



**ESTUDIO DESCRIPTIVO DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL
PROCESO DE ADQUISICIÓN DE LA ESCRITURA EN NIÑOS Y
NIÑAS DE NIVELES PREESCOLAR E INICIAL DE
EDUCACION BÁSICA EN ESCUELAS DE LA REGIÓN
METROPOLITANA (MODALIDADES COMUN Y ESPECIAL).**

SEMINARIO PARA OPTAR AL GRADO DE
LICENCIADO EN EDUCACIÓN Y TÍTULO DE
PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN DIFERENCIAL

INTEGRANTES:

DÍAZ INOSTROZA MARÍA ELIANA
INOSTROZA SOTO MACARENA DEL PILAR
LANDAETA SILVA PAMELA ANDREA
LILLO RAMÍREZ IBETTE DE LAS MERCEDES
MENARES ARRIAGADA DANIELA KARINA
TORAÑO BELMAR ADRIANA PAOLA

PROFESOR GUÍA:

PAMELA RODRÍGUEZ ACEITUNO

SANTIAGO, CHILE
AÑO 2005

INDICE

CAPÍTULO I: “IDENTIFICACIÓN Y DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA”

1. Objetivos del seminario	1
1.1 Formulación de preguntas de investigación	2
1.2 Objetivos generales	2
1.3 Objetivos específicos	3

CAPÍTULO II: “MARCO TEÓRICO”

Introducción	4
1. Evolución histórica de la Escritura	5
2. El desarrollo de la Escritura desde la perspectiva instrumental	8
3. Etapas en el aprendizaje de la Escritura	9
4. Prerrequisitos para aprender a escribir	11
4.1. Conciencia fonológica	11
4.2. Capacidad de memoria a corto plazo	11
4.3. Capacidad de memoria a largo plazo	11
4.4. Léxico fonológico	13
4.5. Coordinación visomotora	13
5. Trastornos de la Escritura	13
5.1. Disgrafías adquiridas	14
5.1.1. Afasia dinámica frontal	15
5.1.2. Agramatismo	15
5.1.3. Disgrafías centrales	17
5.1.4. Disgrafías periféricas	18
5.2. Disgrafías evolutivas	20
5.2.1. Características principales	21
5.2.2. Escritura en espejo	21
5.3. Retraso en la Escritura	23
6. Desarrollo evolutivo del niño y la niña en etapa preescolar y escolar	25
Introducción	25
6.1. Los primeros 4 años	27
6.1.1. Desarrollo físico	27
6.1.2. Desarrollo cerebral	27
6.1.3. Desarrollo de las habilidades motoras	30

6.1.4. Desarrollo del lenguaje	30
6.1.5. Desarrollo de la sociabilidad	32
7. Desarrollo del niño de los 4 a 7 años	32
7.1. Desarrollo físico	32
7.2. Desarrollo de las habilidades motoras	32
7.3. Desarrollo de las habilidades cognitivas	33
7.4. Desarrollo emocional	34
7.5. Desarrollo del lenguaje	34
7.6. Desarrollo de la sociabilidad. La Escuela	34
8. Desarrollo de la escritura desde la perspectiva de la Grafomotricidad	36
8.1. Grafomotricidad, Preescritura y Psicomotricidad Fina	36
8.2. Grafomotricidad como proceso psicolingüístico	39
8.2.1. Competencia grafomotora	40
8.2.2. Estadios para pasar del grafismo a la grafía	41
8.3. Grafomotricidad como proceso neurolingüístico	42
8.3.1. Elementos Grafomotores	43
El sujeto	43
El soporte y la posición	45
Los instrumentos	45
Los trazos	46
8.4. Habilidades grafomotoras	46
8.5. Maduraciones Neuromotoras	47
Esquema Corporal	48
Lateralidad	50
Orientación y Estructuración Espacial	50
Orientación y Estructuración Temporal	51
Maduración del ritmo para la Escritura	52
8.6. Madurez Perceptivo Motriz	53
Percepción o discriminación auditiva	53
Percepción o discriminación visual	53
8.7. Proceso de Adquisición Lingüístico	55
8.7.1. Escritura Grafomotora	55
Garabatos	56
Figuras y formas	57
Dibujos figurativos	57

8.8.Construcción de la palabra	57
8.9.Construcción del texto	60
8.10. Construcción del texto hipotático	62
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO	64
Marco metodológico	64
Diseño de la investigación	64
Criterios de selección de las unidades de análisis	65
Instrumento	65
Muestra	73
Técnica de recolección de datos	79
CAPÍTULO IV: PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS	80
Análisis de la información	80
Conclusiones previas	96
Conclusiones y Sugerencias	98
BIBLIOGRAFÍA	102
GLOSARIO	106

ABSTRACT

El acceso al mundo del símbolo escrito supone para el niño o niña ir abarcando cada vez sectores más amplios y diversificados de la cultura, produciéndose fenómenos como la trascendencia y proyección del espacio y del tiempo. A través de la huella de su palabra escrita, el niño o niña se incorpora activamente en la producción cultural y trasciende sus límites.

La escritura es el acto motor más fino y extremadamente complejo, cuya adquisición requiere de condiciones necesarias para su adecuado desarrollo: el área perceptiva motriz, intelectual y emocional. Es debido a tal complejidad, que surgen las dudas de cómo saber cuando es el momento exacto para iniciar dicho proceso, o cuál es la relevancia de la madurez que debiera presentar el niño o niña, o cuales serían las consecuencias de un mal aprendizaje por no haber propiciado los procesos perceptivo motrices de base y no haber respetado el nivel de madurez neuropsicológica.

Al presentarse un fracaso en este aprendizaje tan vital y espontáneo, se produce un quiebre en el proceso evolutivo y el objetivo de ser una herramienta para la vida de todo ser humano pasa a convertirse en un problema en su aprendizaje.

En el presente estudio vamos inicialmente a indagar en los procesos que el niño o la niña hacen para adquirir el lenguaje escrito y su desarrollo. Lo primero que revisaremos es el proceso histórico que tiene la escritura, su adquisición desde una perspectiva instrumental y desde la perspectiva de la grafomotricidad, como primer lenguaje escrito del niño o niña.

Dada la relevancia del tema y la importancia que la grafomotricidad tiene en la adquisición de los aprendizajes en la escuela, a través de nuestra investigación, averiguaremos, aproximándonos al mundo escolar, tanto en escuelas básicas como especiales de qué forma los docentes abordan dicho proceso, cuáles son las principales dificultades que se les plantean y cuáles son las estrategias que utilizan para resolverlas o sugerencias para que, el proceso de grafomotricidad y desarrollo de la escritura sea eficaz y facilite el desarrollo integral del niño o niña.

CAPÍTULO I

IDENTIFICACIÓN Y DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA

El siguiente Seminario de Título, en concordancia con las políticas educacionales del Estado de Chile y en particular con la actual propuesta de modificación de la Educación Especial, planteada por el Ministerio de Educación, en cuanto a ofrecer una respuesta educativa de calidad a todos los niños y niñas, desde un enfoque inclusivo, respetando la diversidad y las necesidades educativas especiales, pretende hacerse parte de este proceso en la necesidad de dar respuestas efectivas a educadoras y profesores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestro sistema educativo.

Nuestra investigación por lo tanto se inserta dentro del planteamiento de La Comisión de Expertos constituida para este fin, la cual sugiere en su Art. N° 7 en "la necesidad de un cambio de actitudes y posturas frente a los actuales abordajes de los procesos de enseñanza-aprendizaje desde una visión homogeneizadora a una que respete la diversidad". Las educadoras diferenciales por lo tanto estamos llamadas a incorporarnos en equipos multidisciplinares de manera más pro-activa en estos procesos, en los diferentes contextos de intervención que nuestro sistema educativo nos ofrece, vale decir escuelas comunes, escuelas con proyectos de integración, escuelas especiales y jardines infantiles, ofreciendo respuestas efectivas, en beneficio de todos los niños y niñas y en el mejoramiento de la calidad de la educación.

Dentro de las diversas competencias que los niños y niñas deben incorporar para la adquisición y desarrollo de estructuras de pensamiento, se encuentran el aprendizaje de la lecto-escritura y las matemáticas. En este sentido, desde hace unos años el Ministerio de Educación ha venido impulsando una serie de campañas de apoyo al desarrollo de éstas áreas, debido al alto porcentaje de niños y niñas que presentan dificultades que se traducen en un bajo rendimiento cognitivo general y causa de deserción escolar, con el consiguiente costo social que esto significa.

Es así que, hemos querido investigar acerca de uno de los aspectos fundamentales de enriquecimiento del universo simbólico de los niños y niñas, que es la escritura. La escritura es un proceso cognitivo complejo, ya que tiene dos aspectos estrechamente ligados, uno grafomotor asociado a los procesos maduracionales y neuromotores, esto es, ejecución del trazo y otro relacionado al desarrollo del lenguaje, en el sentido de

que es un medio para la expresión de ideas en relación con la lectura y con los procesos de decodificación. No es lo mismo pues, escribir con letra ininteligible que, redactar un texto escrito o cometer faltas de ortografía.

Nuestra investigación, se desarrollará pues a partir de un estudio exploratorio descriptivo de cómo se desarrolla el proceso de implementación de la escritura en los niveles iniciales de educación, en escuelas especiales y comunes de la Región Metropolitana. A partir del análisis de la información recogida, elaboraremos un listado de sugerencias a los/as docentes que recojan por una parte las "buenas prácticas" actuales y las necesidades emergentes e incorpore las últimas innovaciones en este ámbito, desde los recientes estudios y aportes científicos internacionales.

Creemos que nuestra contribución será un aporte a esta nueva forma de hacer educación, a la cual estamos invitados desde el Ministerio de Educación y las actuales propuestas de cambio de la Educación Especial en Chile, en donde cada uno de los actores involucrados, puedan tener un espacio de encuentro y de apoyo mutuo en beneficio de todos los niños y niñas, con el objetivo de construir junto a ellos/as, una sociedad más abierta, democrática y solidaria.

1. OBJETIVOS DEL SEMINARIO

1.1. FORMULACION DE PREGUNTAS DE INVESTIGACION

- ¿De qué manera se instrumentaliza actualmente el aprendizaje de la escritura en los primeros años de Educación Básica en escuelas comunes y especiales?
- ¿Cuál es la opinión de las educadoras de párvulos, profesoras básicas y educadoras diferenciales, a partir de su experiencia, respecto al proceso de implementación y a las dificultades que esta presenta?

1.2. OBJETIVOS GENERALES

- Indagar acerca de las metodologías vigentes para el aprendizaje de la escritura en los primeros años de educación básica en escuelas comunes y especiales en escuelas de la Región Metropolitana.
- A partir de las conclusiones, elaborar un folleto que incorpore una síntesis de la importancia de la grafomotricidad, para la enseñanza de la escritura como aporte a

la formación permanente y a la formación temprana de los/as estudiantes de pedagogía.

1.3. OBJETIVOS ESPECIFICOS

- Recopilar información teórica acerca de los diferentes aspectos contemplados en la adquisición y enseñanza de la escritura (neuromotores, cognitivos y emocionales).
- Confeccionar un instrumento de recogida de información y opiniones de los distintos profesionales involucrados en el proceso de aprendizaje de la escritura en escuelas básicas y escuelas especiales.
- Seleccionar una muestra representativa y aplicar la encuesta previamente elaborada
- Analizar los datos obtenidos, para tener una información auténtica y veraz respecto a su quehacer pedagógico, relacionándolos con los recientes estudios acerca del desarrollo de las funciones cognitivas asociadas a la adquisición de la escritura.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

INTRODUCCIÓN

Para comenzar nuestra investigación creemos que es de gran importancia conocer qué llevó al ser humano a tener la necesidad de plasmar mediante signos y dibujos sus ideas y pensamientos y el por qué hoy es tan importante el aprendizaje de la escritura, por eso hacemos una breve reseña histórica acerca de la aparición y evolución de la escritura. Tratamos de describir, desde una perspectiva instrumental, en que consiste el sistema de la escritura, los procesos que componen este sistema, procesos que tienen que intervenir para llegar a transformar la representación conceptual en signos gráficos. Exponemos a su vez las etapas que recorren los niños y niñas hasta que aprenden a escribir así como los problemas más frecuentes que aparecen en cada una de estas etapas; una síntesis del desarrollo integral del sujeto en sus primeros años de vida y etapa escolar y posteriormente la relación directa que hay entre este desarrollo evolutivo con el proceso de grafomotricidad que incluye factores y habilidades necesarias para la adquisición significativa de este medio de expresión que es la ESCRITURA.

1. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA ESCRITURA

“La más grande adquisición de la humanidad es el HABLA, y el arte más útil, es la ESCRITURA” (D. Oslon. 1998)

Es importante reconocer en esta reflexión los incalculables poderes de una actividad que ha marcado decisivamente el desarrollo de nuestro mundo, se calcula que la especie humana (*Homo Sapiens Sapiens*) hizo su aparición como realidad nueva, estelar y lingüísticamente revolucionaria, hace ahora 90.000 años. En cambio, esta misma especie tardó unos 85.000 años en descubrir la escritura como un medio clave para expresar las vivencias de una realidad determinada, esto se logra evidenciar en los pictogramas.

Mediante las diferentes investigaciones realizadas por historiadores, arqueólogos y antropólogos se sitúa el origen de la escritura hacia el fin de la Prehistoria y el comienzo de la Edad Antigua con el nacimiento de las grandes civilizaciones, como lo fue la Egiptia con los jeroglíficos, y Mesopotamia con la escritura cuneiforme. Este descubrimiento de la escritura, considerado por algunos como el hallazgo "más trascendental, de todas las invenciones humanas" no sería posible sin el dominio de un sistema de comunicación complicadísimo que conocemos con el nombre de lenguaje oral.

Por eso para hablar de escritura, hay que comenzar reivindicando la prioridad abrumadora del habla como "factor humano" en paralelo inseparable con la consecución de la posición erecta del cuerpo, la habilidad y precisión de las extremidades superiores (manos), y el aumento espectacular del volumen del cerebro y de sus posibilidades operativas, todo ello refiriéndose a nuestra especie.

Nuestro mundo es un mundo de palabras. Nuestros pensamientos, nuestra imaginación, nuestra comunicación, nuestra cultura, todo, se teje gracias a la máquina del lenguaje. Con el lenguaje podemos evocar imágenes en nuestra mente, canalizar sentimientos, a través del lenguaje, traspasado a símbolos escritos, podemos expresar la individualidad o exigir la lealtad colectiva.

Ahora, este colectivo exige unidad a los símbolos gráficos, unidad para que todos puedan dar un mismo significado a lo que quieren comunicar; esta unidad está expresada según los patrones culturales de cada época y de cada grupo humano organizado.

En lenguas diversas, las palabras que designan el acto de la escritura tienen un significado original vinculado con las nociones de "rascar", "hacer marcas o incisiones", y también de "pintar". Por ejemplo, la forma griega y latina de definir escritura significa "hacer marcas o incisiones". Fue entendida por los antiguos como una actividad ligada, en cierta forma, a los trabajos artesanales, a las técnicas especializadas para la producción de objetos duraderos. Hechas estas consideraciones, se define, entonces, a partir de estos conceptos, escritura como una técnica específica para fijar la actividad verbal mediante el uso de signos gráficos que representan, ya sea icónicamente o bien convencionalmente, la producción lingüística y que se realizan sobre la superficie de un material que tiene las características aptas para conseguir la finalidad básica de esta actividad que es dotar al mensaje de un cierto grado de durabilidad.

Parece ser que en sus orígenes, la escritura era labor exclusiva de los escribas quienes manejaban este arte desempeñando un papel más bien restringido, modesto y necesario: el de liberar a la memoria de cargas excesivas.

En algunas ciudades mesopotámicas de Ur, Uruk y otras había que llevar cuentas de todo lo que entraba en los almacenes centralizados de los templos, y también de todo lo que salía para el abastecimiento de una población cada vez más numerosa, que vivía bajo regímenes jerarquizados. En Egipto, la principal función de la escritura tenía relación con la vinculación del mundo religioso y la supervivencia más allá de la muerte, que ejercía su poder en el mundo.

Grecia y Roma, lograron desarrollar la perfección de un alfabeto, que se constituye como legado de la humanidad, por el patrimonio cultural que filósofos, poetas y sofistas, le entregaron a nuestra historia.

Dejando atrás el aporte y avance de la escritura en la Edad Antigua, pasamos a la Edad Media, donde el antiguo escriba recibió el nombre de **copista**, y el resultado de su actividad fue la composición del códice, escrito sobre un pergamino, escrito en ambas caras, ellos desarrollaron principalmente su trabajo en monasterios.

La lentitud de la copia por este procedimiento manual, hacía impensable la difusión masiva de las obras, y estas se guardaban en bibliotecas que contenían pocos volúmenes. Pero esta situación de precariedad se resolvió de forma revolucionaria con la genial invención de la imprenta (Gutenberg 1440). Gracias a la imprenta la escritura da un paso fundamental en la humanidad, se hace masiva, y al alcance de

todos, ya no es un privilegio de algunos copistas sino, un derecho de todas las personas.

Es tanto el impacto de la escritura que se ha diversificado según la cultura de cada lugar. Gracias a este sistema de comunicación el mundo entero ha descubierto una historia que muestra la evolución de una raza que nació para hacer uso de un elemento que los diferenciaba del resto de los seres vivos, **la razón**, que día a día va creando nuevos elementos para comunicar al mundo de un lugar a otro.

Estamos en una nueva era, según muchos, la digitalización es la nueva evolución de la escritura, que partió con el surgimiento de pictogramas en la prehistoria. Por eso hoy la escritura ha sido, es y será siempre la vía privilegiada a través de la cual se ha preservado el conocimiento, nuestros pensamientos y nos ha legado las obras del pasado. Además, ha sido la escritura la que ha sellado los pactos sobre derechos humanos y ha fijado toda clase de tratados de paz y convivencia entre los pueblos y en el seno de cada pueblo, pues la escritura es la forma más perfecta para la conservación de lo que somos, sentimos y expresamos como seres humanos en evolución.

2. EL DESARROLLO DE LA ESCRITURA DESDE LA PERSPECTIVA INSTRUMENTAL

La escritura es una actividad compleja que está compuesta por muchas sub-áreas diferentes y en la que intervienen muchos procesos cognitivos, no es sólo un proceso de automatización de patrones motores que se activan automáticamente cuando tenemos un lápiz y papel enfrente.

La mayoría de los investigadores (Ajuriaguerra, Auzias, Coumes, Dener, Lavondes-Monod, Perron y Stambak, 1973) coinciden en que al menos son cuatro los procesos cognitivos necesarios para transformar una idea o pensamiento en un signo gráfico. Estos son:

- 1. Planificación del Mensaje:** Antes de ponerse a escribir el sujeto tiene que decidir qué va a escribir y con qué finalidad. Es decir, tiene que seleccionar en su memoria y/o ambiente externo la información que va a transmitir y la forma como la va a decir de acuerdo con los objetivos que se hayan planteado.
- 2. Construcción de las Estructuras Sintácticas:** Cuando un mensaje se transmite a través de la escritura hay que utilizar construcciones lingüísticas. Esto es, estructuras en las que hay que encajar las palabras de contenido (sustantivos, verbos y adjetivos) que transmiten el mensaje.
- 3. Selección de las Palabras:** A partir de las variables sintácticas y semánticas el sujeto busca en su almacén léxico las palabras que mejor encajan en la escritura ya construida para expresar el mensaje ya planificado.
- 4. Procesos Motores:** En función del tipo de escritura que se vaya a realizar (a mano, máquina, etc.) y del tipo de letra (ligada, script, mayúscula, minúscula, etc.) se activan los programas motores que se encargarán de producir los correspondientes signos gráficos.

