

Facultad de Educación

Tema: El trabajo ortográfico con la acentuación de palabras en los escolares con discapacidad intelectual leve de noveno grado

Tesis en opción al Título Académico de Máster en Educación Infantil
Mención Educación Especial

Autora: Lic. Yuliet Acosta Lahera

Tutora: Dr. C Dulce María Martín González

Matanzas 2019

Agradecimientos

Agradezco sinceramente a los colegas y amigos que contribuyeron, brindando su apoyo, a la realización de esta investigación.

A: Mis padres por haberme guiado por el camino correcto en mi formación.

A: Mi familia por su apoyo y comprensión incondicional.

A: Danlay Alberto por ser mi inspiración en cada momento de la vida.

A: Mi tutora a quien ya considero mi amiga, mil gracias por su incondicionalidad.

Dedicatoria

A: Los niños con discapacidad intelectual porque ellos son la razón de nuestro trabajo.

A: Mis padres por saber darme amor, abnegación, desvelos, y el mejor ejemplo.

A: Mis compañeras de trabajo Dayneris, Mirtica y Margarita sin ellas nada hubiera sido posible.



Pensamiento

“(...) el lenguaje es parte de la cultura. A sí, pues, no puede existir la cultura sin una lengua que le sirva de soporte expresivo y comunicativo”

Sergio Valdés Bernal



Índice

CONTENIDO		PÁG
RESUMEN		
INTRODUCCIÓN		1
CAPÍTULO I: LA ENSEÑANZA DE LA ORTOGRAFÍA EN ESCOLARES CON DISCAPACIDAD INTELLECTUAL LEVE		8
1.1	El trabajo ortográfico en los escolares con discapacidad intelectual leve como vía para el desarrollo de la expresión escrita	8
1.2	Particularidades psicopedagógicas de los escolares con discapacidad intelectual leve	14
1.3	La acentuación de palabras como parte del trabajo ortográfico en la educación de escolares con discapacidad intelectual leve	23
1.4	Dimensiones e indicadores de la variable fundamental de la investigación	34
CAPÍTULO II: SISTEMA DE ACTIVIDADES PARA LA CORRECCIÓN DE LA ACENTUACIÓN DE PALABRAS EN LOS ESCOLARES CON DISCAPACIDAD INTELLECTUAL LEVE DE NOVENO GRADO. RESULTADOS DE SU APLICACIÓN		39
2.1	Caracterización del estado actual del trabajo ortográfico en el proceso de enseñanza aprendizaje de los escolares con discapacidad intelectual leve de noveno grado	40
2.2	Fundamentos, estructura y contenidos del sistema de actividades para el trabajo con la acentuación de palabras en escolares con discapacidad intelectual leve de noveno grado.	50
2.3	Resultados de la aplicación del sistema de actividades propuesto para la acentuación de palabras en los escolares con discapacidad intelectual leve de noveno grado	67
	Conclusiones parciales	73
CONCLUSIONES		74
RECOMENDACIONES		75
BIBLIOGRAFÍA		76
ANEXOS		84

Resumen

Las reglas o normas ortográficas son el medio para que el escolar aprenda a escribir las palabras correctamente, además la ortografía constituye una parte importante dentro del aprendizaje que se subordina al servicio de la expresión escrita. La investigación tiene como objetivo elaborar un sistema de actividades para contribuir al trabajo ortográfico con la acentuación de palabras en los escolares con discapacidad intelectual leve de noveno grado. La definición y operacionalización de la variable, así como el empleo de diferentes métodos investigativos, permitió caracterizar el trabajo ortográfico de acentuación de palabras en escolares con discapacidad intelectual leve de noveno grado. Al determinar sus fortalezas y debilidades nos condujeron a diseñar un sistema de actividades que se sustenta en fundamentos filosóficos, biológicos, psicológicos, sociológicos, pedagógicos, didácticos y legales, así como las características que lo cualifican. Este resultado se introdujo en la práctica educativa lo que demostró transformación en la acentuación de palabras en escolares con discapacidad intelectual leve de noveno grado.



Introducción

Introducción:

La política educacional cubana tiene dentro de sus tareas asegurar la atención integral a los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales. En correspondencia con lo que se señala en el artículo 29 de la ley N°16 del código de la niñez y la juventud, el Estado cubano implementa el cumplimiento de esta garantía constitucional: "...pues brinda especial atención al desarrollo de las escuelas especializadas para niños con limitaciones físicas, mentales o con problemas de conducta, a fin de facilitarles, en la mayor medida posible y según sus actitudes individuales, que de valerse por sí mismo se incorporen a la vida en sociedad."(Bell,1996,pag.3)

Ante esa estrategia educativa el Comandante Fidel Castro Ruz señaló: "...Hoy no se trata de perfeccionar la obra realizada partiendo de ideas y conceptos enteramente nuevos. Hoy buscamos lo que a nuestro juicio debe ser y será un sistema educacional que se corresponda cada vez más con la igualdad, la justicia plena, la autoestima y las necesidades morales y sociales de los ciudadanos en el modelo de sociedad que el pueblo de Cuba se ha propuesto crear." (Castro, 2002, pag.1)

Estas palabras del Comandante en Jefe demuestran la eficiencia del sistema educacional cubano que no excluye de educación a ningún individuo a pesar de la discapacidad o nivel social que este tenga y así se plantea en uno de los principios básicos de la educación cubana: la atención diferenciada a los escolares de acuerdo con sus necesidades y posibilidades.

La Educación Especial en Cuba en la segunda década del siglo XXI se encuentra en un proceso de perfeccionamiento y desarrollo a partir del principio de la educación para todos, en el concierto de las transformaciones en la vida nacional; donde se replantean diversos conceptos, objetivos y principios dirigido a "lograr el máximo desarrollo integral posible de las personas con necesidades educativas especiales, en cualquier contexto, que les permita enfrentar con diversos niveles de independencia su inclusión social" (Borges, 2015, pág. 3). Esta aspiración incluye

la educación de escolares con discapacidad intelectual, entidad diagnóstica que ha sido estudiada por la comunidad científica del mundo y Cuba.

El aprendizaje de los escolares con discapacidad intelectual exige la preparación de los maestros para conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante el ajuste de la respuesta pedagógica, que permita estimular el desarrollo al tomar en consideración las necesidades y potencialidades reveladas como resultado del proceso de diagnóstico.

El proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador para escolares con discapacidad intelectual, según el perfil del egresado (Guerra y Laborit, 2013), debe contribuir a la formación de un ciudadano capaz de comunicarse usando cualquiera de las vías o medios de comunicación, ya sea con lenguaje (hablado, escrito o gestual) o con mímicas.

Al revisar las investigaciones de los escolares con discapacidad intelectual, se precisa que estas han sido frecuentes, las que se han dirigido a su atención pedagógica, la incorporación socio-laboral y la preparación de la familia. En la actualidad el análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje a estos escolares es abordado por autores como Guirado (2004-2013), Guerra (2005-2011), Gayle (2006-2015).

Específicamente acerca del proceso de enseñanza aprendizaje de estos escolares, se han propuesto resultados investigativos dirigidos a diversas áreas del conocimiento; expresadas en modelos, concepciones, alternativas, estrategias y metodologías, donde se describen ideas, acciones y presupuestos teóricos, que garantizan un proceso desarrollador con estos escolares.

En la lengua materna y sus componentes, constituyen antecedentes de esta investigación en Cuba, los aportes de García Alzola (1975), García Pers (1976,1995), Roméu (1997, 2003, 2007), Montaña (2006, 2010), Hernández (2010), Domínguez (2010), Colomé (2012), Balmaseda (2012), Abello (2012) Quintana (2015) que ofrecen presupuestos teóricos y metodológicos significativos para este estudio.

En inspecciones, visitas de ayuda metodológica, los resultados de las comprobaciones de conocimientos y en el trabajo pedagógico se puede constatar

la existencia de dificultades en la acentuación de palabras en los escolares de noveno grado con discapacidad intelectual leve, tales como la determinación de la sílaba tónica, clasificación de las palabras según la acentuación y la colocación del acento gráfico. Teniendo en cuenta la experiencia profesional de la autora de esta tesis, se identifica la situación problemática siguiente:

- Resulta poco orientadora la información que ofrecen los documentos normativos en cuanto a las actividades para la acentuación de palabras en escolares con discapacidad intelectual.
- Los maestros no cuentan con ejemplos variados de actividades para la acentuación de palabras en los escolares con discapacidad intelectual leve de noveno grado.
- Aunque existen investigaciones acerca de las particularidades del aprendizaje de la lengua en la educación de escolares con discapacidad intelectual, resultan insuficientes las referidas al trabajo ortográfico.
- Los escolares presentan dificultades en la identificación de la sílaba acentuada, clasificación de las palabras en agudas, llanas y esdrújulas, y la colocación del acento gráfico.
- Los escolares con discapacidad intelectual, en su mayoría muestran poco interés por la actividad docente, por lo que necesitan de un alto nivel de motivación para realizar las actividades planteadas por el maestro en la clase.
- No existe un cuaderno de ejercicios propio del grado para la asignatura Lengua Española.

El trabajo con los escolares que presentan discapacidad intelectual leve debe partir de un diagnóstico profundo, minucioso y diferenciado de las dificultades que presentan, se debe conocer cómo se lleva a cabo el proceso de enseñanza y las adaptaciones del currículo, a partir de sus particularidades y posibilidades de manera que el ajuste a la respuesta educativa lleve implícito nuevas vías y medios asequibles.

La enseñanza de la ortografía es compleja para los escolares, fundamentalmente para los que presentan discapacidad intelectual y se hace necesario buscar la forma más eficaz de desarrollar estas habilidades.

Esta situación problemática genera **la contradicción** entre la necesidad de transformar el trabajo ortográfico con la acentuación de palabras en los escolares con discapacidad intelectual leve y las insuficientes actividades que se realizan con estos escolares según su discapacidad.

Lo anterior justifica la formulación del **problema científico**: ¿Cómo contribuir al trabajo ortográfico con la acentuación de palabras en los escolares con discapacidad intelectual leve de noveno grado de la escuela Eddio Teijeiro del municipio Matanzas?

El trabajo ortográfico en la educación de escolares con discapacidad intelectual constituye el **objeto de estudio** de la investigación, en un **campo de acción** que comprende la acentuación de palabras en los escolares con discapacidad intelectual leve de noveno grado.

Con el propósito de solucionar el problema científico se plantea como **objetivo**: elaborar un sistema de actividades para contribuir al trabajo ortográfico con la acentuación de palabras en los escolares con discapacidad intelectual leve de noveno grado en la escuela Eddio Teijeiro.

Las **preguntas científicas** que guían la investigación son:

- 1- ¿Cuáles son los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan el trabajo ortográfico con la acentuación de palabras en los escolares con discapacidad intelectual leve de noveno grado?
- 2- ¿Cuál es la situación actual que presenta el trabajo ortográfico con la acentuación de palabras en los escolares con discapacidad intelectual leve de noveno grado en la escuela Eddio Teijeiro del municipio Matanzas?
- 3- ¿Qué actividades pueden integrarse en un sistema para contribuir al trabajo con la acentuación de palabras, en los escolares con discapacidad intelectual leve de noveno grado de la escuela Eddio Teijeiro del municipio Matanzas?
- 4- ¿Cuáles son los criterios de validez teórica y de viabilidad del sistema de actividades propuesto?

En correspondencia con lo anterior se derivan las **tareas investigativas** siguientes:

1- Determinación de los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan el trabajo ortográfico con la acentuación de palabras en los escolares con discapacidad intelectual leve de noveno grado.

2- Diagnóstico de la situación actual que presenta el trabajo con la acentuación de palabras en los escolares con discapacidad intelectual leve de noveno grado de la escuela Eddio Teijeiro del municipio Matanzas.

3- Elaboración del sistema de actividades para contribuir al trabajo con la acentuación de palabras, en los escolares con discapacidad intelectual leve de noveno grado de la escuela Eddio Teijeiro del municipio Matanzas.

4- Validación del sistema de actividades propuesto.

La investigación está desde una concepción marxista leninista, por el método dialéctico-materialista, el cual permitió examinar el fenómeno estudiado en su desarrollo, determinar la selección, aplicación de los métodos de la investigación educativa. Se emplean métodos específicos de la investigación educativa que responden al nivel teórico y empírico del conocimiento. Entre ellos:

El *método histórico-lógico* permite estudiar la acentuación de palabras en los escolares con discapacidad intelectual; para la sistematización de la bibliografía general y especializada sobre la acentuación de palabras en los escolares con discapacidad intelectual leve.

La unidad de los *métodos analítico – sintético e inductivo-deductivo* hace posible la comprensión categorial del proceso de enseñanza-aprendizaje de la ortografía, al fundamentar los criterios referidos a la acentuación de palabras y su tratamiento; se profundiza en criterios particulares de diferentes autores sobre el tema.

La *modelación* se utiliza para analizar el contenido del objeto que se investiga, sus relaciones esenciales, su vínculo con la práctica y para el establecimiento de relaciones estructurales y funcionales durante la elaboración del sistema de actividades que se presenta

Los métodos del *nivel empírico* se utilizan para la recolección de datos, el *análisis del producto del proceso pedagógico* posibilitó la revisión de las libretas, para comprobar cuáles son los errores más frecuentes en la acentuación, el estudio y análisis de los expedientes clínicos, para constatar las características

psicopedagógicas de los escolares con discapacidad intelectual leve; *la entrevista* a las maestras con el objetivo de constatar el conocimiento que posee sobre las dificultades que presentan sus escolares en la acentuación de palabras, a la jefa de ciclo y directora del centro para constatar el conocimiento que tienen los maestros sobre las dificultades de sus escolares en la acentuación de palabras y las actividades a realizar en cada uno de los casos; *la observación de clases*, se realizó con el objetivo de caracterizar la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en la clase de Lengua Española para abordar la acentuación de palabras, y *la prueba pedagógica* aplicada a los escolares para constatar las dificultades que se presentan en la acentuación de palabras, antes y después de la aplicación del sistema de actividades.

Entre los métodos matemático-estadísticos, se utilizan técnicas de la estadística descriptiva (cálculo porcentual) para el análisis y procesamiento de la información obtenida empíricamente sobre el comportamiento de las dimensiones e indicadores definidos en la investigación y su representación en tablas y gráficos.

La investigación se desarrolla en la escuela Eddio Teijeiro de la provincia Matanzas. A partir de un criterio intencional se seleccionan tres unidades de estudio fundamentales para la caracterización del estado actual del trabajo con la acentuación de palabras en los escolares con discapacidad intelectual leve de noveno grado, los que se organizan como sigue:

Unidad de estudio I: Constituido por 17 escolares con discapacidad intelectual que cursan el noveno grado

Unidad de estudio II: Integrado por los directivos del centro (director y jefe de ciclo)

Unidad de estudio III: Lo integran las maestras del grado.

La **significación práctica** de la investigación se concreta en la aplicabilidad de sistema de actividades en el trabajo con la acentuación de palabras para escolares con discapacidad intelectual leve de noveno grado, pues constituye un recurso puesto a disposición de los docentes para desarrollar el conocimiento, obtener mejores resultados académicos y contribuir a la preparación para la vida de estos escolares.

La tesis consta de introducción, dos capítulos, conclusiones, recomendaciones, bibliografía y un cuerpo de anexos.

En la introducción se fundamenta el diseño teórico metodológico de la investigación, la contextualización del problema, la justificación del estudio y otros aspectos explicativos del contenido de la tesis.

El primer capítulo resume el marco teórico conceptual de la investigación, se exponen los fundamentos teóricos generales que sustentan el trabajo ortográfico de la acentuación de palabras con escolares que presentan discapacidad intelectual que cursan el noveno grado, se presenta la variable principal de la investigación, sus dimensiones e indicadores.

En el segundo capítulo se analizan los resultados del estado actual acerca del trabajo con la acentuación de palabras en los escolares de noveno grado con discapacidad intelectual de la escuela Eddio Teijeiro del municipio Matanzas, además del sistema de actividades propuesto para este fin y su validación teórico-práctico.



Capítol I

CAPÍTULO I: LA ORTOGRAFÍA EN LOS ESCOLARES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL LEVE.

El presente capítulo tiene como objetivo exponer los fundamentos teóricos metodológicos generales que sustentan el trabajo con la ortografía en la acentuación de palabras de los escolares con discapacidad intelectual.

1.1 El trabajo ortográfico para el desarrollo de la expresión escrita en la educación de escolares con discapacidad intelectual leve.

José Martí, quien resume lo más radical y revolucionario de la época colonial plantea con respecto al conocimiento de la lengua: “que no hay placer como este de saber de dónde viene cada palabra que se usa, y cuánto alcanza, ni hay nada mejor para agrandar y robustecer la mente que el estudio esmerado y la aplicación oportuna del lenguaje” (Martí, 1967, p.10)

El proceso de enseñanza aprendizaje de la asignatura Lengua Española contribuye al desarrollo de la capacidad de comunicación oral y escrita, la formación y expresión del pensamiento y por su carácter instrumental, posibilita que los escolares asimilen los contenidos de las restantes asignaturas y amplíen su campo de experiencia al ponerse en contacto con los adelantos de la ciencia y la técnica, lo que propicia la formación de una concepción científica del mundo.

Según Rodríguez, Izquierdo, J. (2002), Coppery, Cano, S. (2002) y Roméu, Escobar, A. (2002) “la clase de Lengua Española debe estar centrada en la comprensión, el análisis y la construcción de textos. Los tres componentes se hallan en interacción constante. Los objetivos prevén el tratamiento de los contenidos sobre la lectura y su comprensión, elementos de gramática y ortografía, escritura o caligrafía, así como la producción de textos”. (Rodríguez, Cooper y Roméu, 2002, p.14)

Los objetivos y contenidos ortográficos se integran de forma tal que no se produzcan yuxtaposiciones, sino relaciones adecuadas entre las temáticas y las acciones lingüísticas de los escolares y donde se tenga en cuenta el tipo de actividad que realiza cada uno, para atender a las características de su aprendizaje y del contenido que hay que tratar lo cual se logra desde la preparación de la clase.

La representación gráfica de la Lengua Española evoluciona considerablemente, todo ello se debe a la riqueza de sonidos de la antigua lengua castellana, si se compara con la actual y a la ausencia de normas que unifican su ortografía, no es raro encontrar palabras escritas de modo diferente por un mismo autor en un libro, o que escritores de un mismo siglo desde el surgimiento del romance hasta el siglo XVII discrepen en cuanto a diversos criterios ortográficos.

La definición del gramático español Seco, M. (1983) especifica que “la ortografía no solo incluye la escritura correcta de las palabras, sino el empleo correcto de una serie de signos que reflejan aspectos de la significación de las palabras (por ejemplo, las mayúsculas), la intensidad (acentos), la entonación (puntuación); o que responden a necesidades materiales de la expresión escrita (guión, abreviaturas)”. (Seco, 1983)

Es importante tener presente cada uno de los aspectos anteriormente citados, para que un texto sea escrito sin errores, pues todos forman parte de la escritura correcta. Ortografía: palabra derivada del griego órthos, correcto y graphé, escritura, designa la parte de la gramática que fija el uso correcto de las letras y de los signos gráficos en la escritura de una lengua cualquiera en un tiempo concreto.

También se define como “parte de la gramática, que enseña a escribir correctamente por el acertado empleo de las letras y de los signos auxiliares de la escritura”. (Real Academia de la Lengua Española 1999).

Se considera que las definiciones anteriores coinciden en que la ortografía es la parte de la gramática, que enseña a escribir correctamente mediante el uso adecuado de las letras y los signos de una lengua. Se adscribe a la definición de Real Academia de la Lengua Española expuesta anteriormente. De acuerdo con la definición asumida, la ortografía se divide en tres subsistemas: la ortografía literal, la cual se refiere al uso correcto de las letras, la ortografía acentual, que se ocupa de las reglas generales y especiales del uso del acento gráfico o tilde y la ortografía puntual, que brinda normas acerca de los signos que representan las pausas y las curvas de entonación que se hacen al hablar.

La adquisición del conocimiento ortográfico para la enseñanza de la ortografía atraviesa por tres etapas o fases: de familiarización, de fijación y de consolidación.

