las sílabas es necesario eliminar articulaciones y fonemas (Jiménez y Artiles, 1995); lo que desencadena en un aprendizaje deficiente de la escritura y lectura.

Existen otras causas como: dificultades perceptivas, falta de dominio de la organización espacio-temporal, problemas en discriminación auditiva y carencia de habilidades de conciencia fonológica; se pueden observar además problemas con la lateralidad, en el conocimiento del esquema corporal, en la organización del espacio y la retención de los fonemas; pobre memoria visual o auditiva, así como un desfase en el desarrollo psicomotor.

Como he mencionado anteriormente las dificultades de aprendizaje engloban problemáticas en lectura, escritura y cálculo. Al presentarse una dificultad en una habilidad como lo es escribir, se verá afectado en cierta medida el aprendizaje de los contenidos del currículo (Carvajal y Ramos, 2000). Así como también el uso de este código como herramienta de comunicación entre personas y el entorno.

La mayor implicación que tiene la disgrafía en el proceso de enseñanza-aprendizaje se ve reflejado en un desfase en el aprendizaje, lo que es conocido como rezago educativo, los alumnos que se les dificultan escribir al no poder transmitir con este código lo que piensan y sienten, al no realizar la copia de un apunte en su cuaderno, así como al no poder

hacer dictado; los pone en desventaja frente a sus iguales. Como son niños que presentan un desorden en su cuaderno la mayoría de las veces, no tienen un trazo adecuado de las letras y su ritmo de escritura es lento provoca que no avancen al mismo ritmo que sus compañeros. El niño que se siente rechazado, que presenta dificultades ya sea en lectura, escritura o matemáticas; que continuamente recibe críticas a causa de sus retrasos, que se le califica de “flojo” o “poco capaz”, no podrá tener una buena opinión de sí mismo, y quizá tienda a estar deprimido. (Destrempes y Lafleur, 2003)

En Alicia la disgrafía, provoca que sus escritos sean carentes de significado y en ocasiones ilegibles, ocasionando la desaprobación constante por parte de la docente de grupo. El proceso enseñanza-aprendizaje para los alumnos como Alicia no es gratificante, porque se encuentran en la mayoría de los casos con docentes que tienen planificaciones homogéneas, lo que significa, no tomar en cuenta los estilos y ritmos de aprendizaje de los alumnos; resultando ser la principal barrera para su aprendizaje y la posibilidad de mejorar en las habilidades comunicativas (leer y escribir) es una posibilidad nula.

En el caso de Alicia, la maestra se mostró interesada cuando se le mostraron las estrategias a implementar con la alumna y de esta manera dar respuesta a la necesidad educativa especial que presenta; las cuales consisten en actividades a realizar en casa y otras en horario extra clase. La explicación detallada de cada una de las estrategias, así como los resultados obtenidos se abordarán en el siguiente apartado.

Estrategias y sus resultados

El servicio brindado por la USAER, en la escuela donde realice mis prácticas profesionales, está basado en el libro de Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial de la SEP (2006), en donde menciona que está dirigido principalmente a los docentes de grupo, a la familia y a los alumnos con necesidades educativas especiales; las acciones que realizan se resumen en: la intervención de la planificación de la ruta de mejora escolar, sensibilización de la comunidad educativa, así como de la familia; brinda orientación para la búsqueda de los apoyos necesarios para el alumno, los padres y el docente de grupo con la finalidad de asegurar la participación igualitaria de los alumnos dentro del salón y de las actividades escolares.

El servicio de apoyo en un primer momento trabaja con los padres de familia y docentes de grupo para de esta manera impactar en el aprendizaje de los alumnos, mediante tres estrategias: asesoría (un proceso que tiene como objetivo la mejora de las prácticas profesionales y demanda un dominio de competencias teóricas y prácticas), acompañamiento (significa un acto de “estar junto a”, próximos en el proceso de enseñanza y aprendizaje para asegurar un ambiente inclusivo) y orientación (acción de dirigir a alguien hacia un fin determinado) (SEP, 2011).

En el caso de Alicia se abordaron los tres momentos de intervención durante el proceso de atención: asesoría, orientación y acompañamiento; al explicar las estrategias que se implementarían con la alumna, el seguimiento continuo para asegurar su funcionalidad y en algunos momentos reorientar y brindar nuevas estrategias con el objetivo de lograr la corrección de la disgrafía.

El plan de acción puesto en marcha consistió en una serie de estrategias que le permitieran favorecer en un primer momento la ruta léxica y fonológica para disminuir o erradicar los errores de omisión, inversión, sustitución y segmentación, así como reforzar el trazo de las letras con la finalidad de mejorar la legibilidad de sus escritos, las tareas externas, basadas únicamente en lo motriz es una fase de la escritura, convertir el escribir en algo meramente visomotriz sería un error, puesto que escribir es una tarea también lingüística (García, 1998).

Considero relevante dar respuesta a la siguiente pregunta ¿Qué es una estrategia?, este término lo define González (2001), como un procedimiento o medio con el objetivo de alcanzar un fin; es por eso que cada estrategia englobó un procedimiento, se fue paso a paso para alcanzar el propósito planteado; la corrección de la disgrafía.

En este apartado describiré cada una de las estrategias brindadas: en qué consistieron, cómo se ejecutaron, quiénes intervinieron, su funcionalidad, así como de las dificultades que se presentaron durante su implementación.

Cuaderno visomotor para la corrección de la disgrafía

El cuaderno visomotor se planteó como una actividad diaria y simultánea lo que significó, el trabajo diario de un ejercicio de cada una de las secciones en casa, cada actividad tenía en el encabezado la instrucción a realizar, se platicó en un inicio con la mamá de Alicia para dar a conocer el material y como se iba a trabajar, además se hizo énfasis en lo necesario del apoyo y supervisión en la realización de las actividades.

Esta estrategia consistió en un cuaderno conformado por tres secciones, la primera correspondía a cien hojas blancas donde se trabajaron principalmente ejercicios de coordinación visomotriz entendida como la habilidad de coordinar la visión con el movimiento del cuerpo o de sus extremidades, el niño que presente una deficiencia visomotriz tendrá principalmente dificultades en la escritura, ya que la coordinación ojo-mano es indispensable para un buen trazo de las letras (López, 1988).

Los ejercicios de coordinación visomotriz tenían como objetivo estimular el movimiento digito-manual, para de esta manera perfeccionar el trazo y forma de las letras, se inició en un primer momento con ejercicios como picado de papel con ayuda de un punzón primero de manera libre, después siguiendo un contorno y el relleno de figura; se anexaron otras actividades como boleado con papel crepe y rasgado de papel, recortado sobre líneas y el colorear, se implementó también la manipulación de plastilina.

Después de unos días noté al revisar el cuaderno que no era funcional manejar todos los ejercicios a la vez, Alicia requería de ir perfeccionando uno por uno, tomé la decisión de reorientar la estrategia y dividir la parte de las hojas blancas en secciones, las cuales llevaban por nombre: punteado, recortado, rasgado, coloreado, con la finalidad de trabajar cada una de ellas por separado y dar mayor orden en su realización.

En la primera parte se trabajaron ejercicios de: picado libre, a la derecha, arriba, izquierda, centro, relleno de figuras, relleno de caminos (líneas rectas, onduladas y zig zag); además de punteado sobre líneas rectas, onduladas y zigzag, concluyendo con puntear contorno de figuras. Esta actividad además de fortalecer lo visomotriz, por requerir necesariamente de la coordinación de lo visual con lo motriz para perforar el papel, también

facilita el uso y manejo del lápiz; el punzón (palo de madera con terminación en punta) con el cual se realizó esta actividad debe tomarse de forma correcta formando la pinza.

La pinza es la forma de tomar el lápiz, el dedo pulgar adopta una posición de soporte (en donde se apoya el instrumento), todo el control funcional lo ejerce este dedo por ser quien tiene mayor movilidad (los demás solo se flexionan o extienden, mientras el pulgar permite mantener el control de la orientación en el espacio y la rotación automática), menciona Quintanal (2010) que la corrección de la forma en la que se toma el lápiz requiere de enseñar a posicionar el dedo índice extendido y relajado para un agarre que no requiere presionar en exceso lo cual afecta en ocasiones la fluidez y legibilidad de la escritura.

La posición adecuada de la mano en la escritura corresponde a dejar el lápiz entre los dedos índice y pulgar, los cuales realizan la pinza para sujetarlo de modo firme, pero sin demasiada tensión. Los dedos restantes, el corazón, el anular y el meñique, se recogen por debajo de la mano, alineándolos para ofrecer una superficie plana en el contacto con el papel. Tomando el lápiz con la pinza dactilar que acabamos de describir, y dejando caer la mano sobre el papel, de modo que se apoyen relajadamente los tres dedos inferiores, se conforma una posición sumamente relajada, con una única tensión muscular, la que origina la pinza, y nos aseguramos el necesario control del lápiz para los movimientos, bien sea longitudinal o de giro, que se requieren aplicar al escribir (Quintanal, 2010, p. 165).

En el caso de Alicia, se orientó a la madre de familia para trabajar la forma adecuada de tomar el punzón y de esta manera adquirir mayor seguridad al sujetar el lápiz, uno de los ejercicios que se brindaron fue el uso del botón, el cual debía colocarse en la palma de la mano y sujetarlo con los dedos corazón, anular y meñique realizando automáticamente la pinza con los dedos restantes (Véase Figura 4).

En los ejercicios de picado, donde se observó mayor dificultad, fue en el punteado siguiendo un contorno, Alicia punteaba afuera o dentro de la figura, lo que denotaba que lo hacía de forma rápida y sin cuidado de respetar la guía, haciendo evidente escaso desarrollo de la coordinación visomotriz.

En la sección de rasgado se inició con reproducción de figuras rectangulares, después la construcción de una figura usando esta técnica, además de la producción de figuras geométricas (círculo, triángulo y cuadrado) en pequeña escala y de figuras geométricas de mayor tamaño, por último, el relleno de figura, así como el contorno de figuras sencillas. Esta actividad consistió en rasgar el papel con ayuda de los dedos y desarrollar el dominio de la pinza, nos sirve también para observar el avance en la coordinación visomotriz.

En la destreza de recortar siguió la secuencia de tiras, siguiendo un molde, después recortar bufandas, grecas, pañuelos, dentro de caminos, sobre líneas; recortar dibujos con líneas rectas para posteriormente con líneas curvas y recortado de dibujos más complejos. El uso de las tijeras es una actividad que requiere que ambas manos trabajen fluidamente, al realizar la acción, cada mano realiza una actividad diferente: mientras una mano sujeta las tijeras, las abre y cierra; la otra sostiene y da dirección al papel. Alicia presentó mayor dificultad en seguir las líneas marcadas, principalmente en el recortado de grecas y dentro de caminos, ya que estas actividades demandan un mayor dominio de coordinación visomotriz así como de coordinación fina.

El colorear fue una de las últimas destrezas que se trabajó en el cuaderno, se realizaron actividades de coloreado de derecha a izquierda, de arriba-abajo y viceversa,

inclinado hacia la derecha y luego a la izquierda, así como también el colorear figuras sin rebasar los límites y el trazar el contorno de una figura con la finalidad de perfeccionar su habilidad manual, sobre todo la motricidad fina, que es la que permite el manejo de los objetos pequeños; ayuda a coordinar sus movimientos físicos tanto en brazos como en manos y dedos. Desarrolla además la capacidad de concentración, ya que es una actividad que requiere de esta habilidad. También mejora su ubicación espacial al tener que respetar un contorno.