Podemos decir entonces que los procesos que interviene son de tres tipos: Conceptuales (planificación), Lingüísticos (sintácticos y léxicos) y Motores.

Para aprender a escribir entonces, significa llegar a dominar varias destrezas bastante diferentes, unas puramente motoras, como es conseguir una buena caligrafía, otras lingüísticas, como son la utilización de una ortografía correcta, la colocación de los signos de puntuación o la unión ordenada de los componentes de la oración, y otras de tipo conceptual, como son la de ordenar coherentemente las ideas o la de estructurar jerárquicamente los componentes del texto. En consecuencia, el/la docente cuando comienza a enseñar el aprendizaje de la escritura tiene que incluir en dicho

aprendizaje todas las destrezas ya que el niño/a que comienza a escribir se puede encontrar con problemas en cada una de ellas.

Ellis, A. (1984) sostiene que el sujeto se encuentra con tres grandes dificultades cuando intenta aprender a escribir, estas son de tipo:

1ª. De tipo motor, ya que tiene que aprender a dibujar las diferentes letras que componen el abecedario. Para superar esta dificultad tiene que conseguir una buena coordinación visomotora que le permita trazar correctamente los trazos y descubrir las pequeñas diferencias que existen entre algunas de las letras (p y q, d y b, m y n, etc.).

2ª. Ortográfica, puesto que existen una serie de reglas que imponen restricciones a la forma en que tenemos que escribir (m antes de p; r después de n, l, s; b antes de l o r, etc.) y ciertas palabras de ortografía arbitraria (palabras que se escriben con h o sin ella, con b o con v, con g o con j, etc.) que necesariamente hay que conocer, puesto que en la sociedad en que vivimos se cuidan mucho las formas ortográficas.

3ª. De estilo: aunque se suele concebir a la escritura como similar al habla sólo que representada en forma gráfica, lo cierto es que los estilos del lenguaje oral y el lenguaje escrito son diferentes.

Cueto (1990) plantea una cuarta dificultad que es, según él, la más esencial: el aprendizaje de las reglas de correspondencia fonema a grafema.

3. ETAPAS EN EL APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA

Nos basaremos en el modelo propuesto por Uta Frith (1984) que sostiene que los niños y niñas pasan por tres estadios en su aprendizaje de la escritura:

1. El primer estadio es el de toma de conciencia de que el continuo flujo del habla se puede segmentar (arbitrariamente) en unidades discretas. Primero el niño aprende a segmentar las palabras en sílabas (habilidad que aprende incluso antes de entrar a la escuela como se demuestra en canciones

infantiles), después aprende a dividir la sílaba en fonemas. La segmentación en fonemas es una tarea muy difícil y se tarda bastante en conseguir. Algunos niños y niñas pueden quedar estancados en este estadio porque no pueden conseguir segmentar el habla en unidades discretas. Estos niños y niñas son diagnosticados disgráficos porque no consiguen escribir, aunque también llevarán la etiqueta de disléxicos al no conseguir leer, por ser la habilidad de segmentación también un factor importante para la lectura (Cuetos, 1990).

2. El segundo estadio es el de aprendizaje de las reglas de conversión fonema a grafema. Una vez que el niño y niña es capaz de aislar los fonemas del habla tiene que conocer cómo se representan gráficamente estos fonemas. Esta actividad, a la que se dedica la mayor parte del tiempo escolar en los comienzos de la educación formal, es puramente memorística ya que el niño o niña tiene que asociar cada sonido a un signo gráfico elegido arbitrariamente ya que no guarda con él ninguna relación. Los fracasos en este estadio se manifiestan en la confusión de algunos grafemas. Los sujetos aún no conocen bien las reglas fonema-grafema y ellos se traduce en sustituciones de unos grafemas por otros. En los casos graves pueden tener problemas con la mayoría de las reglas, aunque lo más normal es que se confunda sólo en un pequeño número de ellas.
3. El tercer estadio se refiere a la escritura ortográficamente correcta. En el idioma castellano existen algunos fonemas que se pueden escribir de varias formas, esto lleva a que las palabras formadas por esos sonidos tengan una ortografía arbitraria. Por ejemplo la palabra “cabecilla” se puede escribir de dieciséis formas distintas, todas las cuales respetan la regla fonema-grafema pero sólo una es ortográficamente permitida. Las probabilidades de equivocarse con estas palabras son, por consiguiente, elevadísimas y la única manera de saber cuál es la forma correcta es mediante la memorización, es decir, formando una representación ortográfica de esa palabra. Los fracasos en este estadio se producen por una ausencia de representación ortográfica de las palabras (palabras que nunca ha visto o que ha visto pero no ha conseguido grabarla en su almacén léxico). Como en los estadios anteriores también en este existen sujetos con grandes dificultades, en este caso porque les cuesta conseguir representaciones ortográficas para las palabras o también se puede

dar porque posee una representación errónea, es decir, que no corresponde con la palabra. Esto último ocurre cuando el sujeto escribe una palabra por primera vez y no sabe su forma exacta. Elige una forma aleatoria que resulta no ser la correcta y no se le corrige. La próxima vez que la escriba tendrá más posibilidades de utilizar esta misma forma errónea, con lo cual se irá formando una representación que no es la que corresponde a esa palabra y que será la que se active cuando quiera escribirla. Este es el mayor problema que tiene la enseñanza de la ortografía por medio del dictado. Este es un instrumento de evaluación pero un mal método de enseñanza de la ortografía. Los errores que se comenten en este caso se producen sólo en las palabras que tiene más de una posibilidad de representación escrita y son fonológicamente aceptables.

El conocimiento de los estadios, desde este paradigma, es útil para profundizar en los trastornos de la escritura, pues por el tipo de errores que comete cada niño o niña se puede detectar en qué estadio se encuentra y en consecuencia determinar que estrategia de enseñanza es la más adecuada.

4. “PREREQUISITOS” PARA APRENDER A ESCRIBIR

Distintos autores (De Góes y Martlew, 1983; Luria, 1983; Vygostky, 1983) citados por Cuetos en 1990, plantean que el aprendizaje de la escritura comienza mucho antes de que el niño o niña se ponga formalmente a escribir, antes incluso que comience a ir a la escuela. Según Luria, durante la etapa anterior a la entrada a la escuela el sujeto ya emplea un sistema rudimentario de escritura, pues desde el momento en que empieza a querer representar ideas, objetos, sucesos, etc., mediante signos gráficos, aunque sean simples garabatos o manchas de color, está utilizando un sistema similar a la escritura. Este sistema de preescritura constituye un estadio necesario y previo a la escritura y mientras que el niño/a no lo supere, esto es, mientras no entienda la función simbólica de los signos, no se le debe poner a escribir. Ya el propio Vygostky (1983) sostiene que “la escritura debe cumplir desde el comienzo la finalidad de transmitir información, pues de poco sirve aprender la mecánica de la escritura sino se sabe para que sirve”. No importa que los niños y niñas puedan llegar a trazar letras con buenas formas y dimensiones sino lo importante es que puedan expresar un mensaje. Decía Vygostky que a la “escritura debe dársele desde el principio el papel

de vehículo de información que el de destreza motora... sólo si el niño es capaz de entender esto se le debe iniciar en el aprendizaje de la escritura". En cualquier caso, esta capacidad la adquieren los niños muy pronto, la mayoría, según Vygostky, en torno a los tres años.

Pero aparte de este requisito de entender la función simbólica de la escritura ¿hay algún otro que sea indispensable? Propiamente requisito no, pero si ciertas capacidades cognitivas y lingüísticas que probablemente influyen en el aprendizaje de la escritura. Estas son: Conciencia Fonológica, Capacidad de memoria a corto plazo, Memoria a Largo plazo, Léxico fonológico y Coordinación visomotora.

A continuación se exponen brevemente cada una de ellas:

4.1. Conciencia Fonológica: Para poder hacer uso de la ruta fonológica es necesario segmentar las palabras en sus correspondientes fonemas y luego convertir los fonemas en grafemas. En consecuencia, el niño y niña tiene que empezar por aprender a dividir el habla en sus sonidos componentes, lo cual es una tarea compleja ya que exige dividir el habla que es continua, en fonemas que son unidades discretas. Además, exige que el niño y niña considere como iguales sonidos que en realidad son diferentes. En definitiva, si el niño y niña que va a empezar a escribir sabe que las palabras se dividen en sonidos más simples, y un paso intermedio es que aprende a segmentar en sílabas, tendrá menos dificultades para aprender las reglas de conversión grafema a fonema.

4.2. Capacidad de Memoria a Corto Plazo: Una vez generada la oración que vamos a escribir, las palabras que la componen se mantienen en un almacén temporal o memoria a corto plazo mientras se realizan los ejercicios motores encargados de representarlas gráficamente. Y a diferencia del habla que se produce rápidamente, la escritura es una actividad lenta, especialmente en las primeras edades escolares en las que aún no se han automatizados los programas motores y por ellos el papel de la memoria a corto plazo es fundamental (Bereiter y Scardamalia, 1987). Los sujetos que tengan una escasa capacidad en este almacén tendrán más dificultades para llevar a cabo las operaciones de escritura. De hecho la memoria a corto plazo es una de las variables que influye bastante en el aprendizaje de la lectoescritura.

4.3. Memoria a Largo Plazo: Para poder escribir acerca de un tema es necesario poseer información sobre el. No se puede pedir al niño y niña que escriba

acerca de algo que no conoce. De esta manera que una buena preparación para la escritura viene determinada por dotar al niño y niña de unas estructuras de conocimientos lo más amplias posible. También es necesario disponer de los esquemas de producción que permitan exponer esos conocimientos, pues no basta con tener una serie de conocimientos e ideas en la mente sino que además hay que saber expresarlos. El niño y niña que está acostumbrado/a a narrar y describir sin hacer referencia gestual al contexto y sin necesidad de que le estén haciendo continuas preguntas tendrá mayor probabilidad de éxito cuando tenga que redactar.

4.4.Léxico Fonológico: Cuanta más facilidad tenga un niño y niña para recuperar palabras en el habla, más fácil le resultará recuperarlas en la escritura. Por una parte, se acostumbra a activar unidades léxicas, por otra parte, porque una vez que obtenga la pronunciación bastará con aplicar las reglas de conversión fonema a grafema para obtener su forma ortográfica. Si no dispone de representaciones en el léxico fonológico difícilmente podrá utilizar la ruta fonológica.

4.5.Coordinación Visomotora: No se trata de un requisito o capacidad indispensable, ya que hoy se puede escribir a máquina o en el computador, pero puesto que la escritura que el niño y niña aprende en la escuela es la escritura a mano, si tiene desarrollada la psicomotricidad fina y la coordinación visomotora tendrá menos dificultades en el aprendizaje de los programas motores y podrá con ellos dirigir sus esfuerzos al aprendizaje de otros procesos. Obviamente, si el niño y niña tiene que empezar por aprender a sujetar el lápiz o a controlar sus dedos y muñeca, tendrá que dedicar a esta actividad energías y tiempo que podría estar dedicado a otros aprendizajes.

5. TRASTORNOS DE LA ESCRITURA

Dentro de la bibliografía consultada podemos distinguir dos tipos de trastornos de la escritura: a) Las denominadas disgrafías adquiridas referidas a las personas que escribían correctamente y que como consecuencia de una lesión cerebral comienzan a tener dificultades con algún aspecto de la escritura, y b) las disgrafías evolutivas referidas a los sujetos que tienen dificultades para aprender a escribir.

Dentro de estos dos grupos existen diferentes tipos de trastornos en función de cuál sea el proceso que no está funcionando adecuadamente.

Dentro de las **disgrafías adquiridas** se puede hablar de *afasia dinámica central* cuando el mecanismo que falla es el de planificación, *agrafismo* cuando el paciente tiene dificultades para construir la escritura sintáctica, *disgrafías centrales* cuando falla el proceso léxico y *disgrafías periféricas* cuando fallan los procesos motores.

En las **disgrafías evolutivas**, e incluso en los simples retrasos de escritura, los fallos se producen por mal funcionamiento de alguno de los procesos que componen el sistema de escritura, y así, en unos casos los problemas son de tipo *motor*, ya que los niños y niñas tienen dificultades para dibujar correctamente las letras; en otros casos son *lingüísticos*, puesto que no consiguen aprenderse la reglas de conversión fonema a grafema o cometen muchas faltas de ortografía; en otros casos, son *semánticos* porque son incapaces de redactar un pequeño texto. De todas formas cuando se trata de niños y niñas que están aprendiendo a escribir, sean disgráficos o simplemente retrasados para la escritura, los trastornos no son tan puros como en las disgrafías producidas por lesión cerebral, puesto que al tratarse de un sistema que se está formando, el hecho de que un proceso no funcione adecuadamente suele conllevar alteraciones en el desarrollo de los demás.

5.1. DISGRAFÍAS ADQUIRIDAS

Antes de detallar este tipo de disgrafías es importante clarificar dos aspectos importantes a la luz de las investigaciones de Ellis y Beattie en 1986 y Millar y Ellis en 1987 (citados por Cuetos en 1990). Estos autores plantean que aunque a veces las lesiones cerebrales pueden destruir totalmente alguno de los mecanismos psicológicos impidiendo su utilización, en la mayoría de los casos la lesión altera el mecanismo pero no lo destruye por completo, con lo cual el sujeto manifestará ciertas dificultades. Especialmente con los elementos menos frecuentes porque son los que necesitan más activación, pero aún podrá seguir haciendo un uso, al menos parcial, de estos mecanismos. El segundo aspecto es que el déficit se puede producir en el acceso a determinado almacén o en el propio almacén, de manera que las dificultades para recuperar una representación, sea ésta una regla sintáctica, una palabra, un grafema, un alógrafo, etc., se pueden producir por dificultades para acceder a la representación o por degradación de la propia representación.

5.1.1. Afasia Dinámica Frontal (Dificultades de planificación)

Existen sujetos con lesión en el área frontal izquierda inmediatamente anterior a la zona del lenguaje que tienen graves dificultades para planificar lo que van a decir o escribir. Aunque su lenguaje es gramaticalmente correcto y puede repetir sucesos que han oído muchas veces o contar historias aprendidas, son incapaces de producir un lenguaje creativo y espontáneo. Cuando tratan de redactar algún escrito, aunque sea una simple carta solo logran frases estereotipadas. A este tipo de trastorno se le denomina *Afasia Dinámica Frontal o Afasia Motora Central*.

Existen también otros tipos de alteraciones que impiden la tarea de planificación, ya que esta tarea no es la que se encuentra específicamente dañada. En los casos de amnesia los sujetos tienen problemas para planificar mensajes sencillamente porque no son capaces de recuperar la información de la memoria a largo plazo. O en la afasia semántica, ya que los sujetos elaboran informaciones parciales pero no consiguen integrar esas informaciones en un todo (Luria, 1974).

5.1.2. Agramatismo (Dificultades en la construcción de la estructura sintáctica)

Cuando se lesiona el Área de Broca y los sujetos aún cuando pueden crear buenos mensajes pero que tienen dificultades para construir oraciones gramaticalmente correctas que les permitan expresarlos, es que se ha producido el trastorno denominado *Agramatismo*. Sus dos principales alteraciones son: *dificultades estructurales* y frecuentes *omisiones de palabras* (Menn y Obler, 1990; citados por Cuetos en 1990)

Dificultades estructurales: Los agramáticos tienen problemas para colocar de manera ordenada las palabras en la oración, lo que hace que a veces intercambien los papeles gramaticales de los sustantivos expresando justamente lo opuesto de lo que quieren decir. Por otra parte, las oraciones que construyen son muy simples, normalmente formadas sólo por los componentes esenciales de la oración (sujeto, verbo y predicado), por lo que se trata de oraciones muy cortas que raramente sobrepasan las tres o cuatro palabras, e incluso muchas veces emplean frases holofrásticas, es decir, formadas por una sola palabra.

Omisión de palabras: Los dos tipos principales de palabras que más omiten son las funcionales (artículos, preposiciones, conjunciones, etc.); en cambio, no suelen tener problemas con las palabras de contenido (sustantivos, adjetivos y verbos). En consecuencia, sus construcciones son semánticamente coherentes pero sintácticamente anómalas, por ejemplo: “*Camión grande cayó*”, similar a los telegramas, razón por la cual el lenguaje de los agramáticos ha recibido la denominación de “lenguaje telegráfico”. Dentro de las palabras funcionales, las más omitidas son los artículos, seguidas en orden decreciente por los verbos auxiliares, preposiciones, pronombres y conjunciones (Miceli, Mazzuchi, Menn y Goodglass, 1983; citados por Cuetos en 1990). Se podría entender que el problema de los agramáticos radica en la incapacidad de hacer uso adecuado de las palabras funcionales, e incluso sus dificultades estructurales no serían más que otra manifestación de esa incapacidad, pero según el estudio realizado por Saffran, Schwartz y Marín en 1980 (citados por Cuetos en 1990), se trata de dos trastornos disociables. Por un lado está los agramáticos morfológicos, que tienen dificultades con los morfemas (palabras funcionales y afijos) pero conservan la capacidad de construcción gramatical, y por otro están los agramáticos estructurales, que preservan los aspectos morfológicos pero tienen dificultades para ensamblar los constituyentes de la oración, esto es, para ordenar en la secuencia correcta las palabras y construir oraciones complejas.

Igualmente, estos trastornos de los agramáticos se pueden producir independientemente en el habla y en la escritura ya que se han encontrado casos de agramatismo en la escritura en sujetos que tienen el habla normal y el caso inverso de sujetos agramáticos en el habla que no lo son en escritura (Cuetos, 1990), lo que indica que los mecanismos de procesamiento sintáctico del habla son distintos a los que intervienen en la escritura, aunque probablemente estén localizados en lugares próximos del cerebro y cuando se produce una lesión suele alcanzar a ambos.

Hay otro trastorno, denominado *Afasia de Conducción*, que también origina dificultades en la construcción de estructuras sintácticas, aunque por razones distintas al agramatismo, sino a una escasa capacidad de la memoria a corto plazo. Puesto que las oraciones que vamos formando al traducir las ideas al formato lingüístico se mantienen en la memoria a corto plazo durante el breve tiempo que tardamos en

transcribirlas, lo sujetos que tienen limitada esta capacidad, pueden perder parte de la oración antes de que terminen de escribirla.

5.1.3. Disgrafías Centrales (Trastornos en la recuperación de palabras)

Estas afectan a todas las modalidades de escritura (a mano, a máquina, con letras de plástico, etc.) Dentro de las disgrafías centrales existen varios subtipos diferentes de alteraciones puesto que son varios los subcomponentes que intervienen en el procesamiento léxico y todos son susceptibles de ser dañados por lesión cerebral. Las más destacables son de tipo superficial, fonológica, profunda y semántica.