Etapa de familiarización: el escolar manifiesta desconocimiento de la escritura de la palabra y la escribe incorrectamente. Las actividades para esta etapa pueden ser: presentación de la palabra, deletreo, separar en sílabas, consulta en el diccionario, reproducción con modelo, y descripción de la palabra.

La etapa de fijación, aunque ya la escritura del vocabulario comienza a automatizarse, es necesario dosificar muy bien las actividades para alcanzar los objetivos de esta fase. Se proponen como actividades el estudio de la palabra según el método de análisis que mejor convenga a su naturaleza, la formación de palabras por derivación o composición y la búsqueda de la familia de palabras, búsqueda de sinónimos y antónimos, empleo en oraciones, búsqueda de la palabra en otros textos, la ejercitación ortográfica, en la que puede intervenir el juego, y la reproducción sin modelo.

En la etapa de consolidación el escolar ya domina la escritura y el significado de la palabra, y logra su reproducción sin dificultades pasado un tiempo prolongado de su aprendizaje, ya se hace consciente y adquiere solidez. Las actividades que favorecen la consolidación son el empleo de las palabras en oraciones, la búsqueda de parónimos y homófonos en segundo ciclo, la ejercitación en juegos y pasatiempos, la autorrevisión y revisión colectiva de los trabajos.

Al trabajar un contenido ortográfico ha de tenerse claro en qué fase o etapa de su aprendizaje se encuentra, según el grado, para poder actuar consecuentemente. La estructuración del contenido ortográfico propicia su ejercitación a través de la lectura, la ampliación del vocabulario, la ejercitación gramatical y la producción de textos.

Se hace necesario el uso de los métodos de análisis ortográfico para el trabajo diario, los que se hacen necesarios durante el proceso de enseñanza -aprendizaje de los escolares con discapacidad intelectual.

El *método viso – audio – gnósico – motor* se basa en la observación visual y su simultaneidad con las impresiones auditivas, motrices y articulatorias; para ello se requiere que el escolar vea, escuche, entienda y escriba las palabras. Se emplea fundamentalmente para el trabajo con las palabras no sujetas a reglas. Durante su empleo se destacan cuatro fases: la visual garantiza la percepción visual de la

palabra dentro del contexto donde está escrita correctamente. Se hará énfasis en sus características, a partir de las grafías que la componen, con precisión en aquellas que pueden ser causantes de errores al escribir. El factor de la vista permite discriminar los grafemas, señalar las particularidades, así como las semejanzas y diferencias entre ellos.

En la fase auditiva la pronunciación reiterada de la palabra es el elemento más importante de esta fase, por lo que el modelo que emita el maestro al pronunciar la misma debe producirse cuidadosamente para lograr una correcta percepción auditiva por parte del escolar. Este momento garantiza el establecimiento de la interrelación entre la palabra hablada y la escrita, por lo que se debe verificar cómo la capta el alumno, para rectificar cualquier error, que a tiempo garantiza que cada fonema se pronuncie y articule correctamente. El maestro, para lograr eficiencia en el procedimiento, debe analizar previamente las características fonéticas-fonológicas de las palabras que va a presentar.

La fase gnósico garantiza el aseguramiento semántico del proceso, pues se trabaja con la significación de las palabras, aspecto importante para que los alumnos puedan concientizar el contenido que se trata. En ocasiones a este momento es al que menos tiempo e importancia se le brinda, lo que provoca aprendizajes mecánicos que no pueden aplicarse con posterioridad. Con la comprensión del significado de las palabras se garantiza la incorporación de estas al vocabulario activo de los alumnos y así pueden emplearla con mayor frecuencia y llegarán a escribirlas correctamente.

Por otro lado, la fase motora tiene como objetivo básico el logro de la escritura correcta de las palabras, a través de la aplicación en variados ejercicios, en los que los alumnos puedan llegar a fijar o mecanizar la escritura, además utilizarlas en la producción de textos escritos y en los dictados. Juega un papel importante la autorrevisión y revisión de los trabajos por parte de los alumnos. Otro aspecto necesario es la atención que brinden los maestros a la revisión sistemática de las libretas y cuadernos de los alumnos para valorar la integración al vocabulario de los vocablos y reglas ortográficas estudiadas.

El método del descubrimiento de la regla ortográfica es de la conversación heurística. Sus pasos metodológicos se enuncian a continuación:

- Presentación de palabras que tengan una idéntica situación ortográfica. Pueden presentarse en la pizarra, en un cartel, en un libro de texto que se seleccione o en otra que se utilice.
- Observación y lectura del texto, con énfasis en las palabras objeto de estudio. Estas se pronuncian varias veces al observar sus características fonéticas – grafemáticas.
- Extracción de las palabras del texto colocación en columna para facilitar la observación de la regularidad.
- Se realizan comparaciones entre ellas para determinar lo común en todas, en qué se parecen y qué las hace diferentes.
- Determinación de las semejanzas desde el punto de vista ortográfico.
- Formulación de la regla ortográfica por parte de los escolares.
- Lectura y análisis de la regla que aparece en el libro de texto para precisar los aciertos o errores en la formulación hecha por los escolares.
- Realización de variadas actividades de ejercitación.

Estos pasos se dan de forma integrada y los primeros preparan las condiciones para los otros.

Comoprocimientos para el trabajo con la ortografía se encuentran la copia y el dictado.

Con la copia puede reforzarse el recuerdo de la imagen gráfica de la palabra al emplear dos vías simultáneamente: la visual y la muscular. Debe ser, preferentemente, de trazos breves, oraciones o párrafos según el grado o nivel escolar, adaptados a la edad, los gustos y el interés de los escolares.

La efectividad de la copia se garantiza en la orientación de suficientes ejercicios de copia en función de la ortografía y estos se revisan, el maestro permanece atento a lo que los alumnos copian, lo que se ordena copiar se escoge, de acuerdo con las necesidades de los alumnos y si lo que se orienta copiar no se repite con exceso.

Lo más importante consiste en considerar que la copia debe ser consciente para que no constituya un acto mecánico.

Siempre que se vaya a utilizar la copia, los textos deben ser asequibles e interesantes, tener una extensión adecuada a la edad y características de los alumnos, y contener vocablos donde aparezcan contenidos ortográficos, de vocabulario y gramaticales de los estudiados en el grado o en grados anteriores.

La copia se orienta a partir de una lectura silenciosa del texto y del tratamiento semántico de las palabras que por su significado puedan presentar confusión. Deben realizarse preguntas para la comprensión del mismo. Después se realiza un profundo trabajo preventivo, mediante la observación de las características ortográficas de las palabras que lo necesiten, así como las particularidades de los trazos de cada grafía para lograr una correcta caligrafía.

Los escolares realizan la copia fijándose por la muestra. Se lee después de concluida para la autorrevisión. Se rectifican los errores y se repiten las palabras en que se equivoquen. Se estimula el esfuerzo y los resultados de los mismos. En esta acción de control es conveniente que los maestros respeten la individualidad de los escolares. El trabajo correctivo según los errores cometidos por los escolares se realizará a través del propio contenido y mediante la realización de variadas actividades.

El dictado es un procedimiento audio – motor porque intervienen en su aplicación los analizadores auditivos y motores. Se utiliza con buenos resultados. Su aplicación sistemática propicia el desarrollo de la percepción auditiva de las palabras y por consiguiente la diferenciación fonética, incluidos tonos, pausa, acentos.

Favorece también la asociación de imágenes sonoras y gráficas, con lo que contribuye a mejorar la memoria muscular, auditiva y visual de las palabras. Existen grupos de dictados: preventivos y correctivos y de control.

“Los dictados preventivos y correctivos cuya función es la de enseñar ortografía, evitar posibles errores o corregir defectos. Ellos deben emplearse en la ejercitación y consolidación de la escritura correcta de las diferentes palabras de la lengua.”(Neyra, 2001,p.70)

El dictado es uno de los ejercicios más utilizados en la clase de Lengua Española y que gusta a maestros y alumnos. Se trata de un ejercicio completo, práctico y útil. Existen diferentes tipos de dictados preventivos y correctivos.

Dictado visual, dictado oral y visual, dictado explicativo, dictado sin escritura dictado selectivo, dictado combinado (preventivo y explicativo), dictado de autocomprobación, dictado creador, dictado gráfico, dictado cantado, dictado libre. La utilización adecuada de los dictados preventivos constituye un primordial procedimiento de aprendizaje, siempre que se emplee para enseñar a escribir, o sea prevenir antes que corregir, porque la primera acción se logra con mayor eficacia en los escolares pequeños. Siempre que se vaya a enfrentar a los escolares a una palabra o un texto que con posterioridad copiará, o como condición previa para la producción de textos escritos, es necesario prevenir en qué pueden cometer el error para que no incurran en este.

El dictado de control es de carácter comprobatorio y se utiliza en momentos en que el maestro necesite conocer cómo se asimila el contenido por cada alumno y por el grupo en general. De esta forma se amplía el diagnóstico y rediseña sus estrategias de enseñanza, proyecta acciones que garantizan, si es preciso, reiniciar el proceso o cambiar modos de actuación.

Los dictados de control permiten obtener una información acerca de los principales errores que cometen los alumnos y buscar siempre las causas a partir del elemento fonético- gráfico, sobre todo en el caso de las inadecuaciones del idioma.

La Educación Primaria y Especial cuenta con los software Jugando con las palabras y Acentúa y Aprende cuyo contenido es la ortografía, aborda en sus diferentes aristas (uso correcto de mayúsculas, grafemas, signos de puntuación, división de palabras en sílabas, acentuación, uso correcto de homófonos, sinónimos y antónimos), además del uso convencional de las computadoras en el proceso de enseñanza aprendizaje, se recomienda el empleo de estas en actividades extradocentes, concursos, trabajos remediales y sobre todo en la atención diferenciada a escolares

1.2 Particularidades psicopedagógicas de los escolares con discapacidad intelectual leve.

La conciencia de la existencia de personas que presentan dificultades, fundamentalmente en el área intelectual o denominadas también en la actualidad como personas con necesidades educativas especiales (N.E.E) de tipo intelectual

se remonta a épocas bastante lejanas en el tiempo; sin embargo, la naturaleza exacta de esta condición, su identificación, así como las actitudes sociales que se presentan hacia estas cambia con el devenir histórico.

La necesidad de una atención especializada a través de diferentes métodos, vías, procedimientos y técnicas metodológicas para los escolares en los diferentes niveles, debe responder a las necesidades educativas de cada uno de ellos. En tal sentido las ciencias pedagógicas se han desarrollado en las últimas décadas, y de manera particular en Cuba, poseen un nivel de prioridad.

Muchos son los criterios y definiciones de diferentes autores acerca de la discapacidad intelectual, entre los más conocidos están la Asociación Americana de Retraso Mental (1933, 1941, 1957, 1959, 1971, 1977, 1983 y 1992), S. Bijou (1960), M. Gold (1980), V. Velasco (1968), N. Parra (2003).

L. S. Vigotsky al referirse a estos escolares señaló que en ellos se produce “un retraso en la etapa infantil del dominio de sí mismo y de los procesos de la propia conducta... [así como] un insuficiente desarrollo general de toda la personalidad del niño” (Vigotsky,1982,p.154)

La discapacidad intelectual se considera un problema complejo, interdisciplinario y multifactorial presente en la mayoría de las sociedades humanas.

La doctora Torres,M. (2000), estudiosa de esta área, conceptualiza el retraso mental (denominado así) como:

Una característica especial del desarrollo donde se presenta una insuficiencia general en el desarrollo de las funciones psíquicas superiores, comprometiendo de manera significativa la actividad cognoscitiva y provocado por una afectación importante del Sistema Nervioso Central en los períodos pre, peri y postnatal; por factores genéticos, biológicos adquiridos e infraestimulación socio - ambiental intensa en las primeras etapas evolutivas que se caracteriza por la variabilidad y diferencias en el grado del compromiso funcional.(Torres, M.2000,p.7)

Este criterio está basado en el enfoque histórico - cultural, permite valorar las causas de la discapacidad intelectual y su carácter variable el cual no propicia el establecimiento de una clasificación estable, también da la posibilidad de asumir criterios diferenciados e individualizados en dependencia del nivel cognitivo y

funcional del educando y del grado de complejidad de las necesidades educativas especiales que presentan; por tanto, se asume que la discapacidad intelectual puede ser compensada, de ahí el carácter humanista de esta definición.

L. S. Vigotsky (1896-1934) brinda un cambio favorable hacia las personas con discapacidad intelectual, llega a la conclusión de que la inteligencia no es un término fijo e inmutable, sino que varía y puede elevarse grandemente como resultado de las influencias ambientales. Entre sus postulados desarrolla uno de extraordinaria importancia que se relaciona con la zona de desarrollo próximo, que es la distancia entre el nivel de desarrollo real y el nivel de desarrollo al que se puede llegar con ayuda, ya sea de un adulto o de un niño más aventajado.

Sin embargo, el concepto que da la Asociación Americana de Retraso Mental (AAMR), aporta un aspecto significativo que complementa y enriquece el anterior: “Es una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa que se manifiesta en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad comienza antes de los 18 años.”(Asociación Americana de Retraso Mental)

Como se expresa anteriormente se debate a lo largo de la historia cómo designar a estas personas. Cada término tiene su propia evolución.

Más cercanos en el tiempo, con un reflejo en la amplia producción científica que se produce en la actualidad, donde ocupa un lugar esencial las tecnologías de la información y las redes sociales, proliferan términos como los siguientes:

- Discapacidad Intelectual
- Diversidad Funcional Cognitiva
- Necesidades Educativas Especiales asociadas al área intelectual
- Necesidades cognitivas especiales
- Compromiso Cognitivo

El término retraso mental ha sufrido cambios progresivos y en la actualidad está siendo eclipsado a partir de las aportaciones de la Asociación Americana de Discapacidad Intelectual y del desarrollo.

La Asociación Americana de discapacidades intelectuales y del desarrollo (AAIDD, antes AAMR) recoge en su 11ª edición (2010) la siguiente definición de discapacidad intelectual:

“La discapacidad intelectual se caracteriza por limitaciones significativas tanto en funcionamiento intelectual, como en conducta adaptativa, tal y como se ha manifestado en habilidades adaptativas, conceptuales y prácticas. Esta discapacidad se origina antes de los 18 años”. (AAIDD2010)

Esta definición va acompañada de unas premisas que clarifican el concepto:

1ª - Las limitaciones en el funcionamiento presente deben considerarse en el contexto de ambientes comunitarios típicos de los iguales en edad y cultura.

2ª - Una evaluación válida ha de tener en cuenta la diversidad cultural y lingüística, así como las diferencias en comunicación y en aspectos sensoriales, motores y conductuales.

3ª - En una persona, las limitaciones coexisten habitualmente con capacidades.

4ª - Un propósito importante de la descripción de limitaciones es el desarrollo de un perfil de necesidades de apoyo.

5ª - Si se mantienen apoyos personalizados apropiados durante un largo periodo, el funcionamiento en la vida de la persona con discapacidad intelectual, generalmente mejorará.

El constructo actual ve la discapacidad como el ajuste entre las capacidades de la persona y el contexto en que esta funciona.

El funcionamiento intelectual está relacionado con las dimensiones: habilidades intelectuales; conducta adaptativa (conceptual, social y práctica); participación; interacciones y roles sociales; Salud (salud física, salud mental, etiología) y contexto (ambientes y cultura)

Esta definición es consecuente con el exergo que señala mejor caracterizar que definir, es la más aceptada en el mundo en la actualidad, aunque se complementa con otras definiciones atendiendo el marco conceptual y científico en que se ubican, así como a posturas filosóficas y a la filiación en cuanto a escuelas psicológicas y pedagógicas.

El carácter electivo, de la Política Educacional Cubana; posibilita tener en cuenta esta definición, pues marca pautas para el trabajo con los sistemas de apoyo y la

preparación para la vida en sus dimensiones psicopedagógicas. Por lo que en esta investigación la autora asume esta definición.

Entendiendo la clasificación como útil para definir necesidades y apoyos la tipología sería la siguiente: discapacidad intelectual leve, discapacidad intelectual moderada, discapacidad intelectual grave, discapacidad intelectual profunda/pluridiscapacidad, discapacidad intelectual de gravedad no especificada

En la *discapacidad intelectual leve* se incluye la persona cuya puntuación en CI, sin llegar a 55 – 50, se sitúa por debajo de 75 – 70 (unas 2 desviaciones típicas por debajo de la media, con un error de medida de aproximadamente 5 puntos). Esta persona supone, aproximadamente, un 85% de los casos de discapacidad intelectual. Por lo general, suelen presentar ligeros déficits sensoriales y/o motores, adquieren habilidades sociales y comunicativas en la etapa de educación infantil y adquieren los aprendizajes instrumentales básicos en la etapa de educación primaria.

La *discapacidad intelectual moderada* incluye en la misma la persona cuya puntuación en CI se sitúa en el intervalo de CI entre 55 – 50 y 40 – 35. Su conducta adaptativa suele verse afectada en todas las áreas del desarrollo. Suponen alrededor del 10% de toda la población con discapacidad intelectual. Suelen desarrollar habilidades comunicativas durante los primeros años de la infancia y, durante la escolarización, pueden llegar a adquirir parcialmente los aprendizajes instrumentales básicos. Aprenden a trasladarse de forma autónoma por lugares que les resulten familiares, atender a su cuidado personal con cierta supervisión y beneficiarse del entrenamiento en habilidades sociales. Los que poseen *discapacidad intelectual grave* su CI se sitúa en el intervalo entre 35 – 40 y 20 – 25 y supone el 3-4% del total de la discapacidad intelectual. Las adquisiciones de lenguaje en los primeros años suelen ser escasas y a lo largo de la escolarización pueden aprender a hablar o a emplear algún signo de comunicación alternativo. La conducta adaptativa está muy afectada en todas las áreas del desarrollo, pero es posible el aprendizaje de habilidades elementales de cuidado personal.

En la *discapacidad intelectual profunda / pluridiscapacidad*, la mayoría presenta una alteración neurológica identificada que explica esta discapacidad, la confluencia con otras (de ahí el término pluridiscapacidad que aquí se le asocia) y la gran diversidad que se da dentro del grupo. Por este motivo, uno de los ámbitos de atención prioritaria es el de la salud física. La medida de su CI queda por debajo de 20–25 y supone el 1–2 % del total de la discapacidad intelectual. Estas personas suelen presentar limitado nivel de conciencia y desarrollo emocional, nula o escasa intencionalidad comunicativa, ausencia de habla y graves dificultades motrices. El nivel de autonomía, si existe, es muy reducido. La casuística supone un continuo que abarca desde “encamado”, con ausencia de control corporal, hasta el que adquiere muy tardíamente algunos patrones básicos del desarrollo motor.

Por esta razón de manera general, los escolares con discapacidad intelectual presentan particularidades psicopedagógicas que los diferencian del resto de sus coetáneos. En ocasiones la entrada de información se puede limitar por problemas en la atención, percepción, pensamiento de la memoria.

Su desarrollo es inferior al de sus coetáneos pues existen insuficiencias en las formas más complejas del movimiento voluntario; a menudo comienzan a caminar tarde y en la mayoría de los casos tiene lugar un retardo en el desarrollo del lenguaje.

Presentan afectaciones en el pensamiento lógico - verbal con tendencia a ser concreto situacional y en gran medida descriptivo superficial debido a la fragmentación y distorsión de las representaciones, no meditan sus acciones ni prevén los resultados, no piensan con el fin de actuar correctamente, es notable la falta de juicio crítico, raramente notan sus fallos, no tienen en cuenta que sus acciones sean erróneas.

Está afectada la función reguladora, poseen lentitud en el desarrollo de las operaciones fundamentales: análisis, síntesis, comparación, generalización y abstracción, suele existir desplazamiento al comparar objetos, las actividades prácticas manipulativas les resultan más fáciles que las de tipo abstracto mental.

Estos escolares tienden al pensamiento estereotipado. Además, pueden llevar a cabo el establecimiento de diferencias, sin embargo, tienen grandes dificultades al establecer semejanzas.