Otro apartado del cuaderno consistía en cincuenta hojas de cuadro chico, en donde principalmente se trabajarían ejercicios grafomotores, la grafomotricidad es entendida como el movimiento gráfico realizado con la mano y el brazo al escribir, estos están unidos a elementos motores y espacio-temporales (Arnaiz, 2001). De esta manera se define a los trazos como el resultado de la actividad grafomotriz; la reeducación grafomotora tiene como objetivo mejorar y/o corregir anomalías en dichos movimientos gráficos necesarios para la escritura.

En un primer momento, se inició con ejercicios combinados, líneas rectas, inclinadas y onduladas. Sin embargo, se observan errores constantes de pérdida del renglón, los trazos no eran del mismo tamaño, ni con el mismo espacio, era evidente que no sabía dónde iniciar ni donde terminar, además de que trabajar varios trazos a la vez no parecía favorecer a la alumna, es por eso que se optó por reorientar los ejercicios tomando como base el *Manual básico de grafomotricidad* de Molinero (2013), en donde expone ejercicios graduales con la finalidad de lograr la reeducación grafomotora.

Inicialmente los movimientos básicos presentes en los diferentes trazos grafomotores son de dos tipos: rectilíneos y curvos, el manual se centra principalmente en la adquisición y el control de los trazos rectos como: horizontales (mismo tamaño), horizontales (indistinto tamaño), verticales, horizontales y verticales combinados, trazos cruzados, inclinados u oblicuos, trazos en aspa y laberintos, así como también la adquisición y control de trazos curvos como: ondas, semicírculo, bucles, enlaces y la combinación de los mismos.

En un primer momento los ejercicios tenían una guía de puntos que permitía a la alumna visualizar el trazo que debía realizar, posteriormente debía realizarlo de forma independiente, pero aún eran evidentes los errores que se presentaban en cuanto a la forma y tamaño de los ejercicios, aunque continuamente en el momento de revisar el cuaderno se le reiteró la importancia de contar los cuadros, respetar los espacios y seguir las líneas del cuaderno, eran evidente que no se tomaban en cuenta las sugerencias.

Opté por marcar guías con líneas punteadas en un principio y colocar puntos de referencia para que la alumna ubicará en donde iniciar el trazo y donde terminarlo, además de volver a explicar la importancia de tomar en cuenta el espacio y el respetar las marcas establecidas, para de esta manera mejorar en el trazo de las diferentes líneas; menciona López (1988) nada bien hecho se hizo una sola vez, la destreza, la soltura no son posibles sin el componente repetitivo, todo exige un entrenamiento.

El último apartado del cuaderno corresponde a cincuenta hojas doble raya, se trabajaron palabras con letras b y d, así como ejercicios de dictado de palabras en donde se observaba omisión, sopas de letras para búsqueda de palabras y de esta manera seguir

estimulando la coordinación visomotora, como también con las palabras encontradas redactar oraciones. Otra actividad consistía en separar oraciones como ejercicio para trabajar los espacios entre palabras, así como ordenar enunciados y de esta manera impactar en el aspecto morfosintáctico del lenguaje que de acuerdo a la evaluación diagnóstica presentaba un nivel deficiente.

Una de las mayores dificultades a las que me enfrente con esta estrategia fue que al hacer la revisión de cuaderno, había ocasiones en las cuales Alicia no realizaba ningún ejercicio de las tres secciones, o en otros casos solo elegía cuál hacer, lo que se convirtió en una constante. Se volvió a citar a la mamá de Alicia para de nueva cuenta pedir el apoyo para la realización de las actividades, sin embargo, explicaba que por su trabajo luego no le daba tiempo revisar las tareas de la alumna y aunque se comprometió a dedicar mayor tiempo a la alumna, en el tiempo que se aplicaron las estrategias, no se visualizó la intervención de la madre de familia, la alumna los realizaba sin supervisión por tal motivo los incumplimientos de las actividades siguieron presentándose.

Compendio I. Ejercicios visomotores y trazo de letras

El compendio I de ejercicios visomotores y trazo de letras surgió para dar solución a las problemáticas observadas en los resultados que se iban obteniendo del cuaderno visomotor. Alicia presentaba mayor dificultad en la realización de los ejercicios grafomotores, requería tener una guía en un inicio para posteriormente hacerlos de manera independiente, al revisar el cuaderno en los ejercicios realizados denotaba su confusión y duda de saber dónde iniciar ni terminar, los trazos eran desiguales, algunas líneas eran más grandes que otras, no respetaba la cuadrícula de la libreta, ni los espacios entre ejercicios.

El compendio I, se trabajó en casa, destinándole un lapso de tiempo de 10 minutos diarios; estaba conformado por noventa hojas en las cuales se realizaban ejercicios con el objetivo principal de reforzar aptitudes visuales mediante: ejercicios visomotores, trazo de letras, ejercicios de lateralidad, espacio-temporales y discriminación visual, López (1988) menciona que las aptitudes visuales tienen una relación con el aprendizaje y con el funcionamiento de la persona con su entorno, haciendo énfasis en lo imprescindible de la coordinación del sistema visual y motriz para la realización de actividades diarias.

Las primeras diecisiete hojas correspondían a ejercicios de lateralidad, espacio-temporales y discriminación visual con la finalidad de reforzar estas aptitudes, en un primer momento se tenía como propósito fortalecer la lateralidad en actividades como: identificar figuras que señalaban hacia la derecha o izquierda y pintar cada una de un color diferente; ubicar en diferentes dibujos el lado izquierdo, derecho, así como las extremidades pie izquierdo o derecho al igual que las manos. Al revisar los ejercicios se observó que Alicia no presentó ninguna dificultad en la identificación de izquierda y derecha.

El segundo aspecto era de discriminación visual, actividades como: identificar de una serie de figuras la que era diferente, completar dibujos para que fueran iguales, identificar figuras iguales a un modelo. En estos ejercicios se observaron algunos errores, al revisar el compendio se encontraron algunos ejercicios en donde Alicia se había confundido o no había ubicado de manera correcta la imagen.

El tercer aspecto era el de ejercicios de espacio-temporal en donde la alumna tenía que ubicar la imagen más grande o pequeña según el caso, diferenciar aquella que estaba

cerca o lejos de otra; si los objetos estaban debajo o arriba de acuerdo a la instrucción. Alicia logró resolver de manera correcta este tipo de ejercicios.

En las siguientes cuarenta y cuatro hojas, se realizaron ejercicios visomotores progresivos, de acuerdo a López (1988) que explica el procedimiento que se debe seguir para el trazo de líneas, el cual comienza con horizontales, verticales, cruz, aspa, después líneas inclinadas; quebradas, onduladas, espirales y termina con curvas cerradas. Las primeras hojas correspondían a ejercicios con guía (casa con líneas rectas, unir objetos en horizontal, entre otros.) y posteriormente realizar trazos independientes, los cuales tenía dos puntos de referencia para ubicar en donde iniciar y terminar.

Y así, en los demás trazos de líneas se siguió el mismo proceso, iniciar con ejercicios, trazar sobre otra línea y después hacerlo de manera independiente, esta estrategia tenía como objetivo apoyar el proceso visomotor y lograr que Alicia mejorará en la realización de ejercicios grafomotores para ejercitar la forma del trazo de las letras.

En los ejercicios para reeducar el trazo de los grafemas se inició de acuerdo a López (1988), con las vocales para seguir con las consonantes ascendentes sin giro (l, t, b), consonantes descendentes sin giro (m, n, s, r, v, z); consonantes ascendentes y descendentes con giro (p, j, c, d, h, q, g, y) y por último la combinación del trazo ascendente-descendente (f). Consistía en realizar el trazo en una hoja donde venía el procedimiento para cada letra, marcado por números y líneas punteadas después en la parte de atrás tenía una hoja cuadrículada donde debía hacer el trazo de la letra de manera independiente.

Sin embargo, al revisar el compendio I, me encontré con la misma dificultad durante el proceso de reeducación de la escritura: El incumplimiento de las actividades. La revisión del compendio lo hacía cada tercer día, o si era posible diario. Para verificar que Alicia realizar los ejercicios en casa. En ocasiones no llevaba el engargolado argumentando, se le había olvidado, en otros momentos no había avanzado en ningún ejercicio mostrándolo igual que la revisión pasada; en repetidas ocasiones se le recordó la relevancia de realizar las actividades, pero no le tomaba importancia y denotaba la rapidez de realizarlos, sin tomarse el tiempo suficiente para hacerlos de manera correcta y sin la supervisión de un adulto.

Compendio II. Actividades de conciencia fonológica

Uno de los motivos por los cuales se incluyeron estrategias para favorecer la conciencia fonológica es por lo que menciona Bautista (2002), los prerrequisitos para el aprendizaje de la lectura y escritura tienen relación con los procesos implicados, haciendo referencia fundamentalmente a aspectos lingüísticos, es fundamental que el niño posea un buen desarrollo del lenguaje oral, así como el ejercicio de los procesos fonológicos, la asociación de los símbolos gráficos con los sonidos correspondientes, permiten un mejor aprendizaje de la lectura y escritura.

La falta de dominio de la conciencia fonológica es una causa de las dificultades de aprendizaje tanto de la lectura como de la escritura presentándose problemas de omisión y sustitución de letras, en palabras u oraciones, una de las principales problemáticas a las que se enfrenta Alicia al momento de producir un texto, en la copia o dictado. Por este motivo

fue que opté por incluir estrategias donde se trabajará esta habilidad; además, de favorecer la ruta fonológica.

La conciencia fonológica la define Márquez (2003) como el conocimiento consciente de que las palabras están compuestas de varias unidades de sonido, así como también de tener la capacidad de reflexionar y manipular los subniveles del lenguaje hablado: silabas, unidades intrasílabas (nivel intermedio entre el conocimiento silábico y el conocimiento fonético) y fonemas. La práctica y el entrenamiento en las habilidades fonológicas tienden a mejorar la lectura y escritura.

La estrategia que se implementó fue un compendio de actividades de conciencia fonológica de Arenas y otros (2010) quienes mediante varios ejercicios y actividades complementarias tienen como objetivo estimular dicha habilidad, se trabajó en un primer momento el conocimiento de que las palabras están conformadas por silabas y consistía en contar el número de silabas de una palabra. Posteriormente, actividades para diferenciar el sonido de una silaba dentro de una palabra como, por ejemplo: buscar los elementos que comenzarán con la silaba /pa/; así como unir dibujos donde se iniciará o terminará con la misma silaba.

Las siguientes actividades correspondían a identificar las palabras que rimaran, se realizaron ejercicios como: encerrar figuras con rima y tachar aquella que no, unir con líneas dibujos de igual terminación. Después se trabajó la secuenciación de palabras, es decir, de acuerdo a una palabra dada buscar otra que iniciara con la sílaba final de la anterior, por ejemplo: oveJa-Jarro.

Por medio del compendio se fortalecía la identificación de los sonidos de las sílabas en diferentes posiciones de la palabra, en un inicio, final e intermedio. Actividades de mayor complejidad como buscar las palabras escondida dentro de ciertas silabas de otra palabra, por ejemplo: canDADO y tenía que dibujarlo o escribir la palabra escondida, así como mediante imágenes unir las primeras sílabas de cada una y descubrir la palabra que se forma.

Otras actividades consistían en quitar sílabas para formar nuevas palabras, así como identificar las sílabas que se repetían en una serie de imágenes y rodearlas; por ejemplo, de la imagen de mariposa identificar la sílaba inicial ma y verificar de cinco imágenes cuales iniciaban con la misma sílaba. Las siguientes actividades consistían en la identificación de sonidos específicos de letras como a, e, i, o, u, m, p, c, f, t, l, j, d, n, g, rr, en diferentes imágenes y se concluía con la formación de palabras de acuerdo al sonido inicial o final de una serie de imágenes, por ejemplo, se observaban las figuras de mamila, ojo, nido y avión, la identificación de los sonidos iniciales forma la palabra mona.