Disgrafías superficiales: Cuando se lesiona la ruta léxica se pierde la capacidad de escribir palabras que no se ajusten a las reglas de conversión fonema a grafema. Los sujetos disgráficos superficiales pueden escribir correctamente las palabras regulares y las pseudopalabras pero cometen errores con las palabras irregulares.

Disgrafías fonológicas: Cuando se lesiona la ruta fonológica, los sujetos sólo pueden hacer uso de la ruta léxica, con lo cual son incapaces de escribir pseudopalabras. Es decir, hay una alteración en el sistema de conversión fonema-grafema, con lo cual los sujetos sólo pueden escribir aquellas palabras para las cuales tiene representación léxica. Otra característica de los disgráficos fonológicos, es que cometen errores derivados, esto es, errores con los sufijos de las palabras compuestas, y así, escriben por ejemplo, “*navegante*” como “*navegación*” o “*bebe*” como “*bebía*”. Por otra parte, producen mayor número de errores con las palabras funcionales que con las de contenido.

Disgrafía profunda: Cuando se lesionan las dos rutas (fonológica y ortográfica) y los sujetos tienen dificultades con las palabras irregulares a consecuencia del mal funcionamiento de la ruta ortográfica, y con las pseudopalabras, por mal funcionamiento de la ruta fonológica, se produce el trastorno denominado *disgrafía profunda* ya que los sujetos tienen problemas para escribir palabras irregulares y pseudopalabras. Pero su síntoma principal es la emisión de errores semánticos al escribir al dictado o de forma espontánea, esto es, los errores consistentes en sustituir una palabra por otra relacionada semánticamente. Por ejemplo, escribir “luna” cuando dictan “estrella”.

Disgrafía Semántica: Se caracteriza porque los sujetos pueden escribir correctamente al dictado palabras de ortografía arbitraria cuyo significado no comprenden. Obviamente estos sujetos consiguen acceder al léxico ortográfico ya que de lo contrario no podrían escribir correctamente las palabras de ortografía arbitraria, pero no llegan a él desde el sistema semántico ya que en ese caso captarían el significado de las palabras que escriben. La única forma que tienen entonces de llegar es desde el léxico fonológico. Es decir, su escritura al dictado comprendería el siguiente recorrido: Análisis auditivo, léxico auditivo, léxico fonológico, léxico ortográfico y almacén grafémico.

5.1.4. Disgrafías Periféricas (Trastornos Motores)

Mientras que las disgrafías centrales afectan a todas las modalidades de escritura, las periféricas pueden afectar sólo a algunas formas de escritura mientras continúan funcionando correctamente otras. Por el contrario, las variables lingüísticas (frecuencia de las palabras, categoría gramatical, concreción-abstracción, etc.), tan importantes en las disgrafías centrales, no ejercen efectos diferenciales en este trastorno.

Puesto que hay varios procesos desde el almacén grafémico hasta la ejecución motora, todos ellos susceptibles de ser lesionados, habrá varios tipos de disgrafías periféricas. Vamos a describir las más importantes.

- A. Cuando se lesiona el almacén grafémico los trastornos se producen en todas las palabras independientemente de la ruta utilizada. La variable más importante es la longitud por tratarse de un almacén de memoria a corto plazo; esto es, los sujetos cometen mayor número de errores con las palabras largas que con las cortas. Por otra parte, los errores más frecuentes de este trastorno se producen a nivel de grafema: sustituciones de grafemas, omisiones, intercambios, etc. Y puesto que el almacén grafémico es el punto de salida de cualquier tipo de escritura, estos errores aparecen en cualquier modalidad de escritura y también en el deletreo oral.
- B. Cuando la lesión se produce en un estadio posterior al almacén grafémico aparecen disociaciones entre la escritura y el deletreo oral,

ya que para deletrear no es necesario acceder al almacén alográfico, sino al almacén del nombre de las letras. Por ejemplo, hay sujetos que tienen dificultades para escribir palabras y no para nombrarlas, y por el contrario, hay sujetos que tienen dificultad para deletrear palabras y no para escribirlas.

- C. Cuando la lesión se produce en el mecanismo de conversión alográfica los sujetos pueden elegir bien el grafema pero no el alógrafo que le corresponde (mayúscula, minúscula, cursiva, etc.). Hay que recordar que las representaciones depositadas en el almacén grafémico se encuentran a un nivel abstracto ya que no está especificada la forma real que se va a utilizar para escribirlas. Pero a partir del almacén grafémico es preciso especificar los alógrafos concretos que se van a emplear para representar esos grafemas.
- D. Si la lesión se produce en el mismo almacén alográfico el sujeto tiene dificultades permanentes con ciertos alógrafos o con toda una clase de alógrafos (con letras cursivas, con letras strip, mayúsculas, etc.).
- E. Cuando el trastorno se produce en la conexión del almacén grafémico con el almacén de patrones motores los errores más típicos son los de sustitución de letras. Este desorden se limita sólo a la escritura a mano ya que la escritura a máquina o con letras de plástico no exigen estos movimientos motores.
- F. Cuando la lesión se produce en el mecanismo de asignación del patrón motor grafémico el resultado es una pérdida de la información acerca de los programas motores que controlan la formación de las letras. A este tipo de agrafía se le conoce con el nombre de *AGRAFÍA APRÁXICA* y se caracteriza porque la ortografía de las palabras es correcta, aunque las letras están muy deformadas. Igualmente están intactas en su escritura a máquina y con letras de plástico. No se trata de problemas motores ni sensoriales, sino de una incapacidad para hacer uso de los programas motores encargados de transformar las letras en signos visibles.
- G. *Disgrafía aferente* (Ellis, Young y Flude, 1987; citados por Cuetos en 1990): esta se produce por la alteración de los procesos perceptivos, por ausencia de información visual y kinestésica de los movimientos que se ejecutan al escribir. Sus principales síntomas son: a)

dificultades para mantener las letras dentro de una línea horizontal, y b) tendencia a omitir o duplicar rasgos y letras. Prueba de estos síntomas se producen por lesión en la utilización del feedback kinestésico y visual en el control de los movimientos de escritura, es que este tipo de alteraciones también se produce en los sujetos normales cuando se interfiere su feedback porque se les impide la visión de lo que escriben o porque se les presenta distorsionada a través de un espejo. En cambio, en los disgráficos aferentes no aumenta el número de errores aunque se elimine su feedback visual y/o kinestésico.

H. También encontramos los trastornos de escritura más periféricos tales como la debilidad muscular, temblor de manos, ausencia de control motor, etc., que no son debido a dificultades en el mecanismo de planificación de los movimientos sino que son problemas exclusivamente motores.

5.2. DISGRAFÍAS EVOLUTIVAS

Bajo el concepto de *disgrafía evolutiva* se agrupa a aquellos sujetos que sin ninguna razón aparente (niños y niñas con “inteligencia normal”, buen ambiente familiar y socioeconómico, adecuada escolaridad, aspectos perceptivos y motores normales, etc.) tienen especiales dificultades para aprender a escribir. Se trata de un trastorno inexplicable puesto que estos niños y niñas reúnen todas las condiciones para aprender a escribir sin dificultad y sin embargo no lo consiguen, probablemente porque existe algún tipo de disfunción cerebral en el área del lenguaje (Duffy y Geschwind, 1988; Kaufmann y Galaburda, 1989).

La principal característica por la que se distinguen las disgrafías evolutivas de los simples retrasos para la escritura es por el carácter inesperado del trastorno, esto es, no hay ninguna razón que lo justifique.

En los párrafos anteriores al hablar de disgrafías adquiridas se dice que disgrafías y dislexias eran trastornos disociables, ya que un sujeto puede ver alterada su lectura y mantener intacta la escritura y viceversa, en los niños y niñas que están aprendiendo a leer y escribir no suele aparecer tan clara esta disociación, a pesar de que se trata de procesos diferentes, y ello por dos razones: a) porque la lectura y la escritura interrelacionan durante el aprendizaje, pues en general se enseñan simultáneamente y

cada vez que se presenta un nuevo grafema se practica con él en la lectura y escritura, y b) porque los niños disléxicos y disgráficos son niños con dificultades especiales para el lenguaje, sea este de comprensión o producción y en forma oral y escrita. De todas formas, no siempre ocurre así ya que de hecho algunos niños son disgráficos sin ser disléxicos. A este tipo de niños disgráficos Naidoo (1972) les llama “*retrasados sólo para la escritura*”.

5.2.1. Características Principales

Suelen presentar dificultades en la planificación del mensaje (los textos que componen son de inferior calidad que los de sus pares) y en la construcción de la estructura sintáctica (suelen utilizar oraciones más cortas y con mayor número de errores gramaticales), el principal trastorno de los niños y niñas disgráficos se manifiesta a nivel léxico, en la recuperación de la forma ortográfica de las palabras.

Dentro del proceso léxico, pueden presentar dificultades para utilizar ambas rutas de acceso a la ortografía de la palabra, la ortográfica o fonológica, aunque lo más usual es que sus dificultades sean más acusadas en una de las dos rutas. Es decir, hay sujetos que tienen mayores dificultades para escribir pseudopalabras porque no han conseguido desarrollar la ruta fonológica y que, por tanto, se les puede etiquetar de disgráficos fonológicos, mientras que hay otros, cuyas mayores dificultades surgen al utilizar la ruta ortográfica, que pueden ser etiquetados de disgráficos superficiales.

La escritura de los disgráficos evolutivos se suele caracterizar por la confusión de grafemas (escribir “f” por “c”, “d” por “b”, etc.), lo que denota un uso ineficiente de la ruta fonológica, y por el elevado número de faltas de ortografía (“b” por “v”, “g” por “j”, etc.), lo que indica un mal uso de la ruta ortográfica. Aunque, sin duda alguna la principal característica por la que normalmente se conoce a los niños y niñas disgráficos es por la llamada *escritura en espejo*, donde se invierten los rasgos de las letras (d por b, p por q, 3 por E, etc.) o las letras de las palabras sal por las, eva por ave, etc., siendo en algunos casos la imagen exacta de lo que se vería en espejo.

5.2.2. Escritura En Espejo

Existen varios postulados que tratan de interpretar esta alteración. Uno de ellos es que el niño o niña no ha desarrollado suficientemente su lateralidad y que confunde la izquierda de la derecha de ahí que no se sepa a qué lado debe colocar el rasgo de la

letra (Lebrun, Devreux y Leux, 1989). Lo que debilita esta hipótesis es que hay muchos niños y niñas que no cometen esos errores y que sin embargo, no tienen claro cuáles son su mano derecha e izquierda. Como también hay niños y niñas perfectamente lateralizados que hacen inversiones (Miles y Ellis, 1981).

Otra hipótesis plantea que la escritura en espejo se debe a que el niño o niña no ha logrado establecer aún su esquema corporal. Pero solo se postula como una variable no como una causal.

El tercer postulado es el que plantea Miles y Ellis (1981) se refiere a la capacidad de codificación léxica. Los niños y niñas que tienen una buena memoria para los signos lingüísticos recuerdan bien las representaciones ortográficas de las palabras así como las reglas fonema-grafema, lo que les permite una buena escritura, y al mismo tiempo recuerdan bien el nombre de las partes del cuerpo, por lo que consiguen salir airosos de los test de esquema corporal. Por el contrario, los niños y niñas con deficiencias de codificación léxica tienen problemas para retener la forma ortográfica de las palabras, las reglas fonema-grafema, y por supuesto los nombres de las partes del cuerpo.

Para conocer mejor por qué se produce la escritura en espejo hay que comenzar por separar las *inversiones de rasgos* de las letras, pues aún cuando se pueden dar en un mismo sujeto, las causas son distintas. De hecho, la denominación en escritura en espejo realmente se podría aplicar a las inversiones de rasgos (b a través del espejo se ve d, E se ve 3, etc.), pero no a las inversiones de letras (“ser” en el espejo se ve “ser” y no “res”).

En el caso de inversiones de rasgos, el trastorno se produce, según Miles y Ellis, en 1981 (citados por Cuetos en 1990), porque el sujeto no tiene una buena representación de esos signos, es decir, conoce parte de la información pero no la conoce en su totalidad. Pues para los niños y niñas las letras pueden ser tan abstractas como puede ser para nosotras un cuadro abstracto y prueba de ello es que la mayoría de los niños y niñas cuando están aprendiendo a escribir cometen muchos errores de este tipo, errores que van desapareciendo a medida que consiguen obtener representaciones más exactas de las letras. En niños y niñas disgráficos puede haber una persistencia por dificultades en conseguir una representación exacta de las letras.

En el caso del intercambio de letras (sol por los), también se trata de una representación incompleta, pero en este caso a nivel léxico, bien por deficiencia en la representación ortográfica, bien por deficiencia en las reglas de conversión fonema a grafema. Por ejemplo, el niño o niña puede saber que sol lleva una s, una o y una l pero no sabe en qué orden se deben colocar. Muchas veces también el resultado de la

confusión no es una sílaba simétrica, sino que se produce entre la segunda y tercera letra, por ejemplo: pla por pal, tar por tra, etc.

Este trastorno, frecuente en niños y niñas que comienzan a escribir, persiste en niños y niñas disgráficos debido a que estos ofrecen unas dificultades especiales para codificar el lenguaje (formar representaciones léxicas, aprender las reglas grafema-fonema y fonema-grafema, etc.) y ello independientemente que puedan tener o no problemas de lateralidad o esquema corporal.

En síntesis, el problema de inversión de letras se sitúa a nivel léxico, producido por una insuficiente representación ortográfica o por problemas en las reglas de conversión fonema-grafema. O incluso a nivel de memoria de trabajo, pues a veces recupera bien los grafemas pero al ser tan lento y además tener escasa memoria de trabajo, cuando va a escribirlos se olvida de alguno de ellos o no los pone en el orden correcto.

5.3. Retraso En La Escritura

Además de los niños y niñas disgráficos, existe un buen número de niños y niñas que por alguna razón (escasa escolaridad, falta de motivación, “baja inteligencia”, ambiente familiar desfavorable, etc.) sufren retraso en la escritura. Los trastornos producidos son por el inadecuado funcionamiento de alguno de los procesos, aunque como en las disgrafías evolutivas, los más frecuentes se producen en el proceso léxico. Los problemas que pueden surgir en cada proceso son:

1° Planificación: Dificultades para crear mensajes escritos que sean mínimamente aceptables. Esto ocurre frecuentemente en niños y niñas con inteligencia baja, en los poco creativos y en los que viven en ambientes pobres culturalmente y no están acostumbrados a realizar narraciones o descripciones complejas. Suelen escribir las ideas según van surgiendo sin una elaboración más jerarquizada.

2° Construcción de la estructura sintáctica: Los niños y niñas que tienen un lenguaje oral gramaticalmente pobre manifiestan sus deficiencias en la escritura ya que no conocen otra forma de expresarse.

3° Procesos léxicos: Dificultad para encontrar las palabras que permiten expresar el mensaje. Este problema puede surgir por dos razones: a) porque su léxico es muy

reducido o b) porque tienen dificultades para acceder a él (no la usa frecuentemente). Una vez decidida la palabra a usar, el siguiente estadio dentro de este proceso va dirigido a conseguir la forma ortográfica de esa palabra (por la ruta ortográfica o fonológica). Los niños y niñas con problemas de escritura pueden presentar dificultades en cada una de estas rutas, por ende tenemos dos tipos de retrasados para la escritura: los niños y niñas que tienen cierto parecido con los disgráficos fonológicos, puesto que escriben correctamente algunas palabras familiares pero fracasan con las palabras desconocidas, y los niños y niñas que se parecen a los disgráficos superficiales, ya que son capaces de escribir la mayoría de las palabras sean estas familiares o desconocidas pero con abundantes faltas de ortografía.

4° Procesos motores: Surgen tres tipos de trastornos a nivel motor:

- A. Referente a los alógrafos: confusión de alógrafos, mezcla de letras mayúsculas y minúsculas, mezcla de diferentes escrituras, adición u omisión de rasgos, etc.
- B. Referente a los patrones motores: letras mal dibujadas, letras excesivamente grandes o excesivamente pequeñas, letras muy inclinadas, rasgos de las letras desproporcionados, etc.
- C. Referentes a la organización general: líneas inclinadas, grandes espacios entre líneas, palabras amontonadas, márgenes demasiado amplios, etc.

6. DESARROLLO EVOLUTIVO DEL NIÑO/A

INTRODUCCIÓN

En nuestra investigación es imprescindible conocer como se desarrolla el/la niño/a durante sus primeros meses de vida hasta los primeros años en que se enfrenta al mundo escolar. De su desarrollo dependerá como logrará adquirir los procesos de lecto escritura.

El desarrollo humano es un proceso que engloba la maduración, la evolución y el crecimiento de un ser, va desde lo más simple a lo más complejo, de lo espontáneo a lo evolucionado, de lo rudimentario a lo más funcional y adaptativo. No sigue una línea continua y regular, sino que sucede a base de saltos en los que van apareciendo unos cambios cuantitativos (crecimiento) que preceden a unos cambios cualitativos (maduración)

El desarrollo del ser humano desde la infancia está determinado por dos grandes factores principales como los **factores internos**, que se encuentran en la propia condición y esencia del ser que se desarrolla, los más importantes son: el potencial genético, el sistema neuroendocrino y el metabolismo; y los **factores externos**, que son aquellos que interactúan y se desarrollan con el individuo e influyen sobre los factores internos de manera que entre ambos propicien las condiciones para que el desarrollo se produzca. Los que más inciden en el desarrollo son: la alimentación y el ambiente.

Según la primacía de uno u otro factor la Psicología ha estudiado el desarrollo psicológico del niño o niña, originando tres corrientes esenciales: la **concepción innatista** que propone la dependencia exclusiva del componente genético en el desarrollo; la **concepción ambientalista** que propone que el desarrollo viene determinado por la influencia de factores que proceden del ambiente en el cual el individuo se desarrolla; la **concepción interaccionista** que propone que el desarrollo humano es la resultante de la interacción de dos tipos de factores el biológico (que proviene de la dotación genética, la maduración y el crecimiento individual) y ambientales (que proviene de la influencia del medio).

El ser humano durante la etapa de la infancia se desarrolla tanto física, social como psicológicamente, sin embargo, la relación que establezca con el medio que le rodea, es decir, a nivel social, o los cambios físicos externos visibles que se presenten en ese

niño o niña, irán sin duda marcando cambios significativos en sus conocimientos y en su manera de percibir los hechos a su alrededor, y con ello las relaciones sociales que establezca tanto con sus pares como con adultos. A continuación abordaremos el desarrollo del niño/a teniendo en cuenta los parámetros anteriormente mencionados.

6.1. LOS PRIMEROS CUATRO AÑOS

Durante los primeros cuatro años de vida, el proceso de desarrollo es continuo y acelerado, produciéndose transversalmente en todas las áreas que conforman a este nuevo ser.