Se caracterizan también por su lentitud y estrechez perceptual, no solo perciben objetos con menos rapidez que otros niños, sino que en iguales condiciones perciben de una sola mirada menor cantidad de objetos y sus detalles, se les dificulta la integridad y diferenciación de los rasgos esenciales del objeto por lo que el proceso de sensopercepción es pasivo.

El volumen de la atención tiende a estar disminuido, se presentan alteraciones en la distribución de la misma, así como disminución en la estabilidad y posibilidad de cambios, además de disturbios en la concentración y altos índices de fatigabilidad que la afectan.

La memoria inmediata por lo general está poco dañada pero la memoria lógica siempre está afectada. Las dificultades de la memoria voluntaria están consideradas primero porque a estos escolares les resulta muy difícil subordinar sus acciones a una tarea determinada y segundo porque el insuficiente desarrollo de su pensamiento no les permite utilizar la memoria en varios procedimientos mentales. Se va a encontrar disminuida en calidad, volumen y velocidad con tendencia a la repetición con una interioridad menos efectiva que la consciente y voluntaria, se afecta la memoria verbal y la fijación de la misma, dificultades en el establecimiento de estrategias de almacenamiento de la información a corto y largo plazo. Se caracteriza por el rápido olvido y la inexactitud de sus reproducciones.

En relación con los procesos mnémicos de estos escolares, L. S. Vigotsky plantea que "...en este tipo de niños predomina la memoria mecánica, primitiva, sobre la memoria mediada... aunque, esencialmente, la capacidad de memorizar no ofrece diferencias con las de los niños normales... la función de la memorización activa, es en general, inferior si se compara con la de los niños normales". (Vigotsky,1978, p.262)

Refiriéndose a las particularidades de la actividad del retrasado mental, L. P. Ushakova plantea que "...se observa una inadecuada dirección hacia el objetivo de la actividad, se alteran sus motivos, tienen dificultad para comprender las

orientaciones que se les dan, para prever los resultados y para aplicar su experiencia en situaciones nuevas.”

En correspondencia con lo anterior es una característica que estos niños se retarden en el aprendizaje de la lectura y la escritura, y presenten dificultades para apropiarse de conceptos. (Ushakovap.224)

Al respecto, el criterio de L. S. Vigotsky sirve de fundamento teórico:

el retrasado mental se caracteriza por un desarrollo insuficiente del pensamiento en conceptos, que nos permite abstraernos de la percepción concreta de las cosas... las dificultades para formar conceptos se deben, ante todo, a la imposibilidad de que su atención siga las muy complejas trayectorias que le señalan las palabras.” (Vigotsky,1989, p.242)

Se debe señalar que una de las causas fundamentales de las dificultades en la asimilación de los contenidos es la lentitud en la formación y modificación de los nuevos reflejos condicionados, dada la limitada capacidad de memorizar, lo nuevo se asimila muy lentamente, lo que se logra tras muchas repeticiones y en ocasiones se olvidan de la información recibida.

Con respecto a su personalidad pueden presentar debilidad volitiva, se les pueden hacer difíciles las relaciones sociales, algunas tienen que ver con limitaciones propias como la falta de estrategias y recursos para iniciar una relación interpersonal, la timidez o inhibición pueden caracterizar su comportamiento y en otros casos la excitación, en ocasiones hay desajuste de su imagen personal, desconocimiento de sus posibilidades reales en el plano personal y académico tanto por sobreestimación o subestimación, otra manifestación puede ser la excesiva dependencia de los adultos y la poca autonomía.

La motivación e interés de los escolares con discapacidad intelectual ante las tareas de aprendizaje está muy ligada a una planificación en la que verdaderamente estén presentes sus intereses o grado de motivación, en ocasiones se desentienden de las tareas y no muestran el suficiente entusiasmo ante las propuestas docentes.

Existen también puntos fuertes o potencialidades en los escolares con discapacidad intelectual y no todas las áreas en ellos se encuentran afectadas en igual medida, aspecto que resulta de gran utilidad en el proceso de enseñanza - aprendizaje, pues

muchas veces son tan capaces como algunos de sus coetáneos y en algunas esferas son tan o más capaces que sus coetáneos. Pueden transformarse extraordinariamente tanto en su desarrollo cognitivo, afectivo como personal a lo largo de su ciclo de vida.

En el caso de los escolares con discapacidad intelectual leve tienen entre sus características fundamentales, las de presentar daños difusos y generalizados en la corteza cerebral, raramente tienen malformaciones (de estar presentes son discretas y localizadas en las orejas, los dientes, el paladar, y la cara en general), en los primeros años de vida se pueden observar alteraciones motoras ejemplo: tono muscular, coordinación de movimientos, persistencia del signo de Babinski después de los 18 meses de vida, calambres etc.

En especial presentan algún retardo en la adquisición de la motricidad fina, lentitud en la asimilación del lenguaje, tiene primacía el lenguaje pasivo y un desarrollo insuficiente de las funciones generalizadoras y reguladoras del lenguaje, tienden a aislarse o a relacionarse con niños menores o con edades cronológicas por debajo de la suya.

Su detección es tardía, generalmente en la edad escolar, cuando las exigencias del aprendizaje son superiores, pues presentan dificultades escolares con repetidos fracasos, sobre la base de insuficiente actividad cognoscitiva: pensamiento concreto, que afecta la capacidad de análisis para la generalización lógica y la abstracción, así como insuficiencias en los procesos voluntarios de la atención y la memoria.

Estos escolares, si encuentran aceptación, simpatía, respeto, comprensión, etc., se pueden llegar a desenvolver adecuadamente dentro de sus posibilidades, sino pueden presentar alteraciones de conducta y de comprensión, presentan validismo y posibilidades de educación sistemática en el régimen escolar especialmente planificado y en la adultez consiguen habilidades sociales y vocacionales que se ajustan, aunque pueden llegar a necesitar guía y asistencia bajo un estrés social o económico.

Los escolares con discapacidad intelectual leve adquieren tarde el lenguaje, pero la mayoría alcanzan la capacidad de expresarse en la actividad cotidiana, de mantener

una conversación y llegan a alcanzar una independencia completa, aunque el desarrollo tenga lugar de un modo considerablemente más lento de lo normal.

Las mayores dificultades se presentan en los quehaceres escolares, pues en su mayoría muestran poco interés por la actividad docente, por lo que necesitan de un alto nivel de motivación para ejecutar los ejercicios planteados por el maestro en la clase.

Se caracterizan fundamentalmente por un nivel de autonomía normalizada, se desempeñan laboralmente, se independizan socialmente, pero se les dificulta el aprendizaje de las asignaturas básicas, entre ellas, la Lengua Española, porque tienen serios errores ortográficos, son inseguros, no tienen hábito de revisar lo escrito, generalmente no tienen conciencia ortográfica.

Sin embargo, pueden beneficiarse con una educación que se diseñe de un modo específico para el desarrollo de componentes de su inteligencia y para la composición de su déficit, la mayoría de los que se encuentran en los límites superiores de la discapacidad intelectual leve pueden desempeñar trabajos que requieran actitudes de tipo práctico.

1.3 La acentuación de palabras como parte del trabajo ortográfico en la educación de escolares con discapacidad intelectual leve.

Se comprende que escribir y observar las normas gráficas de la escritura es una tarea muy difícil para cualquier persona, pero sobre todo para los escolares con deficiencias intelectuales.

En esta investigación se coincide con el criterio de Balmaseda, Neyra, O. (2001) cuando expresa que:

los alumnos pueden manifestar poco interés por la ortografía, insuficiente competencia lingüística o gramatical; padecer trastornos psicológicos que se reflejan en su capacidad para concentrar la atención, en los procesos de memoria o percepción, o tener defectos físicos o neurofisiológicos que repercuten en sus capacidades auditivas, visuales o motoras, pero que se debe tener en cuenta en el proceso docente la funcionalidad de los programas, estabilidad del profesorado, su calidad, disponibilidad y empleo de materiales docentes (textos, diccionarios,

prontuarios y otros), la maestría pedagógica, así como el dominio y actualización de la ortografía. (Balmaseda,2001, p.10,26,27)

La asignatura Lengua Española en las escuelas para escolares con discapacidad intelectual, comienza en primer grado y se extiende hasta noveno. Está dirigida a la formación de una concepción científica del mundo, al desarrollo de habilidades generales como: hablar, escuchar, leer y escribir de manera que contribuya a la formación de patrones lingüísticos correctos.

El noveno grado corresponde al tercer ciclo de la enseñanza para escolares con discapacidad intelectual, los que reciben el sistema de conocimientos necesarios para completar su formación integral. El programa de Lengua Española de noveno grado forma parte de un diseño curricular que se realiza en la especialidad de discapacidad intelectual y tiene como base los programas de cuarto a sexto grado de la educación primaria.

Este plantea que el escolar de dicho grado en lo referente a ortografía debe:

- Ejercitar contenidos trabajados en el primer ciclo.
- Escribir correctamente las palabras de uso frecuente.
- Usar mayúsculas en títulos de películas, de libros, de programas de radio y televisión, obras artísticas, entre otras.
- Escribir y dividir en sílabas palabras de uso frecuente que llevan h intermedia y x intervocálica.
- Ejercitar el orden alfabético atendiendo a la primera letra.
- Reconocer el triptongo.
- Ejercitar el reconocimiento de las palabras agudas, llanas y esdrújulas.
- Escribir con s y con tilde las terminaciones ísimo o ísima.
- Utilizar la z en las terminaciones azo-aza, para los sustantivos que indican estrépito, golpe o daño.
- Emplear j en los sustantivos que terminen en ajo.
- Escribir correctamente las palabras de uso frecuente que no estén sujetas a reglas.
- Memorizar las reglas ortográficas estudiadas.

En la educación de estos escolares, es esencial que el maestro se esfuerce porque los escolares fijen y apliquen la escritura correcta de las palabras. En el primer ciclo de dicha enseñanza el objetivo central no es normativo, sino que la esencia es la adquisición del código para la lectura y la escritura. El trabajo debe tener un marcado carácter preventivo, incidental y correctivo.

Las particularidades de la actividad cognoscitiva en los escolares con discapacidad intelectual imponen un rasgo peculiar al proceso de aprendizaje que se manifiestan con una serie de errores ortográficos. En el caso de la acentuación de palabras, se puede decir que le resulta difícil la memorización de las reglas porque son muchas para reconocerlas, recordarlas y aplicarlas sin dificultad.

Es necesario tener en cuenta, las dificultades en la pronunciación, la pobreza del vocabulario, la poca diferenciación de la percepción visual, las insuficiencias en el reconocimiento de las grafías; así como la incorrecta estructuración del lenguaje desde el punto de vista gramatical, como elementos importantes para la corrección de futuros trastornos.

Las dificultades mencionadas imponen un rasgo peculiar al proceso de aprendizaje de la ortografía, que se manifiesta en una serie de errores, siendo unos de los más frecuentes la identificación de la sílaba tónica, la colocación correcta del acento gráfico y el reconocimiento de las palabras según su acentuación.

Aprender ortografía significa aprender a utilizar mentalmente la forma gramatical de las palabras, por lo que la enseñanza de la ortografía constituye un hábito de lenta formación producto a la práctica y no debe pretenderse que se fije definitivamente, al menos la del vocabulario común antes de los 12 años.

Se debe tener en cuenta que el objeto de la enseñanza de la ortografía en la escuela para escolares con discapacidad intelectual no debe ser la absoluta perfección en lo que se refiere a las expresiones escritas, sobre todo si se tiene en cuenta las particularidades de estos, si se sabe que aun entre los adultos aparentemente normales es difícil llegar a lograr el dominio absoluto de la ortografía de una lengua específica.

La ejercitación de las reglas ortográficas de la acentuación es uno de los contenidos que se trabajan en el grado noveno de la educación para escolares con

discapacidad intelectual y que presenta mayor dificultad por lo que la autora lo aborda.

Para lograr el éxito en el trabajo ortográfico es necesaria la relación que se establece entre el maestro y los escolares

El escolar debe tener clara conciencia de sus carencias y necesidades e incluso, de sus potencialidades y conocer con precisión los objetivos de las tareas que se proponen. El maestro debe adecuar las tareas a las posibilidades reales de los escolares y además tiene que enseñarle las técnicas y estrategias para que puedan convertirla en herramientas de su propio aprendizaje, trazar sus propias metas y medios para alcanzarlas con relativa autonomía.

El trabajo que se realiza debe tener un resultado positivo a partir del nivel previo del escolar y valorarse adecuadamente por el colectivo, no solo desde el punto de vista del resultado que se obtiene, sino también a partir del esfuerzo que se realiza.

El diálogo maestro-escolar y escolar-escolar resulta un elemento motivador. De ahí la necesidad de dotar a la clase de Lengua Española, de una dinámica más ágil que permita la colaboración y el intercambio entre los escolares. Dicha interacción juega un papel de primer orden en el logro de las metas educativas. Si en general para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la ortografía cobra especial importancia el lograr un equilibrio entre la cooperación y el trabajo independiente, cada uno de estos aporta elementos imprescindibles.

Aunque se disponga de un tiempo en el horario, ya sea para formar habilidades y hábitos ortográficos como para corregir con cierta sistematicidad deficiencias en su aprendizaje, las actividades que se desarrollen en las clases de otras asignaturas no deben dejar de enlazarse con los asuntos ortográficos. La tarea ortográfica y su contenido se relacionan con el mundo de experiencias del escolar y con sus intenciones comunicativas en correspondencia con las restantes materias y actividades de la vida social.

El aprendizaje de la lectura-escritura contribuye a enriquecer con mayor calidad a la percepción, memoria y pensamiento de los escolares con discapacidad intelectual.

El amor, la paciencia y la búsqueda de la vía psicológica más adecuada para lograr incorporar a los más rezagados debe ser técnica de trabajo del maestro que trabaja con estos escolares.

Una tema importante en el trabajo con la ortografía en la educación de escolares con discapacidad intelectual es la ejercitación de las inadecuaciones esto constituye la base para lograr una buena ortografía, su causa fundamental es el incorrecto tratamiento que se le brinda a la enseñanza de la lectura y escritura de cada uno de los sonidos del idioma cuando el escolar no es capaz de pronunciar claramente, articular el sonido afectado, de reconocer un sonido dentro de las sílabas, de establecer diferenciación entre un fonema y otro, de realizar variadas actividades dentro de la actividad que realiza.

Cuando existen estas insuficiencias se producen otras como son los cambios, las omisiones en las palabras y oraciones, las condensaciones o segregaciones que estas últimas se dan en la escritura en bloque de grupos de palabras, en pronombres, preposiciones con palabras, artículos con sustantivos, formas verbales en tiempos compuestos, adverbios, verbos, adjetivos, entre otros.

A los escolares con discapacidad intelectual hay que presentarles patrones correctos de pronunciación y escritura, cuando se muestran las palabras y se hace un análisis de cada una de las grafías que lo forman para realizar el análisis fónico y el esquema gráfico, estableciendo la correspondencia fonema-grafema. La enseñanza de la lectura-escritura en la Lengua Española juega un papel importante el aprendizaje que alcanza el escolar para apropiarse del contenido, en el incremento del vocabulario y la atención diferenciada que le brinda el maestro dentro de la clase.

Al iniciar el estudio de la primera inadecuación en el cuarto grupo de fonemas y grafemas, se hace una distribución de cómo trabajarlas para después ejercitar en cada una de las clases que planifique el docente. Al presentar el grupo b-v se hace siempre con la presentación de láminas, objetos, juguetes, figuras para que los alumnos puedan conversar y expresen palabras que lleven la grafía objeto de estudio y se les dice que este sonido tiene dos grafías, pero solo se le presenta ese día la b.

Cuando se concluya con el contenido que se asigna para esa letra, se inicia el estudio de la v que representa el sonido que acompaña a las sílabas dentro de las palabras. Después se ejercitan unidas. Se debe exigir que para pronunciarlas no debe hacerse distinción alguna entre la b-v tal y como sucede en el aula de la enseñanza general y se debe ejercitar la percepción y la memoria visual, pues ambas sentarán las bases de una buena ortografía. Este es el procedimiento válido para las otras inadecuaciones que se trabajan en la etapa de adquisición.

Para el desarrollo de las habilidades ortográficas desde los primeros grados del primer ciclo y después en el segundo y tercer ciclo en especial en noveno grado siempre debe estar relacionado con la lectura y la escritura, la imagen gráfica debe estar asociada a la imagen acústica de la palabra.

El maestro debe ser un fiel velador de la corrección del lenguaje de los escolares al hablar. Pronunciar bien es una condición necesaria para escribir bien, aunque no es la única.

La investigación tiene un marcado carácter preventivo y correctivo, se trabaja para que el escolar se equivoque lo menos posible, fije bien el conocimiento y cuando va a aprender una regla ortográfica le sea más fácil para elaborar el concepto con la ayuda del maestro. Lo esencial en este trabajo de inducir una regla ortográfica no es que el escolar sepa enunciarla, sino que pueda aplicarla a nuevas situaciones, lo que no niega el trabajo que debe hacerse para fijarlas.

El método de carácter sensorial es clasificado por autores de la enseñanza de la Ortografía de acuerdo con la participación de los órganos sensoriales que intervienen en la asimilación del contenido como son:

- La vista y la mano: viso – motor.
- La vista, el oído y la mano: viso- audio—motor.

En el método viso motor se utiliza la copia, con ella puede reforzarse el recuerdo de la imagen gráfica de las palabras a emplear, dos vías simultáneamente: la visual y la muscular.

Desde el primer grado se utiliza el dictado como forma de activar los procesos psíquicos, cognoscitivos del escolar y se trabaja posteriormente con cada uno de los grados. Estos propician el desarrollo de la percepción auditiva de las palabras,

así como la diferenciación fonética, que incluye tonos, pausas, tildes, lo que favorece a la asociación de imágenes sonoras y gráficas, que contribuye a mejorar la memoria visual, auditiva y táctil a la hora de reconocer cada grafía.

El proceso del dictado lleva implícita revisión, análisis, síntesis y la comprensión lectora, por eso estos ejercicios pueden ayudar al docente a organizar a la hora de su ejecución las actividades siguientes:

- Prepararse cuidadosamente para elaborar el texto y su calidad, así como la lectura para después dictar y cumplir los propósitos de ejercitar y no comprobar siempre lo que se realiza.
- Realizarse con un procedimiento correcto.
- Ser revisados inmediatamente.
- Concluir con los ejercicios correctivos para detectar los errores y rectificarlos.

El dictado dinamiza la actividad del estudiante y lo obliga a practicar tareas de las cuatro habilidades lingüísticas básicas como escuchar, hablar, leer, escribir bien. Al seleccionar un texto debe tener presente las reglas siguientes:

- La correspondencia entre extensión y dificultad. Los textos no deben ser extensos, no más de doscientas palabras.
- La dificultad ortográfica que se desee tratar en función del diagnóstico.
- La posibilidad que ofrece el texto para acometer el problema o dificultad que se quiere ejercitar.
- La relación del nivel de asequibilidad del texto con la capacidad del estudiante para asimilar la forma y el contenido, complejidad de las estructuras lingüísticas, significado de las palabras y expresiones, empleo de los signos de puntuación.
- El tiempo disponible para realizar el dictado adecuadamente.
- El gusto y el interés de los escolares y su relación con el contenido del texto.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la ortografía, desde el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural (Romeu A.y otros).

- El aprendizaje ortográfico se pone en función de los procesos de significación (comprensión y construcción) en las situaciones comunicativas en las que el lenguaje se usa y tiene lugar en contextos de mediación.