Mientras mayor sea la sensibilidad al identificar, las rimas, ritmos y diferencias de sílabas con mayor certeza se puede esperar el dominio de los fonemas que configuran el lenguaje escrito. El fortalecimiento de algunos procesos fonológicos como: la segmentación de palabras, la omisión de fonemas, así como la identificación de palabras por medio de sus sonidos, contribuyen a configurar esquemas cognitivos que faciliten el aprendizaje de la escritura y lectura (Márquez, 2003).

El compendio II. Actividades de conciencia fonológica, me pareció apropiado ya que manejaba una secuencia y los aprendizajes adquiridos son progresivos, la forma de

aplicarlo maneja cierta dinámica, haciéndolo entretenido, esta estrategia se implementó en un tiempo que no interfiriera dentro de la jornada escolar, el servicio que brinda la USAER, demanda de una capacidad de negociación con los tiempos y la forma de trabajo. Sabemos que los alumnos no pertenecen directamente al servicio de apoyo sino son una responsabilidad compartida con padres de familia y docentes de grupo, en ocasiones estos alumnos requieren de una atención personalizada para lograr avances significativos.

Como menciona la SEP (2006), el aula de recurso es el espacio físico con el que cuenta el servicio de apoyo dentro de la institución educativa, para trabajar principalmente con los docentes de grupo y los padres de familia, sin embargo, en casos específicos para responder a necesidades particulares de los alumnos, se trabaja en esta área y se debe valorar el momento y el tiempo de las sesiones, de manera que no interfieran en el desarrollo de las asignaturas básicas. Alicia se consideró como un caso específico, requería de un proceso de educación y reeducación, en el cual se trabajará la conciencia fonológica, mediante sesiones no mayores a quince minutos; por ejemplo: cuando la alumna terminaba las actividades escolares y existiera un lapso de tiempo libre.

El trabajo se realizó tres veces a la semana, de acuerdo a los espacios que se encontraron en la jornada escolar es por eso que fue considerado como un tiempo extra-clase, no se realizaban durante las sesiones de las asignaturas. Lo manejé de esta manera ya que Alicia requería de un tiempo específico para hacer los ejercicios, entender las instrucciones y realizar la actividad en el caso del conteo de sílabas con la ayuda de palmas o de forma visual. El trabajo realizado de esta manera, se complicaba realizarlo en el salón de clases, el grupo en donde estaba Alicia, tenía una matrícula de cuarenta y un alumnos;

los distractores se presentaban como un obstáculo para el logro de los objetivos planteados con la estrategia.

Las dificultades a las cuales me enfrenté durante la aplicación del compendio de conciencia fonológica, fue el tiempo del cual se disponía, que resultó ser insuficiente para abordar los ejercicios, Alicia en el momento en que se inició con el trabajo no poseía el conocimiento de que las palabras estaban conformadas por sílabas. Además, presentaba un desconocimiento de los sonidos de cada letra, iniciar de cero retrasó las actividades, pero permitió ir abordando cada una de mejor manera, dedicando el tiempo necesario para la adquisición y ejercicio de la tarea.

El frasco de galletas “b” y “d”

Esta estrategia tenía el objetivo de reforzar la conciencia fonológica que se trabajó en el compendio II, pero específicamente con las palabras que tuvieran b y d en un inicio o en otra posición, Alicia presentaba un problema de sustitución principalmente con estos dos fonemas, al observar los cuadernos y hacer pequeños dictados se pudo constatar que principalmente la dificultad se encontraba en cómo percibía el sonido, por ejemplo: al dictarle barco escribía darco, o dado por bado, pero al leer no realizaba la sustitución de ninguna de estas letras, incluso conocía como es que era el sonido con sílabas trabadas o compuestas como: bla, ble, bra, dra, dro.

La estrategia consistió en esencia, en presentar a la alumna, una serie de imágenes (en forma de galleta) que contuvieran los fonemas b y d, como: dado, barco, abuela, diente, etc. y dos frascos con las letras b y d respectivamente, la alumna iba tomando cada una de las imágenes y nombrándolas en voz alta, posteriormente las colocó en el frasco que

consideró debía ir (Véase Figura 5), al finalizar la clasificación de las “galletas”, la alumna escribió en una tabla de b y d cada una de las palabras, después se revisó para verificar si estaba correctamente escritas (Véase Figura 6).

El resultado obtenido al finalizar la aplicación de la estrategia fue de cuarenta y cinco palabras presentadas, se visualizó la sustitución en dieciséis, siendo evidente la dificultad en la ruta fonológica, al no poseer la habilidad para analizar oralmente las palabras e identificar los fonemas que la conforman y establecer la conexión con los grafemas correspondientes; también me sirvió como prueba para evaluar el estado inicial de la sustitución presente en la escritura de Alicia.

Durante la revisión de la tabla con las palabras b y d, se brindó retroalimentación, la SEP (2012) la define como la información que contiene juicios de valor sobre el aprendizaje, la explicación de la brecha entre el aprendizaje esperado y el logrado, o la explicitación sobre el logro de aprendizajes, así como de las orientaciones que le permitirán mejorar; en cada palabra con sustitución se hacía énfasis en el sonido de los fonemas y se comparaba con otra palabra que tuviera la misma sílaba para que de esta forma Alicia logrará identificar el error cometido, por ejemplo, se comparaba una palabras escrita incorrectamente como dañar (bañar) con una correcta balón, para identificar el sonido real de la sílaba.

Considero que esta estrategia fue funcional para evaluar la conciencia fonológica de palabras con b y d, pero además como una herramienta para ejercitarla, se trabajaba únicamente la identificación visual de la imagen, siendo indispensable el conocimiento de cada fonema y como la unión de estos en forma correcta producirían la palabra.

Esta estrategia puede ser utilizada con varios fonemas en donde se observe dificultad como lo son: m, n o q, k; en su mayoría por errores de sustitución. Se fortalece como el alumno hace conciencia de los sonidos que conforman las palabras y la forma de unirlos correctamente.

Fichas de reeducación “b” y “d”

El cuadernillo de fichas de reeducación b y d, tenía el objetivo de coadyuvar en las dificultades que presentaba Alicia en la sustitución de ambos fonemas, las fichas consistían en actividades visuales, así como auditivas, para corregir el error en su escritura. El cuadernillo tenía veinte actividades para realizar de forma progresiva.

Las dos primeras actividades consistían en nombrar imágenes con cualquiera de los fonemas, por ejemplo: boca, dibujar, domingo, hada, etc. Con el objetivo de familiarizarse con los pictogramas del cuadernillo, así como escuchar la pronunciación de las mismas. Las imágenes estaban ordenadas en tablas de quince cada una (Véase Figura 7), logrando nombrarlas sin ninguna dificultad, solamente preguntaba al no reconocer los pictogramas como, por ejemplo: butano.

Posteriormente en una tabla se tenían que clasificar las imágenes de acuerdo a “b” o “d” presentando errores en: nudo, nadar, beber, colocándolas en el lugar incorrecto. En este tipo de acciones, se optó por colocarle las dos palabras escritas con ambas letras, por ejemplo: nudo-nubo y se le dio la indicación de seleccionar la correcta, en dos casos acertó, sin embargo, se observó lo necesario de favorecer la ruta visual o directa de acceso al léxico para que Alicia fortaleciera el almacenamiento de la representación ortográfica en la memoria a largo plazo.

La siguiente actividad correspondía en dar lectura a 30 palabras, únicamente se observó dificultad en tobogán, la alumna expresó no conocerlo ni haberlo escuchado, este error se debió a que Alicia no estaba familiarizada con la palabra. Después, se realizó la clasificación de las palabras, logrando realizarla sin ningún problema, por lo cual se llegó a la conclusión de que probablemente la forma en que percibía visualmente no representaba un problema mayor.

Las siguientes dos actividades consistían en identificar el nombre de cada pictograma, por ejemplo: bota-dota, bata-data y la alumna debía seleccionar la que era correcta, de veintisiete imágenes presentó dificultad en diez, eligiendo la incorrecta. En los tres consecuentes ejercicios tenía que completar las palabras de los pictogramas colocando “b” o “d”, se observaron algunos problemas en palabras como: bebe, lobo, dedo y sube, donde Alicia cambio la letra y en otros que anteriormente había presentado error las escribió de forma correcta.

Lo anterior, me permite considerar un posible problema de atención y memoria como menciona López (1988), el niño con dificultades de aprendizaje destaca como significativo la falta de atención, se le complica distinguir, entre un abanico de aspectos de una situación lo relevante e irrelevante; además, para establecer la asociación entre fonema y grafema de forma correcta exige poseer de una capacidad de retención suficiente para garantizar que lo aprendido sea recordado.

Para favorecer la atención y la memoria se retomaron actividades sugeridas por López (1988), la primera se iba trabajando durante la implementación de las estrategias, aumentando el valor del estímulo para que Alicia prestará atención, por ejemplo: mediante

el uso del color y materiales atractivos (frasco de galletas y pizarrón mágico), además se le pedía que expresará oralmente los pasos de la tarea a realizar, así como la importancia del uso de un lenguaje claro y dar una instrucción a la vez.

La memoria se reforzó por medio de imitación y repetición de movimientos, por ejemplo: imitar gestos y repetir acciones (levantar manos simultáneamente combinado con otros ejercicios); la memorización de objetos, la cual consistía en presentar un conjunto de objetos de uso común como: lápiz, cuaderno, goma, sacapuntas, etc. Se le pidió que observará durante un tiempo breve de dos en dos los objetos y después debía nombrarlos, esta actividad se puede ir aumentando progresivamente la complejidad.

Por último, las hojas finales del cuadernillo consistían en ejercicios visuales en donde Alicia tenía que identificar palabras primero con b y luego con d encerrándolas, en estas actividades no se presentó ninguna dificultad.

Aprendiendo jugando: “Conciencia fonológica”

El uso de los recursos tecnológicos con fines educativos ha permitido enriquecer el repertorio del docente en cuanto a materiales y estrategias para impactar en el aprendizaje, ir más allá de solo utilizar el libro de texto, resultan ser de interés para los alumnos y los motiva en la realización de las actividades. Aprovechar el auge que tienen el software educativo y las aplicaciones en sistemas Android para trabajar determinados contenidos por medio del juego virtual ha permitido que los alumnos construyan su propio aprendizaje.

El creciente uso de las tecnologías por parte de los niños ha ido en aumento, así como el acceso a internet como una fuente de consulta de información, si aprovechamos los

beneficios que aportan para el aprendizaje, podemos lograr que alumnos descubran que aprender también puede ser algo divertido, sobretodo en el caso de aquellos que presentan Necesidades Educativas Especiales, pueden presentar mayor dificultad para acceder al aprendizaje de la forma convencional.

Una aplicación, la define la SEP (2015), como un programa con características especiales, que pueden ser juegos o herramientas para redes sociales, noticias y todo tipo de información, su diseño es concreto y no posee demasiadas opciones, algunos beneficios de su usos son: medio de expresión y creación multimedia (escritura, dibujo o presentaciones), brindan un canal de comunicación, facilitan la comunicación interpersonal, es un medio didáctico (informa, ejercita habilidades, cuestiona, motiva y guía el aprendizaje), además, representa un medio lúdico (referente a lo propio o relativo al juego, a la diversión) para el desarrollo cognitivo.

De acuerdo a las observaciones realizadas y a los comentarios de la alumna, supe que era de su interés el manejo de la tecnología por medio de tabletas electrónicas y celulares, de lo cual me apoyé para favorecer aspectos de la conciencia fonológica, por medio de una aplicación que permitiera fortalecer el trabajo realizado con los compendios.