6.1.1. Desarrollo Físico

El desarrollo físico-motor sigue los mismos patrones proximodistal y cefalocaudal que se dan en el desarrollo fetal; las habilidades motoras se diferencian e integran. El desarrollo físico es predecible gracias a la direccionalidad del crecimiento, la programación genética es tan fuerte que el desarrollo humano está autoestabilizado y aparecerá en cualquier entorno normal. A medida que las estructuras del cuerpo y sus funciones se van haciendo más complejas, el bebé alcanza progresivamente un mayor control de sus movimientos, obtienen el control sobre los músculos del cuello y de la cabeza, luego de los brazos y abdomen y por último de las piernas. Aprende a controlar los movimientos de hombros antes que de los brazos o dedos. En un principio sus manos son utilizadas como una unidad antes de poder controlar los movimientos más delicados de sus dedos. El control motor implica el dominio de tres habilidades básicas:

- la estabilidad del cuerpo: esencial para dominar todas las habilidades motoras. El bebé requiere poder conservar su equilibrio para poder sentarse, estar de pie, caminar, manipular objetos o investigar el mundo adecuadamente,
- la locomoción: o habilidad de mover su cuerpo a través del entorno
- y la manipulación de los miembros: habilidad de alcanzar algo, agarrarlo e investigarlo con los dedos.

Todos estos elementos deben ser perfeccionados en un entorno constantemente cambiante.

6.1.2. Desarrollo cerebral

En dos años, el cerebro del bebé habrá triplicado su tamaño, alcanzando casi un 75 u 80% de su peso y dimensión de adulto. Es posible que debido a este crecimiento rápido, el sistema nervioso central del bebé sea más adaptable de lo que será posteriormente. Si un bebé nace con una malformación de la región cerebral, el

sistema nervioso puede ser capaz de corregirla, quizás desarrollando la función en un área diferente. Cuando el cerebro de un bebé está dañado, la recuperación puede ser tan completa que el niño/a no muestre efectos secundarios aparentes. Existe relación entre el desarrollo del cerebro y la conducta, y para explicarlo, nos debemos referir a:

- **Actividad eléctrica:** cuando los bebés están recién nacidos, al estar despiertos o dormidos, la actividad eléctrica de su cerebro muestra patrones de ondas características. Los trazos del electroencefalograma de un bebé de esa edad no muestran ondas alfa, patrón de ondas que aparecen en los adultos cuando cierran los ojos y no están procesando información. Una forma lenta de este tipo de ondas alfa, aparece a los 4 meses; con los años aumenta la frecuencia, tomando la forma de adulto a los 16 años. Es debido a este desarrollo regular, que la actividad de la onda alfa es tomada como medida de maduración del cerebro.

Otros patrones de ondas cerebrales también muestran cambios regulares en la madurez, tanto en rapidez como en forma. Al nacer, la respuesta eléctrica del cerebro al ver u oír aparece lentamente. Hacia los 3 meses, la respuesta es más rápida, y a los 4 años, la respuesta es tan rápida como la de un adulto.

- **Control cortical:** al nacer, la corteza cerebral del bebé es inmadura, lo que indica que gran parte del comportamiento neonatal puede ser reflejo o controlado por las partes inferiores del cerebro. Las áreas del cerebro que controlan funciones sensoriales y motoras se desarrollan a diferentes ritmos. Cuando se desarrolla el área de la corteza motora que controla las señales de las manos y los brazos, los bebés aprenden a utilizar sus manos hábilmente.

A pesar de esto la relación entre la madurez cortical y la conducta no es tan clara como podría parecer. El desarrollo de los receptores sensoriales y otras partes del cerebro y la médula espinal también pueden estar relacionados con la aparición de un nuevo comportamiento. Además, las neuronas que parecen estar maduras estructuralmente puede que no sean capaces de generar impulsos nerviosos o producir sustancias químicas que transmitan los impulsos nerviosos de una célula a otra. El desarrollo de muchas habilidades motoras puede depender tanto del crecimiento de las articulaciones y músculos como el desarrollo nervioso.

El desarrollo normal del cerebro depende de la experiencia. Los estímulos del entorno impulsan el desarrollo de las conexiones entre células que canalizan el desarrollo del cerebro. Durante la infancia se produce un crecimiento tan

grande de sinapsis, que el niño/a de 2 años posee más conexiones entre las neuronas que un adulto. Este crecimiento extra asegura que las conexiones necesarias para procesar la información esencial del entorno estén en su sitio cuando los niños/as se encuentren con las experiencias apropiadas. Entonces, los circuitos que se usan en los movimientos, la vista, el oído y similares, pueden organizarse en redes. Las conexiones que no se utilizan en ese momento se atrofian y mueren.

Cada vez que los niños/as aprenden algo que no es parte de la experiencia universal humana, la estimulación aparentemente genera nuevas conexiones entre las neuronas. Este proceso no sólo facilita a los niños/as que se aprovechen de experiencias únicas, sino también les permite reconstruir las conexiones que fueron “borradas” si no pudieron encontrar el estímulo “esperado” debido a la carencia del mismo entorno.

- Funciones entre los hemisferios cerebrales, Lateralidad: las dos mitades del cerebro humano poseen funciones distintas. Cada hemisferio recibe las sensaciones y controla los músculos voluntarios de la parte contraria del cuerpo. En la mayoría de las personas diestras, el lenguaje es procesado a través del hemisferio izquierdo. Las melodías y los sonidos no hablados parecen procesarse en el hemisferio derecho, que también percibe y analiza los patrones de la visión. La mayor parte de las tareas se efectúan en los dos hemisferios, especializándose el izquierdo en el procesamiento de temas sencillos con una organización temporal y el derecho se especializa en procesar patrones unificados. La situación y la forma en que el individuo enfoca la tarea parecen determinar qué hemisferio está activo. La mayor parte de las personas procesan la música en el hemisferio derecho, pero los músicos profesionales también emplean el hemisferio izquierdo.

La lateralidad hace referencia al modo en que se establecen las distintas funciones en uno y otro hemisferio. La especialización de los hemisferios para las funciones básicas viene definida desde el nacimiento. Estudios realizados con ondas cerebrales indican que el hemisferio izquierdo de los recién nacidos procesa los sonidos del habla mucho más deprisa que el derecho, y que entre los 2 años, la actividad para procesar las relaciones espaciales recae en el derecho. La asimilación gradual de las tareas en cada hemisferio está relacionada con el desarrollo de nuevas actividades. A medida que aparece

una nueva habilidad, se efectúa con el hemisferio derecho del cerebro, que es más eficaz para procesar adecuadamente.

6.1.3. Desarrollo de habilidades motoras

En un año, el bebé pasa de apenas darse vuelta a aprender a sentarse, gatear y manipular objetos, e incluso comienza a caminar. Pronto ya es un niño/a que corre, escala y es hábil con el uso de objetos.

Según Esther Thelen (Papalia y Otros, 2001), todas las actividades motoras siguen cinco principios generales de desarrollo:

1. Ya que el movimiento es el resultado de la interacción de muchos subsistemas (percepciones, motivaciones, emociones) con el sistema mecánico de los músculos, huesos y articulaciones, el desarrollo motor se tiene que entender como sistema en desarrollo;
2. La tarea, no las instrucciones genéticas pre-existentes, determinan cómo se unen estos componentes. Las tareas que requieren de las habilidades motoras dependen del contexto, y los bebés hacen uso de cualquier componente que se adapte mejor a la tarea.
3. Los procesos de desarrollo no son lineales. A medida que tienen lugar los pequeños cambios en uno o dos componentes disponibles, el bebé reorganiza el sistema. Cuando esto sucede, la habilidad puede mostrar un desarrollo espiral desigual.
4. La acción y la percepción forman un circuito inseparable. Los bebés están preparados para buscar y recibir información del contexto que los rodea y modifican sus acciones para ajustarse a sus percepciones.
5. La variación es un aspecto importante del desarrollo. Los bebés varían la forma de abordar tareas específicas ya que pueden recurrir a distintos componentes.

6.1.4. Desarrollo del lenguaje

Antes de poder hablar, los bebés llevan mucho tiempo trabajando para aprender el lenguaje. Antes de que el bebé pueda decir su primera palabra, deben tener lugar procesos substanciales en cuatro áreas del desarrollo. Primero, la maduración física es importante, la aparición del lenguaje será imposible antes de cierta edad. Segundo,

percibir y producir los sonidos del habla es esencial, el bebé debe ser capaz de separar el sonido del habla de otros sonidos del mundo. Tercero, la interacción social tiene un papel vital, sin vivir en sociedad con otros seres humanos en niño/a no aprenderá a hablar. Cuarto, los adelantos cognitivos son básicos, hasta que el bebé no haya desarrollado un cierto entendimiento del mundo, no podrá hablar.

Según Bruner (Papalia y Otros, 2001), las palabras se pueden considerar como una **conducta social con significado**. La visión del lenguaje como acto social, en la que el habla trata de conseguir algo, se conoce como pragmatismo. Esta se refiere a que el lenguaje parece surgir de las interacciones sociales entre el bebé y su cuidador. Debido a que el lenguaje se adquiere a través de situaciones sociales, los niños/as suelen captar sus aspectos prácticos rápidamente. Estos actos de habla pueden considerarse prelingüísticos, ya que la comunicación está encaminada a ayudar al bebé a conseguir algo.

Entre los precursores cognitivos que deben estar presentes para la adquisición del habla están:

- la permanencia del objeto: antes de que el niño/a pueda hablar ha de tener alguna noción de que existe un mundo duradero para los objetos y las personas. Los niños/as comienzan a comunicarse con palabras cuando entran en la etapa sensoriomotora, es en ese momento que entienden que un objeto o persona puede moverse desde un lugar y no dejar de existir.
- el desarrollo de los conceptos: cuando los niños aprenden una palabra, están aprendiendo el concepto o clasificación a que la palabra hace referencia. En la mayoría de los casos, los niños/as aprenden primero el concepto y luego deducen a qué hace referencia esa palabra.
- la imitación retardada: cuando los bebés forman conceptos, están representando objetos o acontecimientos mentalmente. Al imitar cosas después de que hayan ocurrido, empiezan a almacenar imágenes internas de lo que ven y oyen.
- el juego simbólico: al mismo tiempo que el niño/a comienza a usar gestos simbólicos, éste empieza a jugar a fingir. Esta fase temprana del juego los niños/as imitan actividades de su entorno familiar.
- el desarrollo de la intencionalidad: hasta que el bebé tiene 9 meses, sus señales no indican una verdadera intencionalidad. A partir de esta edad, los bebés presentan un gran cambio en su comportamiento. El intentar coger un juguete rápido se convierte en una señal intencionada, quizás con un gesto de abrir y

cerrar la mano y ruidos de alboroto. Es en este momento se demuestran los intentos del niño/a por comunicar.

6.1.5. Desarrollo de la sociabilidad

A medida que los niños crecen, sus relaciones significativas se amplían más allá del importante apego hacia los padres. En los dos primeros años de vida, el desarrollo rudimentario de la personalidad que se denomina sociabilidad aparece por primera vez. Aunque el temperamento tiene algún efecto en la sociabilidad de los niños/as, sus primeras experiencias juegan un papel importante en el modo en que se acercan a los demás.

Durante los primeros años, el bebé vive un importante vínculo emocional con sus padres o cuidadores, más tarde, su tarea es resolver el conflicto de confianza y desconfianza con respecto a los demás. Esta confianza influirá en sus futuras relaciones e interacciones sociales.

Al empezar a sentirse diferentes del mundo, comienzan a desarrollar el sentido del yo como un agente activo e independiente, que puede provocar sus propios movimientos en el espacio.

7. DESARROLLO DEL NIÑO/A DE 4 A 7 AÑOS

7.1. Desarrollo físico

A partir de los 4 años de vida, el crecimiento de los niños/as comienza a ser más lento, sus fortalezas y destrezas atléticas mejoran considerablemente.

7.2. Desarrollo de habilidades motoras

Durante estos años, las habilidades motrices suelen mejorar continuamente. Los niños/as son cada vez más fuertes, rápidos y con mejor coordinación. Encuentran gran placer en poner a prueba su cuerpo y las nuevas destrezas que han aprendido.

- A los cuatro años salta en un pie, trepa, se puede vestir y desnudar solo, atarse los zapatos, abotonarse por delante los botones de su chaqueta. Los avances manuales también son destacables: uso de tijeras, mayor habilidad en el dibujo.

- A los cinco años patina, escala, salta desde alturas.
- Entre los cinco y los seis años se puede decir que el niño/a puede hacer físicamente lo que quiere, dentro siempre de sus fuerzas y posibilidades.
- Hacia los seis años esa espontaneidad, de la que ha hecho gala hasta ese momento, se desvanece. Ahora lo que pretende es demostrar sus habilidades, medirse, hacerse valer. Se podría decir que en este punto el proceso de adquisición o formación de las habilidades motrices básicas tocaría su fin, ya que las habilidades motrices básicas ponen las bases a los movimientos más complejos y complementados.
- Ya a partir de los seis años, el niño/a se caracteriza por movimientos continuos, más finos, diferenciados, orientados y más controlados que en las etapas anteriores. En esta etapa la fuerza y la coordinación crecen de un modo regular.

A medida que van avanzando en edad, las diferencias en cuanto a destrezas se van haciendo más evidentes. Las niñas comienzan a tener mayor destreza en la precisión del movimiento, y los niños son superiores en acciones de fuerza menos complejas, correr más rápido, saltar más alto.

7.3. Desarrollo de habilidades cognitivas

A partir de los 7 años, según Piaget (Papalia y Otros, 2001), los niños y niñas inician la etapa de las operaciones concretas. Ya pueden usar las operaciones mentales para resolver problemas concretos. En este periodo los niños/as pueden pensar con lógica porque pueden tener en cuenta varios aspectos de una situación en lugar fijarse en uno solo. La creciente habilidad para entender los puntos de vista de las demás personas les ayuda a comunicarse de una forma más efectiva. La capacidad de pensar a nivel abstracto aun no se desarrolla.

En esta etapa los/as niños/as entienden mejor la diferencia entre fantasía y realidad, aspectos de clasificación, relaciones lógicas, causa efecto, conceptos espaciales y conservación y pueden manejar mejor los números.

7.4. Desarrollo emocional

El crecimiento emocional en este periodo es bastante complejo. En este periodo, los/as niños/as interiorizan plenamente los sentimientos de vergüenza y orgullo. Estas emociones dependen de la conciencia de las implicaciones de sus acciones y de la clase de socialización que hayan recibido, afectan la opinión que tengan de sí mismos.

A medida que los niños/as van creciendo, pueden entender y controlar mejor las emociones negativas. Diferencian qué los pone furiosos, tristes o con miedo, de manera que pueden controlar y adaptar su comportamiento de acuerdo con ello.

7.5. Desarrollo del lenguaje

Las habilidades lingüísticas siguen aumentando durante la niñez intermedia. Durante estos años, los/as niños/as pueden entender e interpretar mejor la comunicación oral y escrita, y hacerse entender.

A partir de la edad escolar, los/as niños/as utilizan la lectura y escritura para los mismos propósitos que los adultos. Leen para distraerse, para aprender hechos o descubrir ideas y estimular su pensamiento. Escriben para expresar ideas, pensamientos o sentimientos.

Cuando los/as niños/as comienzan a aprender a leer y escribir, utilizan la narración de historias para fortalecer su participación en su cultura y en sus conexiones sociales.

7.6. Desarrollo de la sociabilidad: La Escuela

La experiencia escolar de los niños/as afecta y se ve afectada por todos los aspectos de su desarrollo: cognitivo, físico, emocional y social. Sus características propias, todos los niveles del contexto de sus vidas, la familia, la sala de clases, y, hasta, los mensajes de su medio cultural, influirán en la calidad de los resultados escolares.

Al pasar la mayoría de las horas del día en la Escuela, se supone que como miembros de esa pequeña sociedad han de adquirir destrezas académicas básicas, pero la influencia del Establecimiento estará por encima de los conocimientos teóricos. Durante todas esas horas, los niños/as desempeñan labores, se relacionan con otras personas y viven en el límite de las normas que difieren en muchos sentidos con las del sistema familiar. En la Escuela, las normas son impersonales, las relaciones entre

personas son breves, los adultos que rigen esa sociedad pueden tener diferentes puntos de vista con respecto al de los padres.

Todas estas experiencias interactúan con la influencia de la familia, los compañeros, la religión y los medios de comunicación para repercutir en los sentimientos de competencia del niño/a y en el modo en que se ve a si mismo y a los demás.

8. DESARROLLO DE LA ESCRITURA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA GRAFOMOTRICIDAD

La Grafomotricidad es una disciplina autónoma que da cuenta de los signos gráficos que genera el niño en el transcurso de un proceso evolutivo, antes de la escritura alfabética, fruto de las estructuras profundas en las que se produce la comunicación humana.

Las ideas, los conceptos y los actos psíquicos que forman los signos son objetos formales, que están exclusivamente en la mente. Son estructuras lógico formales de un objeto, donde cualquier modelo se reconoce como objeto real. La mente genera un signo para generalizar o etiquetar un conjunto de objetos. Es de esta manera como un objeto material se transforma en formal.

En este proceso de simbolización es importante detectar:

- La posibilidad de que cada niño o niña tiene para producir objetos internos
- Las operaciones que es capaz de hacer el pensamiento simbólico
- El esquema interno de los símbolos
- El nacimiento de signos que se producen y se expresan externamente

8.1. GRAFOMOTRICIDAD, PREESCRITURA Y PSICOMOTRICIDAD FINA

Generalmente el concepto de grafomotricidad es confundido con el de Psicomotricidad Fina y Preescritura y aunque éstas están relacionadas perteneciendo dos de ellas a las Ciencias del Lenguaje, existe entre ellas una gran diferencia.

La Psicomotricidad Fina está vinculada al Área científica de las Ciencias Humanas del Desarrollo Corporal o Educación Física. Si Psicomotricidad Fina es igual a Grafomotricidad esto supondría que hay que vincular la Grafomotricidad a la Educación Física, trabajando a la par Psicomotricidad Gruesa (Área del desarrollo del cuerpo) y la Psicomotricidad (Área del desarrollo de la mano). Desde esta mirada se daría a la Psicomotricidad Fina una función de entrenamiento de la mano.

Psicomotricidad fina no sólo no es lo mismo que grafomotricidad, sino que se oponen, porque cuando hablamos de Grafomotricidad, no hablamos de ninguna disciplina de la Educación Física o de las Ciencias del Cuerpo Humano, sino de una Disciplina del Lenguaje.

Grafomotricidad significa creación de códigos dentro del Área del Lenguaje. Esto no tiene nada que ver con que el niño o niña no sepa tomar un lápiz para escribir. Es cierto que todo el cuerpo humano tiene todas sus funciones integradas, pero, incluso desde el punto de vista de los centros neurológicos, podemos ver cómo, aunque las manos estén entrenadas, si no se ha generado en el cerebro de una persona el lenguaje escrito, no escribirá aunque se le entrene.

En cualquier proceso, la función es lo fundamental, y la función que tiene la grafomotricidad es generar el primer lenguaje escrito, por lo tanto, quien tiene que preocuparse de ello no es el Área de la Educación Física, sino el Área del Lenguaje.

La grafomotricidad consiste en la creación del segundo código (el del Lenguaje escrito) el primer código es el del lenguaje oral, que se desarrolla neurológicamente en el Área de Broca dentro del Área del Lenguaje (que es una correlación entre el Área de Broca, Área de Vernicke y el Área Visual) al que está integrado neurológicamente. Es el cerebro quien dirige su aprendizaje. Evidentemente se usa la mano pero a las órdenes del cerebro.