- La enseñanza ortográfica precede al desarrollo: parte del diagnóstico del estado real, y se adecua a las características y dificultades de los escolares en cada grado, para lo cual aplica diferentes niveles de ayuda (estrategias), a fin de alcanzar el estado deseado.
- Se emplean métodos que estimulan el protagonismo de los escolares (conversación y trabajo independiente), y que garanticen la independencia cognoscitiva de los escolares (reproductivos y productivos –heurísticos, problémicos e investigativos).
- Se parte de situaciones comunicativas, y se orienta la realización de tareas y proyectos, que fomentan la interacción y el trabajo cooperado, en la búsqueda de soluciones.
- Se emplearán procedimientos estratégicos como la observación, el analítico sintético, el inductivo-deductivo, la lectura, el deletreo; también con la división silábica el descubrimiento de la regla, el viso-audio-gnósico-motor, el deslinde de la palabra, la formación de familias de palabras, la copia consciente y diferentes tipos de dictados.
- Se lleva a cabo el trabajo individual y diferenciado (de acuerdo con el nivel de desarrollo de cada escolar), sobre la base del trabajo con el colectivo.
- Se adoptan formas de organización de la clase que propician el intercambio y el trabajo en diferentes contextos, que da significatividad y sentido social al aprendizaje.
- El aprendizaje ortográfico debe ser heurístico, dinámico y reflexivo, y debe apoyarse en estrategias cognitivas (de activación del aprendizaje) y metacognitivas (de autorregulación y autocorrección).
- En la evaluación ortográfica, los errores constituyen indicadores del nivel de competencia de los estudiantes, y no deben ser “penalizados” como si hubiera cometido un delito, sino que deben propiciar la reflexión y la retroalimentación.

Recursos didácticos para el trabajo con la ortografía acentual en escolares con discapacidad intelectual leve de noveno grado.

Los recursos didácticos, planteados por Guirado (2010) se asumen como mediadores de la actuación docente, síntesis para la mediación y pautas de organización, ejecución y valoración de la estimulación del desarrollo del escolar con necesidades educativas especiales; esto significa que los recursos didácticos permiten el aseguramiento de una solución colaborativa, en correspondencia con la zona de desarrollo actual y la zona de desarrollo próximo.

Autores como Urbina (s/a), Marqués (2000), Cárdenas (2003), Díaz y coautores (2004), Fonseca (2006), Spiegel (2006), Reyes (2007), Contreras (2008), Vidal y del Pozo (2008), introducen sus puntos de vista en relación con los medios didácticos, recursos educativos, recursos didácticos y materiales, como mecanismos de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje, como algo externo a dicho proceso o como componente de este. (Guirado, 2010)

Se asume la concepción sobre los recursos didácticos al definir que:

son mediadores para el desarrollo y enriquecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, que cualifican su dinámica desde las dimensiones formativa, individual, preventiva, correctiva y compensatoria, que expresan interacciones comunicativas concretas para el diseño y diversificación de la actuación del docente y su orientación operativa hacia la atención a la diversidad de escolares que aprenden, que potencian la adecuación de la respuesta educativa a la situación de aprendizaje, con el fin de elevar la calidad y eficiencia de las acciones pedagógicas (Guirado, 2010, pág. 16).

Esta conceptualización sienta las bases para la movilización cognitiva, afectiva y vivencial de los escolares con discapacidad intelectual, la orientación, la administración de las ayudas pedagógicas, y, por tanto, el ajuste de la respuesta educativa.

El empleo de recursos didácticos como mediadores enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje de la ortografía acentual, lo cualifica de manera novedosa en los escolares con discapacidad intelectual. No se trata de un componente más

del proceso, es un mediador que puede permear al sistema en su conjunto, a varios o a un componente.

En el contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje de la ortografía acentual, el uso de los recursos didácticos impulsa la interacción educativa a partir de las necesidades, intereses y motivos del escolar en la preparación de los docentes para la satisfacción de las necesidades educativas especiales, en consonancia con las características individuales de los escolares y las particularidades del saber a socializar.

El trabajo con la ortografía acentual en los escolares con discapacidad intelectual promueve la activación de su inteligencia, articula recursos cognitivos y afectivos, ofrece posibilidades de contextualización, al develar sus significaciones conceptuales o prácticas. Por consiguiente, la planificación de este proceso facilita al escolar recorrer un camino dialéctico en el que los referentes se captan como significados y estos se conviertan en sentidos.

Se considera pertinente el empleo de recursos didácticos en el trabajo con la ortografía acentual en los escolares con discapacidad intelectual porque activa la motivación hacia la actividad de aprendizaje, su rol protagónico en ese aprendizaje, y sus propias vivencias, lo que posibilita un cambio de conducta hacia el objeto de estudio. Como recursos didácticos más factibles se valoran: *el aprendizaje cooperativo y el lenguaje facilitado*.

Los criterios de Vega (2010) acerca de la interacción y colaboración en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para su aplicación en la educación de estos escolares, son valiosos al plantear que: "El maestro, en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, sea el mediador cognitivo que asume la responsabilidad y hace responsables a los demás de realizar un buen trabajo para cumplir los objetivos en común".(Vega, 2010, p.19)

Este criterio apunta hacia la necesidad de considerar el *aprendizaje cooperativo* como un recurso didáctico en el trabajo con la ortografía acentual, en tanto facilita la atención a la diversidad, favorece el aprendizaje de todos, al valorar y enfrentar sus limitaciones y activar las potencialidades.

El criterio de Vigotsky sirve de soporte a lo anteriormente expresado: “con ayuda, todo escolar puede hacer más de lo que puede hacer por sí solo, aunque sólo dentro de los límites establecidos por su estado de desarrollo” (Vigotsky 1989, pág. 126). La relación con el “otro” como mediador del aprendizaje, realza su valor en el proceso de culturalización de las personas con discapacidad intelectual. La relación de cooperación en el trabajo con la ortografía acentual debe darse entre maestro-escolar y escolar- escolar.

En la literatura consultada el aprendizaje cooperativo es tratado indistintamente como un tipo de aprendizaje, un método, una vía, una estrategia y a su vez, una forma de organizar la comunicación entre escolares como condición para el aprendizaje individual.

Johnson plantea que es:

una de las formas para elevar el rendimiento académico de los escolares es a través del aprendizaje cooperativo, ayuda a establecer mejores relaciones entre los escolares, inicia las bases para la construcción de una comunidad de aprendizaje en la que se respete y valore la diversidad, permite a los escolares vivenciar experiencias que propicien su desarrollo social, psicológico y cognoscitivo (Johnson, 2001, pág. 9).

El proceso de aprendizaje ortográfico es cooperativo, se aprende al interactuar y comunicarse con los otros, apoyarse en ellos para construir y perfeccionar los propios conocimientos, y para transitar progresivamente hacia formas de actuación autorreguladas colaborativas.

De ahí que se considere la contribución efectiva del trabajo cooperativo a la prevención de los errores ortográficos, lo que implica propiciar los aciertos y no someter al escolar a dificultades que sea incapaz de superar. Con el desarrollo de una actitud preventiva se favorecen los hábitos de autorrevisión y autocorrección; además de que proporciona una alta motivación por escribir sin errores.

Se asume el *aprendizaje cooperativo* como una forma de organización novedosa porque se organiza a los escolares en pequeños grupos, la solución de las tareas de aprendizaje se produce como resultado del intercambio de conocimientos y vivencias, en un proceso comunicativo. El maestro asigna, orienta, sugiere y

controla a los grupos durante la realización de tareas colectivas, de manera que se produzca el desarrollo y se promueva una efectiva colaboración entre todos.

El *lenguaje facilitado* constituye un recurso en el trabajo con la ortografía acentual en los escolares con discapacidad intelectual. Es “un tipo de lenguaje adaptado en que el contenido, el vocabulario y la estructura son más fáciles de leer y entender que en el lenguaje que se usa generalmente” (De la Peña y Othanne, 2003, pág. 2). Se comienza a utilizar como una forma de apoyo a las personas con discapacidad intelectual en Europa y es precisamente Suecia el país promotor de su uso y de la publicación de libros de lenguaje facilitado. En Suecia la actividad de los grupos de lectura es amplia. El Centro de Lenguaje Facilitado (LL-Centrum), ha ofrecido cursos a más de 4 000 coordinadores de los grupos de lecturas; por lo que el empleo de esta técnica se ha extendido a diferentes países, entre ellos Noruega, Bélgica, Dinamarca, Finlandia y Cuba.

En Cuba se inicia su empleo en el año 2004 con la publicación del libro “Pensando en Ti” como parte del Proyecto de colaboración Cuba-Finlandia, se han elaborado hasta el 2013: “Un tesoro para ti”, “Mi primera geografía”, “Los adolescentes y el amor”, entre otros; estos textos constituyen verdaderas fuentes de conocimiento para los escolares con discapacidad intelectual.

1.4 Dimensiones e indicadores de la variable fundamental de la investigación

A partir del análisis de las particularidades psicopedagógicas de los escolares con discapacidad intelectual y de las concepciones más actuales referidas a la ortografía acentual se define *la variable fundamental* de la investigación: el trabajo con la ortografía acentual en escolares con discapacidad intelectual, se define como: proceso docente dirigido al trabajo con la ortografía acentual, donde se evidencia el conocimiento de las reglas generales y especiales del uso del acento gráfico o tilde, el empleo de recursos didácticos teniendo en cuenta la significatividad del aprendizaje de los escolares con discapacidad intelectual.

Para medir la variable se determinan tres dimensiones: El conocimiento de reglas ortográficas, los recursos didácticos ortográficos y la significatividad del aprendizaje ortográfico

Dimensión 1: Conocimiento de reglas ortográficas

Indicadores

- Dominio del docente de las reglas ortográficas del grado
- Conocimiento de los escolares de las reglas generales y especiales para el empleo de la tilde
- Dominio del docente de procedimientos específicos para el trabajo con la ortografía.

Dimensión 2: Recursos didácticos ortográficos

- Recursos que se emplean para la enseñanza de la ortografía
- Métodos y medios que utilizan los escolares en el aprendizaje de la ortografía.

Dimensión 3: Significatividad del aprendizaje

- Motivación para el aprendizaje de los contenidos ortográficos
- Vinculación del aprendizaje de la ortografía acentual con las particularidades de los escolares con discapacidad intelectual

Para medir las dimensiones se proponen siete indicadores, de ellos, se utiliza una escala ordinal de tres valores: alto (A), medio (M) y bajo (B), con sus respectivos descriptores de medida como se muestra en la tabla:

Dimensiones	Indicadores	Descriptorios de medida (niveles)
Conocimiento de reglas	Dominio del docente de las reglas ortográficas del grado	<p>Alto: cuando conoce las reglas ortográficas del grado</p> <p>Medio: cuando demuestra ocasionalmente los saberes adquiridos sobre las reglas ortográficas del grado</p> <p>Bajo: cuando demuestra poco los saberes adquiridos sobre las reglas ortográficas del grado</p>
	Conocimiento de los escolares de las reglas generales y especiales para el empleo de la tilde	<p>Alto: cuando los escolares conocen las reglas generales y especiales para el empleo de la tilde</p> <p>Medio: cuando los escolares conocen ocasionalmente las reglas generales y especiales para el empleo de la tilde</p> <p>Bajo: cuando los escolares desconocen las reglas generales y especiales para el empleo de la tilde</p>
	Dominio del docente de la metodología para el trabajo con la ortografía en el grado.	<p>Alto: cuando conoce la metodología para el trabajo con la ortografía en el grado.</p> <p>Medio: cuando conoce algunos elementos de la metodología para el trabajo con la ortografía en el grado.</p> <p>Bajo: cuando desconoce elementos de la metodología para el trabajo con la ortografía en el grado.</p>
Recursos didácticos ortográficos	Recursos que se emplean para la enseñanza de la ortografía	<p>Alto: cuando sistemáticamente emplea recursos para la enseñanza de la ortografía</p> <p>Medio: cuando en ocasiones emplea recursos para la enseñanza de la ortografía</p> <p>Bajo: cuando no emplea recursos para la enseñanza de la ortografía</p>
	Métodos y medios que utilizan en la	Alto: cuando utiliza métodos y medios en la enseñanza-aprendizaje de la ortografía.

	enseñanza-aprendizaje de la ortografía.	<p>Medio: cuando solo en ocasiones utiliza métodos y medios en la enseñanza-aprendizaje de la ortografía</p> <p>Bajo: cuando no utilizan métodos y medios en la enseñanza-aprendizaje de la ortografía</p>
Significatividad del aprendizaje	Motivación de los escolares para el aprendizaje de los contenidos ortográficos	<p>Alto: cuando se motivan los escolares para el aprendizaje de los contenidos ortográficos</p> <p>Medio: cuando se motivan solo en ocasiones los escolares para el aprendizaje de los contenidos ortográficos</p> <p>Bajo: cuando no se motivan solo en ocasiones los escolares para el aprendizaje de los contenidos ortográficos</p>
	Vinculación del aprendizaje de la ortografía acentual con las particularidades de los escolares con discapacidad intelectual	<p>Alto: cuando se vincula el aprendizaje de la ortografía acentual con las particularidades de los escolares con discapacidad intelectual</p> <p>Medio: cuando es ocasional la vinculación del aprendizaje de la ortografía acentual con las particularidades de los escolares con discapacidad intelectual</p> <p>Bajo: cuando no se vincula el aprendizaje de la ortografía acentual con las particularidades de los escolares con discapacidad intelectual</p>

Conclusiones parciales

La ortografía es un campo de necesaria reflexión. Las dificultades que en su aprendizaje se presentan exigen aportes didácticos urgentes; la solución está en desarrollar diversos procedimientos, variar las actividades y adecuarlas a las necesidades y posibilidades reales de los escolares.

Los escolares con discapacidad intelectual presentan un desarrollo más lento, las mayores dificultades se presentan en los quehaceres escolares, pues en su mayoría muestran poco interés por la actividad docente, por lo que necesitan de un alto nivel de motivación para realizar las acciones planteadas por el maestro en la clase.

La reconceptualización de la Educación Especial abre las puertas para que la preparación de estos escolares sea cada día más exitosa y brinde estilos y estrategias que puedan convertirlas en herramientas de su propio aprendizaje.



Capítulol I

CAPÍTULO II: SISTEMA DE ACTIVIDADES PARA LA CORRECCIÓN DE LA ACENTUACIÓN DE PALABRAS EN LOS ESCOLARES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL LEVE DE NOVENO GRADO.RESULTADOS DE SU APLICACIÓN

En este capítulo se describe la secuencia de los pasos metodológicos seguidos en la investigación y la situación actual que presenta el trabajo con la ortografía acentual, así como el sistema de actividades para la corrección de la acentuación de palabras en los escolares con discapacidad intelectual leve de noveno grado, además de la validación teórica y en la práctica educativa.

Para desarrollar el estudio se siguen cuatro pasos metodológicos fundamentales:

Primer paso: Estudio previo del problema.

- Sistematización de los fundamentos teóricos acerca de la ortografía acentual y el trabajo a desarrollar en escolares con discapacidad intelectual de noveno grado.
- Definición y operacionalización de la variable que se investiga.

Segundo paso: Diagnóstico de la situación actual del trabajo ortográfico con los escolares que presentan discapacidad intelectual de noveno grado

- Selección del grupo de estudio para la investigación.
- Elaboración de instrumentos para el diagnóstico de la situación actual del trabajo ortográfico con los escolares con discapacidad intelectual de noveno grado
- Aplicación de diferentes instrumentos investigativos.
- Análisis y valoración de los resultados de los instrumentos aplicados.

Tercer paso: Elaboración del sistema de actividades para la corrección la ortografía acentual para escolares con discapacidad intelectual de noveno grado.

- Determinación de los fundamentos y estructura del sistema de actividades.
- Precisión de los componentes del sistema de actividades: objetivo, posiciones teóricas de partida, características y actividades.

Cuarto paso: Validación del sistema de actividades diseñado

- Validación teórica del sistema de actividades por el criterio de especialistas.
- Implementación del sistema de actividades en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la ortografía acentual de escolares con discapacidad intelectual de noveno grado.

2.1 Caracterización del estado actual del trabajo ortográfico en el proceso de enseñanza aprendizaje de los escolares con discapacidad intelectual leve de noveno grado.

El diagnóstico de la situación actual del trabajo ortográfico en los escolares con discapacidad intelectual de noveno grado se realizó en el curso 2017-2018 en la escuela Eddio Teijeiro del Consejo Popular Versalles, Matanzas. Se seleccionaron de manera intencional tres unidades de estudio, las que se compendian en tres grupos:

Unidad de estudio A: 17 escolares con discapacidad intelectual leve, que cursan el noveno grado.

Unidad de estudio B. directivos (directora y jefa de ciclo), con experiencias en la labor educativa de escolares con discapacidad intelectual.

Unidad de estudio C: 2 maestras de noveno grado

Análisis de los resultados

El análisis se realiza teniendo en cuenta el comportamiento de los indicadores por dimensiones en los diferentes instrumentos aplicados, como se muestra en la tabla siguiente:

Dimensión	Indicador	Métodos de investigación				
		EP PP	OB C	EM	ED	PP
1	1.1-Dominio del docente de las reglas ortográficas del grado	X	X	X	X	
	1.2-Conocimiento de los escolares de las reglas generales y especiales para el empleo de la tilde	X	X			X
	1.3- Dominio del docente de la metodología para el trabajo con la ortografía		X	X	X	

2	2.1-Recursos que se emplean para la enseñanza de la ortografía	X	X		X	
	2.2-Métodos y medios que utilizan los escolares en el aprendizaje de la ortografía.		X	X	X	
3	3.1-Motivación para el aprendizaje de los contenidos ortográficos		X	X		
	3.2-Vinculación del aprendizaje de la ortografía acentual con las particularidades de los escolares con discapacidad intelectual		X	X	X	X

Leyenda: EPPP-Estudio del producto del proceso pedagógico, O-Observación a Clases, EM-Entrevista a las Maestras, ED-Entrevista a Directivos, PP-Prueba Pedagógica

Tabla 1. Visibilidad de los indicadores por dimensiones en los diferentes métodos de investigación.

Estudio de los productos del proceso pedagógico (Anexo 2)

Con el objetivo de verificar el tratamiento pedagógico a los errores más frecuentes en la acentuación de palabras que se realiza con los escolares que presentan discapacidad intelectual leve de noveno grado, se consultaron las libretas de Lengua Española de los escolares, sus expedientes y el plan de trabajo metodológico de la escuela.

Se constata que en el 100% de las libretas revisadas de los escolares, existen errores ortográficos de acentuación, las palabras con errores de acentuación, son en su gran mayoría las asociadas a reglas.

Existen errores ortográficos diversos no asociados a las reglas que se investigan tales como cambio de b/v, s/z o c, empleo de m antes de p y b y uso de la h, entre otros.

Se constata que los dos maestros señalan algunos errores ortográficos y no siempre dejan acciones correctivas para vencer las dificultades.

En la revisión del 70% de los expedientes psicopedagógicos de los escolares con discapacidad intelectual de noveno grado, se constata que no se describen las particularidades del aprendizaje de la ortografía, tampoco se refieren a acciones específicas para la corrección de esos errores. Las estrategias de intervención que se enuncian en cada expediente valoran las problemáticas de manera general, obviando particularidades. Se identifican además que los escolares trabajan según los tres niveles de independencia cognoscitiva.

En la revisión del plan de trabajo metodológico de la escuela no se constatan acciones específicas para ofrecer recomendaciones didácticas a la ortografía acentual en el tercer ciclo, aunque si existen evidencias de la revisión a clases de Lengua Española en noveno grado.

Observación de clases

Para constatar el tratamiento que se le brinda a la ortografía acentual en el proceso de enseñanza- aprendizaje de los escolares con discapacidad intelectual de noveno grado, se observaron un total de 20 clases, diez clases de Lengua Española, cinco de Historia de Cuba, dos de Matemática, tres de Ciencias Naturales.

Se utilizó una guía de observación que cuenta con seis aspectos a valorar durante las actividades docentes (Anexo 3). El análisis de estos aspectos se refleja como sigue:

En 100% de las clases, se evidencian las dificultades ortográficas de los escolares, específicamente en la distinción de la sílaba tónica, colocación correcta del acento gráfico y el reconocimiento de palabras agudas, llanas y esdrújulas.

En el 30% (6) de las clases, la maestra emplea una variada ejercitación y logra mantener el interés de los escolares durante el desarrollo de las actividades y en el 70% (14), solo se utilizan actividades formales en la libreta, sin el empleo de cuadernos, computadoras, tarjetas y otras para variar la rutina diaria.