La aplicación consiste en cinco secciones: unir, relación con imágenes, fuga de letras, separar palabras dentro de la frase y ordenar la frase. Cada una tiene ejercicios ya establecidos con los cuales se puede iniciar el trabajo, esta aplicación llamó mi atención sobre las demás porque permite ingresar nuevos ejercicios que se adapten a las necesidades detectadas. (Véase Figura 8)

En la primera sección; unir, se tiene que identificar las parejas de figuras iguales y trazar una línea para unir las, en un primer momento se realizaron los ejercicios preestablecidos para la familiarización de Alicia con la aplicación, después se anexaron otros con el objetivo de unir las imágenes con rima, ya fuera en un inicio o que tuvieran el mismo número de sílabas para de esta forma reforzar el trabajo realizado con el compendio de conciencia fonológica y minimizar los problemas de sustitución, omisión y fragmentación presentes en la escritura de la alumna. (Véase Figura 9)

En el apartado de relacionar moviendo imágenes, el objetivo inicial consistía en identificar de un conjunto de cuatro imágenes la que era igual al modelo presentado. Posteriormente se anexaron ejercicios para elegir la imagen que iniciara con la misma sílaba, aquella donde rimara o tuviera el mismo número de sílabas, es imprescindible mencionar que la aplicación no permite escribir las instrucciones a realizar, se optó por manejar un ejercicio diario a la semana donde se trabajó únicamente ya fuera la identificación de sílabas iguales o la rima. (Véase Figura 10)

En la sección de fuga de letras, se tenía que completar la palabra con los grafemas faltantes, se seleccionaba el ejercicio a realizar apareciendo en la pantalla una imagen alusiva, enseguida la palabra incompleta y al final un conjunto de letras para seleccionar las correctas (Véase Figura 11). En el apartado de separar palabras dentro de la frase, aparecía una serie de oraciones sin espacios en donde se tenían dos opciones para solucionarlo: el primero, consistía en dibujar una línea por cada espacio de las palabras (Véase Figura 12) y de esta forma se pudieran apreciar en donde debían ir los espacios entre palabras; el

segundo, consistía en arrastrar las palabras para ordenarlas y darle sentido a la oración (Véase Figura 13).

La última actividad de la aplicación, consistía en ordenar la frase, se presentaban espacios en blanco para colocar las palabras acompañada de imágenes en el orden que se consideraba era el correcto para que la oración tuviera coherencia (Véase Figura 14). En cada uno de los ejercicios mencionados anteriormente se anexaron otros que permitieran fortalecer aspectos particulares como el uso de b y d, en el caso de fuga de letras, aunque la aplicación resultó de fácil manejo, presentaba algunos errores de diseño, por ejemplo: eliminaba ejercicios anexados, su tiempo de respuesta en cuanto se seleccionaba una actividad era lenta, manejaba únicamente letras mayúsculas lo cual en ocasiones era un problema porque se cortaban las letras por el tamaño de la pantalla.

Las dificultades enfrentadas durante el trabajo con la aplicación Android, no solo fueron cuestiones de diseño sino también, el hecho de que no permitía guardar los avances realizados o los ejercicios contestados para de esta forma tener evidencias. Esta estrategia se implementó en un tiempo aproximado de un mes, resultó ser una forma interactiva para reforzar aspectos de la conciencia fonológica, pero aún requiere de mejoras para su uso como una herramienta funcional para la intervención de las dificultades de aprendizaje.

El pizarrón mágico

Esta estrategia tenía la finalidad principal de coadyuvar en la minimización del problema de sustitución presente en la escritura de Alicia, con b y d, la sustitución la define Jiménez y Artiles (1995) como el error de confundir letras con sonidos similares, debido a que tienen una forma de articulación similar, se da con mayor frecuencia en las

consonantes. Por ejemplo: enefante en lugar de elefante. Este mismo autor menciona algunas causas como lo son las dificultades de discriminación fonológica, así como carencia de habilidades de segmentación fonológica.

El pizarrón mágico permitía usar la vista, el tacto y el oído para conectar las letras con su pronunciación; menciona Barraga (1986) el uso de todos los sistemas sensoriales ayuda al niño a alcanzar su más alto potencial de aprendizaje. Los sentidos de acuerdo a Braun (1995) se han desarrollado para poder captar la información presente en la naturaleza de formas diversas.

Se inició en un primer momento con la escritura sobre el pizarrón de las letras b y d, utilizando los dedos, además se tenía que ir mencionando su sonido. Posteriormente, se escribieron sílabas usando ambas letras en conjunción con las vocales, por ejemplo: ba, be, da, de, etc. En cada uno de los casos era importante recordar a la alumna que debía mencionar el sonido de cada grafema y como era la pronunciación de la sílaba completa. Finalmente, se escribían palabras que contuvieran las mismas consonantes, se deletreaban con el sonido de cada fonema y se leía la palabra completa.

Las dificultades que presentaba Alicia al realizar las actividades eran de nueva cuenta en la segmentación fonológica, se le complicaba poder separar las palabras en sus fonemas y en varias ocasiones confundía el sonido de la b por la d, esta estrategia se realizó en un lapso de tiempo de un mes aproximadamente trabajando en las primeras semanas únicamente con el pizarrón la identificación de sonidos.

Después, se implementó otra actividad a esta estrategia, la escritura en el aire, para reforzar el sonido de cada letra con la memoria muscular, tomando en cuenta que el movimiento y la cognición están estrechamente relacionados, el movimiento puede mejorar el pensamiento y el aprendizaje; el niño aprende viviendo y experimentando (Montessori, 1971).

En la escritura en el aire se le pedía a la alumna que a partir de una palabra dada con las consonantes b y d, utilizando los dedos índice y medio (manteniendo los codos y muñecas rectas) “escribiera” la palabra mencionando cada fonema, durante la realización de esta actividad se brindaba retroalimentación ayudando en la segmentación fonológica, posteriormente debía escribirla en el pizarrón mágico.

Después de la implementación de esta estrategia se observó un avance significativo en la disminución de la sustitución en la escritura de Alicia, los errores eran menos al realizar algún dictado o cualquier otra actividad (Véase Figura 15). Esta estrategia también se trabajó en conjunto con las fichas de reeducación, arquitecto de palabras y el frasco de galletas con la finalidad de fortalecer el trabajo y de que existiera una vinculación entre las mismas.

Arquitecto de palabras

Esta estrategia tenía la finalidad minimizar los errores en la escritura de la alumna, tanto de sustitución como de omisión la cual la define Jiménez y Artiles (1995) como la eliminación de letras, sílabas o palabras tanto al leer como escribir, por ejemplo escribe o lee vetana por ventana, las posibles causas pueden ser la falta de entrenamiento en la emisión sonora del grafema omitido, escritura acelerada o una dificultad en la integración

intersensorial no es capaz de relacionar de forma correcta cada letra con su respectivo sonido.

Se inició con la delimitación de tres espacios en la mesa de trabajo, los cuales tenían una etiqueta: leer, construir y escribir, en un primer momento se colocaron palabras escritas con las consonantes que se sustituyen en este caso b y d, la alumna debía leer y con ayuda de letras en foami construir la palabra para posteriormente escribirla, en este último paso de nueva cuenta me apoye del pizarrón mágico. Los primeros ejercicios en los cuales solo leía la palabra no presentó ninguna dificultad.

En las siguientes sesiones, se optó por cambiar la palabra escrita por una imagen, utilizando nuevamente las del “Frasco de galletas”, se colocaba la figura en la sección de leer, la alumna observaba la imagen, construía la palabra y posteriormente la escribía en el pizarrón mágico (Véase Figura 16), de esta manera se fortalecían ambas rutas visual y auditiva, al escribir de forma directa la palabra o buscar los sonidos para formarla.

El papel del docente de grupo y promotor de Educación Física

La intervención de la USAER se dirige a tres ámbitos: apoyo a la escuela, la familia y los alumnos con necesidades educativas especiales. La función de cada uno de los integrantes del equipo multidisciplinario tiene como propósito principal lograr que la institución educativa adquiriera los elementos técnico-pedagógicos necesarios para dar respuesta autónoma a las necesidades educativas especiales, de esta manera el servicio debe concebirse como temporal (SEP, 2006).

El maestro de apoyo en el ámbito de la escuela, tiene la tarea de apoyar desde la planeación de la Ruta de Mejora Escolar que define la SEP (2017) como el sistema de gestión que permite a la institución educativa ordenar y sistematizar sus decisiones respecto al servicio brindado, su finalidad, sensibilizar a la comunidad escolar para dar a conocer las condiciones atendidas por el servicio y promover una actitud de respeto hacia la diversidad, además de proponer actividades que permitan minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación (obstáculos presentes en la escuela en sus culturas, prácticas y políticas que impiden la participación y el logro de aprendizajes de todos los educandos, de acuerdo a la SEP (2010) pueden ser: físicas, actitudinales/sociales o curriculares).

El quehacer del docente de apoyo demanda, tener habilidades y actitudes para el trabajo colaborativo, no solo con los especialistas del equipo, sino también con la comunidad escolar, de las relaciones establecidas dependerá el éxito del proceso de atención e inclusión de los alumnos en la escuela.

El maestro de grupo donde se encuentran los alumnos atendidos por USAER, son una pieza clave para los logros obtenidos en los aprendizajes; es quién de acuerdo a las sugerencias y orientaciones de los integrantes del equipo de apoyo aborda el programa de estudio, poniendo en práctica en su planeación de clase (diaria, semanal, mensual o bimestral) los recursos establecidos en la propuesta curricular adaptada para que los educandos alcancen los objetivos establecidos acorde a sus características y posibilidades.

Como es el docente de grupo quien ejecuta las acciones planteadas en la propuesta curricular adaptada, el equipo multidisciplinario puede participar en actividades como las que plantea la SEP (2006), de tipo académicas en donde se apoya directamente al educando

durante las diferentes clases, impartir sesiones conjuntamente con el maestro con el objetivo de monitorear los apoyos brindados a ciertos alumnos, la observación de la intervención que se realiza en el aula regular, así como realizar actividades específicas en el aula de recursos y la vinculación con apoyos extraescolares o complementarios necesarios para el alumno, por ejemplo: rehabilitación física.

El trabajo colaborativo nos dice la SEP (2011) implica la articulación de acciones y liderazgos, el compartir metas comunes, respeto de ideas y construcción colectiva de proyectos en mejora de los entornos escolares, debe ser tomado en cuenta por el docente de grupo y de apoyo con un solo fin, garantizar que los alumnos con necesidades educativas especiales tengan las mismas oportunidades para acceder a los aprendizajes del grado que cursan poniendo en juego los recursos, materiales, las modificaciones a los contenidos, así como a la evaluación necesarios para su beneficio.

En el caso de Alicia, la relación que se estableció con la maestra de cuarto grado fue de respeto, ella tenía veinte años de servicio con un método de enseñanza directo, lo cual dificultó la puesta en marcha de las sugerencias de trabajo brindadas, así como la aplicación de la propuesta curricular adaptada, esto se observó durante las visitas realizadas al grupo durante las jornadas de práctica. La Barrera para el Aprendizaje y la Participación que se detectó en el aula fue de tipo curricular en donde existía una metodología y forma de evaluación rígida y poco flexible.

La minimización o eliminación de las Barreras para el Aprendizaje y la participación demanda de la puesta en práctica de los ajustes razonables, los cuales los define la SEP (2011) como medidas específicas con la finalidad de modificar y adecuar el

entorno, los bienes y servicios a las necesidades particulares, favoreciendo la accesibilidad en cuatro áreas básicas: movilidad, comunicación e información, bienes y servicios, así como las actitudes hacia la discapacidad.