Según Ríus Estrada (1989) *“La Grafomotricidad es la disciplina que puede interpretar evolutivamente la configuración de los signos gráficos que se generan en el proceso de la comunicación escrita, antes y después de la escritura alfabética. No es posible considerar las producciones grafomotoras del niño, como algo conseguido desde fuera, por una serie de actividades de entrenamiento estimulativo, sino que hay que situarse en el interior mismo del proceso que se pone en marcha en el niño, para entender: qué factores neurológicos posibilitan esta forma de comunicación: qué operaciones cognitivas permiten la construcción del signo gráfico; qué estructuras personales y sociales generan la gramática gráfica del niño(distinta a la del adulto).*

La Grafomotricidad tampoco tiene nada que ver con la Preescritura. La Preescritura es la disciplina que enseña al niño a escribir. Por lo tanto, igual que la Grafomotricidad, pertenece a las Ciencias del Lenguaje, sin embargo existen diferencias entre ellas.

La Preescritura forma parte de los métodos de enseñanza de la escritura, cuyas bases teóricas se remontan a las teorías del lenguaje desarrolladas en el siglo XIX, pero no de la lingüística científica del siglo XX, es decir, son métodos creados antes de que el lenguaje fuera considerado como ciencia. En cambio al hablar de Grafomotricidad, no se refiere a un método, sino a un proceso, y más concretamente, al primer proceso de adquisición del lenguaje escrito.

Éste último es un proceso de tres niveles:

- Neurolingüístico, es decir, del cerebro
- Psicolingüístico o cognitivo, es decir, de la mente, puesto que se crean estructuras lógico-formales.
- Sociolingüístico o interactivo, es decir, en contacto con el código de la comunidad en la que está inmerso el niño o niña.

La Grafomotricidad es, desde esta perspectiva, la disciplina que puede interpretar evolutivamente los signos gráficos que se generan en el proceso de comunicación estándar. No sólo nos permite apoyar a los niños y niñas en su proceso para aprender a escribir, sino que, cuando ya han hecho producciones grafomotoras, podemos analizar esas producciones y saber en qué estadio de este proceso está cada niño o niña. Por eso la Grafomotricidad es la disciplina que no sólo permite adquirir y desarrollar la escritura, sino que puede interpretar evolutivamente la configuración de los signos gráficos que se generan en este proceso de comunicación escrita.

En la preescritura las Unidades Gráficas con las que se trabaja son los signos de la gramática estándar del adulto. Para conseguir una “m” hay que practicar arcos y palitos. En cambio, en la Grafomotricidad las Unidades Gráficas están sacadas de los garabatos o trazos que aparecen en las producciones espontáneas del niño (a partir de los 18 meses) y son los grafismos: líneas rectas, circulares, inclinadas, ángulos, etc. Estos trazos o garabatos son naturales, porque surgen espontáneamente; culturales, porque aparecen en todos los niños y niñas, independiente de su cultura; e inéditos, porque nacen sin que nosotras tengamos que enseñarles nada.

Como tratamiento didáctico, la diferencia está en que en la preescritura, los programas se aplican directamente por medio de una serie de actividades de entrenamiento manual o gráfico. El niño o niña repite las veces necesarias las fichas con grafías, hasta que su dominio sea total. En cambio en grafomotricidad se inicia un

proceso de comunicación por el que se hace posible: la vivencia de los objetos en un marco de interrelación sujeto-medio significativo; una interiorización por medio de una actividad simbólica; su representación perceptiva; su conceptualización y el favorecimiento de la expresión de signo en una ficha terminal, como finalización de un proceso de aprendizaje.

La finalidad de la Preescritura es la transmisión de signos gráficos codificados de forma correcta. Por lo que los errores cometidos son considerados deficiencias en el aprendizaje. En cambio la finalidad de la Grafomotricidad es posibilitar el nacimiento de signos gráficos personales inéditos, y favorecer, mediante un proceso comunicativo, su inculturación en la gramática particular. Por lo tanto, los errores no son faltas, sino eslabones del proceso de aprendizaje, variaciones que se producen en la estructuración de un proceso de conocimiento. Sin esos errores, el aprendizaje no existe.

En cuanto a la intervención del Educador, en la preescritura, éste es quien dirige el método, y su actitud ante el niño o niña es de entrenador, terminando lo programado, cumpliendo todos los objetivos y valorando en el niño o niña si los ha alcanzado o no. En la grafomotricidad, éste conoce a fondo los procesos grafomotores de los niños y niñas y sus competencias, y a partir de ellos genera un proceso de comunicación, del que forma parte activa, siendo el animador del grupo y modelo de la interacción comunicativa.

El fin de la grafomotricidad es acompañar al niño o niña desde que puede jugar con sus propias habilidades grafomotoras hasta que es capaz de representar, primero signos ideográficos, después signos iconográficos y, finalmente, signos alfabéticos representativos de un sistema determinado y concreto de una lengua.

8.2. GRAFOMOTRICIDAD COMO PROCESO PSICOLINGÜÍSTICO

Las representaciones gráficas de los niños y niñas (garabatos, dibujos y escritura), son producciones gráficas de su experiencia interiorizada, frente a los objetos internos y externos y, por tanto, unidades de gramática generativa que el sujeto crea y manifiesta.

La grafomotricidad como disciplina psicolingüística, podrá dar cuenta de estos movimientos que van de dentro hacia afuera del niño o niña. Como disciplina pedagógica, deberá organizar el material didáctico que el niño o niña a generado (garabatos), para posibilitar su instrumentalización, y no al revés.

8.2.1. COMPETENCIA GRAFOMOTORA DEL NIÑO/A:

El conocimiento de la competencia Grafomotora del niño/a es absolutamente necesario para poder desarrollar el proceso de aprendizaje grafomotriz. Sus rasgos más característicos son:

De 2 – 3 ½ años: Se producen la realización de manchas y garabatos innominados (el niño o niña los realiza por puro placer de rayar). De las producciones se observan los siguientes grafismos: línea recta, vertical, horizontal e inclinada; líneas cruzadas en forma de cruz o aspa y círculos o redondas.

De 3 ½ a 4 ½ años: Se producen la realización de manchas y garabatos innominados (el niño o niña los realiza por el placer de rayar), denotados (el sujeto los realiza sin proyecto previo, pero les atribuye, posteriormente, un significado) y nominados (el niño/a tiene un proyecto previo a su realización); realización de figuras y formas (son la primera organización representada de objetos que pertenecen al mundo exterior, y se dibujan de forma esquemática: la figura humana con un círculo y dos rayas); la realización de ideogramas (representaciones de su mundo interior y pertenecen a la construcción de los principios psicodinámicos) y por último el dibujo representativo (son las representaciones vivenciadas de su mundo ambiental. Son dibujos inculturados, ya que sus trazos nos permiten distinguir en que medio o cultura vive el niño o niña). De estas producciones se observan los grafismos: línea recta vertical, horizontal e inclinada, cruzadas en forma de cruz o aspa, círculos o redondas, figuras arqueadas, angulosas, cuadriláteros, cenefas angulosas y arqueadas. De estas grafías el niño o niña conserva la forma pero no la posicionalidad, direccionalidad ni el giro.

De 4 ½ a 5 ½ año: Se produce el dibujo representativo- figurativo ejecutado de dos formas: como dibujo enumerativo (temas que han sido dibujados sin tener un proyecto total y sin dominio del espacio que ocupan) y como dibujo temático (existe un solo tema, y toda la iconografía representada esta perfectamente organizada en el

espacio). De estas producciones se observan los grafismos: línea recta vertical, horizontal e inclinada, cruzadas en forma de cruz y de aspa, círculos o redondas, cuadriláteros, triángulos de toda clase, figuras cerradas, ángulos y figuras angulosas abiertas, arcos y figuras arqueadas cerradas, cenefas y líneas quebradas, cenefas ondulantes y líneas mixtas, cenefas cuya realización exige una o más cambios de sentido. De las grafías que se observan de estos grafismos el niño o niña conserva la forma y va construyendo poco a poco, su orientación en el plano, consiguiendo dominio de su posicionalidad, direccionalidad, y, por último, mediante una selección de movimientos pertinentes para una mayor economía en el trazo, el giro adecuado.

De 5 ½ a 6 ½ años: Se produce el dibujo temático (representaciones proyectadas en torno a experiencias, vivencias o fantasías infantiles) y la centración en los significantes del sistema lingüístico de forma activa y pasiva (pintar palabras o huecos de las letras, decorar las palabras con cenefas, repasar palabras, producir figuras o garabatos que se asemejan a las letras). De estas producciones se observan los siguientes grafismos: línea recta orientada en su direccionalidad (izquierda-derecha, arriba-abajo), figuras cerradas y abiertas organizadas en forma secuencial o seriada, líneas y figuras organizadas en el soporte mediante relaciones espaciales y discriminación de fondos y figuras en el plano.

De 6 ½ a 8 años: las producciones son textos libres de estructura paratáctica (iconografiado mediante dibujos temáticos y expresado de forma redundante en lenguaje alfabético) y texto libre de estructura hipotáctica (expresión de vivencias y experiencias de los niños y niñas. En esta fase, todos los grafismos anteriores pueden ser organizados en el plano.

8.2.2. ESTADIOS PARA PASAR DEL GRAFISMO A LA GRAFIA

Se trata de pasar de la percepción a la producción, o de lo que es lo mismo, del grafismo, que es un esquema, a la grafía, que es ya un signo. Los estadios son:

Estadio Perceptivo-Manipulativo-Vivencial: Poner al niño o niña en contacto directo con los objetos reales mediante una relación interactiva con ellos, dándole a vivir una experiencia relacionada con el concepto.

Estadio de Simbolización: transformar los objetos reales en objetos mentales o simbólicos. De esta manera se crea el objeto interno en el niño o niña, se generan estructuras internas simbólicas, produciéndose una relación simbólica con los objetos.

Estadio Perceptivo-Representacional: se trata de la primera proyección representativa del signo.

Estadio de Conceptualización: como resultado de los procesos anteriores, aparecen las representaciones gráficas que son los signos semióticos, aunque todavía no son letras ni palabras sino imágenes. Las grafías son conceptualizaciones de los signos, esquemas conservados para siempre.

8.3. GRAFOMOTRICIDAD COMO PROCESO NEUROLINGÜÍSTICO

La escritura nace como una producción de un proceso natural del lenguaje. Concretamente, el lenguaje escrito surge después del proceso de bipedestación, de una manera fortuita y en el hogar. El niño o niña hace su primer descubrimiento cuando toma un objeto, lo arrastra y al observar que ha dejado una huella, descubre el objeto gráfico. Su segundo descubrimiento es que puede hacer de los objetos gráficos un uso epistemológico ya que lo usa como instrumento de comunicación.

La educación grafomotriz debe ser considerada no sólo como una especialización de las maduraciones instrumentales necesarias para aprendizajes futuros, sino como el tratamiento adecuado del niño o niña, desde los primeros indicios del descubrimiento del mecanismo grafomotor, hasta la comunicación escrita, considerados estos como pasos de un mismo proceso.

Evidentemente, no hay grafomotricidad sin una base psicomotriz ya conseguida, ni tampoco hay comunicación escrita sin una elaboración anterior del lenguaje y de la lengua oral. Por ello hay que ver los tres aspectos interrelacionados. La grafomotricidad quiere acompañar al niño o niña, desde que puede jugar con sus propias habilidades grafomotoras hasta que ya es capaz de representar primeros signos ideográficos, después signos iconográficos y finalmente signos alfabéticos o representativos de un sistema determinado y concreto de una lengua.

Todo esto obliga a conocer los siguientes aspectos:

- Elementos grafomotores
- Habilidades grafomotoras

- Maduraciones neuromotoras
- Maduración perceptivo motriz
- Proceso de adquisición del signo lingüístico

8.3.1. ELEMENTOS GRAFOMOTORES

La función que cumplen en la educación grafomotriz se centra en regular la actividad psicomotora referida al movimiento de la mano, percibir las estimulaciones necesarias y transmitir las al cerebro, los que, a su vez, crean reflejos espontáneos y conductas habitadas y hacen posible el proceso madurativo del niño.

Estos serían:

- El sujeto (ley cefalocaudal y proximodistal, independencias segmentarias)
- La posición y soporte del sujeto (horizontal, vertical, horizontal sedente)
- Los instrumentos (naturales y artificiales)
- Los trazos (tipos: Sincréticos, lineales, iconográficos; conservaciones: forma, posicionalidad, direccionalidad y giro)

El Sujeto

El niño o niña es el elemento básico, sin él no existe la escritura. En la lectoescritura se denomina sujeto al niño o niña desde los 15 meses. Se trata del “sujeto grafomotor”, de aquel que es consciente de que escribe. La especie humana es el único ser capaz de elaborar y expresar el pensamiento, más aún representarlo gráficamente. Cada paso en la creación y evolución del lenguaje escrito se repite paralelamente en la evolución ontogénica del niño o niña. El sujeto se mueve por tres leyes neurológicas que regulan su crecimiento, de ellas depende la coordinación de movimientos para la escritura.

- A. Ley Cefalocaudal: el ser humano consigue el control de su cuerpo en un orden establecido (de la cabeza a los pies) Los movimientos, desde la posición fetal hasta la marcha, son previos para cualquier actividad grafomotora sistemática, por lo tanto toda actividad grafomotora en la escuela debe estar precedida de una buena actividad psicomotriz.
- B. Ley Proximodistal: El control de las extremidades se hace progresivamente desde la parte más cercana al cuerpo hasta la más

lejana, extendiéndose el ámbito de la extensión. La columna vertebral se extiende hasta las manos. El niño y niña al nacer tiene las manos pegadas al cuerpo pero consigue agilizarlas en cuatro etapas: Manos y brazos pegados al cuerpo; brazos laterales al cuerpo, posición en “jarras”; brazos despegados del cuerpo; posición en “cruz”; brazos y piernas independientes del cuerpo, llora y mueve brazos a la vez, llora y se agarra con las manos y patalea. Estos movimientos facilitan las posibilidades del niño o niña con sus manos y se relacionan con las etapas de prensión. La relación de esta ley con los movimientos necesarios para la actividad grafomotriz es que permite al niño o niña tomar objetos y producir rayados. Teniendo en cuenta este aspecto es importante el control de la mano para una maduración adecuada del brazo y su extensión al exterior.

- C. Maduración de las Independencias Segmentarias: el niño o niña vive su cuerpo como una globalidad (2 – 4 años), pero sus mecanismos neuromotores van haciendo que tome conciencia de las partes de su cuerpo, que se van haciendo independientes, y le dan la posibilidad de experimentar las independencias de los segmentos corporales mucho antes de que puedan convertirse en vivencias. Estos segmentos tienen un desarrollo consecutivo: Segmentación de la cintura; Segmentación del codo; Segmentación de la muñeca y Segmentación del índice, pulgar, medio y posición pinza. Cada una de ellas necesita estimulación para crear los reflejos neuronales necesarios y así aumentar las posibilidades de escritura en los niños y niñas, por lo tanto, en primer lugar la coordinación de cada uno de los segmentos del brazo permite la tonicidad necesaria para su utilización grafomotriz. El tono grafomotor es la capacidad del sujeto para desinhibir todos los movimientos innecesarios, relajando músculos, e inhibir los movimientos necesarios, poniendo los músculos en tensión y en segundo lugar la maduración de las independencias segmentarias supone un proceso inhibitor.

El Soporte y la Posición

Estos son dos elementos que están correlacionados directamente con el sujeto, y que no pueden ser separados el uno del otro.

El soporte es el elemento receptor de la actividad grafomotriz. La arena del suelo y los muros de las cuevas fueron los primeros soportes que le ofrecieron al hombre la posibilidad de expresarse ante el mundo. Si al realizar el grafismo significa el poner en marcha el proceso de desinhibición e inhibición, el soporte que utilice y la posición en que se coloque el niño frente a él son los componentes para crear este mecanismo.

- a. Soporte horizontal-posición tendido prono en el suelo: permiten que el niño o niña tome contacto todo su cuerpo con el soporte (suelo-papelógrafos) vivenciando el cuerpo como una globalidad. Si juega con una rama en el suelo, es todo su cuerpo el que escribe. La amplitud del soporte invita a conquistar su cuerpo progresivamente y a desinhibirlo.
- b. Soporte vertical-posición de pie: Indica que el niño o niña se encuentra ya desinhibido para trazar múltiples iconografías, por lo tanto es necesario comenzar con los proceso de inhibición disminuyendo el tamaño del soporte.
- c. Soporte horizontal-posición sedente sobre la mesa: El niño o niña esta preparado para sentarse a escribir. La posición sedente inmoviliza medio cuerpo y comienza la maduración de las independencias segmentarias: consigue tonicidad en el brazo, utiliza en antebrazo como palanca independizando a la muñeca y los dedos consiguen adecuarse al plano horizontal. El soporte comienza a disminuir de tamaño hasta llegar a la hoja.

Los Instrumentos

A mayor número de instrumentos utilizado, mayor número de posibilidades conseguidas. Es importante destacar que el uso de los instrumentos es un elemento más dentro del proceso, y que su momento de introducción no es arbitrario. Los clasificaremos en dos tipos:

Están los instrumentos naturales, pertenecen al propio cuerpo del niño o niña, y su especialización para el movimiento grafomotor es una prolongación de la capacidad de instrumentalizar los segmentos corporales, especialmente las manos y dedos.

Pueden ser también aprovechables para la internalización de los elementos diferenciales y lateralizados. Su uso se establece en el siguiente orden: Manos, dedos y pies.

Los instrumentos artificiales son los que permiten conseguir el grafismo. Su utilización siempre es una sorpresa para el niño o niña, provocan emoción, factor esencial en la producción gráfica. Entre los instrumentos artificiales se distinguen varias clases y que se corresponden al desarrollo del niño:

- De presión palmar, prolongación de la mano(esponjas, algodones, muñecas de tela)
- De presión radio – palmar (brochas, pinceles)
- Presión digital (tizas, timbres)
- Presión tridigital de índice – pulgar – medio (punzones, tijeras)
- Presión de pinza digital (plasticinas, gredas, lápices de cera, destacadotes, lápices)

La graduación de los instrumentos y la asimilación de las posibilidades que ofrece cada uno de ellos, crea reflejos neuromotores que se transforman en habituaciones grafomotoras correctas o incorrectas, según se haya hecho su introducción y tratamiento.

Los Trazos

Son el resultado de la actividad grafomotora. El niño o niña comienza a poner en funcionamiento no sólo elementos sensorio-motores, sino también operaciones perceptivo-motoras, que afectan directamente al campo de la percepción visual.

Así se consigue progresivamente el dominio perceptivo-motor de unidades sincréticas, el dominio de elementos analíticos y, finalmente, el dominio de totalidades globales.

8.4. HABILIDADES GRAFOMOTORAS

Estas habilidades se refieren a las destrezas que deben conseguir los segmentos superiores (brazo, mano, dedos). Estas destrezas presuponen una motricidad fina adecuada y, por lo tanto, que el estadio de la vivencia global del cuerpo vaya pasando al estadio de las vivencias segmentarias.