En el 40% (8), la maestra brinda un tratamiento propicio a las dificultades que presentan los escolares en la acentuación de palabras, a pesar de que los objetivos de las mismas no tenían implícito el tratamiento a la ortografía, asimismo el 60% (12), aunque el maestro insiste en la colocación de los acentos gráficos, no hace alusión a las reglas ortográficas que deben dominar los escolares para su escritura correcta.

Solo en el 10 % (2) de las clases, se orientan tareas de estudio independiente en libros de textos y software, en el 90% (18), las actividades son creadas por el maestro y orientadas en la libreta de clases.

En un 35% (7), el maestro emplea actividades variadas en función de las necesidades de cada escolar, en el 65% (13), la atención a las necesidades y potencialidades del escolar es muy pobre, pues no se apoyan en la caracterización que ya tienen estos para diferenciar las acciones correctivas. Las actividades planificadas no están en función del trabajo correctivo para cada uno.

Se emplean pocos medios de enseñanza en las diversas clases, solo en el 30% (6) utilizan medios que despiertan el interés como láminas, acrósticos y tarjetas. En el otro 10% (2) se emplea solo el libro de texto y en el 60% (12), no se utiliza ningún medio de enseñanza referido a la ortografía. Estos resultados se reflejan en la figura 1.



Figura 1: Medios de enseñanza empleados en la enseñanza de la ortografía

En resumen, la observación de las clases permite precisar que existen dificultades en la acentuación de palabras, como el de mayor déficit el referente a la distinción

de la sílaba tónica, lo que impide la colocación correcta del acento gráfico, al no poder aplicar conscientemente las reglas para la clasificación de las palabras en agudas, llanas y esdrújulas.

Se constata una insuficiente utilización de recursos didácticos novedosos que motiven a los escolares y faciliten la comprensión de las reglas ortográficas

La caracterización del aprendizaje de la ortografía no constituye un punto de partida para la atención a las necesidades y potencialidades de cada escolar.

En la corrección de las dificultades ortográficas para la acentuación, no se les brindan niveles de ayuda a partir del conocimiento que debe poseer el escolar acerca de las reglas ortográficas y el conocimiento de la sílaba tónica, lo que impide que los escolares coloquen correctamente el acento gráfico.

Entrevista a las maestras de noveno grado

La entrevista aplicada a las maestras de noveno grado para constatar el conocimiento que poseen sobre la ortografía acentual y el tratamiento que se le ofrece durante el proceso de enseñanza aprendizaje (Anexo4) Las maestras son licenciadas con 23 y 10 años respectivamente de experiencia y de ellos laboran en la educación especial desde hace 15 y 7 años.

Al referirse a lo que entienden por acentuación plantean que es la diferencia en la pronunciación de una determinada sílaba, que establecen un contraste entre ella y el resto de las que la integran. Precisan además que el 35% (6) escolares presentan errores ortográficos, fundamentalmente al aplicar las reglas de la acentuación, en el 66,6% (4) para escribir palabras agudas y llanas, y el 33,3% (2) presentan dificultades en la escritura de los tres tipos de palabras (agudas, llanas y esdrújulas) Consideran las maestras que las principales causas de estas dificultades están dadas por las propias particularidades de la actividad cognoscitiva de estos escolares, específicamente en el pensamiento y la memoria, lo que les repercute en reconocimiento de las reglas ortográficas, aunque este conocimiento que deben tener los escolares es precedente al grado que cursan, por lo que no se enuncian otras causas como es la labor correctiva que debió realizaren otros momentos, pues el resto de los escolares también posee estas particularidades en la actividad cognoscitiva.

Expresan las maestras, que durante las clases se les brinda tratamiento a las reglas para la acentuación de palabras, se le realizan dictados, búsqueda de palabras agudas, llanas y esdrújulas en libros de textos y otros materiales, pues no existe un cuaderno de ejercicios de la asignatura en el grado, insisten que la mayoría de las actividades se realizan en la libreta. Se refieren además que los escolares al conocer que tienen esas dificultades, se preocupan y se esfuerzan por corregir estos errores.

Al describir acciones metodológicas para el proceso de enseñanza aprendizaje de la ortografía acentual, se basan fundamentalmente en el reconocimiento y memorización de las reglas, así como en la identificación de palabras por su fuerza de pronunciación, en ningún caso insisten en el empleo de la visión, audición y escritura, como elementos básicos del método viso-audio-gnósico- motor y que pueden necesitar sus escolares, aunque ya cursen el noveno grado.

En cuanto a la descripción de recursos, métodos y medios que emplean para brindar tratamiento a la ortografía acentual, solo valoran la libreta del escolar, el libro de texto, y las láminas, no enuncian ningún recurso didáctico o variedad de medios que pueden motivar a los escolares en el aprendizaje ortográfico y consigo la corrección de los errores.

Entrevista directivos (directora y jefe de ciclo)

Se realizó una entrevista directivos (directora y jefe de ciclo) para verificar el seguimiento docente metodológico que recibe el tratamiento de la ortografía acentual en el proceso de enseñanza aprendizaje de los escolares con discapacidad intelectual de noveno grado (Anexo5)

Ambos directivos son licenciados con 34 y 25 años de experiencia, así como con 15 y 10 años en el cargo que desempeñan. Expresan que el trabajo realizado por los maestros para favorecer el trabajo ortográfico es insuficiente pues no utilizan todos los medios y recursos necesarios a su disposición, no tienen en cuenta los estilos de aprendizaje de los escolares, no intencionan desde el proceso de enseñanza-aprendizaje de la ortografía acentual la preparación para la vida cotidiana y adulta independiente.

Refieren que en la escuela se realizan diferentes actividades como talleres, clases abiertas para desarrollar el trabajo con la ortografía, que, en las preparaciones metodológicas y colectivos de ciclo, se orienta a los maestros sobre cómo dar tratamiento a las dificultades ortográficas.

De manera contradictoria a lo que aparece en el plan de trabajo metodológico de la escuela, refiere el jefe de ciclo que dentro de los temas que se imparten mensualmente, el referido al tratamiento de la ortografía, es uno de los priorizados, por la importancia que tiene para la correcta escritura.

La directora describe que, para el trabajo con la ortografía, además se realizan comprobaciones de conocimientos mensualmente, aunque no precisa como se les ofrece seguimiento a estos resultados

Explican ambas que los maestros conocen las dificultades que tienen sus escolares, las que radican fundamentalmente en que les resulta difícil la distinción de la sílaba que se acentúa, así como la colocación correcta del acento gráfico y que se realizan actividades tanto en la clase como fuera de ella encaminadas a desarrollar habilidades en la acentuación de palabras, dirigidas principalmente a la distinción de la sílaba tónica. Dentro de las actividades que se les orienta se encuentran

- Acentuar palabras en un texto.
- Clasificar vocablos por su acentuación.
- Identificar la regla ortográfica de acentuación que se evidencia en un grupo de palabras.
- Localizar palabras (con determinada dificultad ortográfica) en el diccionario para su posterior copia.
- Identificar palabras según su clasificación por la acentuación
- Responder acrósticos, crucigramas, laberintos, sopas de letras, saltos de caballos, en los que pongan de manifiesto las habilidades ortográficas del escolar.

Resulta significativo como los directivos de la escuela enuncian que se pueden emplear diversos medios y actividades que se pueden utilizar con los escolares que tiene los errores ortográficos, sin embargo, las maestras no lo enuncian, ni tampoco se observan en las clases observadas, por lo que se infieren dificultades en

seguimiento docente metodológico a la ortografía acentual durante el proceso de enseñanza aprendizaje.

Al referirse al control de la metodología para el trabajo con la ortografía, refieren los directivos que se realiza con los maestros, solo a través del control a clases.

Prueba pedagógica

Se aplicó una prueba pedagógica a los 17 escolares con discapacidad intelectual de noveno grado (Anexo6), con el objetivo de constatar las dificultades que presentan los escolares en el trabajo con la acentuación de palabras, donde debían distinguir de la sílaba tónica, colocar correctamente del acento gráfico y el reconocer palabras agudas llanas y esdrújulas.

Al pedirseles que subrayaran la silaba acentuada, 11 de ellos (65%) respondió acertadamente en todas las palabras, el 12 % (2) subrayó solo dos palabras y el otro 23 % (4), no fue capaz de subrayar ninguna.

En cuanto a la clasificación de las palabras anteriores en agudas, llanas y esdrújulas, el 65%(11) respondió correctamente, el 23% (4) solo pudo señalar las esdrújulas, no las llanas y agudas. Por otro lado, el 12% (2) no logran clasificar correctamente ninguna de los tres tipos de palabras.

Lo referido a la colocación del acento gráfico atendiendo a la regla de acentuación en las palabras, presentaron dificultades el 35% (6) de los escolares en la totalidad de las palabras, el 23% (4) presentó dificultades solo en uno o dos palabras y el otro 43% (7) de los escolares no presentó dificultad alguna.

Las dificultades en la ortografía acentual que presentan los escolares con discapacidad intelectual de noveno grado son las siguientes:

Principales dificultades en la ortografía acentual	Escolares	%
Precisión de la sílaba acentuada	6	35 %
Reconocimiento de palabras agudas, llanas	4	23 %

Reconocimiento de palabras agudas, llanas y esdrújulas	2	14 %
Colocación del acento gráfico en las palabras	8	47 %

Tabla 2

Como se evidencia en la tabla 2 y la figura 2, la mayor dificultad en la ortografía acentual de los escolares con discapacidad intelectual de noveno grado están dadas en la colocación del acento gráfico de las palabras, seguido por la precisión de las sílabas acentuadas. Asimismo, aunque los errores sean menores, los escolares tienen dificultad para reconocer diferentes tipos de palabras atendiendo a la fuerza de pronunciación. Además, se infiere que no dominan las reglas ortográficas.

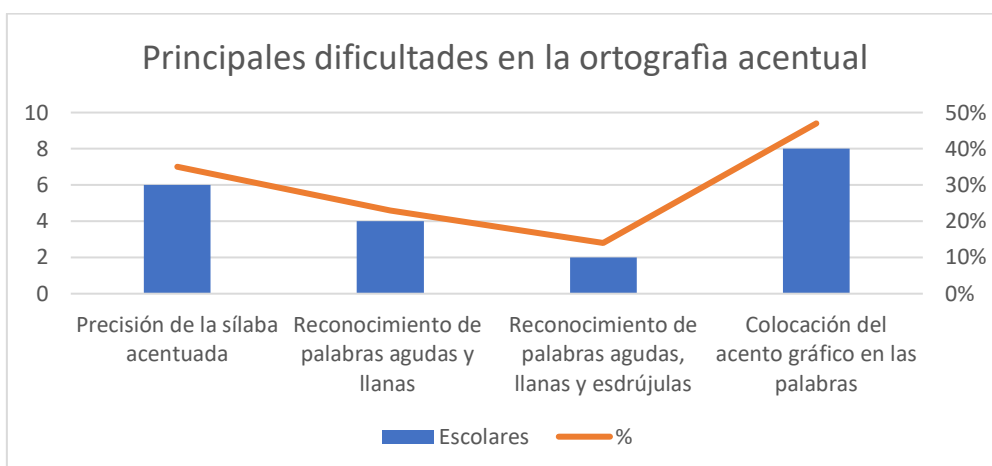


Figura 2

El análisis de los resultados de las indagaciones empíricas condujo a la identificación de potencialidades y dificultades que resumen el estado actual del trabajo con la acentuación de palabras en los escolares de noveno grado con discapacidad intelectual. Estos resultados se presentan de manera integrada por dimensiones.

Potencialidades en las tres dimensiones:

- Es alto el conocimiento por las maestras y directivos acerca de las dificultades de los escolares en la ortografía acentual.

- Empleo de medios tradicionales en el proceso de enseñanza aprendizaje de la ortografía acentual.

Dimensión: Conocimiento de reglas

Dificultades:

- Los escolares no son capaces de reconocer los tipos de palabras según la fuerza de pronunciación.
- Los escolares no conocen las reglas ortográficas para él para el empleo de la tilde.
- Los docentes no poseen total dominio de procedimientos específicos para el trabajo ortográfico en el noveno grado

Dimensión: Recursos didácticos ortográficos

Dificultades

- Carencia de medios de enseñanza para el desarrollo de las habilidades en la ortografía acentual
- Insuficiente empleo de recursos didácticos para la enseñanza de la ortografía acentual (aprendizaje cooperativo y el lenguaje facilitado)
- Escaso uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones para el tratamiento a la ortografía acentual
- Poco uso de las variantes metodológicas para el trabajo con la ortografía acentual

Dimensión: Significatividad del aprendizaje

Dificultades

- Pobre motivación de los escolares para el aprendizaje de los contenidos ortográficos
- Insuficiente vinculación del aprendizaje de la ortografía acentual con las particularidades de los escolares con discapacidad intelectual

De manera general, en el estudio de la variable el trabajo con la ortografía acentual en escolares con discapacidad intelectual se constata dificultades en las tres dimensiones. Existió falta de conocimiento por los escolares de las reglas ortográficas para él empleo de la tilde y para reconocer los tipos de palabras según

la fuerza de pronunciación, los docentes no tienen alto dominio de la metodología para el trabajo en el grado.

Además, existe carencia de medios de enseñanza para el desarrollo de las habilidades en la ortografía acentual, por lo que es insuficiente empleo de recursos didácticos y las tecnologías de la información y las comunicaciones para la enseñanza de la ortografía acentual, así como es muy bajo el uso de las variantes metodológicas para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la ortografía acentual. La pobre motivación de los escolares para el aprendizaje de los contenidos ortográficos y la insuficiente vinculación del aprendizaje de la ortografía acentual con las particularidades de los escolares con discapacidad intelectual, caracterizaron la significatividad del aprendizaje de la ortografía acentual en el proceso estudiado

La dimensión recursos didácticos ortográficos constituye la menos afectada, sus resultados están evaluados en los rangos de Alto y Medio debido a que se emplean métodos y medios en el aprendizaje de la ortografía acentual; aunque tradicionales y poco motivantes. La significatividad del aprendizaje, es la dimensión con mayores dificultades, fue evaluada en los rangos de Medio y Bajo, en cuanto que no se tiene en cuenta en todos los casos las particularidades del desarrollo de los escolares con discapacidad intelectual de noveno grado para motivarlos en su aprendizaje.

2.2 Fundamentos, estructura y contenido del sistema de actividades para el trabajo con la acentuación de palabras en escolares con discapacidad intelectual leve de noveno grado.

Para la elaboración del sistema de actividades se parte del análisis que realizan diferentes autores acerca del término sistema como tipo de resultado científico, así como las exigencias a considerar para que las actividades se conformen en un sistema.

Al definir el término de sistema se destaca que los principios del enfoque sistémico permiten modelar la interacción de determinados elementos del objeto y de todo el objeto con su medio, enfatizándose que en la modelación el sujeto sin entrometerse en la diversidad inherente al original, regula sus posibilidades reflexivas, modifica lo

que parece ser el aspecto dinámico actual del desarrollo de los sistemas materiales, sin alterar su estado dialéctico-estructural.

En la investigación se asume la definición que ofrece Martínez González (2005), quien lo define como: "un conjunto de actividades que tienen relaciones y conexiones entre sí y que forman una unidad que contribuye al logro de un objetivo general como solución a un problema científico previamente determinado". (Martínez,2005, p.11)

En este caso se concibe la integración ordenada de las actividades, para propiciar una mejor preparación de los maestros para la corrección de la digrafía.

El estudio de estos elementos propicia la elaboración de las diferentes actividades, para resolver un problema real (las dificultades en la ortografía acentual en los escolares de noveno grado con discapacidad intelectual leve).

La estructura y contenido, así como las relaciones esenciales de sus componentes se esquematizan en la figura siguiente:

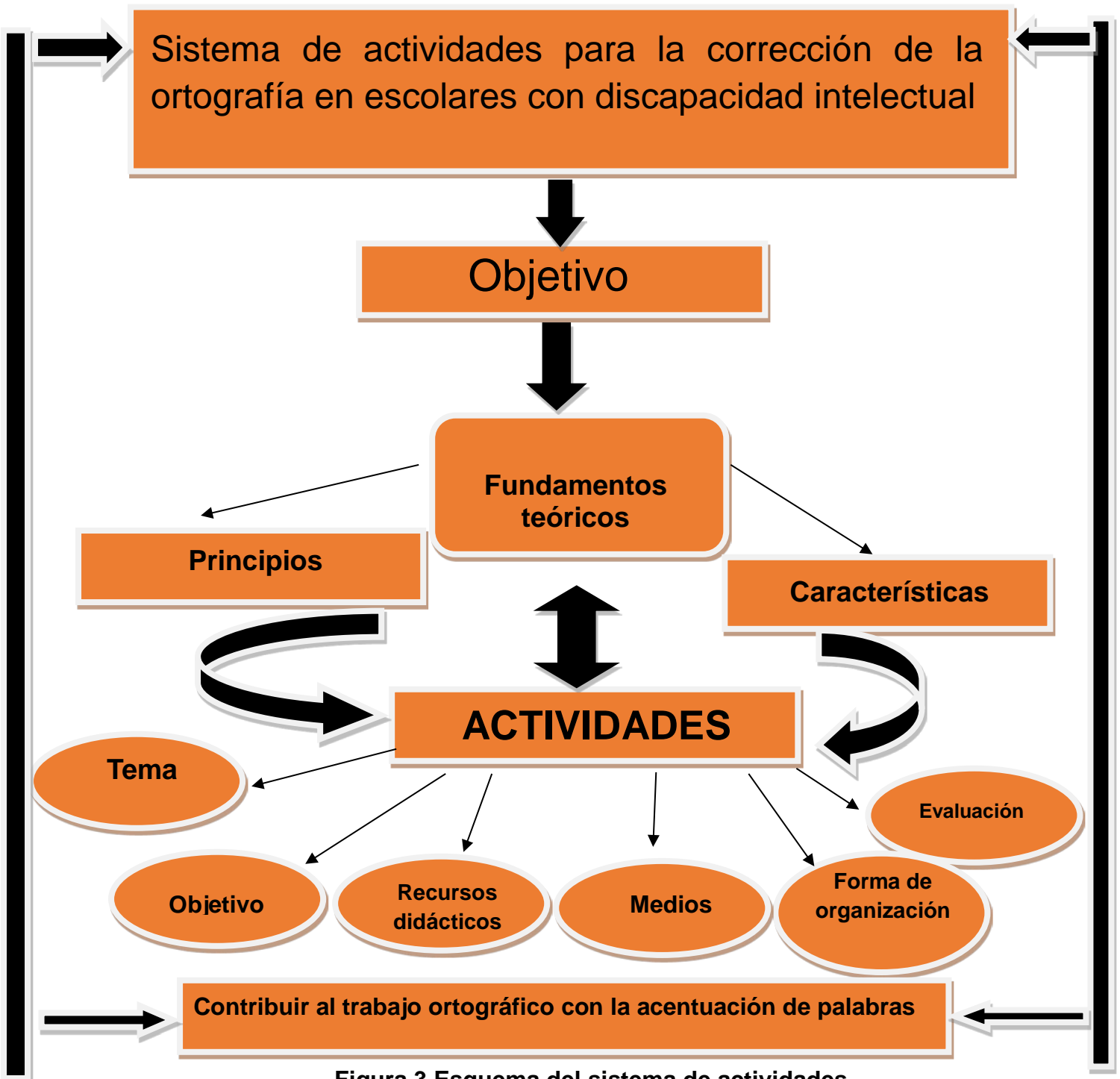


Figura 3 Esquema del sistema de actividades

El sistema de actividades que se propone tiene como **objetivo** contribuir al perfeccionamiento del trabajo con la acentuación de palabras en escolares con discapacidad intelectual leve

El sistema de actividades parte de fundamentos *filosóficos*, pues se asume la filosofía dialéctico-materialista aplicada a la comprensión de la formación y desarrollo de la personalidad de los escolares con discapacidad intelectual, a través de la actividad cognoscitiva, práctica- vivencial, valorativa y comunicativa; así como los postulados generales de la filosofía de la educación que parten de un enfoque optimista sobre las posibilidades de desarrollo de las habilidades de interacción social de estos escolares mediatizado por recursos y apoyos necesarios.