El ajuste razonable que se implementó fue de comunicación e información, dando a conocer a la docente de cuarto grado la relevancia de su contribución en la atención de Alicia mediante la puesta en práctica de las actividades sugeridas, la relevancia del apoyo, motivación al realizar y concluir las tareas escolares, el mantenerla cerca del pizarrón vigilando su desempeño, así como la creación de ambientes de aprendizaje entendido como “el espacio en donde se desarrolla la comunicación y las interacciones que posibilitan el aprendizaje” (SEP, 2011, p. 29)

A la maestra de grupo se le sugirieron actividades para iniciar bien el día para llevar a cabo al inicio de la jornada escolar, favoreciendo no solo a Alicia sino también a sus demás compañeros como: laberintos, unir puntos, completar imágenes, mándalas, relacionar con líneas símbolos y buscar diferencias; con el objetivo de fomentar la atención, resolución de problemas, percepción visual, motricidad fina; coordinación visomotora y creatividad. De este modo, se abordaron al mismo tiempo los acuerdos generados en los Consejos Técnicos Escolares respecto a cómo favorecer la atención durante las clases.

En cuanto a las estrategias para la corrección de la disgrafía, no fueron tomadas en cuenta para que el docente de grupo las implementará durante las clases, una de las razones principales era la dinámica de trabajo, la cual se observó durante los primeros días del ciclo escolar y por la evidente carga administrativa, evaluaciones bimestrales, además de la

constante exigencia del cumplimiento con los programas de estudio fue que opté preferentemente por el trabajo en casa y extraclase.

El promotor de educación física

Otro miembro de la comunidad escolar tomado en cuenta para la atención de Alicia fue el promotor de Educación Física, Azcoaga (1985) menciona, no existe nada tan irreal como pensar que un medicamento pueda curar mágicamente los problemas de aprendizaje, es la psicomotricidad, la expresión corporal o la educación perceptual quienes pueden tender a modificar la capacidad de aprendizaje.

La psicomotricidad de acuerdo a Mora y Palacios (1995) es la relación existente entre las implicaciones psicológicas del movimiento y de la actividad corporal con el organismo y el medio en que se desenvuelve; la psicomotricidad constituye las bases neurológicas del habla y los aprendizajes, por ejemplo: para que un niño no omita o invierta letras en la lectura y escritura demanda de un dominio de su lateralidad, conocer su derecha o izquierda.

El educando debe dominar tanto su esquema corporal, orientación espacial, además de su equilibrio, el primer aspecto lo define López (1988) como la representación mental o la conciencia del propio cuerpo, así como de los distintos elementos que lo componen, si se encuentra alterado o aún no consolidado, la habilidad del niño para la coordinación ojo-mano, para su percepción de la posición en el espacio y las relaciones espaciales se verán afectadas.

Se entiende a la orientación espacial como la estructuración del mundo externo en relación con el yo, se pueden diferenciar dos conceptos de espacio: la posición y las relaciones espaciales, la primera hace alusión a la habilidad para percibir un objeto en relación con nuestro cuerpo, el alumno con dificultades de la posición en el espacio tiene una fuerte tendencia a invertir letras o palabras, por ejemplo: sol por los, b y d o 12-21, además, de tener problemas en la comprensión de términos como: derecha-izquierda, arriba-abajo y dentro-fuera (López, 1988).

Las relaciones espaciales es la capacidad de una persona de percibir la posición de dos o más objetos en relación consigo mismo y respecto los unos con los otros, las disfunciones presentes en este aspecto provocan en los niños la tendencia a cambiar el orden de las letras de una palabra, por ejemplo: raso por rosa, problemas en el espaciado correcto de palabras, párrafos y letras, también puede mostrar dificultad para copiar del pizarrón al cuaderno.

Por último, el equilibrio de acuerdo a Contreras (1998) es la capacidad del cuerpo humano para mantener o recobrar la estabilidad, ejerciendo una oposición contra la gravedad, este aspecto pone en juego también la fuerza muscular. El dominio de cada uno de los elementos descritos: esquema corporal, orientación espacial y equilibrio, permiten al alumno la realización eficaz de cualquier acto motor que requieren de una imagen consciente del propio cuerpo para la realización de cualquier actividad planteada.

Para coordinar el trabajo con el promotor de educación física, se tuvo una plática en la cual se sugirió tomar en cuenta durante las sesiones con el grupo de cuarto grado, hiciera énfasis en el fortalecimiento de los puntos descritos anteriormente y de esta manera obtener

mejores resultados en las estrategias para la corrección de la disgrafía, apoyando tanto a lo general (conocimiento y movimiento del cuerpo) como a lo particular (coordinación visomotora y conciencia fonológica).

El maestro de educación física se comprometió a trabajar los aspectos de esquema corporal, ubicación espacial y equilibrio durante cada bloque, relacionándolos con las temáticas a desarrollar en su planeación, una de las dificultades presentes fue el tiempo, únicamente se tenían dos sesiones a la semana de cincuenta minutos y los días restantes no se les dedicaba ningún espacio para seguir fortaleciéndolas.

Rescató de nueva cuenta la capacidad del maestro de apoyo para organizar y realizar un trabajo colaborativo con los actores de la comunidad escolar en beneficio de la mejora de los aprendizajes, se debe coordinar y asignar a cada uno de los involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje un papel a desempeñar para lograr brindar una atención integral con la finalidad de atender las necesidades presentes y las problemáticas detectadas, como en el caso de Alicia.

El papel de los padres de familia

La familia lleva a cabo una función importante en el desarrollo de los niños durante los primeros años desde la apropiación del lenguaje, el cual se beneficia con las interacciones que se establecen entre los hijos y los padres, así como la construcción de las bases para el aprendizaje en la escuela, por medio del establecimiento de las rutinas familiares los alumnos rinden de mejor manera en el ámbito escolar cuando están regidos en casa por límites, lo cual estimula el uso productivo del tiempo y propician experiencias de aprendizaje como algo habitual en la vida familiar (Redding, s/f).

Cuando en casa se le da un tiempo para realizar las tareas y repasar los contenidos vistos en clase, los alumnos comprenden el valor que en la familia se le da al estudio. Estudiar y aprender se convierten en una parte esencial de la dinámica familiar, las dificultades se presentan cuando no se dedican momentos específicos para realizar las actividades o trabajos de la escuela con la finalidad de reforzar los temas vistos durante la jornada escolar, los alumnos en ocasiones pueden presentar un bajo desempeño escolar, así como poca motivación por aprender.

El papel de los padres, en el caso de un niño atendido por el equipo de USAER, demanda de un mayor compromiso, se requiere de tiempo, reorganización, apertura y flexibilidad para tomar en cuenta las sugerencias por parte de cada uno de los especialistas, la familia es una pieza clave para el éxito de la intervención o en dado caso el principal obstáculo para el logro de los objetivos planteados.

Después de la detección inicial o exploratoria que corresponde a la primera fase de intervención de la USAER, existe una parte intermedia en donde se involucra por primera vez a los padres de familia, antes de realizar la evaluación psicopedagógica para la identificación de las Necesidades Educativas Especiales es necesario citar a los padres para informar la situación de su hijo y pedir la autorización para la puesta en marcha de las siguientes fases: evaluación psicopedagógica, propuesta curricular adaptada y la detección permanente; sin la autorización de los padres por escrito y firmado no se puede realizar ninguno de los procesos.

Dentro de la evaluación psicopedagógica los padres de familia están en contacto principalmente con el trabajador social, el cual aplica instrumentos para obtener

información sobre los antecedentes de desarrollo del alumno y para conocer el contexto familiar y social, es quien se encarga de recabar datos generales para compartirlos con el resto de los especialistas (SEP,2006).

Una de las funciones a desempeñar por la familia después del proceso de atención de la USAER es la puesta en marcha de las estrategias específicas sugeridas, así como los apoyos a ofrecer para favorecer el aprendizaje de los alumnos desde el hogar y el contexto social. En un inicio se requiere que el niño sienta la presencia constante de sus padres, posteriormente, se debe procurar ir desarrollando autonomía para realizar las actividades que le permiten mejorar en su aprendizaje, es relevante tener en cuenta que su papel consiste en motivar a su hijo, ayudarlo en cuestiones precisas y favorecer la comunicación de sus necesidades, en resumen, los padres deben funcionar como consejeros y guías (Destrempes y Lafleur, 2003).

El trabajo con padres realizado desde el servicio de apoyo tiene como objetivo impactar en el aprendizaje y participación de los alumnos dentro de los diferentes contextos, sin embargo, en algunas ocasiones no se llega a cumplir por diferentes factores, así como existe una diversidad en cuanto al alumnado, también la familia es diversa en la forma de pensar, actuar y ver las cosas. El ser padres implica una tarea difícil y más aún cuando los hijos presentan alguna dificultad que demanda de mayor atención, deben pasar por un proceso de duelo que va desde la negación hasta la aceptación.

En el caso de Alicia, su familia es monoparental, su madre desempeña ambos roles, siendo el sustento de su hija y quien vela por su bienestar, durante mi estancia en la escuela primaria únicamente tuve dos acercamientos con la mamá, fueron solo las ocasiones en las

que asistió al llamado de la Trabajadora Social, en el primer momento me presenté y pedí la autorización para poder trabajar con su hija, posteriormente le di a conocer las estrategias a implementar, así como decirle cuál era su papel a desempeñar para corregir o minimizar los errores en la escritura de su hija.

El cuaderno visomotor fue la estrategia para el trabajo en casa, el cual requería de su supervisión y apoyo en la realización de cada una de las actividades, con la finalidad de mejorar la coordinación visomotriz, así como el trazo de las letras. Se explicó la dinámica de trabajo, la forma de realizar los primeros ejercicios y la continuidad de las revisiones.

El segundo encuentro fue posterior a un mes de la aplicación de la estrategia, se observaba que no se tenía el apoyo de la madre en la realización de las actividades del cuaderno visomotor, en las revisiones me encontraba con ejercicios inconclusos o no elaborados, siendo evidente que Alicia los hacía de manera independiente sin apoyo. En esta ocasión se contó con la presencia de la Trabajadora Social para hablar con la mamá y pedir el apoyo no solo en cuestiones académicas sino también en aspectos personales como la higiene.

La madre de familia al final aceptó que no supervisaba las tareas por falta de tiempo, de nueva cuenta, se le recalcó lo fundamental de establecer prioridades y dedicar unos minutos en la tarde para revisar las tareas, además ayudar en la consolidación de hábitos de higiene desde casa, se comprometió apoyar a su hija para poder visualizar los avances, desafortunadamente en la siguiente revisión se observaron los mismos problemas y aunque nuevamente se citó no acudió por cuestiones de trabajo.

La colaboración con la madre no se estableció de la manera en la que esperaba, por este motivo las demás estrategias se implementaron en un tiempo extra-clase; hago énfasis en la complejidad de las relaciones entre escuela y familia, sin saber con certeza cuales fueron los factores reales que lo impidieron, mencionado los que dice Paniagua (2001), los padres sienten que el mundo escolar les impone lo que deben hacer con su hijo, sin tomar en cuenta sus puntos de vista, sin contar con sus posibilidades y necesidades.

Posiblemente faltó un verdadero proceso de sensibilización, donde se involucrará en mayor medida el área de psicología y por medio de pláticas permitir una descarga emocional por parte de la madre, para generar un vínculo de confianza y de este modo saber con certeza cuales eran los motivos por los que no dedicaba el tiempo necesario a su hija, hacer un análisis a profundidad para poder conocer las necesidades de la madre y desde ese punto brindar apoyo.