La correcta consecución de las habilidades grafomotoras pasa por una serie de fases en las que no se puede confundir la actividad con el objetivo final.

Al ser actividades mentales, éstas son iguales en todos los niños y niñas. La capacidad no debe ser confundida con los elementos que se utilizan para esa capacidad.

Estos mecanismos grafomotores deben acompañar al proceso neurolingüístico trabajándose diariamente.

Fase 1: manipulación de las manos y de los dedos de forma lúdica (3 – 4 años)

- Actividades sensorio motoras

Fase 2: consecución de destrezas y habilidades (3 ½ - 4 ½ años)

- Juego sensorio motor

Fase 3: coordinación de los movimientos y gestos hábiles (5 años)

- Experiencia perceptivo motriz

Fase 4: coordinación e instrumentalización de los resultados (6 – 7 años)

Al desglosar estas habilidades en apartados tenemos:

- El adiestramiento de las yemas de los dedos
- La prensión y la presión del instrumento
- El dominio de la mano
- Desinhibición de los dedos
- La separación digital
- La coordinación general de manos y dedos

8.5. MADURACIONES NEUROMOTORAS

Psicólogos y pedagogos se preocupan por comprender las dificultades con las que se encuentra el niño cuando efectúa este aprendizaje y determinar los factores particulares que intervienen. Entre ellos:

- El esquema corporal
- La lateralidad
- La orientación y estructuración espacial
- La organización y estructuración temporal
- La maduración del ritmo para la escritura.

A continuación se describirán cada una de ellas:

El Esquema Corporal

El recién nacido se agita por sus reflejos, por automatismo, pero son movimientos incoordinados por cuanto que no tienen un fin. Tiene que llegar a una diferenciación de lo que la rodea y a una organización de su propio cuerpo.

Los autores no coinciden con respecto a la concepción del esquema corporal y muchas veces se usa sin precisarse el significado que desea darle.

Pero para Hacaen y Ajuriaguerra, la somatognosia es algo más que el esquema corporal. Es una representación mas o menos consciente de nuestro cuerpo moviéndose o inmóvil, de su posición en el espacio, de la postura respectiva de sus deficientes segmentos, del revestimiento cutáneo por el cual el cuerpo esta en contacto con el mundo exterior. Es un proceso psicofisiológico que a partir de unos datos sensoriales nos permite el conocimiento y orientación de nuestro cuerpo en el espacio para permitirnos actuar con eficacia.

En resumen lo que parece claro es que la imagen que está en nosotros tiene unos aspectos geográficos y espaciales. Es un esquema postural. Es un esquema tónico. Es un esquema del cuerpo en funcionamiento, fruto de la continua información sensitiva. Es un cuerpo vivido con una historia.

Así pues, la imagen del cuerpo se empieza a elaborar desde el nacimiento. En los primeros meses de vida experimenta el placer a través del cuerpo del adulto, en especial de su madre, que lo hace vivir en una dimensión tónica: lo mece, lo masajea, lo empuja, lo hace dar vueltas y girar mientras le cambia el pañal. Es en esta "pasividad bien vivida" que el niño o niña siente, vive y responde como placer total del cuerpo. Este placer total que el niño vive en la relación con el adulto actúa especialmente cuando el adulto "regresa" a la llamada de éste, es decir, cuando su petición es satisfecha. Es entonces cuando hay un despertar sensorial que da al niño o niña el sentido total del cuerpo, favoreciendo la integración de las partes. Es frente al placer manifiesto y total que permite la percepción de la totalidad del cuerpo, a través de la relación niño-madre, como se va construyendo el sentido de si mismo. La percepción de la totalidad psicofísica no puede nacer sino en presencia del objeto de amor, en el contacto con la madre, su piel, su voz, su mirada. La percepción del propio cuerpo se construye a través de otro cuerpo. El baño es un punto de partida, pues mientras la madre lo lava, le va dando conciencia de sus límites. Toda experiencia psicomotriz va dando al niño la imagen de sí mismo. La etapa del gateo es una función que por primera vez le aporta la coordinación de todo el cuerpo como

una unidad. La exploración manual va progresando. La marcha le va a proporcionar nuevas experiencias. Todo ello hace que a los dos o tres años se forme el esquema de base a partir del cual se desarrollan todas las gnosias. La noción de la imagen del cuerpo va evolucionando y se refleja en los dibujos, el niño o niña dibuja lo que ha integrado y por orden de integración.

La imagen corporal constituye una noción adquirida que resulta de la observación de las distintas partes del cuerpo y de la representación de la relación que existe entre ellas y con los objetos externos. Por lo tanto si el niño o niña no tiene una imagen completa de su cuerpo y de sus movimientos que es el punto de origen para todos los movimientos e interpretaciones de las relaciones exteriores, la realización de estos movimientos y la percepción de estas relaciones se elaboran defectuosamente.

De la adecuada imagen corporal depende también el sentido de la lateralidad y de la direccionalidad. Por lo tanto, se debe procurar, mediante contextos enriquecidos, la conciencia de su cuerpo en el espacio y de las operaciones que se pueden efectuar con él.

Los objetos que nos rodean resultan referidos a nuestro propio cuerpo y los orientamos en el espacio respecto a él. Captamos impresiones táctiles, de temperatura y de dolor que proceden de la superficie del cuerpo y como resultado nos formamos en la mente una imagen que representa la forma en que se nos ofrece el cuerpo. Se dan impresiones visuales y sensaciones que proceden de las vísceras todas las cuales se funden y, mediante ellas, constituimos el esquema corporal.

Existe una serie de estadios o etapas de construcción del esquema corporal determinados por Ajuriaguerra:

- Estadio del cuerpo vivido: (hasta 3 años) el movimiento motor es global, lo que permite la adquisición de los esquemas práxicos habituales. La imitación del adulto es de gran importancia. A los 3 años la estructura de un “yo” está adquirida de forma global con ciertas dificultades al disociar los movimientos.
- Estadio de la discriminación perceptiva: (entre 3 y 7 años) etapa intermedia en el desarrollo posterior y está referida a la percepción del propio cuerpo, a la interiorización y la percepción del espacio externo. El niño o niña puede llevar su atención a todo su cuerpo, imitando acciones y posturas a partir de un orden verbal.
- Estadio del cuerpo representado: (entre 7 y los 12 años) este estadio intelectual corresponde al estadio de las operaciones concretas donde el niño o niña toma distancia en relación a sus acciones.

Lateralidad

Se entiende por lateralidad el predominio, en los individuos, de un hemisferio cerebral sobre el otro: el izquierdo en los diestros y el derecho en los zurdos.

Las causas que determinan la dominancia lateral se atribuyen a varios hechos: desde la posición fetal a la mayor maduración de un hemisferio cerebral.

En el espacio no hay direcciones objetivas, las direcciones que atribuimos al espacio exterior resultan de la proyección de la sensación por las que se perciben las actividades del organismo. De estas direcciones la primera en desarrollarse parece ser la direccionalidad derecha – izquierda. El organismo está constituido, anatómica y neurológicamente, para ser un detector de la derecha e izquierda. Anatómicamente nuestro cuerpo posee una simetría bilateral: tenemos dos ojos, dos orejas, dos brazos, dos piernas, etc. Neurológicamente las vías nerviosas que enervan cada uno de los lados del cuerpo, permanecen primordialmente separadas si bien hay un entrecruzamiento.

La lateralidad tiene que ser aprendida por medio de la experimentación de los movimientos de las dos mitades del cuerpo, es como podemos llegar a diferenciar el lado derecho y el izquierdo.

Orientación y Estructuración Espacial

La noción de espacio se crea lentamente y parece que se forma en las impresiones que confirman el esquema corporal: el niño o niña que se cae y se golpea o el que tropieza con un objeto, tiene una noción clara de la existencia del espacio, aunque no comprenda las direcciones. El espacio se va conformando desde el momento del nacimiento y se amplía cuando el niño o niña comienza a sentarse.

Según el autor Jean Le Bouch, de la estabilidad del propio cuerpo es donde nace la relación con el mundo, fenómeno que se desarrolla al unísono en el tiempo y en el espacio. Afirma que un deficiente conocimiento del propio cuerpo, un esquema corporal mal estructurado, es factor determinante para generar un déficit en la relación sujeto – mundo, reflejándose en una deficiente estructuración espacio-temporal y en una incoordinación.

Hasta los 3 años, el espacio del niño es un “espacio vivido” afectivamente, que se orienta en función de necesidades. Es un espacio sin formas ni dimensiones que Jean Piaget llama Espacio Topológico y que se caracteriza por las relaciones de vecindad,

separación, orden y continuidad, los que se constituyen a través de una misma configuración. Según Piaget, entre los 3 y 7 años el niño pasa al Espacio Euclídeo, espacio homogéneo que hace posible la organización de las relaciones espaciales interiorizadas.

Un niño de 4 años podría reconocer diversas formas geométricas, a los 4 años y medio ya podría reproducir un cuadrado. A los 5 años la geometría proyectiva está desarrollada permitiéndole la comprensión de la noción de oblicuo y así poder reproducir un triángulo. (Tabary)

El cuerpo, ya sea en acción o estático, es el factor esencial que facilitará el acceso del niño o niña a las nociones utilizadas y al uso de conceptos espaciales en lo cotidiano.

Dentro de la noción de espacio tenemos que distinguir entre localización y estructuración del espacio. La base de ambas es la imagen del cuerpo que es la que utiliza como punto de origen de todas las referencias sobre las que se establecen las relaciones espaciales. Sólo mediante una imagen corporal estable y segura puede el niño o niña desarrollar estos conceptos.

Nuestra capacidad para localizar simultáneamente esta variedad de objetos en él, reconociendo a la vez las relaciones que guardan entre ellos, y con respecto a nosotros mismos, es lo que llamamos estructuración del espacio: para poseer un conocimiento suficiente de la estructura del espacio en su totalidad hemos de retener en el sistema nervioso central los resultados de una localización dada y agregar al mismo tiempo las localizaciones adicionales de otros objetos existentes en nuestro medio espacial.

Organización y Estructuración Temporal

Esta noción va unida a la anterior, ya que las nociones de tiempo y espacio se adquieren casi simultáneamente pues, como ha sido señalado por varios autores, el tiempo y el espacio no son sino diferentes dimensiones de la misma realidad.

Las nociones de velocidad, duración y continuidad son los elementos básicos en la captación de esta noción.

Le Bouch se refiere al cuerpo como un conjunto de segmentos articulados que se mueven en forma discontinua, donde la continuidad del movimiento total puede ser descompuesta en tiempos, dependiendo del número de apoyos (pasos). La Organización Temporal de estas secuencias representa el ritmo del movimiento.

Maduración del ritmo

La escritura es fundamentalmente ritmo. En los primeros años del aprendizaje, los *grafismos libres* conducen al niño o niña a la consecución de una desinhibición motórica; más tarde los *grafismos orientados* le llevarán a obtener lo que se ha llamado *ritmo motor*. Existen diferentes etapas en la maduración del ritmo para la escritura, ya que entendemos por ritmo *distancia entre dos momentos que pulsión o tiempo*. El trabajo del ritmo pasa por distintas etapas:

Vivencia del ritmo con el propio cuerpo (entre los 2 – 4 1/2 años): es importante observar la expresión del ritmo interno del propio niño o niña, es decir, *su tiempo*, su modo de actuar, sus largas y breves distancias. Al mismo tiempo, comienza a percibir y a responder a los estímulos exteriores que le marcan un ritmo extraño a su propio modo de ser.

Eco rítmico (entre 4 1/2 - 5 1/2 años): La grafomotricidad no es sólo fruto de unos movimientos motores y de una percepción visual bien conseguida, sino que su último objetivo es simbolizar el lenguaje, y el lenguaje entra por el oído. Así, el *eco rítmico* permite introducir y madurar este mecanismo audio-motriz. Hay distintos tipos de eco rítmico: a) reproducción de ritmos dados, con el instrumento, forma y actividad (palma-palma; salto-salto; golpe-golpe), b) reproducción de ritmos dados, con cambio de instrumento, forma y actividad (palma-salto; golpe-palma; salto-golpe) y, c) movimientos de pre-danza.

Ritmo y lenguaje icónico (entre 5 1/2 – 6 1/2 años): La representación de los ritmos está mucho más cercana al lenguaje escrito que la simple reproducción. Es, en cierta manera, el paso más cercano a la escritura. El lenguaje icónico puede trabajarse con ejecución de ritmos y reproducción icónico-manipulativa (cuerdas, bloques y objetos); con ejecución de ritmos y reproducción icónico representativa (pegatinas, láminas) y ejecución de ritmos y reproducción icónico simbólica (puntos que representen el concepto de palabra).

5.4. Ritmo y lengua (entre los 6 – 8 años): Es necesario trabajar en esta etapa aquellos símbolos del lenguaje cuyo fundamento sean vivencias rítmicas.

8.6. MADUREZ PERCEPTIVO-MOTRIZ

El niño y niña no sólo puede ver y oír, no sólo coordina sus movimientos con relación a lo que ve y oye, sino que comenzará a discriminar. Podemos hablar entonces de discriminación visual y de discriminación auditiva. Pero, desde el punto de vista grafomotor tenemos que hablar de *perceptivo-motriz*, es decir, la capacidad de captar la realidad y de reproducirla tal cual es, y no sólo tal cual se ha captado, porque el proceso de percepción ya está elaborado adecuadamente para hacerlo.

El psiquismo del niño o niña, nos marca, por sí mismo, un itinerario, tanto en la evolución de su pensamiento como en su maduración afectiva. Es importante no perder, por tanto la oportunidad de estas motivaciones, y de la misma manera que es contraproducente y nocivo forzar estos procesos antes de que se produzcan en la evolución de un niño o niña concreto. No debemos olvidar que un niño o niña madura a “saltos” según Wallon y, por tanto, este momento no coincide a la par en todos los niños o niñas, aún cuando tengan la misma edad.

- Percepción o Discriminación Auditiva: La representación gráfica de los sonidos y el paso del símbolo al signo se obtiene desde una graduación de menor a mayor dificultad según el momento madurativo del niño o niña. La elaboración de la percepción auditiva y, sobre todo, la manifestación de la actividad audio-motriz, en la cual la correspondencia sonido-grafía no se da desde el principio, sino que aparece paulatinamente según el grado de madurez conseguida por el niño o niña y su progresiva conceptualización. Dado este fenómeno es posible comprender que las percepciones auditivas no van a la par con las realizaciones audio-motrices.
- Percepción o Discriminación Visual: Psicopedagógicamente, M. Frostig (1966) ha establecido las mejores pautas de trabajo de este campo de maduración. Sin percepción visual adecuada no hay perceptivo-motricidad. Los campos de trabajo y exploración establecidos por M. Frostig según las Leyes Gestálticas, permiten conocer cinco factores de organización visual.
- Coordinación óculo-manual fina (2 – 4 ½ años): Constituye la capacidad de adecuar distancias reducidas y afinadas mediante la coordinación del nervio visual motor. El cerebro escribe y le dice a la mano lo que tiene que hacer.
- Discriminación de fondo-figura (4 ½ -5 ½ años): Se trata de una operación perceptivo visual que introduce las formas y sus implicaciones de perspectiva

en el campo de los ejes ópticos del ojo. Sin discriminar figuras de sus fondos es imposible aprender signos cuya realización se fundamente en este presupuesto, como, por ejemplo, las letras.

- Percepción de la forma constante (5 – 6 años): La *Ley de la forma constante* obliga al reconocimiento de formas anteriores, sea cual sea su tamaño, color, posición o integración. Por esta misma ley de percepción, es importante que los niños y niñas estén siempre en relación con todo tipo de letras tipográficas.
- Percepción de las posiciones espaciales (5 – 6 años): El niño o niña a partir de los cinco años, comienza a fijar las posiciones en el plano de las maduraciones laterales obtenidas en el cuerpo y en el espacio, cuyo proceso es: 1°. Orientación lateral del sujeto respecto de su propio cuerpo, y descubrimiento del eje corporal. 2°. Orientación lateral del objeto respecto al sujeto. 3°. Orientación lateral del sujeto respecto al exterior, o posición en el espacio y, 4°. Orientación lateral del sujeto respecto al plano, y descubrimiento del Eje de Simetría.
- Percepción de las relaciones espaciales en el plano (5 ½ - 8 ½ años): La percepción de las relaciones espaciales supone una coordinación total de las operaciones anteriores. Aunque el trabajo en cada uno de estos procesos es simultáneo, los resultados no los son, y presupone, logros anteriores, de tal modo que podría hablarse mejor de operaciones correlativas más que de procesos paralelos.

En el proceso grafomotor, las actividades visuales y auditivas, aún aquellas que se especifican como percepciones visuales o auditivas, se producen con anterioridad a las actividades u operaciones viso-motrices, y eso afecta, esencialmente, a todo el proceso de lectoescritura.

8.7. PROCESO DE ADQUISICIÓN DEL SIGNO LINGÜÍSTICO

La adquisición del Lenguaje escrito es un proceso ontogénico muy temprano, que supone la creación de un segundo código de lenguaje humano, a partir de la génesis del lenguaje natural (lenguaje oral), ya desarrollado en la primera etapa de desarrollo del sujeto. Dicho proceso comienza entre los 18-24 meses y termina entre los 7-8 años.

Como todo proceso, la adquisición del Lenguaje Escrito, representa una transformación neurolingüística o madurativa, psicolingüística o cognitiva y sociolingüística o cultural para el sujeto. Los niños y niñas que inician su periodo escolar son a quienes afectan directamente las distintas fases de esta “metamorfosis” singular.

Las cuatro fases en que se divide esta primera adquisición del Lenguaje Escrito son:

1ª Fase: Escritura Grafomotora: (2 – 4 ½ años) Fase de identificación, el niño o niña percibe los significados: Signos semióticos.

2ª Fase: Primera Construcción de la Palabra: (4 ½ - 5 ½ años) Fase de asociación, el niño o niña empieza a percibir los significantes, sin conexión a sus significados: Signos semióticos

3ª Fase: Construcción del Texto Paratáctico o Aditivo: (5 ½ - 6 ½ años) Fase de análisis, el niño o niña percibe los significantes en unión a sus significados, mediante reglas morfológicas: signo lingüístico.

4ª Fase: Construcción del Texto Hipotáctico: (6 ½ - 8 años) Fase de generalización, el niño o niña mantiene el signo lingüístico y lo inculturiza.

8.7.1. ESCRITURA GRAFOMOTORA

En esta primera fase, llamada *fase de identificación*, se desarrolla la Escritura Grafomotora y abarca entre los 18 – 24 meses hasta los 4 años. El niño o niña comienza su aprendizaje de la escritura antes de entrar a la escuela. Por lo tanto, es erróneo pensar que en la educación inicial formal se le “inicia” con la pre-escritura.

El niño o niña genera garabatos, que son sus primeros signos de comunicación, es la primera gramática gráfica de esta fase, y el punto de partida de todo el proceso. Con el garabato, el niño o niña trasmite significados, y los decodifica manejando y

cambiando los mensajes según los destinatarios. Desconoce los signos universales (significantes) y, si los conoce, los utiliza como objetos, es decir, las letras son como “cosas” para él o ella. El signo lingüístico es una estructura psíquica y mental que se genera a través de la relación entre significante y significado. En esta fase no se cumple esta relación. El niño o niña se centra en el significado, porque el significante ni siquiera es percibido por él. Por esta razón, emite sólo *signos semióticos*.