Se reconoce que los escolares con discapacidad intelectual poseen capacidades para educarse mediante las diferentes interconexiones e interdependencia de los factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, específicamente en el de la ortografía, habilidad necesaria en la formación y desarrollo del escolar y de la cultura en su interrelación dialéctica; que pueda explicar el mundo natural y social con el fin de prepararse para la vida cotidiana, adulta e independiente.

Los fundamentos *biológicos* se revelan en el papel rector del sistema nervioso central; su estructura y dinámica funcional, que permite comprender las características de la actividad cognoscitiva y el funcionamiento intelectual de los escolares con discapacidad intelectual, reconocer la importancia de la corrección y compensación, a partir de la indudable plasticidad del cerebro y las posibilidades compensatorias de este, en el desarrollo de los procesos psíquicos, el aprendizaje y la interacción social.

El sustento *psicológico* está en los postulados del enfoque histórico-cultural del desarrollo humano de L.S Vigotsky y sus seguidores, en definiciones importantes, en su esencia humanista para potenciar el desarrollo de los escolares con discapacidad intelectual, entre ellos: la enseñanza guía y conduce el desarrollo, la relación entre lo biológico y lo social, la ley genética fundamental del desarrollo, la ley de la mediación de los procesos psíquicos, el rol de las vivencias en el desarrollo psíquico, la situación social del desarrollo, la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) y la unidad de lo afectivo y lo cognitivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los fundamentos *sociológicos* del sistema de actividades se sustentan en el enfoque no clasista de la Educación en Cuba, específicamente de la Educación Especial, en la que un papel primordial, lo desempeña el proceso de socialización de los escolares con discapacidad intelectual, con una visión positiva en las múltiples relaciones macro sociales (económicas, culturales, familiares, comunitarias, entre otras) que ocurren en el proceso de enseñanza-aprendizaje contextualizado y significativo de la habilidad ortográfica acentuación de palabras en su contribución a la preparación para la vida cotidiana, adulta e independiente y la integración socio-laboral.

Como sustento *pedagógico* se reconoce que los procesos de educación, aprendizaje y desarrollo conforman una unidad dialéctica: la educación es un proceso social complejo e histórico concreto en el que tiene lugar la transmisión y apropiación de la herencia cultural acumulada por el ser humano, el aprendizaje es el mecanismo a través del cual el escolar con discapacidad intelectual se apropia de los contenidos y las formas de la cultura en la interrelación con los “otros”; a partir de su adquisición se produce el desarrollo, capaz de conducirlo más allá de los niveles alcanzados en un momento de su vida, superando las metas ya logradas.

Se tiene en cuenta el carácter complejo de las interacciones que se establecen entre la actividad del maestro y la del escolar, de manera que en la dirección del proceso se resalta la vinculación de la teoría con la práctica, del contenido con la vida social y se aprovechan las potencialidades educativas de la Lengua Española.

Desde el punto de vista *didácticos* parte del proceso de enseñanza-aprendizaje que instruye, educa y desarrolla sobre la base de un diagnóstico del nivel de logros y potencialidades en el desarrollo intelectual y afectivo, que se estructure hacia la búsqueda activa del conocimiento por el escolar, la motivación y la necesidad de aprender, el desarrollo del pensamiento lógico y la creatividad, la interactividad y la comunicación entre los escolares, la atención a las necesidades educativas especiales y el vínculo del contenido del aprendizaje con la práctica social.

Los fundamentos *jurídicos* del sistema de actividades están en el derecho que tienen los escolares con discapacidad intelectual a educarse en igualdad de oportunidades en cualquier institución educativa a lo largo de la vida, avalada por la

Constitución de la República, el Código de la Niñez y la Juventud, el código de familia, las convenciones y declaraciones que le sirven de base, con el objetivo de la plena inclusión social.

Este sistema responde a los **principios** de la pedagogía general y especial, aplicables al trabajo con la ortografía, entre los se destacan:

Principio del carácter individual y colectivo. En las actividades se vinculan los intereses individuales y colectivos, brindándoles a los escolares la posibilidad de que interactúen con ellas de forma individual en su realización y de forma colectiva en su revisión.

La vinculación de la teoría con la práctica. Al elaborar las actividades se tiene presente la vinculación entre los aspectos de carácter teórico y práctico, ya que el escolar debe conocer las reglas ortográficas de la acentuación de forma teórica para después poder aplicarlas de forma práctica al escribir palabras en los diferentes contextos de la vida.

La sistematicidad en el proceso educativo. Las actividades se estructuran en estrecha relación unas con otras, en correspondencia con las necesidades que presentan los escolares. Cada una tiene su objetivo, el cual permite, el cumplimiento del objetivo general del sistema, además exige la sistematicidad en su aplicación para lograr el fin propuesto.

El trabajo correctivo-compensatorio y preventivo. Todas las actividades desarrolladas en el sistema tienen como base este principio, dado en el respeto y seguimiento a las particularidades del desarrollo de los escolares con discapacidad intelectual leve de noveno grado.

El sistema se concibe de forma tal que se atiendan las necesidades y potencialidades de los escolares, y brinda la posibilidad de mantenerlos motivados en la actividad en función de corregir y/o compensar las dificultades ortográficas que presentan al escribir palabras según su acentuación.

El éxito de toda transformación depende en gran medida de la utilización oportuna de los conceptos de corrección y compensación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al respecto, Vigotsky señaló que “la teoría de la compensación descubre el carácter del desarrollo dirigido por esta vía” (Vigotsky, 1989, p.143)

Características que cualifican el sistema de actividades

Las actividades contentivas en el sistema tienen un carácter: contextualizado, significativo, flexible e intencional:

Contextualizado: Se corresponde con la ortografía acentual como contenido del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Lengua Española en las condiciones actuales y se revela en la necesidad de potenciar a los escolares con discapacidad intelectual.

Significativo: Se revela en el empleo de recursos didácticos novedosos teniendo en cuenta la significatividad del aprendizaje de los escolares con discapacidad intelectual

Flexible: Se adapta a las condiciones que influyen en el proceso en que se desarrollan los escolares con discapacidad intelectual en función de resolver las dificultades que presentan en la acentuación

Intencional: Tienen un propósito preciso y se enmarca en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la ortografía acentual

Las actividades se elaboran para utilizarlas en las clases de Lengua Española de noveno en la educación de escolares con discapacidad intelectual; se ha tenido en cuenta el orden de tareas, atendiendo al nivel de complejidad para el logro de peldaños superiores de aprendizaje en estos escolares.

Estas actividades pueden aplicarse por el maestro del aula. Los escolares no deben transitar de una a otra actividad sin que haber vencido el objetivo propuesto, por lo que el maestro tiene la posibilidad de crear nuevas acciones para darle cumplimiento a cada objetivo.

En cada actividad se propone el tema, objetivo, recursos didácticos, medios de enseñanza, forma de organización y la evaluación a utilizar. Se proponen 10 actividades que dan respuesta a las potencialidades y necesidades que presentan los escolares en la ortografía acentual.

Contenido de las actividades del sistema

Actividad # 1

Título: Agrupa según la sílaba acentuada en las palabras que se presentan.

Objetivo: Distinguir la sílaba tónica en palabras con diferentes fuerzas de pronunciación

Recurso didáctico: aprendizaje cooperativo

Medio de enseñanza: pizarra, libretas, cartulina.

Evaluación: Por parejas.

Forma de Organización:

El maestro explica que en grados anteriores estudiaron que en todas las palabras hay una sílaba que se pronuncia con más fuerza. Esta es la sílaba tónica o acentuada. También saben que esta sílaba acentuada puede estar en cualquier lugar de la palabra último, penúltimo o antepenúltimo.

Se presenta un grupo de palabras para que las lean pronunciando correctamente, se dividen en sílabas en forma oral y se hace énfasis en la sílaba acentuada.

Los escolares escriben las palabras en sus libretas colocándolas en columnas **última**, **penúltima** y **antepenúltima**. Insistir en el trazo de la letra, su uniformidad, así como la ortografía, no deben olvidar colocar la tilde en la que la lleve y señalar qué lugar ocupa en cada palabra la sílaba acentuada.

caballo	camión	jabalí
árbol	zoológico	camisa
ómnibus	búfalo	reloj.

Mostrar en una cartulina la sílaba acentuada en cada palabra

El maestro pide que intercambien sus libretas con el compañero de al lado, para realizar una revisión de las mismas desarrollándose así la crítica, la autocrítica, el colectivismo, la ayuda mutua.

Actividad #2

Título: En el laboratorio de computación, ejercito la acentuación.

Objetivo: Identificar la sílaba acentuada según las reglas ortográficas estudiadas.

Recurso didáctico: lenguaje facilitado, aprendizaje cooperativo

Medio de enseñanza: La computadora y la libreta.

Evaluación: Por parejas.

Forma de Organización:

Invitar a los escolares a observar la relación de palabras que aparece en la pantalla de la computadora.



Se les orienta que lean cada una de las palabras haciendo énfasis en la sílaba acentuada, después seleccionen la sílaba acentuada y le cambien el color de fuente. Se le pide que observen bien cada palabra y que digan dónde tienen la fuerza de pronunciación.

Se les explica que las palabras que tienen la fuerza de pronunciación en la última sílaba se llaman agudas.

Se les indican que vuelvan a observar las palabras y se fijen bien en la letra final de cada palabra de la columna primera, segunda y tercera ¿En qué terminan y qué llevan?

Cada escolar participa dando su criterio de lo que observan y llegan a la conclusión que:

Las palabras agudas son aquellas que tienen la fuerza de pronunciación en la última sílaba y llevan tilde cuando terminan en n, s o vocal

Los escolares observan la cuarta columna para decir dónde está la fuerza de pronunciación, en que letra terminan y si llevan tilde. Cada escolar da su criterio y llegan a la conclusión que:

Todas tienen la fuerza de pronunciación en la última sílaba, pero no terminan en n, s o vocal, por eso no llevan tilde.

Este análisis se realiza con el maestro, que debe brindar los niveles de ayuda que necesiten para que lleguen a entender el concepto.

Después se orienta realizar el siguiente ejercicio:

Todas las palabras que se presentan son agudas; pero algunas llevan tildes y otras no. Coloca la tilde en cada una de las palabras que lo requiera. Cópialas en tu libreta. Seguidamente se hace la revisión intercambiando las libretas. Se recuerda el procedimiento para colocar la tilde en la computadora.

Carton	caminar	Cristal
laton	jazmin	ademas
compas	tambor	tenedor

La revisión del ejercicio se realiza intercambiando las libretas. En la pantalla aparece otra diapositiva con las palabras escritas con la ortografía correcta para que los escolares realicen la revisión.

Como premio a los que realizan bien la actividad pueden trabajar en el software educativo “La Edad de Oro” en el cuento “El camarón encantado que es un cuento muy bonito escrito por el amigo de todos los niños de América, José Martí, ahora tienes la oportunidad de leerlo y ver algunas imágenes. Así como escribir en tu libreta algunas palabras agudas con tilde y sin tilde que aparecen en el cuento

Actividad # 3

Título: Coloca correctamente la tilde.

Objetivo: Identificar las palabras agudas con tilde.

Recurso didáctico: lenguaje facilitado, aprendizaje cooperativo

Medio de enseñanza: Cartulina, pizarra y libreta.

Evaluación: Por parejas

Forma de Organización:

Invitar a los escolares a colocar correctamente la tilde a las palabras agudas que la requieran.

Reloj	alacran
Camion	cafe
Cristal	escuela

Cortes compas

Carrusel betun

Evaluación.

Cada escolar tendrá un número, el cual estará dentro de un buzón y se irán formando parejas según el número extraído por cada escolar, para con este luego intercambiar las libretas y proceder a la revisión de la actividad, la cual realizarán guiándose por una cartulina se colocará en un lugar visible del aula con las palabras correctamente acentuadas.

Se orientará escuchar la canción "El unicornio azul" interpretada por Silvio Rodríguez, y extraer de ella tres palabras agudas.

Actividad # 4

Título: ¿Quién es la penúltima?

Objetivo Identificar la sílaba acentuada según las reglas ortográficas estudiadas.

Recurso didáctico: lenguaje facilitado, aprendizaje cooperativo

Medios de enseñanza: La computadora y la libreta.

Evaluación: Por parejas.

Forma de Organización:

Se inicia la actividad explicándole a los escolares que van a ejercitar otra regla de acentuación conocida por ellos, y para ello en su computadora aparecen palabras que presentan la fuerza de pronunciación en la penúltima sílaba las mismas están acentuadas y no acentuadas.

casa	estudian	árbol
sombrero	ratones	mártir
agradable	flores	lápiz
parque	camisa	móvil
presumido	fuerza	azúcar

Se les orienta a los escolares leer las palabras enfatizando en la sílaba acentuada, se les pide que observen bien cada palabra y que digan donde tienen la fuerza de

Se les explica que las palabras que tienen la fuerza de pronunciación en la penúltima sílaba se llaman llanas.

pronunciación, después deben seleccionar la sílaba acentuada y cambiar el color de fuente en el botón que se encuentra en la barra de formato.

Se les pide que se fijen bien en la letra final de cada palabra y que digan ¿cuáles llevan tilde? Cada escolar dice su criterio de lo que observan y llegan a la conclusión con ayuda de la maestra que:

Las palabras llanas que terminan en n, s o vocal no llevan tilde, pero cuando no terminan en n, s o vocal si llevan tilde.

Copian el recuadro en sus libretas. Cuando terminan aparece en la pantalla el siguiente ejercicio.

Todas las palabras que van a leer son llanas, pero unas llevan tilde y otras no. Escríbela en tu libreta y coloca la tilde en las que lo requiera.

difícil	movil	fertil
abrazo	util	Felix
texto	digno	regalen

La revisión del ejercicio se realiza intercambiando las libretas.

En la pantalla aparece otra diapositiva con las palabras con la ortografía correcta para que los escolares realicen la revisión. Como premio a los escolares que realicen la actividad bien, pueden trabajar en el software educativo “La Edad de Oro” en el cuento: La muñeca negra para que seleccionen palabras llanas con tilde y sin tilde.

Actividad # 5

Título: ¡Colócame en el lugar correcto!

Objetivo: Completar palabras con las sílabas acentuadas.

Recurso didáctico: lenguaje facilitado, aprendizaje cooperativo

Medios de enseñanza: Tarjetas, libreta, cartulina.

Evaluación: Colectivo.

Forma de Organización:

La actividad se inicia explicándoles a los escolares que vamos a jugar completando palabras que están incompletas, las sílabas que van a colocar en su lugar todas

llevan tilde. Se explica que cada palabra tendrá una ranura en la cual deben colocar la sílaba que corresponda.

En la cartulina aparecerán las siguientes palabras.

____dico

eco____mico

espon____neo

carpin____ro

____roe

____tires

____giles

frá

mé

már

hé

tá

nó

Se controla el ejercicio a medida en que los escolares van colocando sus sílabas y leyendo las palabras formadas. Cuando terminan orienta copiar en sus libretas las palabras. Después le maestro pregunta por qué todas estas palabras llevan tilde, ellos responden y ella enfatiza en que todas las palabras que tienen la fuerza de pronunciación en la antepenúltima sílaba son esdrújulas y siempre llevan tilde.

Para concluir la actividad los escolares leen el poema La perla de la mora de José Martí, para seleccionar las palabras esdrújulas que en él aparecen y como premio van a ver el video de los hipopótamos.

Actividad # 6

Título: ¡Cada una a su lugar! (Actividad coordinada en el laboratorio de computación)

Objetivo: Clasificar las palabras atendiendo a su acentuación.

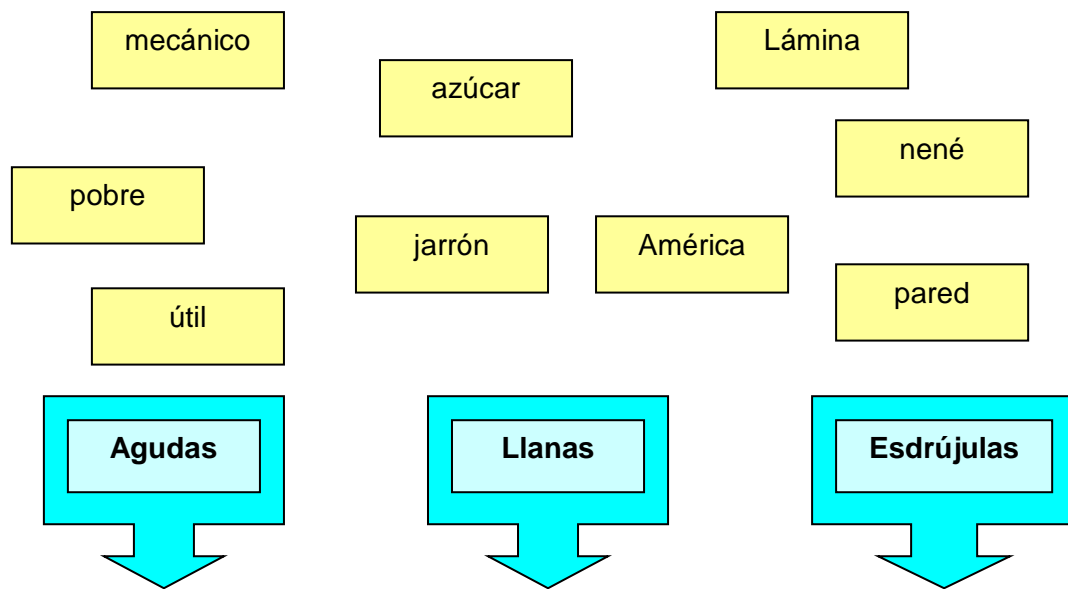
Recurso didáctico: lenguaje facilitado, aprendizaje cooperativo

Medios de enseñanza: La computadora y la libreta.

Evaluación: Por parejas.

Forma de Organización:

Se orienta la actividad planteando que en la computadora las palabras se han desorganizado y que unas han entrado en la casa de las otras y que ellos van a ayudar a que cada una encuentre a su familia, atendiendo a la sílaba acentuada. Para ello deben arrastrarlas hasta el lugar correcto.



La actividad se revisa al cambiarse los escolares de computadora, cada pareja revisa el ejercicio que se realiza por la otra pareja. El maestro previamente muestra una cartulina donde aparece cada palabra en su lugar correcto de modo que sirva de guía para la revisión, circula por los puestos, para comprobar la realización correcta del ejercicio. Se copian las columnas de palabras en las libretas.

Como premio los escolares juegan en el software educativo La Edad de Oro, Armando rompecabezas y verán el video de Los delfines.

Actividad # 7

Título: ¡Las empleo bien!

Objetivo: Identificar las palabras atendiendo a su acentuación.

Recurso didáctico: lenguaje facilitado, aprendizaje cooperativo

Medios de enseñanza: La pizarra y la libreta.

Evaluación: Por parejas.

Forma de Organización:

Se inicia la actividad explicándoles a los escolares que en la pizarra aparecen unas oraciones a las cuales les falta una palabra y que se le colocaron debajo palabras que se escriben iguales, pero no tienen el mismo significado porque la sílaba que se acentúa no es la misma. Van a copiar las oraciones en las libretas y

seleccionarán la palabra correcta. Insistir en que deben fijarse bien porque, aunque se parecen no tienen el mismo significado por su acentuación.

El doctor le _____ una enfermedad al paciente.

diagnóstico

diagnostico

diagnosticó

En la calle hay mucho _____ de autos.

trafico

tráfico

traficó

Yo _____ los detalles que me faltan para la clase.

último

ultimó

ultimo

Debemos respetar las leyes del _____.

tránsito

transito

transitó

Después de realizar la actividad se procederá a realizar una revisión colectiva, los escolares dirán la palabra que emplearon en cada oración, se leerán las oraciones correctamente revisadas y se corregirán las posibles dificultades que hayan existido.

Actividad # 8

Título: Un sabroso cóctel.

Objetivo: Agrupar las palabras con tilde atendiendo a la regla de acentuación

Recurso didáctico: lenguaje facilitado, aprendizaje cooperativo

Medios de enseñanza: La computadora y la libreta.

Evaluación: Por parejas.