Es importante como maestros respetar la forma de ser de los padres, los estilos de crianza que pueden ser válidos para el alumno, aunque no sea el ideal, se debe evitar ponerse en un plano superior, así como dirigir en todo momento el actuar de los padres, pretendiendo que se conviertan en los maestros de sus hijos. Una auténtica colaboración sólo es posible por medio de un proceso permanente de negociación, hay que reconocer la diversidad que existe entre las familias y no pretender imponer un modelo único de relación, la escuela debe ser sensible a la situación personal de cada familia y evitar que la institución sea una fuente de estrés en vez de ayuda (Paniagua, 2001).

Conclusiones

El desarrollo del ensayo permite describir que la disgrafía se refiere a una incapacidad para escribir de forma correcta las letras y palabras. Está presente en la escritura libre y el dictado, pero también se observa en la copia de palabras. Algunas de las causas dependerán en gran medida del individuo, pero existen una serie de factores que pueden propiciar errores en la escritura, como dificultades en el proceso de enseñanza de esta habilidad comunicativa, las instrucciones rígidas e inflexibles que no responden a las diferencias individuales, deficiente orientación del proceso de adquisición de destrezas motoras para sujetar el lápiz o colocar el cuaderno, objetivos demasiado ambiciosos que generan un sentimiento de frustración para alcanzar logros; materiales inadecuados para la enseñanza e incapacidad para enseñar a las personas zurdas y los movimientos idóneos para el trazo.

La mayor implicación de la disgrafía en el proceso de enseñanza-aprendizaje se ve reflejado como rezago educativo, los alumnos que se les dificultan escribir, al no poder transmitir con este código lo que piensan y sienten, al no realizar la copia de un apunte en su cuaderno, así como al no poder hacer dictado; los pone en desventaja frente a sus iguales. No avanzan al mismo ritmo que sus compañeros y se llegan a sentir rechazados.

Durante las prácticas profesionales realizadas, no solo se fortalecieron mis conocimientos y habilidades para dar respuesta a las necesidades presentes en una alumna con dificultades de aprendizaje en la escritura (disgrafía), además me permitió ampliar el panorama acerca del trabajo realizado por el servicio de apoyo de Educación Especial inmerso en la Escuela Regular; lo real dista de parecerse a lo escrito en los libros; sin

embargo, el aprender de la cotidianidad y saber que no existe mejor lugar de aprendizaje como el vivir y experimentar directamente en la escuela, con los maestros, alumnos y padres de familia, hace la diferencia.

Aprender de la experiencia le permite al ser humano ser capaz de improvisar ante situaciones insólitas y de aprender del momento, para saber cómo actuar de forma más eficaz cuando se presenten situaciones similares. Este tipo de aprendizaje resulta un entrenamiento: la reacción será más rápida, segura y eficaz cuando desde un inicio se evite cometer los mismos errores en otras ocasiones (Perrenoud, 2011).

El trabajo como docente, así como cualquier otro oficio del ser humano, ocupa de varias personas y se persiguen diversos objetivos, tal vez sin tener criterios seguros para saber si se puedan conseguir. Cuando no se tiene una respuesta favorable, se puede caer en numerosas excusas como: la falta de tiempo, pocos recursos materiales, escaso apoyo y cooperación de otros individuos; con todo esto se corre el riesgo de abandonar la misión encomendada y vivir en la confusión y frustración.

Durante el tiempo en el cual se brindaron e implementaron las estrategias para la corrección de la disgrafía, hubo ocasiones donde experimenté la incertidumbre de no saber si en realidad éstas ayudarían a minimizar o corregirla, en cierto modo, no tenía la certeza del funcionamiento de lo propuesto por algunos autores. Lo retomado por los libros no debe tomarse como una receta o instructivo para aplicar sin un análisis y valoración, se debe de contar con las habilidades necesarias para realizar las modificaciones pertinentes y dar respuesta a las necesidades reales del alumno.

Cada una de las estrategias descritas en el apartado anterior, fue planificada con un objetivo como: el favorecer las dos rutas para la producción de las palabras escritas: vía fonológica (compendio, frasco de galletas, aplicación) y la vía visual (arquitecto de palabras, fichas de reeducación) o reeducar el trazo de las letras, así como la coordinación visomotriz (compendio y cuaderno visomotor), persiguiendo una sola meta la corrección o minimización de los errores presentes en la escritura de Alicia.

Considero que las estrategias brindadas son funcionales para el logro de los propósitos, sin embargo, demanda de una ejercitación diaria con el apoyo de los diferentes actores involucrados en la educación de la alumna, el compromiso con el aprendizaje y el trabajo colaborativo, donde se compartan metas comunes, la importancia de la retroalimentación constante y el tiempo necesario para llevarse a cabo. Los cuales desafortunadamente no se lograron establecer y adquiero como retos para fortalecer las habilidades y actitudes necesarias para lograr establecerlos como hábitos en las siguientes intervenciones educativas.

Como mencione en el apartado anterior, la principal dificultad enfrentada fue la falta de apoyo por parte de la madre de familia para la realización de las actividades propuestas en el cuaderno visomotor, el cual tenía que impactar en el proceso de reeducación del trazo de las letras, para de esta manera Alicia obtuviera una mayor legibilidad en sus escritos, en este aspecto los avances no fueron tan notorios (Véase Figura 17), aunque se motivaba para que mejorará la forma de las grafías, mostraba desinterés y en la mayoría de las ocasiones realizaba las actividades de manera rápida sin tomar en cuenta este aspecto, para el logro de este objetivo era necesario desactivar los esquemas mentales

vigentes, lo cual resulta una tarea laboriosa; una persona no cambia de un día para otro la forma de atarse los zapatos o de caminar, así lo desee y apruebe el cambio, la eliminación de viejas rutinas lleva su tiempo, los esquemas no desaparecen de la memoria, sino que se inhiben (Perrenound, 2011).

El trabajo que se realizó posteriormente al cuaderno visomotor, principalmente las estrategias enfocadas a favorecer la conciencia fonológica tuvieron el objetivo de minimizar los errores presentes en la escritura de Alicia: omisión y sustitución. Menciona Jiménez (1995), que el éxito o fracaso en tareas de conciencia fonológica constituyen un notable predictor en el rendimiento futuro de la lectura y escritura, de ahí la relevancia en el proceso de aprendizaje temprano en niños.

En las estrategias implementadas para el logro de la disminución de las omisiones y sustituciones, si se observaron avances significativos, los errores cometidos con las consonantes b y d, se minimizaron de diez palabras solo se equivocaba en dos, en el momento se ofrecía retroalimentación para que Alicia fuera consciente del error cometido y de manera independiente logrará corregirlo. (Véase Figura 17)

Probablemente, los avances obtenidos fueron mínimos si se comparan con los propósitos planteados en un inicio, pero en Educación Especial, cualquier logro por muy pequeño que parezca, es una prueba real de la posibilidad del niño por reestructurar su aprendizaje, así como la importancia de incluir dentro de las actividades escolares, acciones específicas para combatir las dificultades presentes durante el proceso de aprendizaje.

La conclusión final a la que llego después del trabajo realizado, es la relevancia y trascendencia de los servicios de Educación Especial, principalmente USAER, en la dinámica escolar, en la atención a la diversidad; la función que desempeña cada uno de los integrantes del equipo multidisciplinario no puede ser minimizada, el trabajo en conjunto bajo el establecimiento de objetivos comunes, es sin duda un factor determinante para logro de los mismos.

Así como, la complejidad que envuelve al equipo de apoyo en su relación y vinculación con los diferentes contextos: Escolar, socio familiar y áulico, el establecimiento de relaciones basadas en la buena comunicación, empatía, comprensión y diálogo, permiten favorecer el proceso de atención, logrando visualizar en un menor tiempo los frutos del trabajo realizado. Sin duda alguna, como Educación Especial se tiene un compromiso grande, sé es una pieza fundamental en la atención a la diversidad, entender que no todos aprendemos de la misma manera y en ocasiones este proceso demandará de mayores recursos humanos y materiales, lo funcional para todos, no existe; saber aceptar y respetar las diferencias de cada individuo, además de apreciarlas, permite enriquecer el trabajo cotidiano en el aprendizaje.

Por último, es necesario desarrollar habilidades, actitudes y valores necesarios para aceptar los errores y aprender de ellos, comprende cuando se necesita reorientar las acciones para el logro de los acuerdos, como docente en formación de Educación Especial, adquiero el reto de seguir preparándome día a día para de esta manera asegurar el éxito futuro.

Referencias

- Arnaiz, P. y Ruiz, M. (2001). *La lecto-escritura en la educación infantil*. Málaga: Aljibe
- Azcoaga, J.E. (1985). *Alteraciones del aprendizaje escolar. Diagnóstico, fisiopatología, tratamiento*. Barcelona, España: Paidós.
- Barraga, N. (1986). *Desarrollo senso-perceptivo*. Córdoba, Argentina: ICEVH.
- Bautista, R. (2002). *Necesidades Educativas Especiales*. Málaga: Aljibe.
- Braun, E. (1995). *El saber y los sentidos*. D.F., México: la ciencia/73 desde México.
- Bueno, M. (1994). *Deficiencia visual: aspectos psicoevolutivos y educativos*: Aljibe
- Carvajal, F. y Ramos, J. (2000). *¿Enseñar o aprender a escribir y leer?, 1. Aspectos teóricos del proceso de construcción significativa, funcional y compartida del código escrito*. Sevilla, España: Morón.
- Cohen, D. (1997). *Como aprenden los niños*. México: efe
- Contreras, J. y Onofre, R. (1988). *Didáctica de la educación física. Un enfoque constructivista*. Barcelona, España: INDE.
- De la parra, E. (2004). *Herencia de vida para tus hijos. Crecimiento integral con técnicas PNL*. Mexico: Grijalbo
- Defior, S. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo*. Málaga: Aljibe
- Destrempe, D. y Márquez, L. (2004). *Problemas de aprendizaje: guía para que padres y profesores comprendan e intervengan*. D. F., México: Quarzo.
- Díez, A. (2000). *El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista*. Barcelona, España: Graó.
- Dockrell, J. y McShane, J. (1997). *Dificultades de aprendizaje en la infancia: un enfoque cognitivo*. Barcelona, España: Paidós.
- East, V. y Evans, L. (2010). *Guía práctica de Necesidades Educativas Especiales*. Madrid, España: Morata.
- Ferreiro, E. (1996). *Caperucita aprende a escribir: estudios psicolingüísticos comparativos entre tres lenguas*. Barcelona, España: Gedisa.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Madrid, España: siglo veintiuno editores.
- García, N. (1998). *Manual de dificultades de aprendizaje: lenguaje, lecto-escritura y matemáticas*. Madrid, España: narcea.