Podríamos definir esta fase como objetual respecto a los significantes y comunicativa respecto a los significados. Son procesos que se dan en paralelo, y no simultáneamente. Es una fase que se caracteriza por la polisemia comunicativa de los significantes.

La escritura de esta fase presenta las siguientes variedades:

Garabatos: son unidades mínimas significativas. En ellos podemos distinguir tres tipos:

- **Garabatos innominados:** son producciones gráficas por pura actividad, sin intencionalidad previa, sin proyecto concreto de lo que se va a hacer. Son trazos impulsivos, de longitud variable, que incluso sobrepasan los límites del soporte. No hay ninguna coordinación entre el ojo y la mano. El niño o niña ni siquiera mira la producción que está realizando. Solo existe control a nivel motor.
- **Garabatos denotados:** entra en juego el nivel perceptivo-visual. Estos garabatos empiezan a ser más controlados, al descubrir el niño o niña la relación entre sus movimientos y el resultado de su producción: los trazos realizados. Existe una coordinación, aunque burda aún, entre el ojo y la mano, puesto que es el ojo quien guía a la mano. El niño o niña está en condiciones de ejecutar pequeñas tareas que requieren un mínimo control.
- **Garabatos nominados:** es la actividad gráfica con intención de comunicar algo. Existe un proyecto previo de lo que se va a realizar. El resultado de esta actividad son líneas rectas, curvas, entrecruzadas. El mismo trazo podrá representar distintas cosas y, por lo tanto, variarán los mensajes, según el receptor. Es el niño o niña quien impone el significado, y los adultos debemos rotular esos garabatos y transcribirlos en términos alfabéticos.

Figuras y Formas: son dibujos aculturales y universales. Pueden ser figuras abiertas o cerradas (figuras geométricas). Son las primeras representaciones puras, que pueden tomarse como punto de partida para la construcción de las grafías.

Dibujos figurativos: en estos dibujos encontramos dos tipos:

- **Dibujo enumerativo:** es el dibujo sin tema; es una composición a partir de figuras ya culturizadas, Los elementos son independientes, aunque se encuentren situados en un mismo espacio.
- **Dibujo temático:** es la primera *escritura semántica* del niño o niña, hecha en términos iconográficos. Supone la realización de un proyecto, y es siempre un dibujo inculturado.

En esta etapa, el niño o niña puede hacer también *dibujos de palabras* que, emocionalmente, le sean muy próximas, por ejemplo, su nombre, el de sus amigos o el de su madre o padre. Siempre con el modelo delante, surgirá el dibujo en un momento y otro.

8.8. CONSTRUCCIÓN DE LA PALABRA

Esta fase, llamada *fase de asociación*, es donde el niño o niña desarrolla la primera construcción de la palabra. Hacen signos que identifican como letras, aunque no están alfabetizadas, porque tienen la forma, pero no la posición ni la dirección. Sin embargo hay un avance respecto a la etapa anterior: ya no son objetos. Los niños y niñas descubren, se interesan y centran en los *significantes*, pero no llegan a comprender todavía la relación entre significante y significado. Por tanto, no producen todavía signos lingüísticos. Se deducen los significados y se amplían los significantes por un proceso de inculturación de sus signos con los propios de la comunidad a la que pertenece.

Dentro de las características de esta fase encontramos:

Grafías sueltas: Los elementos significantes se corresponden, de alguna manera, a los elementos significantes del sistema lingüístico del adulto (fig. 1), pero no son letras, puesto que ni siquiera se corresponden con su significado. El niño o niña a dado un paso cualitativo importante: ha descubierto que existe un código, que es el de su comunidad, pero de él sólo puede interpretar las formas, sin conservar de ella ni la

posición, ni la direccionalidad, ni el giro. Es preferible que el niño o niña realice este descubrimiento por sí mismo/a. No es conveniente insistirle que produzca el código adulto o que lo reproduzca indefinidamente. A este paso se le llama *proceso de inculturación*, pues significa que el niño o niña se mete de lleno en el mundo cultural lingüístico, y empieza a explorarlo. Sus elementos son inculturados porque dependen del código del lenguaje adulto, en el que conviven (un niño o niña chino/a realizará otro tipo de signos, según los significantes de su cultura). De esta exploración sale una primera categoría mental, la *conservación de las formas*, lo que, a nivel perceptivo, consideramos discriminación de las formas, que además puede representar.

Grafías encadenadas: (fig. 2) son grafías encadenadas, organizadas en secuencias gráficas. Estas cadenas gráficas nos recuerdan las cadenas fónicas del lenguaje del bebé, que, en el contexto comunicativo familiar, van adquiriendo significación hasta convertirse en signos adecuados de denominación de los objetos próximos de su entorno.

Dibujos estereotipados: (fig.3) aparecen una serie de dibujos estereotipados que los adultos llamamos “pájaros” pero que, al preguntarle al niño o niña dirá que son letras. Que el niño o niña se centre en el mundo de los significantes no quiere decir que entienda que las letras son representaciones gráficas (grafemas) que representan sonidos (fonemas).

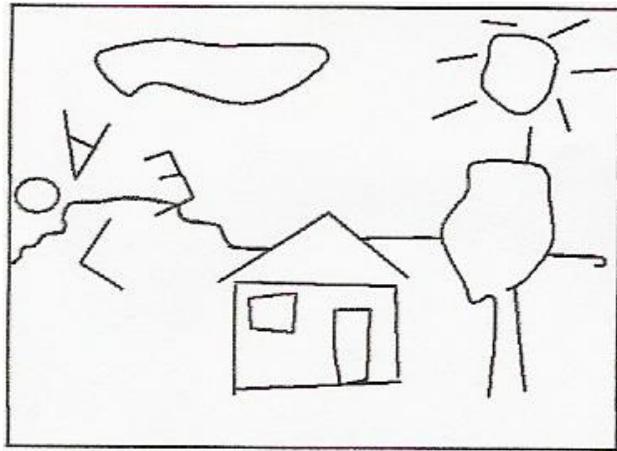


FIGURA 1

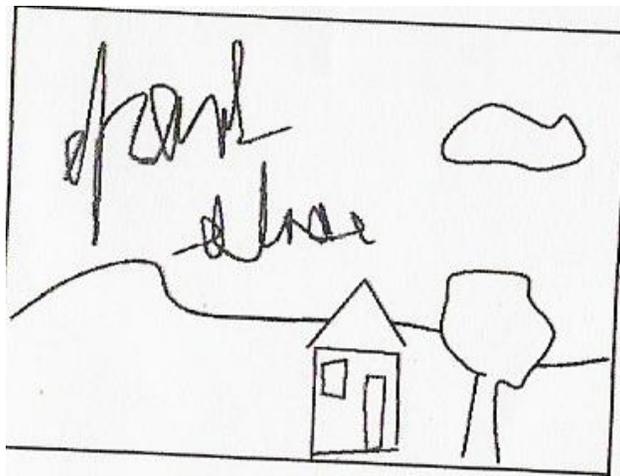


FIGURA 2

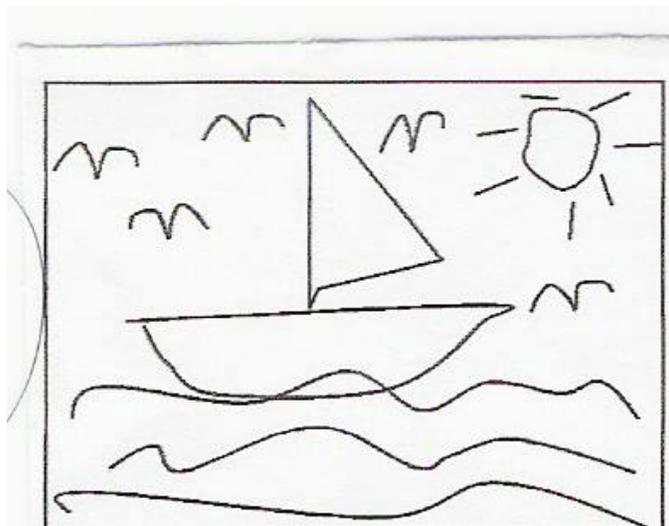


FIGURA 3

Estadios

Primer Estadio: el niño/a hace sus primeras aproximaciones a la palabra escrita reproduciendo los límites de la palabra (reproducción de esquemas) estos límites son representaciones espaciales en forma de garabatos organizados que intenta un parecido con la palabra. Podríamos decir que representan las relaciones cualitativas y que no hay en esta aproximación relaciones cuantitativas espacio-temporales: separación, posición, eje, secuencias.

Segundo estadio: En esta fase se fija el dominio de la escritura para siempre. Se trata de una segunda aproximación centrada en los significantes. Esta copia espontánea la realiza el niño o niña cuando es capaz de una actividad perceptivo motriz con modelo visual, y supone hacer un análisis del modelo (mediante el analizador visual), que sobrepasa la simple percepción.

Tercer estadio: se produce la reproducción de la palabra a través del analizador auditivo. Por medio de la actividad perceptivo auditiva, el niño o niña es capaz de representar mediante palabras los elementos del dibujo de la escritura iconográfica.

Cuarto estadio: es la fase combinatoria, aparece la escritura inédita, en la que el niño o niña construye cada palabra que produce, y que es la génesis de las reglas morfológicas. Escribe la palabra con una simple verbalización. Todavía no escribe signos lingüísticos. Son signos semióticos, porque, aunque son capaces de escribir “papá”, no saben escribir “pipi”, ya que el sujeto aún está muy vinculado al significado. Es decir, aunque el niño o niña sepa escribir todas las letras, no puede construir todas las palabras. Mientras solo este aferrado al significado, no puede escribir, porque la escritura nace en un contexto de relaciones que tienen significado y sentido, y no se pueden ir diciendo las palabras a usar para escribir un texto.

8.9. CONSTRUCCIÓN DEL TEXTO

La escritura de esta fase se produce por la interacción de tres estructuras:

Estructuras superficiales: constituyen el aspecto formal del lenguaje (fonema-grafema) y su progresiva adecuación al código que nos permite expresar ideas hablando o escribiendo.

Estructuras profundas: son operaciones mentales o mecanismos de pensamiento lógico-formales, que posibilitan la expresión escrita (también oral). Conforme evolucionan las estructuras profundas por medio de la interacción entre los miembros de la comunidad, las estructuras superficiales van siendo cada vez más elaboradas.

Estructuras subyacentes: se refieren a las vivencias internas que los niños y niñas tienen del mundo exterior, y que forman, en su personalidad, *objetos internos*, tanto positivos como negativos.

La relación entre las diferentes estructuras se establece, necesariamente, en todo proceso comunicativo, porque intervienen conjuntamente. Las estructuras subyacentes generan objetos internos, que provocan una serie de operaciones lógico-formales, que pueden transformarse en lenguaje escrito.

La construcción de textos es un proceso diferente al de la construcción de palabras (recuérdese que las palabras se construyen una a una, hasta alcanzar un bagaje de 100-200 vocablos, reconstruyéndose todo el proceso para cada uno de ellos, y que sólo más adelante se pueden construir utilizando procesos analógicos). Los textos no se hacen asociando palabras conocidas, sino que son el resultado de un proceso de comunicación que el niño o niña no puede hacer solo/a. Escribir es un proceso de creación que realiza el niño o niña, pero la creación nunca puede surgir de la nada. Todo niño o niña puede ser capaz de crear escritura sólo cuando se le dan las condiciones necesarias.

Condiciones para la escritura de textos

Creación de un contexto comunicacional: este contexto se crea a partir de las experiencias que aportan los niños y niñas, de los hechos de su vida real o de las vivencias espontáneas que surgen, y que producen vivencias internas. No se puede escribir algo que no se haya trabajado antes, basado en los tres niveles de comunicación y de conocimiento (superficial, profundo, subyacente).

Conversión de las experiencias en relatos: Convertir las experiencias de los niños y niñas en relatos orales para que posteriormente sean textos escritos.

Trascripción del relato en forma de texto: el texto es la producción escrita que debe hacer el/la docente a partir de los relatos. Trabaja ya directamente sobre el código del lenguaje escrito, escribe el relato sintético en la pizarra, láminas, papelógrafos para todos, procurando una letra clara, cursiva, legible y enlazada. Es el adulto quien lo hace, porque, a esta edad, el niño o niña aún no es capaz de producir textos (aunque sea capaz de discriminarlos).

Autodevolución del relato: la interacción de los modelos propicia la internalización del mecanismo que permite al niño o niña pasar, sin ayuda del código del lenguaje oral, al lenguaje escrito y, por consiguiente, le capacita para devolverse a sí mismo/a el relato.

Construcción inédita del texto escrito: una vez que el niño o niña es capaz de autodevolverse su relato, llegamos al final del proceso: escribir su texto con autonomía. Los textos de los niños y niñas de esta fase, corresponde a Primer y Segundo Año de EGB y presentan características tales como: estructuras sintagmáticas (*el perro de mi vecina*); estructuras de frase propias del lenguaje oral (*estaba jugando con mi perro*); estructuras paratáticas-aditivas (*yuxtaposiciones, y, luego, después...*); textos redundantes con dibujos, en los que se refleja con todo detalle lo que dice el texto.

8.10. CONSTRUCCIÓN DEL TEXTO HIPOTÁCTICO

De los 6 ½ a los 8 años, los niños y niñas siguen desarrollando su escritura con la inhibición de expresiones anteriores y el acceso a nuevas formas. El niño o niña puede escribir textos más largos, pero basados en sus propias vivencias y en experiencias colectivas. Por lo tanto, todavía no deben imponerse técnicas a su escritura.

A nivel morfosintáctico, algunas diferencias a la etapa anterior es que se observan un mayor grado de elaboración de las estructuras paratáticas, con secuencias de varias frases unidas por yuxtaposición y partícula copulativa como también comienzan a aparecer relaciones hipotáticas, sobre todo mediante oraciones finales, causales y temporales. La aparición de estas estructuras permite observar los proceso de evolución del pensamiento del niño y niña, expresados por sus frases y por sus textos.

La construcción de la grafomotricidad tiene su propia base neurológica, una especificidad que la libera del entrenamiento condicionado, da cuenta que los procesos se desencadenan a la par desde el punto de vista neurológico y psíquico, y que las relaciones que se establecen entre el sujeto y los objetos pueden desarrollar sus logros o inhibirlos.

Es, por tanto, adecuado decir que los trazos liberados desde los primeros movimientos grafomotores se dan en un contexto comunicativo cualificado y, sólo en él pueden fijarse e instrumentalizarse en función de las necesidades que experimenta el sujeto en su mundo.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

Sustentaremos nuestra investigación en un estudio de tipo descriptivo, que tiene como objetivo examinar un tema o problema de investigación poco abordado o con pocas propuestas específicas para abordarlo como sucede con el proceso de implementación de adquisición de la escritura y su relación con el desarrollo grafomotor.

El estudio descriptivo mide o evalúa diferentes dimensiones a investigar, la característica principal de este tipo de estudio es la selección de una serie patrones para su posterior medición, cada patrón seleccionado en la investigación debe analizarse de forma independiente.

Es necesario definir lo que se va a describir, se debe determinar en este tipo de estudio quienes deben estar incluidos en la medición, por tal razón se requiere manejar considerable conocimiento del área que se investiga para formular las preguntas específicas que se busca responder.

Es importante destacar que nuestro estudio tiene la característica de ser no probabilístico incidental, ya que deberemos buscar por nuestros medios a los docentes que responderán el instrumento, junto con ello se deberá incidir en la recolección de datos, ya que no se tiene acceso a buscar una muestra aleatoria, es decir, no existen fuentes seguras para realizar la investigación.

En este caso pretendemos investigar acerca de los procesos grafomotores en la adquisición de la escritura en niños y niñas del primer ciclo básico, en especial nos centraremos en la labor de los/as docentes en relación a las metodologías y métodos de enseñanza-aprendizaje que utilizan.

DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Con el propósito de dar respuesta a las interrogantes formuladas en el planteamiento del problema, presentaremos el plan o estrategia concebida para lograr tales propósitos, en este caso el diseño que nos llevará a conocer esas respuestas, es el diseño de investigación no experimental.

La investigación no experimental corresponde a una investigación sistemática y empírica en la que las variables independientes no se manipulan porque ya han sucedido, en este diseño el investigador no puede influir, ni manipular las variables.

Cabe destacar que existen distintos tipos de diseño no experimentales, en nuestra investigación el diseño no experimental es de tipo transaccional descriptivo, ya que nuestro propósito es indagar la incidencia y los valores en que se manifiesta una o más variables. En este caso mediante un cuestionario pretendemos recoger la mayor cantidad de información sobre las experiencias de un grupo de profesores/as, con el fin de conocer cuales son los métodos de escritura que utilizan y así proporcionar una descripción detallada de los resultados obtenidos.

CRITERIOS DE DETECCIÓN DE LAS UNIDADES DE ANÁLISIS:

Las variables a considerar en el presente estudio son las siguientes:

1. Docentes que cumplan con un mínimo de cinco años de ejercicio profesional en establecimientos de la Región Metropolitana de las modalidades común y especial, en los niveles prebásicos, básicos y especial, ya que al momento de contestar el instrumento, el docente podrá aplicar experiencias previas sobre su conocimiento y utilización de metodologías en la enseñanza de la escritura.

INSTRUMENTO

Para nuestra investigación se utilizará como instrumento de recolección de datos el cuestionario, el cual tiene como fin formular un conjunto de preguntas con respecto a una o más variables que influyen en el proceso a investigar. Consideramos que con este instrumento se logra abarcar una muestra mucho más amplia y obtener una mayor capacidad de reflexión de los docentes al momento de contestarlo.

El cuestionario elaborado contiene diez preguntas abiertas las cuales no delimitan las alternativas de respuestas. Con las preguntas formuladas se busca conocer y describir los procesos que llevan a cabo los/as profesores/as en la enseñanza de la escritura.

Los principalmente tópicos abordados están englobados en las siguientes categorías:

- ¿Qué es lo que se cree?: Esta categoría se refiere al sistema de creencias, o paradigma que sustenta la aplicación de una determinada metodología de trabajo.
- ¿Qué se hace?: Esta categoría se refiere a las tareas o actividades que el docente desempeña con sus alumnos en el desarrollo de la escritura.
- ¿Qué se sugiere?: Esta categoría se refiere a cómo a partir de la reflexión de su propio quehacer, el docente propone tareas para el desarrollo de la escritura.

CUESTIONARIO

Datos del Establecimiento:

Establecimiento _____

Comuna _____

Dependencia _____

Nivel _____ Ciclo _____

Número de estudiantes del curso _____

Curso Hombres Mujeres Mixto

Datos del docente:

Sexo F M

Edad _____

Estudios _____

Título _____

Años de servicio _____

Introducción:

Este cuestionario se enmarca dentro de nuestro seminario para optar al título de Educadora Diferencial. Es una investigación acerca de los procesos grafomotores en la adquisición de la escritura en niños de primer ciclo básico en colegios de la Región Metropolitana. Para esto, necesitamos obtener información sobre la forma en que estos procesos se realizan, las dificultades y falencias que existen y de que manera el sistema apoya a los niños con necesidades educativas especiales.