Forma de Organización:

La actividad se inicia explicándoles a los escolares que en la computadora hay una receta de un delicioso cóctel, la cual deben aprender para hacerlo en sus casas y brindárselo a la familia o a alguien que los visite.

Después se le orienta que lean bien la receta y que cambien el color de la fuente a las palabras que llevan tilde.

Ingredientes:

Un litro de jugo de frutas (naranja, toronja, limón, melón)

Dos o tres litros de agua.

Todas las frutas que tenga a mano: mango, piña, plátano, fruta bomba, mamey y cítricos; pelados y cortados en pedazos pequeños.

Azúcar al gusto.

Modo de preparación:

Une el litro de jugo con los de agua.

Añade las frutas y el azúcar.

Mézclalo todo bien y sírvelo bien frío.

Para seleccionar las palabras deben poner el cursor al inicio de la palabra, arrastrar e ir al botón formato y después al botón color y cambiar su color de fuente.

Después de seleccionadas las palabras con tilde deben agruparlas por su acentuación, esta actividad la van a realizar en sus libretas.

La maestra revisa la actividad de forma individual, después orienta intercambiarse las libretas para controlar la misma.

Como premio prepararemos en el taller con la maestra el coctel mostrado en la receta.

Actividad # 9

Título: La fiesta de las esdrújulas.

Objetivo: Distinguir las palabras esdrújulas según la regla de acentuación.

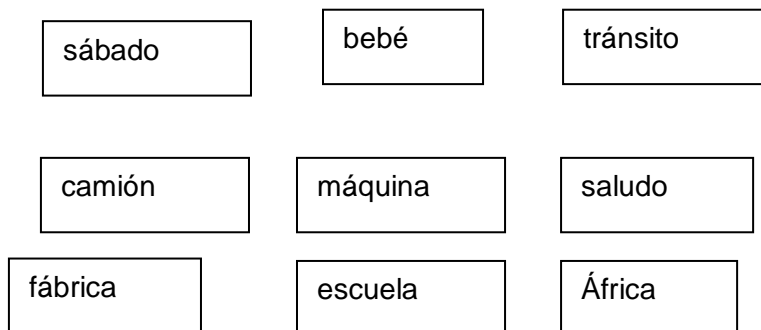
Recurso didáctico: lenguaje facilitado, aprendizaje cooperativo

Medios de enseñanza: tarjetas y libreta.

Evaluación: Por parejas.

Forma de Organización:

La actividad se inicia explicándoles a los escolares que se va a celebrar una fiesta en la que solo deben participar las palabras esdrújulas, pero que otros tipos de palabras han entrado, burlando la guardia que había en la puerta del local de la actividad y que ellos ayudarán a sacarlas para evitar problemas entre ellas.



. Mostrar un grupo de tarjetas con palabras, los escolares deben retirar las que no son esdrújulas.

Seguidamente se copian las palabras que quedaron sobre la mesa en las libretas y se redactan oraciones con dos de ellas.

En el tiempo de máquina van a trabajar en el Software Educativo La Edad de Oro para leer el cuento: El camarón encantado y seleccionar cinco palabras esdrújulas. (Previa coordinación con el laboratorio de computación).

Actividad # 10

Título: Con la computadora juego y aprendo.

Objetivo: Completar un crucigrama.

Recurso didáctico: lenguaje facilitado, aprendizaje cooperativo

Medio de enseñanza: La computadora y la libreta.

Evaluación: Por parejas.

Forma de Organización:

Explicar que van a realizar una actividad muy bonita, porque van a completar un crucigrama con palabras agudas, llanas y esdrújulas; deben leer bien la definición y analizar si la palabra seleccionada cumple con la regla de acentuación que se le pide y tiene la cantidad de letras que aparece en el número de cada columna.

1. Palabra llana con tilde, sirve para endulzar los alimentos.
2. Palabra esdrújula, es un día de la semana.
3. Palabra llana sin tilde, un rico alimento que se obtiene del mar.
4. Palabra aguda con tilde, pájaro muy pequeño de vuelo muy inquieto y vivos colores.
5. Palabra esdrújula, equipo para establecer comunicación hablada.
6. Palabra aguda sin tilde, objeto que sirve para dar la hora.

1				a					
2				c					
3				e					
4				n					
5				t					
6				o					

Revisar la actividad pasando por los asientos, después se intercambian de computadoras y cada pareja revisa el trabajo de la otra. La maestra orienta copiar las palabras en la libreta y escribir al lado de cada palabra su clasificación atendiendo a su acentuación.

Al terminar la actividad los escolares tienen la posibilidad de navegar por el software educativo La Edad de Oro, en el poema "Los zapaticos de rosas" para seleccionar palabras llanas, agudas y esdrújulas.

2.3 Resultados de la validación del sistema de actividades propuesto para la corrección de la acentuación de palabras en los escolares con discapacidad intelectual leve de noveno grado.

Valoración teórica del sistema de actividades mediante la aplicación del criterio de especialista

Para la validación del sistema de actividades propuesto se utilizó el método de consulta a especialista por el potencial que contiene para conformar, valorar y enriquecer criterios.

Se selecciona un total de 18 especialistas y se tiene en cuenta como criterio de selección los aspectos siguientes:

- Poseer título de la educación superior en la especialidad de Educación Especial

-Contar con más de 10 años de experiencia en la Educación de escolares con discapacidad intelectual

Además, se le solicitó algún otro criterio, sugerencias, y recomendaciones para perfeccionar el sistema de actividades propuesto

Se realiza con el objetivo de comprobar la pertinencia y validez del sistema de actividades dirigido a contribuir a la acentuación de palabras en los escolares de noveno grado con discapacidad intelectual

La valoración de los especialistas facilitó la reelaboración de algunos de los componentes del sistema de actividades y contribuyó a su ajuste a partir de sus observaciones y sugerencias.

Como procedimiento general se presentó a los especialistas la propuesta del sistema de actividades para contribuir a la acentuación de palabras en los escolares de noveno grado con discapacidad intelectual y se realizó el registro de las observaciones, críticas y sugerencias realizadas a la propuesta.

Se encuestaron un total de 18 especialistas de los cuales 12 son maestros de la educación especial, tres metodólogos de la Dirección Provincial de Educación y tres maestros especialistas



Figura4



Figura5

Entre ellos dos son DrC, 14 Máster y dos licenciados

A cada especialista se le entrega el sistema de actividades y la guía de la encuesta para que expresen sus ideas y criterios sobre la validez, pertinencia o insuficiencias que presenta el resultado científico de la investigación. Se someten a consideración cuatro aspectos sobre los cuales deben expresar su valoración mediante una escala de 3 categorías (C), C1: alto, C2: medio, C3: bajo considerando en cada aspecto el grado de relevancia de cada uno de ellos (Anexo 8)

Los aspectos a valorar fueron:

- Correspondencia del objetivo propuesto con el sistema de actividades para contribuir a la acentuación de palabras en los escolares de noveno grado con discapacidad intelectual
- Factibilidad del sistema de actividades para contribuir a la acentuación de palabras en los escolares de noveno grado con discapacidad intelectual para ser aplicable en el contexto educativo matancero
- Actualidad y creatividad de las actividades propuesta en el sistema de actividades para contribuir a la acentuación de palabras en los escolares de noveno grado con discapacidad intelectual
- Utilidad práctica del sistema de actividades para contribuir a la acentuación de palabras en los escolares de noveno grado con discapacidad intelectual

Se someten a consideración cuatro aspectos sobre los cuales deben expresar su valoración mediante una escala de tres categorías, además de dos preguntas para presentar sus reflexiones sobre las bondades, deficiencias e insuficiencias que presenta el sistema de actividades

Se reconoce la correspondencia del objetivo propuesto con el sistema de actividades contribuir a la acentuación de palabras en los escolares de noveno grado con discapacidad intelectual, se clasifica este aspecto con categoría alta en el 77.7%(14) de los especialistas y con categoría de medio 22.2% (4)

En relación a la factibilidad del sistema de actividades para contribuir a la acentuación de palabras en los escolares de noveno grado con discapacidad intelectual para ser aplicable en el contexto educativo matancero el 61.1% (11) emite sus valoraciones en la categoría alta, mientras que en la categoría de medio el 33.3%(7)

Sobre la actualidad y creatividad de las actividades propuestas en el sistema de actividades para contribuir a la acentuación de palabras en los escolares de noveno grado con discapacidad intelectual fue considerado por el 88.8%(16) en la categoría de alta y en 11.11%(2) en la categoría de medio

Sobre la actualidad practica del sistema de actividades para contribuir a la acentuación de palabras en los escolares de noveno grado con discapacidad intelectual el 94.4%(17) considera este aspecto con categoría alta y el 5.5%(1) lo considera con categoría media

Las recomendaciones emitidas por los especialistas estuvieron relacionadas con:

- Considerar entre los fundamentos teóricos del sistema de actividades los relacionados con lo biológico por la implicación que tiene en el desarrollo de los escolares con discapacidad intelectual
- Revisar en el esquema los nexos y el orden de jerarquía entre los componentes del sistema de actividades

Como aspectos positivos:

- La factibilidad que componen el sistema de actividades
- La validez científica

La evaluación del sistema de actividades por los especialistas es favorable, permite considerar el sistema de actividades como un resultado con validez científica y factible para ser aplicado a los escolares de noveno grado con discapacidad intelectual, por tanto, desde el punto de vista teórico es válida. Las valoraciones y recomendaciones condicionan nuevos cambios para su perfeccionamiento

En el proceso investigativo se determinó una validación práctica que se realizó mediante una prueba pedagógica final en la práctica educativa de los escolares con discapacidad intelectual de noveno.

Para la validación se pone en práctica el 100% de las actividades, durante el curso 18-19, lo que posibilita que los escolares interactúen con las mismas en las clases de Lengua Española. Se les aplicó una prueba pedagógica final a los seis escolares con dificultades detectados en la constatación inicial.

Esta prueba pedagógica tuvo como objetivo constatar las dificultades que presentaban aún los escolares en el trabajo con la acentuación de palabras. (Anexo 7)

Al pedírseles que subrayaran la sílaba acentuada 4 de ellos (66,6%) respondió acertadamente en todas las palabras, (1) 16,6%(subrayó solo dos palabras y el otro 16,6%(1) no fue capaz de subrayar ninguna.

En cuanto a la clasificación de las palabras anteriores en agudas, llanas y esdrújulas 5 de ellos (83%) respondió correctamente, 13%(1) solo pudo señalar las llanas y las agudas no así con las esdrújulas.

Lo referido a la colocación del acento gráfico atendiendo a la regla de acentuación en las palabras 6 de ellos (100%) lograron colocar el acento correctamente en todas las palabras.

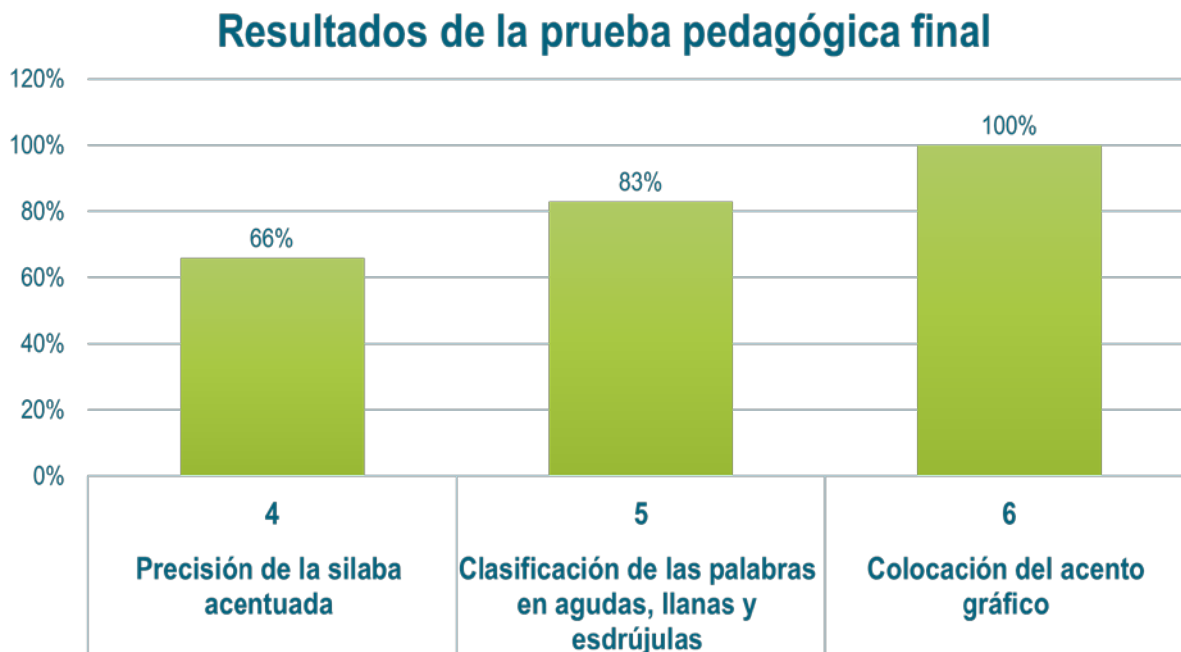


Figura6 Resultados de la prueba pedagógica final

Como se puede apreciar en el gráfico los resultados se encuentran por encima del 60% de aprobados en cada indicador que se evalúa, lo que evidencia avances significativos en el aprendizaje de la ortografía acentual.

La siguiente tabla y la figura ofrece una comparación de los resultados más significativos al aplicar la primera prueba pedagógica para conocer el estado inicial del trabajo con la acentuación de palabras en los escolares con discapacidad intelectual de noveno grado y la final para constatar los avances alcanzados, después de aplicarse el sistema de actividades.

Comparación de los indicadores más significativos.

Indicadores	Antes.	Después.
Precisión de la sílaba acentuada	23 %	66%
Clasificación de las palabras en agudas, llanas y esdrújulas	14%	83%
Colocación del acento gráfico	47%	100%

Tabla 3

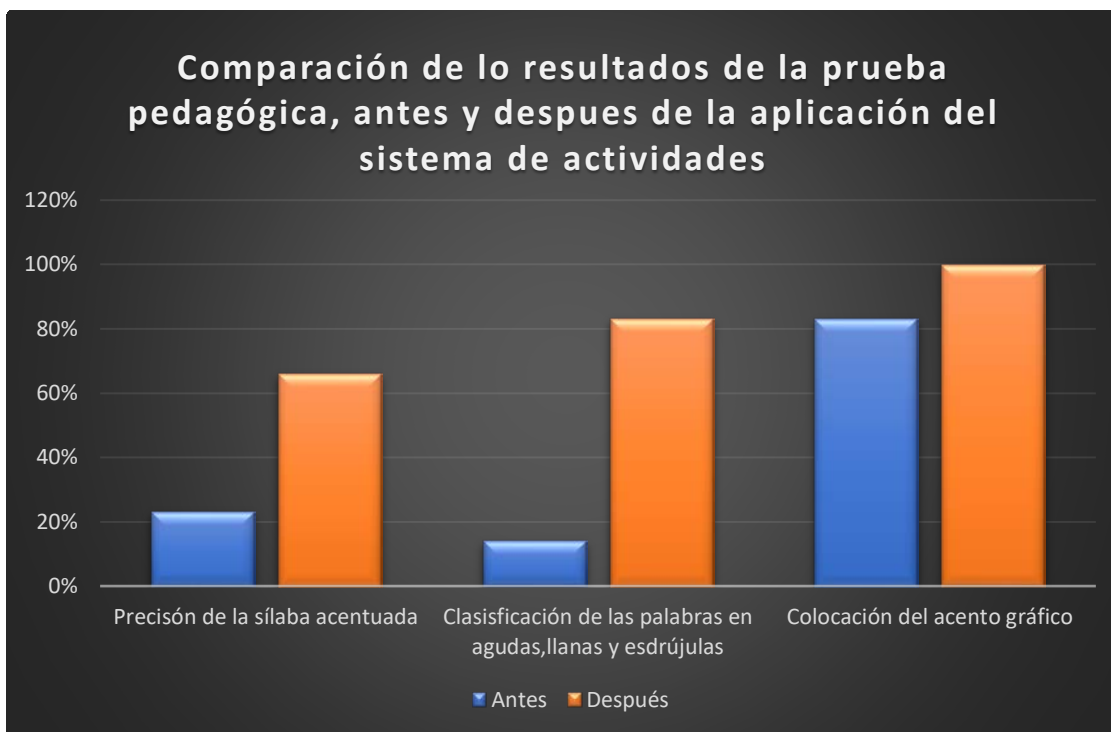


Figura 7

Conclusiones parciales

Los escolares de noveno grado con discapacidad intelectual leve de la escuela Eddio Teijeiro del municipio Matanzas presentan problemas en el trabajo ortográfico de acentuación por lo que se les dificulta la escritura correcta de las palabras pues no dominan estas reglas. Resulta importante que estos adquieran los conocimientos necesarios mediante el empleo de niveles de ayuda y los medios de enseñanza especializados que motiven en los escolares el interés por aprender.

Se propone un sistema de actividades para el trabajo ortográfico de acentuación, en el que se asumen posiciones teóricas de ciencias afines acerca de la ortografía en el de noveno grado, para escolares con discapacidad intelectual leve. Este sistema se apoya en los principios de la pedagogía general y especial, así como se identifican determinadas características que lo cualifican.

La validación del sistema de actividades se realiza por el criterio de especialistas y la constatación en la práctica educativa con la aplicación de una prueba pedagógica, los que confirman su validez teórico y práctica.



Conducciones

Conclusiones

El trabajo con la ortografía en la escuela cubana, contempla tres subsistemas: acentual, literal y puntual, en otros casos propone el trabajo con el empleo de mediadores, donde el escolar tenga un papel protagónico, por lo que es un campo que necesita de reflexión y esmerada atención por los docentes donde se vinculen las actividades con el empleo de medios de enseñanza que tengan significado para los escolares con discapacidad intelectual leve, lo que facilite su aprendizaje.

La constatación del estado actual del trabajo con la ortografía acentual en los escolares con discapacidad intelectual leve de noveno grado de la escuela Eddio Teijeiro de Matanzas mostró dificultades en la colocación del acento gráfico, el desconocimiento de las reglas, , así como en la precisión de la sílaba acentuada, lo que repercute en la significatividad del aprendizaje de estos escolares.

Se propone un sistema de actividades contentivo de fundamentos teóricos de ciencias afines, características que lo cualifican y actividades para cada contenido ortográfico del noveno grado, de manera que los docentes cuenten con herramientas para dirigir este proceso en la escuela.

La validación teórico-práctica del sistema de actividades confirma su validez y pertinencia, pues sus resultados muestran transformaciones positivas y cualitativamente significativas, constatadas en el trabajo ortográfico de acentuación de palabras en los escolares con discapacidad intelectual leve de noveno grado.



Recomendaciones



Recomendaciones

- Divulgar los resultados de la presente investigación en eventos y publicaciones.
- Utilizar los resultados de la investigación como material de consulta para los estudiantes de la carrera de Educación Especial.