- González, A. (1995). *El desarrollo del lenguaje: nivel fonológico, el desarrollo del lenguaje: nivel léxico-semántico y el desarrollo del lenguaje: nivel morfosintáctico*. Granada: Aljibe
- González, M. (1993). “Tomo la pluma para...”, en *Al borde de un ataque de prácticas*. Buenos Aires, Argentina: AIQUE.
- González, V. (2001). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. D.F., México: Pax México.
- Jiménez, J. A. y Atriles, C. (1995). *Cómo prevenir y corregir las dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura*. Vallehermoso, Madrid: Síntesis.
- López, C. (1988). *El refuerzo pedagógico (programación de actividades de desarrollo individual en las aulas de integración)*. Madrid, España: Escuela Española, S.A.
- Márquez, J. (septiembre de 2003). Evaluación de la conciencia fonológica en el inicio lector. *Anuario de psicología. Volumen (34)*, p. 38.
- Márquez, M. (1994). *Trastornos del aprendizaje en niños*. Madrid, España: Prentice.
- Meece, J. (2000). *Desarrollo del niño y del adolescente para educadores*. D.F., México: McGrawHill.
- Melich, P. y Gallerani, M. (2013). *Disgrafía: la dificultad de escribir*. Recuperado de http://www.grafoanálisis.com/013.-disgrafia_Pilar-Monica.pdf
- Montessori, M. (1971). *La mente absorbente del niño*. Barcelona, España: Araluce.
- Mora, J. y Palacios. J. (1995). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid, España: Alianza
- Paniagua, G. (2001). *Desarrollo psicológico y educación. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid, España: Alianza.
- Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. México: GRÁO.
- Portellano, J. (1995). *La disgrafía: concepto, diagnóstico y tratamiento: CEPE*
- Redding, S. (S/F). *Familias y escuelas. Serie prácticas educativas-2*. México: IBE-CENEVAL.
- Romero, J. y Lavigne, R. (2005). *Dificultades en el aprendizaje: unificación de criterios diagnósticos*: Tecnographic
- SEP. (2006). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. México, D. F.: SEP.
- SEP. (2010). *Programa Escuelas de calidad*. México, D. F.: SEP.
- SEP. (2011). *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial*. México, D. F.: SEP.

- SEP. (2011). *Orientaciones para la Intervención Educativa de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) en las escuelas de Educación Básica*. México, D. F.: SEP.
- SEP. (2011). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. México, D. F.: SEP.
- SEP. (2012). *Glosario de educación especial*. México, D. F.: SEP.
- SEP. (2012). *La comunicación de los logros de aprendizaje de los alumnos desde el enfoque formativo*. México, D. F.: SEP.
- SEP. (2014). *Manual para el uso de Tabletas Accesibles. Para alumnos con discapacidad que cursan 5to grado*. México, D. F.: SEP.
- SEP. (2017). *Lineamientos para la constitución, organización y funcionamiento de los Consejos de Participación Social en la educación*. México, D. F.: SEP.

Anexos

¿Sabes que un árbol es útil,
muchísimas cosas? Estas son
algunas de las utilidades de los
árboles.
Con su madera se pueden hacer
~~muebles~~ ^{muebles}, bananos, tréncas,

Figura 1. Ejemplo de distorsión o deformación de las letras.

Figura 2. Ejemplo de escritura en espejo del número 7.

tema: Propósito de características de
un reporte de revista

Los pasos de entrevista son estos:

Preparación. según el propósito, se lecciona
al entrevistador, se investiga acerca de
investigación acerca de temas, se le da el
gion y se acuerda los sitios.

Relación. se hacen las preguntas al
entrevistado y se notan sus respuestas
analisis.

Las respuestas se les ciona los
datos importantes y se presentan
como una conclusión sentenciada.

redacción de reporte de la entrevista
el cual se organiza en tres partes
y producción en traducción, que contiene
En el primer parte el ordinario
y los objetivos de la entrevista
desarrollo que se presentan los preguntas
de las preguntas de sus respuestas y
siere oremate que contiene el
cuanto de vista del entrevistado.
o un resumen de más importante de
o entrevista.

Figura 3. Evidencia de escritura de la alumna.

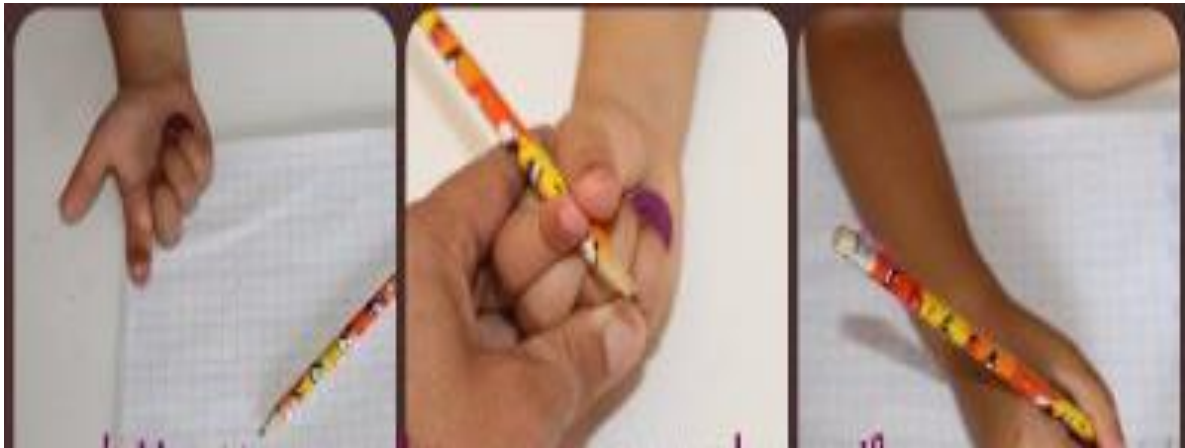


Figura 4. Ejemplo de la actividad del botón para fortalecer la pinza dactilar.



Figura 5. Materiales de estrategia del “Frasco de galletas”

Tabla... "Frasco de Galletas"

b		d
Botón	bulce	dolor
Abuela	diente	derrin
domino	dor	d. de ar
Abuelo	billete	domena
boca	saludar	abo
Ateja	banana	doso
bieloto	de ver	
buena	biveron	da do
paton	bolter	de do
bombero	burro	da nar
biamente	biente	d. inosa
tiba ron	dader	dao
Aba	dorao	
parrador	dos	
bada	de ena	
	dal mir	

Figura 6. Tabla del Frasco de galletas terminada.

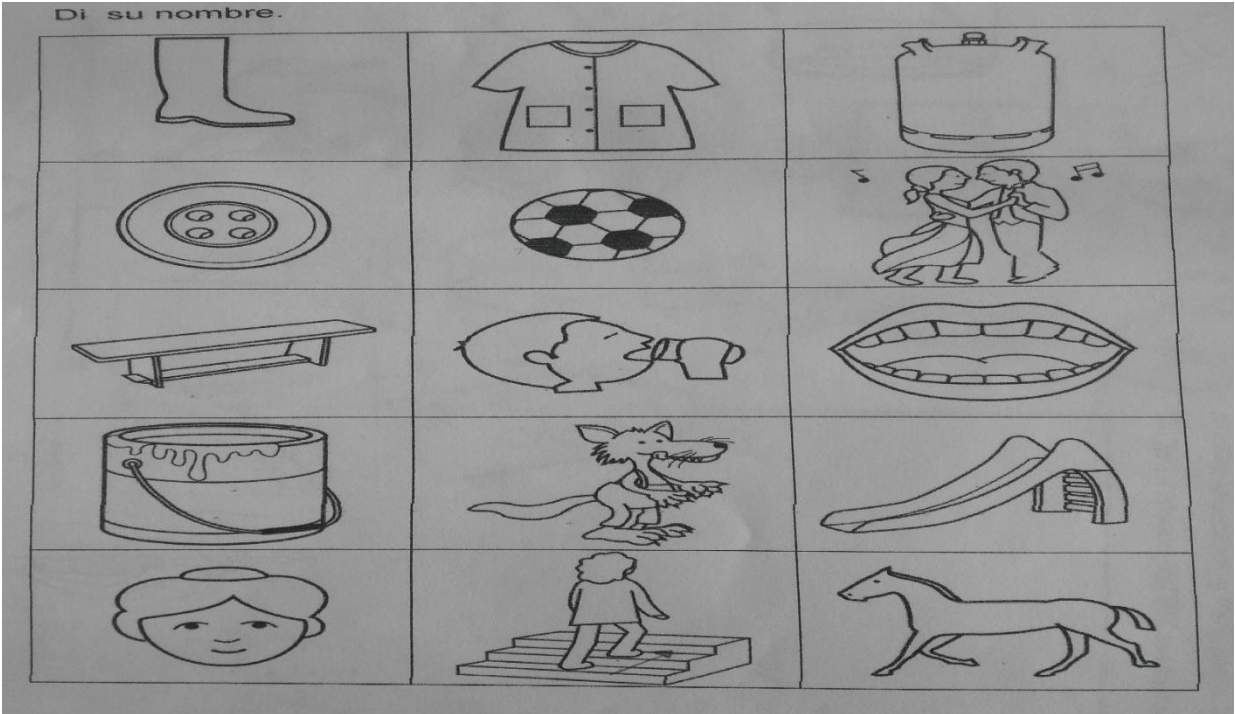


Figura 7. Ejemplo de los pictogramas del cuadernillo de fichas de reeducación b y d.



Figura 8. Interfaz de la aplicación “Conciencia fonológica”

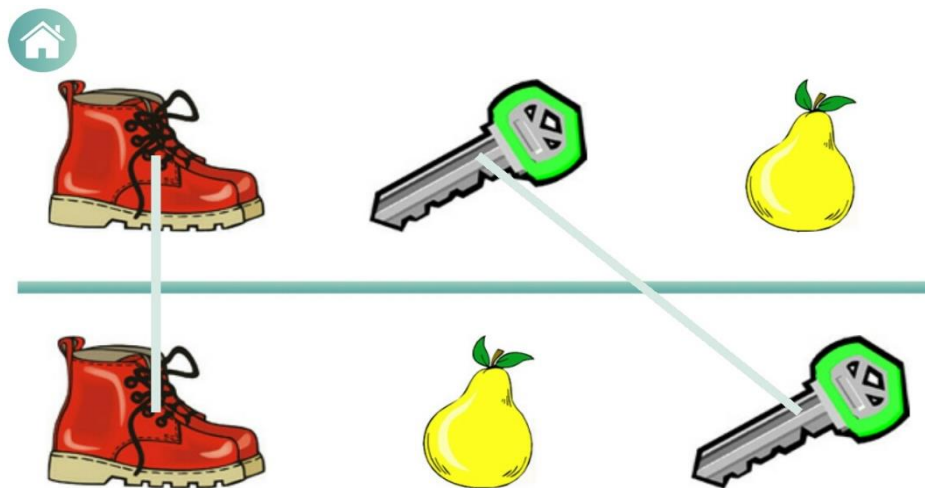


Figura 9. Ejemplo de ejercicio “Unir”, aplicación “Conciencia fonológica”



Figura 10. Ejemplo de ejercicio de relacionar moviendo imágenes, aplicación “Conciencia fonológica”



R T D
F K A

Figura 11. Ejemplo de actividad-Fuga de letras, aplicación “Conciencia fonológica”



Dibujar

Arrastrar

elgato de j uan
elgato bonito
elgato



Figura 12. Ejemplo de primera solución- dibujar para la sección de “separar palabras dentro de una frase”, aplicación “conciencia fonológica”.



Dibujar

Arrastrar

gato
gato bonito
el gatito de j uan

Figura 13. Ejemplo de segunda solución-arrastrar para la sección de “separar palabras dentro de una frase”, aplicación “conciencia fonológica”.