Bibliografía

Bibliografía

- Acosta, M. C. (2005). *Hablemos sobre Ortografía*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Addine, F.F. (2004). *Didáctica: teoría y práctica*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Addine, F.F. (1998). *Didáctica y optimización del proceso de enseñanza- aprendizaje*. La Habana: IPLAC.
- Addine, F.F. (2013). *La didáctica general y su enseñanza en la educación superior pedagógica*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Aguayo, S.A. (1917). *Pedagogía*. La Habana: La Moderna Poesía.
- Akudovich, S. (2004). *Fundamentos del proceso de diagnóstico de la Zona de Desarrollo Próximo de los alumnos con retraso mental leve en el contexto del diagnóstico escolar*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.
- Almendros, H. (1990). *Ideario Pedagógico de José Martí*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Alonso, T.J. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo aprender a pensar*. Barcelona: Santillana.
- Álvarez, E. (2013). *Anatomía y Fisiología Humana*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Álvarez Álvarez, L. (1996). *La lectura ¿pasividad o dinamismo?* Educación. La Habana No. 89. pp. 11- 16.
- Álvarez, H. I. (2015). *Perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias naturales para escolares con retraso mental desde una perspectiva de educación ambiental*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.
- Álvarez, A. y del Río, P. (1990). *Las psicologías histórico-culturales: cultura, actividad y aprendizaje*. Recuperado de <http://jei.pangea.org/edu/f/psic-h-c.htm>.
- Alvero, F.(1991). *Lo esencial en la ortografía*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Arias, L. G. (2001) *Evaluación y diagnóstico en la educación y el desarrollo. Desde el enfoque Histórico-Cultural*. Sao Pablo. Brasil: Cromo seta.
- Arias Leyva, G. et al. (2007) *Hablemos de sobre la comprensión de la lectura*. La Habana: Pueblo y Educación

- Arias, L. G. y Ponce, R. (2010) *Leer más y mejor*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Báez, G. M. (2006). *Hacia una comunicación más eficaz*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Balmaseda. (2001). *Enseñar y aprender Ortografía*. La Habana: Pueblo y Educación
- Bell, R.R. (1996) *Educación Especial en Cuba. Sublime profesión de Amor*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Bell, R.R. (1997). *Educación Especial, razones, visión actual y desafíos*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Bell, R.R. y López.M. (2002). *Convocados por la diversidad*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Betancourt Torres, J. et al. (2012). *Fundamentos de psicología*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Blanco, P.A. (2001). *Introducción a la sociología de la educación*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Blanco, P.A. (2003). *Filosofía de la Educación*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Borges, R.S. y Orosco. D. (2014). *Inclusión educativa y Educación Especial. Un horizonte singular y diverso para igualar las oportunidades de desarrollo*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Borges, R.S. (2006). *La atención integral a las personas con necesidades educativas especiales asociadas a las deficiencias intelectuales*. La Habana: CELAEE.
- Borges, R.S. (2015). *La Pedagogía Especial. Sus fundamentos generales. En Pedagogía Especial e inclusión educativa*. La Habana: Ciencia y Técnica.
- Borges, R.S. y Ramírez, R. (2012). *Dos vías estratégicas de la actividad científica educacional, para impulsar los procesos de cambio y elevar la calidad de la educación especial*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Brueckner, L. (1974). *Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje*. Madrid, España: RIALP.
- Caballero, C.E. (2014). *Didáctica de la Lengua Española I*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Campanioni, Á.I. (2007). *Metodología de evaluación institucional para las escuelas especiales de retraso mental*. Tesis en opción al grado científico de

- Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico: "Félix Varela Morales. Cuba
- Castellanos, S.D. (2002). *Aprender y enseñar en la escuela*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Castro, F. (2002). Tercer seminario para educadores. La Habana: Pueblo y Educación.
- Chávez, R.J. (2005). *Acercamiento necesario a la Pedagogía General*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Chkout, T. et al. (2013). *Sobre el perfeccionamiento de la Educación Especial*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Cobas Conté, M. et al. (2014). *Acercamiento a la educación desde la perspectiva sociológica*. La Habana. Pueblo y Educación.
- Colectivo de autores. (2004). *Pensando en ti. Lenguaje facilitado*. La Habana: Centro de Referencia Latinoamericana para la Educación Especial.
- Colectivo de autores. (2010). *Discapacidad intelectual. definición, clasificación y sistemas de apoyos*. 11na ed. de la Asociación Americana de Discapacidad y Desarrollo Intelectual.
- Colomé, M. A. (2012). *La formación inicial de Licenciados en Educación Primaria para la dirección del proceso de enseñanza- aprendizaje de la comprensión lectora*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. "Juan Marinello Vidaurreta". Cuba
- Comenius, J. A. (1983). *Didáctica Magna*. La Habana: Pueblo y Educación.
- CUBA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2011). *Programa Director de Lengua Materna*. La Habana: Pueblo y Educación
- CUBA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2011). *Orientaciones metodológicas para la implementación del Programa Director de Lengua Materna*. La Habana: Pueblo y Educación.
- CUBA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2013). *Guías de apoyo de Lengua Española para la educación de escolares con retraso mental*. La Habana: Mined

- CUBA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (1980). *Lengua Española. noveno grado: programa para la educación de retrasados mentales*. La Habana: Pueblo y Educación.
- CUBA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (1980). *Lengua Española: octavo grado: programa para la educación de retrasados mentales*. La Habana: Pueblo y Educación.
- CUBA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (1980). *Lengua Española: séptimo grado: programa para la educación de retrasados mentales*. La Habana: Pueblo y Educación.
- CUBA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2011). *Orientaciones metodológicas para la implementación del Programa Director de Lengua Materna en la Educación Especial*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Declaración de Salamanca (1994). *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. Recuperado de http://paidos.rediris.es/genysi/recursos/doc/leyes/dec_sal.htm.
- Decroly, O. (1915). *El tratamiento y educación de los niños deficientes*. Recuperado de [HYPERLINK "http://es.wikipedia.org/wiki/Ovide_Decroly"](http://es.wikipedia.org/wiki/Ovide_Decroly)
http://es.wikipedia.org/wiki/Ovide_Decroly
- Domínguez, G.R. (2010). *Comunicación y texto*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Española, R. A. (1999). *Ortografía de la lengua española*. Madrid: EPASA
- Española, R. A. (2010). *Ortografía de la lengua española*. España: Unigraf, S.L.
- Escobar, A. (2009). *Normativa un acercamiento desde el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural*. La Habana: Pueblo y Educación.
- García Ajete, L., et al. (2010). *Consejos para ti. Lenguaje facilitado*. La Habana: Pueblo y Educación.
- García, A.E. (1975). *Lengua y literatura. Su enseñanza en el nivel medio*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Gayle, M.A. (1995). *De la teoría a la práctica del trabajo correctivo-compensatorio con los escolares con deficiencias intelectuales*. La Habana: Ministerio de Educación. Material mimeografiado.

- González, D. (2001). *Retraso Mental: nuevos paradigmas, nuevas definiciones*. Buenos Aires, Argentina: Vertex.
- Guerra Iglesias, S. et al. (2014). *Actualidad de la atención educativa a los niños y adolescentes con necesidades educativas especiales*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Guerra Iglesias, S. et al. (2006). *Hacia una concepción didáctica potenciadora del desarrollo de los escolares con necesidades educativas especiales*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Guerra Iglesias, S. et al. (2012). *El contexto escolar, familiar y comunitario en el currículo para escolares con retraso mental*. La Habana: Pueblo y Educación
- Guirado, R.C. (2010). *Recursos didácticos para el proceso de enseñanza-aprendizaje de los escolares con necesidades educativas especiales*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Guirado, R.C. y González, P. (2013). *Recursos didácticos y sugerencias metodológicas para el proceso de enseñanza- aprendizaje de los escolares con necesidades educativas especiales. Primera Parte*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Guirado, R.C. y Guerra, I.S. (2013). *Recursos didácticos y sugerencias metodológicas para escolares con necesidades educativas especiales. Texto para estudiantes de las carreras Educación Especial y Logopedia. Segunda Parte*. La Habana. Pueblo y Educación.
- Guirado, R.C. y González, P.R. (2014). *Recursos didácticos y sugerencias metodológicas para la enseñanza-aprendizaje de los escolares con necesidades educativas especiales. Texto para estudiantes de las carreras Educación Especial y Logopedia. Tercera Parte*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Hernández, J. E. (2010). *La comprensión de textos: un desafío teórico y didáctico actual*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Herrera, R. L. (2011). *Magia de la letra viva. Formar lectores en la escuela*. La Habana: Pueblo y Educación

- Johnson, D. (2001). *El aprendizaje cooperativo*. Recuperado de <http://www.InteligenciaEmocional.Org/psicologia-online.com>
- Leontiev, A. N. (1989). *La actividad en la psicología*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Lomas, C. (2004) *El aprendizaje de la comprensión en las aulas*. Barcelona: Paidós
- López, M.R. (2001). *Reconceptualización de la Educación Especial*. La Habana: Pueblo y Educación.
- López, M.R. (2002). *Educación de alumnos con necesidades educativas especiales. Fundamentos y actualidad*. La Habana: Pueblo y Educación.
- López Machín, R. et al (2011). *Escolares con necesidades educativas especiales. Selección de temas*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Mañalich Suárez, R. (comp). (1999). *Taller de la palabra*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Martí, P.J. (1961). *Obras Completas. Tomo 8*. La Habana: Imprenta Nacional de Cuba.
- Martí, P.J. (1961). *Obras Completas. Tomo 13*. La Habana: Imprenta Nacional de Cuba.
- Martí, P.J. (1967). *Obras Completas. Tomo 15*. La Habana: Imprenta Nacional de Cuba.
- Martínez, E. y Sánchez, S. (2013). *Desarrollo de habilidades*. Recuperado, de <http://www.uhu.es/cine.educacion/didactica/0072desarrollohabilidades.htm>
- Moris, R. B. (2004). *Aprendizaje formativo y crecimiento*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Neyra, O. B. (2001). *Enseñar y Aprender Ortografía*. La Habana: Pueblo y Educación.
- P, A. A. (21 de septiembre de 1990). // [Http://jei.pangea.org/edu/f/esc-h-c.htm](http://jei.pangea.org/edu/f/esc-h-c.htm).
Obtenido de // <http://jei.pangea.org/edu/f/esc-h-c.htm>.
- Petrovsky, A. (1981). *Psicología pedagógica y de las edades*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Rodríguez Pérez, L. et al. (2010a). *Lectura y comprensión: Curso de Universidad para todos*. La Habana: Academia.

- Rodríguez, P.L, Balmaseda, N.O, Abello, .C.A (2012). *Ortografía para todos*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Rodríguez, R. B. (1997). *Educación Especial en Cuba sublime profesión de amor*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Rodríguez, S. A. (2016). *Pedagogía Especial e inclusión Educativa*. La Habana: Educación Cubana.
- Roméu, E. A. (1997). *Lengua materna: cognición y comunicación*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Ruiz, D.A. (2003). *Teoría y práctica curricular*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Ruth, L. (2002). Mental Retardation: definition, classification and sistegis of supports. Workbook. 10 th edition. Washington, DC, U.S.A.: American Association Mental Retardation.
- Sales, G.M. (2005). *La comunicación y los niveles de la lengua*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Seco, M. (1983). *Ortografía. Reglas y Comentarios* . Sofía.
- Schank, R. (1979). *El papel de la memoria en el procesamiento del lenguaje*. En, *Estructura de la memoria humana* R. Schank Barcelona: Omega.
- Silvestre, O.M. (2002). *Hacia una didáctica desarrolladora*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Simon, E. (1995). The relationships among facial emotion recognition, social skills, and Quality of life. *Research in Developmental-Disabilities*, 16, (5), 383-391.
- Siperstein, G. (1992). Social competence: an important construct in mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 96 (4), 75
- Torres, M. (2002). *Conceptos*. La Habana: CELAEE.
- Valle, L.A. (2010). *La Investigación Pedagógica Otra Mirada*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Velázquez, C. E. (2013). *Educación para la vida: un desafío permanente a los sistemas educacionales de América Latina y del Caribe*. La Habana: Educación Cubana.

Velázquez, C.E. (2015). *La educación: retos y voluntad política. Conferencia inaugural. Palacio de las Convenciones*. La Habana: Congreso Internacional Pedagogía 2015.

Vigotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. España. Crítica.

Vigotsky, L. S. (1982). *Pensamiento y lenguaje*. La Habana: Pueblo y Educación.

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

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

Zaldívar D. DF. (2007). *Competencia comunicativa y relaciones interpersonales*. Recuperado de HYPERLINK "<http://www.saludparalavida.cu>" <http://www.saludparalavida.cu>.



A nexos

Anexos

Anexo 1

Variable la enseñanza-aprendizaje de la ortografía acentual en escolares con discapacidad intelectual: proceso docente dirigido a la enseñanza –aprendizaje de la ortografía acentual, donde se evidencia el conocimiento de las reglas generales y especiales del uso del acento gráfico o tilde, el empleo de recursos didácticos teniendo en cuenta la significatividad del aprendizaje de los escolares con discapacidad intelectual.

Anexo 2

Guía para el análisis del producto del proceso pedagógico.

Objetivo: Verificar el tratamiento pedagógico a los errores más frecuentes en la acentuación de palabras que se realiza con los escolares que presentan discapacidad intelectual leve de noveno grado.

Documentos a consultar:

Libretas de Lengua Española de los escolares de noveno grado.

Expedientes acumulativos de los escolares con discapacidad intelectual leve de noveno grado.

Plan de trabajo metodológico planificado en el centro.

Aspectos a tener en cuenta en el análisis:

1. Forma de señalamiento de los errores ortográficos en la libreta de los alumnos.
2. Actividades correctivas para la solución de los errores ortográficos
3. Descripción de las dificultades ortográficas atendiendo las particularidades del desarrollo y formas de solucionarlas
4. Acciones didácticas para corregir errores ortográficos de acentuación.

Anexo 3

Guía de observación

Objetivo: Constatar el tratamiento que se le brinda a la ortografía acentual en el proceso de enseñanza- aprendizaje de los escolares con discapacidad intelectual de noveno grado.

Datos Generales

Asignatura _____

Tema de la clase _____

Forma de organización del proceso _____

Indicadores a evaluar:	Se Observa	En ocasiones se observa	No se observa
1. Dominio del tratamiento a los contenidos ortográficos del grado			
2. Atención a las necesidades y potencialidades del escolar a partir de la utilización científica del diagnóstico. Variedad de actividades que se planifican en función del trabajo correctivo ortográfico que se realiza con cada alumno.			
3. Utilización de los medios de enseñanza según las dificultades en la acentuación.			
4. Niveles de ayuda que emplea el maestro dentro de la clase para corregir las dificultades en la acentuación de palabras.			
5. Las actividades planificadas propician la motivación de los escolares			
6. Se corrigen las dificultades en la acentuación en el momento necesario			

Leyenda

Se observa: cuando se cumple en su totalidad

En ocasiones se observa: cuando se cumple parcialmente

No se observa: cuando no se cumple

Anexo 4.

Entrevista a las maestras.

Objetivo: Constatar el conocimiento que poseen sobre la ortografía acentual y el tratamiento que se le ofrece durante el proceso de enseñanza aprendizaje

Estimadas maestras:

Ustedes han sido seleccionadas para participar en una investigación sobre el tratamiento a la ortografía acentual en escolares con discapacidad intelectual de noveno grado Sus aportes serán valiosos para el estudio que se realiza.

Datos generales:

Asignaturas que imparte:

Años de experiencia: De 5 a 10 años ____ De 11 a 15 años____ 16 o más____

Cuestionario:

1. ¿Qué entiende usted por acentuación?
2. ¿Presentan sus escolares dificultades ortográficas?
3. ¿Qué componentes son mayores estas dificultades?
4. ¿Conoce usted la causa fundamental de estas dificultades? Enumérales en orden jerárquico
5. Enuncie algunas acciones que pueden contribuir a disminuir los errores en la ortografía acentual de sus escolares
6. Describa acciones metodológicas para el proceso de enseñanza aprendizaje de la ortografía acentual
7. Describa algunos recursos, métodos y medios que emplea para brindar tratamiento a la ortografía acentual

Muchas gracias.

Anexo 5

Entrevista a directora y la jefa de ciclo.

Objetivo: Verificar el seguimiento docente metodológico que recibe el tratamiento de la ortografía acentual en el proceso de enseñanza aprendizaje de los escolares con discapacidad intelectual de noveno grado

Estimado directivo:

Usted ha sido seleccionado por su experiencia para participar en una investigación sobre el tratamiento y seguimiento a la ortografía acentual en escolares con discapacidad intelectual de noveno grado Sus aportes serán valiosos para el estudio que se realiza.

Datos generales:

Labor que realiza:

Años de experiencia: De 5 a 10 años ____ De 11 a 15 años ____ 16 o más ____ Años de trabajo

Cuestionario:

¿Cómo considera usted la labor que realizan sus maestros para favorecer el trabajo ortográfico de los escolares?

¿Qué actividades se realizan en la escuela para el trabajo con la ortografía?

¿Conocen los maestros de noveno grado las dificultades que tienen sus escolares en la acentuación de palabras? Explique

¿Cómo se orienta y controla a los maestros para resolver las dificultades que presentan sus escolares en la acentuación de palabras?

¿Qué tratamientos realizan los maestros para desarrollar habilidades en la acentuación de palabras?

Cite actividades generales desarrolladas en el centro para precisar el trabajo con la ortografía acentual

Anexo 6

Prueba pedagógica inicial.

Objetivo: Constatar las dificultades que presentan los escolares en el trabajo con la acentuación de palabras.

1. Subraye la sílaba acentuada en las siguientes palabras

mesa sábado flores olor árbol pícaro
audaz útil sábanas camión pared reloj

2. Clasifica las palabras anteriores en agudas, llanas y esdrújulas.

3. Coloque el acento gráfico atendiendo a la regla de acentuación en las siguientes palabras.

avion maja sabado azucar
lapiz movil compaz brujula.

Anexo 7

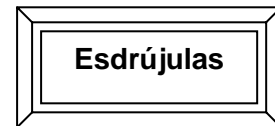
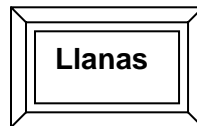
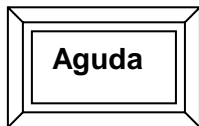
Prueba pedagógica final

Objetivo: Constatar las dificultades que presentan los escolares en el trabajo con la acentuación de palabras, después de aplicarse el sistema de actividades.

1. Encierre en un círculo la sílaba acentuada.

café martillo zoológico pinocho cepillo campeón
colibrí brújula pared camisa útil flor

2. Escribe cinco palabras que respondan a la regla de acentuación que se le pide.



3. Coloca el acento gráfico a las palabras que lo requieran dentro de la oración.

El omnibus llevo temprano

La maestra transito por todos los grados.

Angel trabaja en una fabrica de computadoras

Escribio Jose Marti muchos libros para los niños.

Damian pinto la casa de color azul.

Anexo 8 Criterio de especialistas

Nombre y apellidos:

Ocupación actual:

Institución en la que labora:

Cargo actual:

Calificación profesional, grado científico o académico:

____ Especialista ¿Cuál? ____

____ Educadora

____ Licenciado

____ Máster

____ Doctor

Años de experiencia en el cargo actual:

Estamos realizando una investigación donde se ha elaborado un sistema de actividades para contribuir a la acentuación de palabras en los escolares de noveno grado con discapacidad intelectual como parte del proceso de su elaboración se necesita conocer su opinión

Muchas Gracias

El sistema de actividades para contribuir a la acentuación de palabras en los escolares de noveno grado con discapacidad intelectual propuesto como resultado de la investigación realizada, es necesario que opine sobre sus aspectos principales. Para ello debe marcar en una escala de tres categorías (C)

Las categorías son:

C1: alto

C2: medio

C3: bajo

Los aspectos a valorar se presentan en la siguiente tabla: Solo debe marcar en una celda su opinión relativa al grado de relevancia de cada uno de ellos, atendiendo a la valoración que le merece desde el análisis del sistema de actividades para contribuir a la acentuación de palabras en los escolares de noveno grado con discapacidad intelectual que le ha sido presentado

No	Aspectos a valorar	C1	C2	C3
1	Correspondencia del objetivo propuesto con el sistema de actividades para contribuir con la acentuación de palabras en los escolares con discapacidad intelectual leve de noveno grado			
2	Factibilidad del sistema de actividades para contribuir con la acentuación de palabras en los escolares con discapacidad intelectual leve de noveno grado para ser aplicable en el contexto educativo matancero			
3	Actualidad y creatividad de las actividades propuesta en el sistema de actividades para contribuir con la acentuación de palabras en los escolares con discapacidad intelectual leve de noveno grado			
4	Utilidad práctica del sistema de actividades para contribuir con la acentuación de palabras en los escolares con discapacidad intelectual leve de noveno grado.			

2- Exponga (según su criterio) en qué medida el sistema de actividades puede Utilidad práctica del sistema de actividades para contribuir con la acentuación de palabras en los escolares con discapacidad intelectual leve de noveno grado.

3- ¿Qué sugerencias y recomendaciones puede ofrecer para el perfeccionamiento del sistema de actividades?

Muchas gracias por su disposición y colaboración.