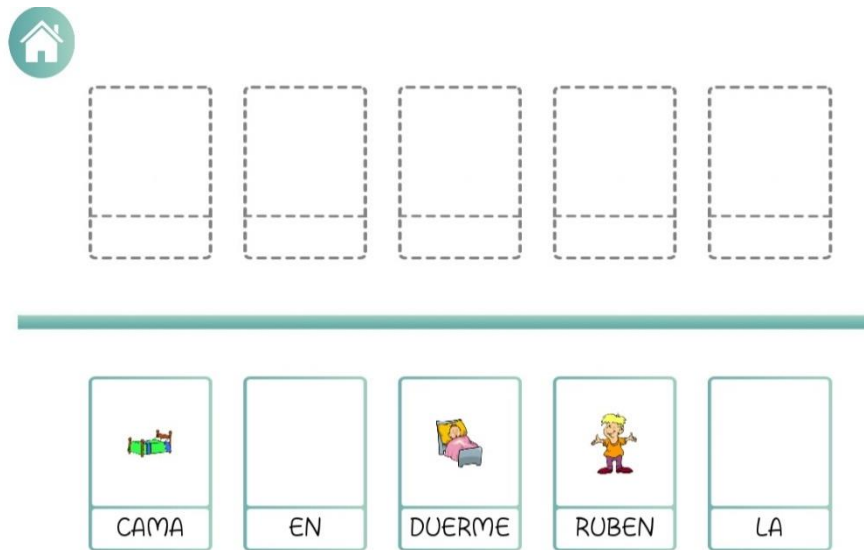


Figura 14. Ejemplo de ejercicio de sección- ordenar la frase de la aplicación “Conciencia fonológica”

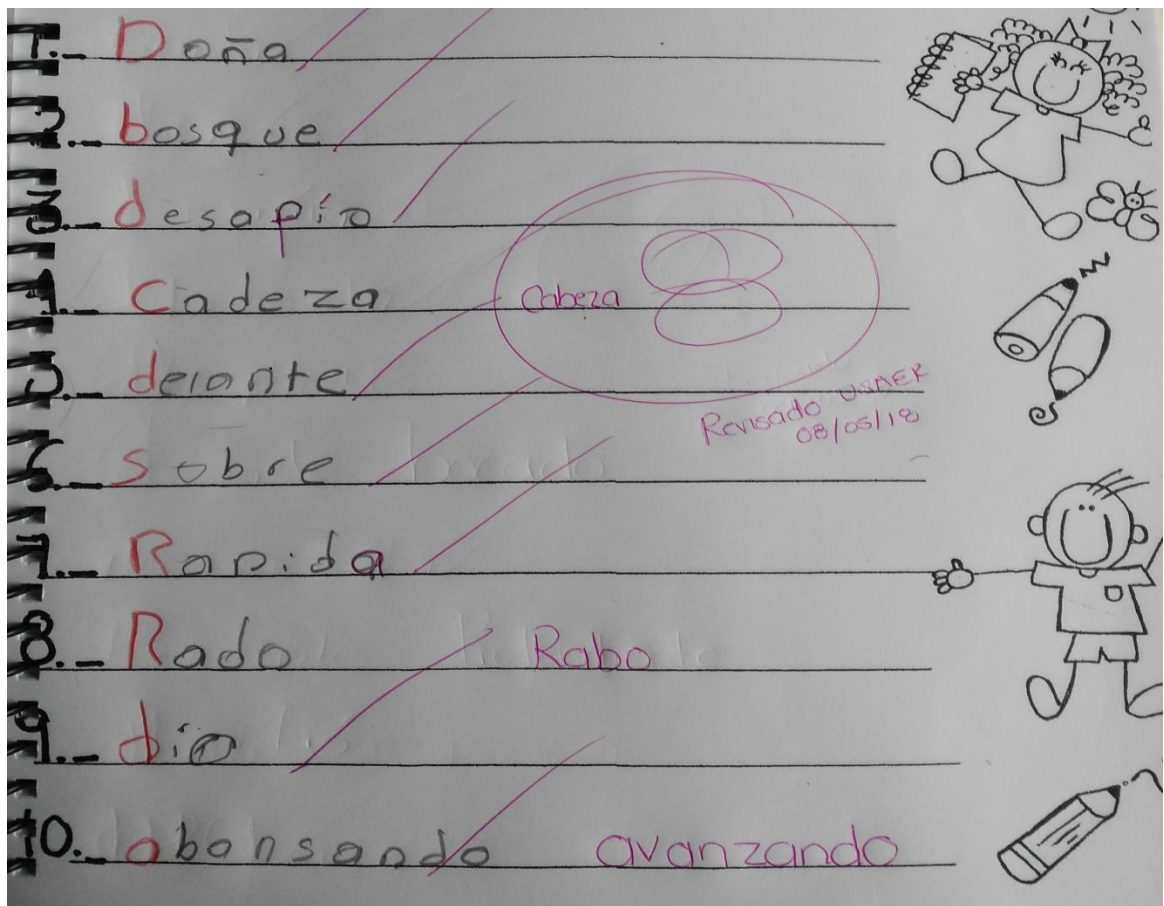


Figura 15. Ejemplo de dictado para evaluar los avances obtenidos con la disminución de la sustitución de b y d.

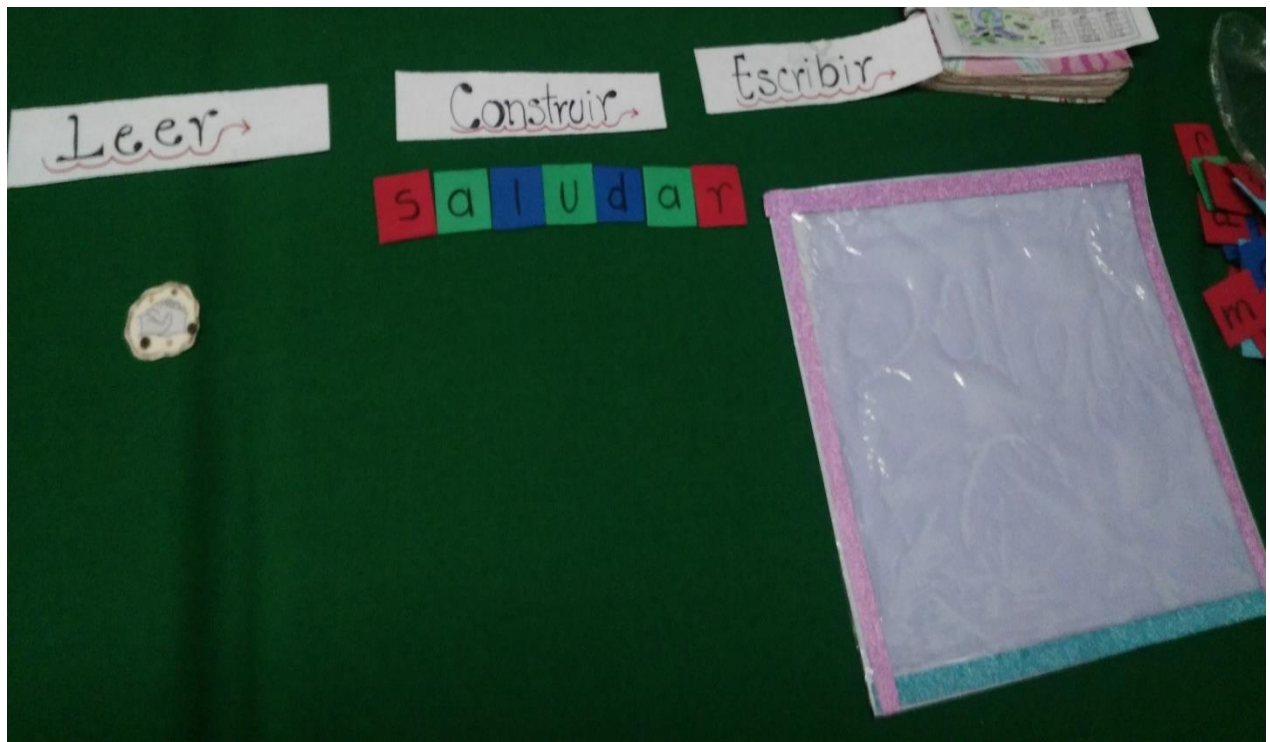


Figura 16. Ejemplo de la estrategia arquitecto de palabras.

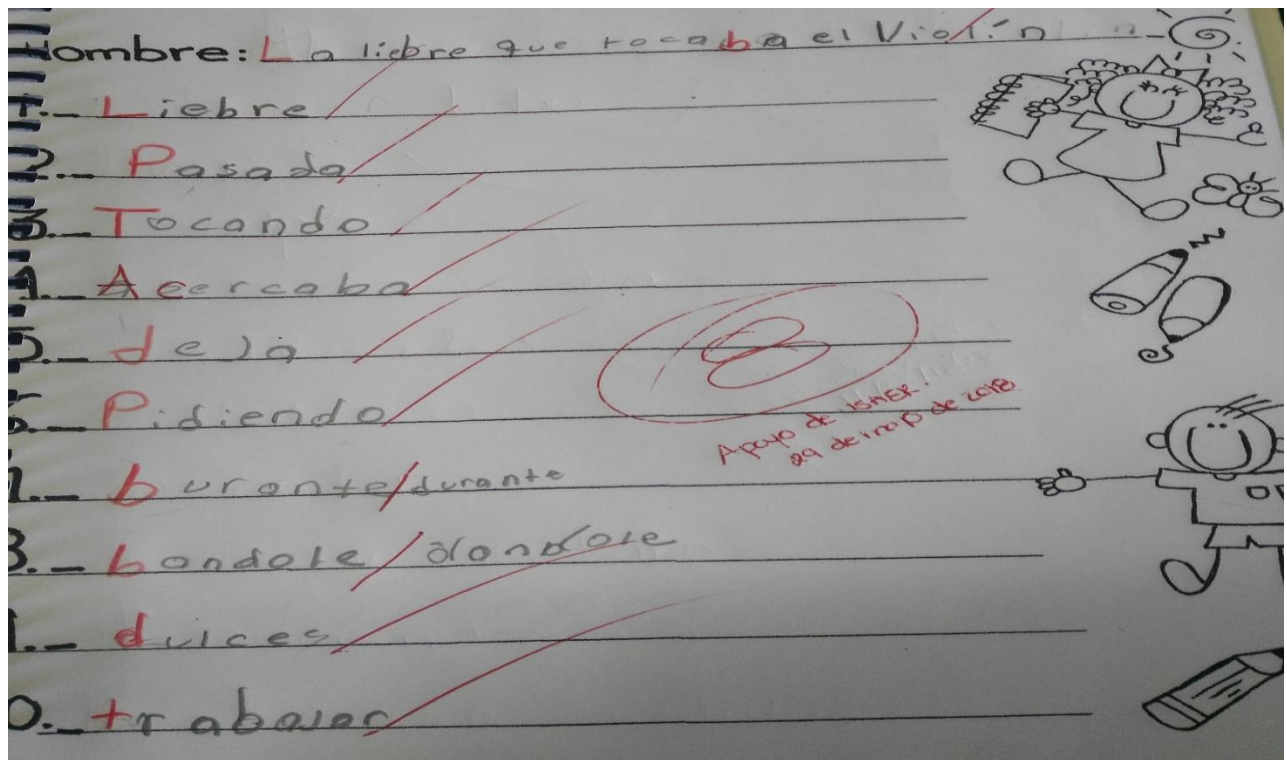


Figura 17. Última actividad escrita por la alumna.

HOJA DE FIRMAS

SUSTENTANTE



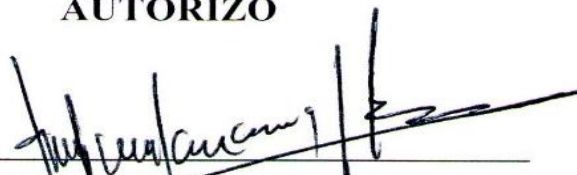
NIDIA ARELI GONZÁLEZ BENÍTEZ

REVISÓ



MTRA. VIOLETA GUZMÁN SÁNCHEZ
ASESORA DEL TRABAJO DE TITULACIÓN

AUTORIZÓ



PROFR. TEODORO GUADARRAMA CUEVAS
PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN



Vo. Bo.



PROFR. LEOPOLDO SERRANO MONTERO
DIRECTOR DE LA ESCUELA NORMAL DE JILOTEPEC