A continuación usted encontrará una serie de preguntas, las cuales solicitamos responda de la manera más precisa posible, ya que toda la información que recabemos es de vital importancia, para nuestra investigación. Toda la información recopilada es confidencial.

1. ¿A su parecer cuándo y cómo se inicia el proceso de aprendizaje de la escritura en los niños?

2. ¿De qué manera usted apoya este proceso? ¿Cuenta con una metodología específica o sigue los pasos propuestos por algún libro de apresto? ¿Cuál?

3. ¿Los niños se muestran motivados por aprender a escribir? ¿Por qué cree usted que es importante que los niños aprendan a escribir?

4. Desde que es un/a profesional de la educación, ¿Ha probado diferentes metodologías para el aprendizaje grafomotor o se ha mantenido siempre en una misma línea? ¿Qué metodología considera la más pertinente para el aprendizaje de la escritura?

5. ¿Considera usted que a través de la Psicomotricidad y de la expresión artística se facilita en el niño la adquisición y desarrollo de la grafomotricidad? ¿De qué forma?

6. A partir de su experiencia, ¿Cuál es el apoyo que los padres ofrecen a sus hijos en la adquisición de la escritura?

7. ¿Cuáles son las dificultades que ha enfrentado habitualmente en el proceso grafomotor, en los niños?

8. Si un niño presenta dificultades en la adquisición de la escritura, ¿Cuál es el procedimiento a seguir?

9. A su parecer, ¿Existirían diferencias significativas entre niños y niñas en el proceso de adquisición de la escritura?

10. A partir de su experiencia profesional, ¿Qué sugerencias haría usted en relación a las metodologías de aprendizaje de la escritura y los procesos de desarrollo y adquisición de la grafomotricidad?

**MUESTRA
ESCUELAS BÁSICAS**

Nombre de la Unidad Educativa	Comunas	Tipo de Establecimiento	Años de Docencia			Cursos	N° De Alumnos		Docentes Encuestados
			5-10	11-20	20-30-+		H	M	
Escuela Particular 312 "Molokai"	Cerro Navia	Particular Subvencionado	X	X	X	1 1° B 1 1° B 1 Kind	16 20 14	18 23 12	3
Escuela Presidente Roosevelt n° 381	Cerro Navia	Municipal		X	X	1 1° B 1 2° B	16 17	20 17	2
Escuela Allipen	Conchalí	Municipal		X	X	1 Kind 1 1° B	13 16	12 20	2
C. E. M Dc. Amador Neghme Rodríguez.	Estación Central	Municipal	X	X X		1 1° B 1 1° B 1 1° B	19 17 14	10 10 13	3
Alcázar de las Condes	Las Condes	Particular Subvencionado	X			1 2° B	15	13	1
Colegio la Providencia Carmela Larraín	Maipú	Particular Subvencionado	X	X X	X X	1 Kind 1 Kind 1 1° B 1 1° B 1 2° B	14 20 / / /	21 15 38 35 38	5
San Andrés	Maipú	Particular Subvencionado	X	X X		1 Kind 1 1° B 1 2° B	10 22 16	10 12 16	3

El Salitre D 412	Pudahuel	Municipal		X	X	1 Kind 1 2° B	22 18	23 15	2
Estrella de Chile D 378	Pudahuel	Municipal	/	/	/	3 Kind 4 1° B 3 2° B	/	/	0
Santa Beatriz	Pudahuel	Particular Subvencionado	X	X		1 1° B 1 2° B	11 10	21 17	2
San Pablo	Pudahuel	Particular Subvencionado		X	X	1 1° B 1 1° B 1 2° B 1 2° B	23 23 23 22	23 22 20 23	4
Monseñor Carlos Oviedo	Pudahuel	Municipal		X	X	1 Kind 1 Kind	12 18	13 15	2
Escuela Grenoble	Quinta Normal	Particular Subvencionado	X			1 1° B	22	23	1
Corazón de Jesús	Quinta Normal	Particular Subvencionado	/	/	/	1 Kind 2 1° B 2 2° B	/	/	0
Adelaida la Fetra	Recoleta	Municipal		X		1 1° B	18	19	1
Rebeca Matte	Renca	Municipal		X	X	1 Kind 1 1° B 1 1° B 1 2° B	20 19 18 16	14 25 18 16	4
San José de Renca	Renca	Particular Subvencionado	/	/	/	2 1° B 2 2° B	/	/	0

Juan Atala de Himas	Renca	Municipal		X		1 Kind	15	25	1
Liceo José Miguel Infante	Santiago Centro	Particular Subvencionado		X		1 1° B	/	41	1
Colegio Santa Isabel N° 44	Santiago Centro	Particular Subvencionado	X	X		1 1° B 1 2° B	14 16	21 13	2
Colegio Patronato San Antonio	Santiago Centro	Particular Subvencionado	X X			1 Kind 1 1° B	6 11	8 16	2

ESCUELAS ESPECIALES

Nombre de la Unidad Educativa	Comunas	Tipo de Establecimiento	Años de Docencia			Cursos	N° De Alumnos		Docentes Encuestados
			5-10	11-20	20-30-+		H	M	
Los copihues del Bosque	El Bosque	Particular Subvencionado		X X		B 5 Pr B 2	7 12	8 3	2
Escuela especial Alameda	Estación Central	Particular Subvencionado	X			B 5	7	6	1
Escuela Especial Padre Pío	La Florida	Particular Subvencionado	X X X			B 5 B 7 B 9	7 5 4	4 3 6	3
Escuela Diferencial Esperanza	Renca	Particular Subvencionado	X X X	X X	X	B 8 B 7 B 7 B 5 B 7 B 6	7 8 5 7 6 7	6 7 7 4 4 7	6
Escuela Especial Dulce compañía	Ñuñoa	Particular Subvencionado	/	/	/	/	/	/	0
Escuela Especial Juan Sandoval Carrasco	Santiago Centro	Municipal		X X X X	X X	B 8 B B B B 6 B 8	6 5 9 7 7 5	4 3 3 4 1 2	6

Escuela Diferencial D 76	Santiago Centro	Particular Subvencionado	/	/	/	/	/	/	0
			/	/	/		/	/	
			/	/	/		/	/	

TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Las preguntas del cuestionario se codifican una vez que se conocen todas las respuestas de los docentes a los cuales se le aplicaron o al menos las principales tendencias de respuestas.

El procedimiento que se realizará con los cuestionarios aplicados, es el que a continuación se presenta:

1. Seleccionar una muestra determinada en base a la categoría planteada que nos asegure la representatividad de los sujetos investigados.
2. Observar la frecuencia con que aparece cada respuesta a la pregunta.
3. Elegir las respuestas que se presenten con mayor frecuencia
4. Clasificar las respuestas elegidas en temas, aspectos o rubros, de acuerdo con un criterio lógico.
5. Darle un nombre o título o cada tema, aspecto o rubro.

CAPÍTULO IV

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

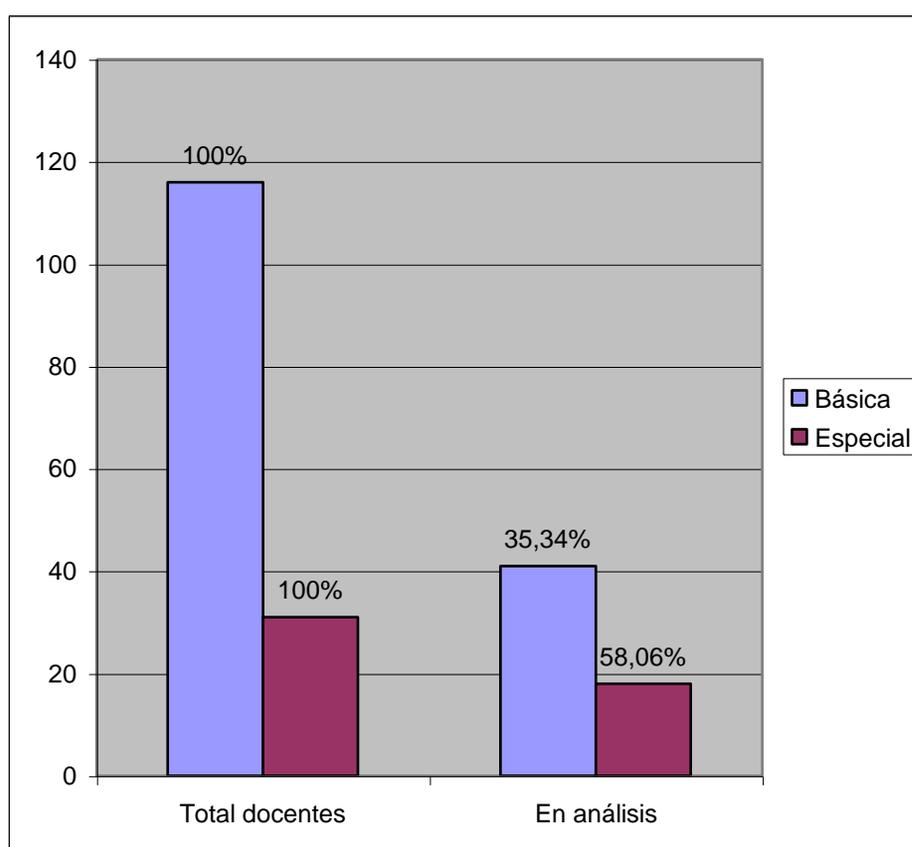
La investigación se realizó en 13 comunas de la Región Metropolitana, modalidades común y especial, con 147 docentes en los niveles prebásica y básica que tienen, como mínimo, cinco años de experiencia laboral. Las comunas que son parte de la muestra son:

Comunas	Nº Docentes	Comunas	Nº Docentes
Cerro Navia.	16	Maipú.	11
Conchalí.	3	Ñuñoa.	5
El Bosque.	2	Pudahuel.	29
Estación Central.	15	Quinta Normal.	11
La Florida.	5	Recoleta.	3
Las Condes.	1	Renca.	23
		Santiago Centro.	23

Por razones ad-intra del grupo de seminario (disponibilidad de tiempo) y ad-extra (por temor de los/as docentes a que esta investigación formara parte de la evaluación docente que realiza actualmente el Ministerio de Educación, ya que en el cuestionario hay preguntas que aluden explícitamente a metodologías utilizadas) no se abordaron todas las comunas de la región, quedando fuera la mayoría de los/as docentes que actualmente ejercen en los niveles iniciales y básicos de la modalidad básica y especial.

UNIVERSO

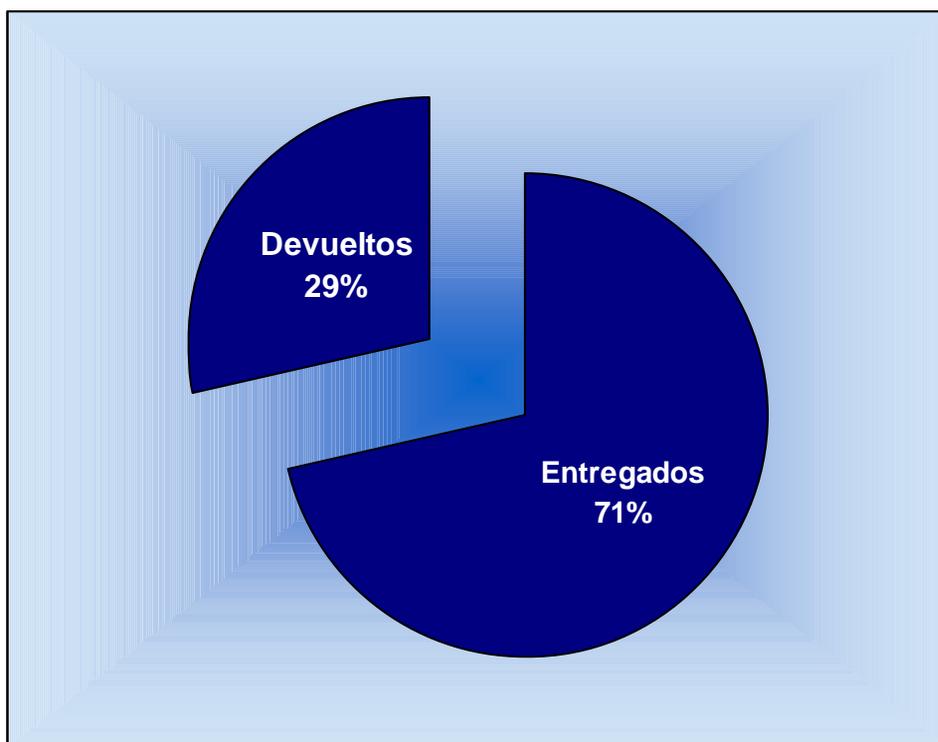
	Total Docentes	En Análisis
Básica	116	41
Especial	31	18



Del 100% de los docentes de los colegios abordados, en educación básica sólo el 35,34% y el 58,06% de educación especial, forma parte de nuestro objeto de estudio.

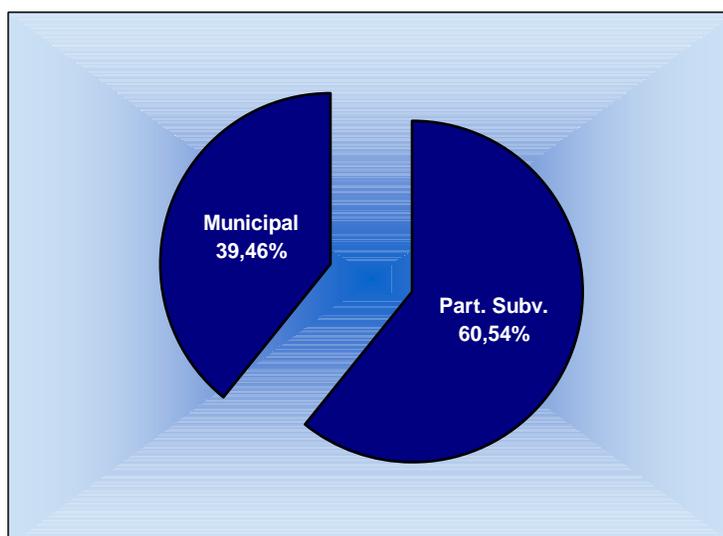
CUESTIONARIOS

Entregados	147
Devueltos	59



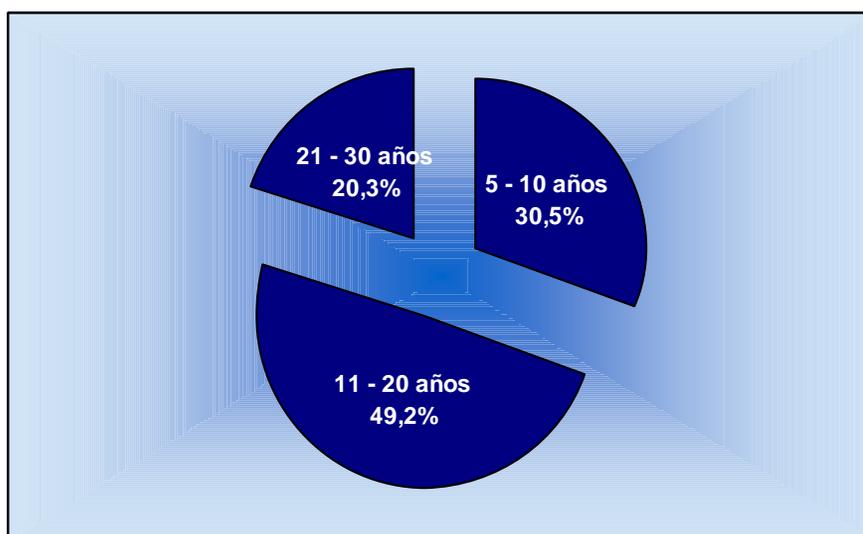
Del 100% de los cuestionarios entregados, las docentes devolvieron el 29%. La baja respuesta por parte de éstas guarda relación con la alusión que hacen las docentes a la falta de tiempo para contestar (4 semanas), y si la investigación tiene algo que ver con la evaluación docente.

PERTENENCIA DE DOCENTES A LOS COLEGIOS	
Part. Subvencionado	89
Municipal	58



Observamos que un 60,54% de los docentes, que responde el cuestionario, está ejerciendo en colegios particular subvencionados y el 39,46% pertenece al sector municipal.

AÑOS DE DOCENCIA



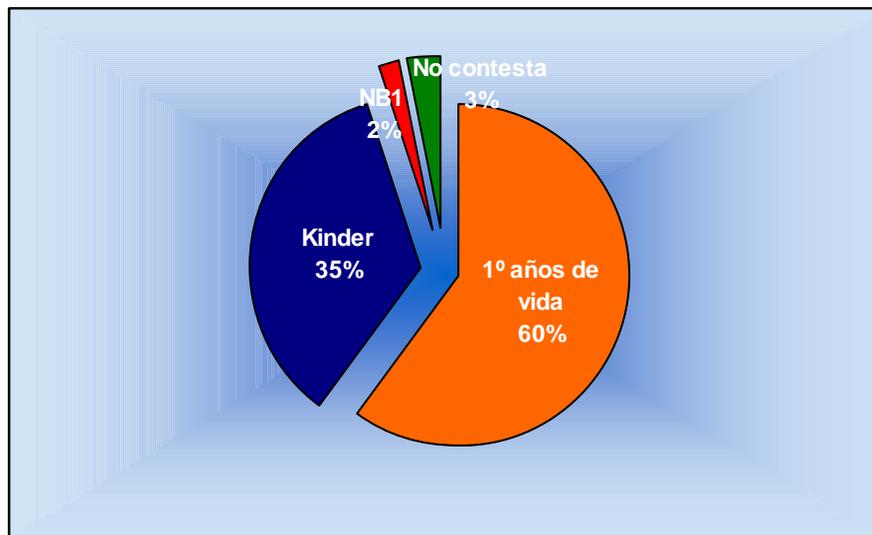
Del 100% de los docentes sujetos a análisis, el 20,3% tiene entre 21 y 30 años de servicio, el 49,2% tiene entre 11 y 20 años de servicio, y el 30,5% tiene entre 5 y 10 años de servicio. Este dato es relevante por la relación que existe entre la formación que han recibido las docentes de la década de los 70 y 80 con la formación de aquellas que son de los 90. La atingencia en sus respuestas y el dominio del paradigma abordado es totalmente distinto. Aquellas docentes que tienen entre los 5 y 10 años de servicio, aportaron en su reflexión, aún cuando muy superficialmente, conceptos que guardan relación al tema en estudio.

Contábamos con dos hipótesis que favorecerían la reflexión pedagógica de las docentes y que influirían en su quehacer; la primera guarda relación que a más años de servicio existe una constante formación permanente que favorece el diseño y la práctica pedagógica y la segunda, tiene que ver con que aquellas docentes que tienen menos años de servicio, por ende con una formación más actualizada que concuerdan con los nuevos paradigmas psicoeducativos, recogería en la práctica pedagógica dichos paradigmas, pero los datos recogidos muestran lo contrario.

ANÁLISIS DE CUESTIONARIOS

Pregunta N° 1

A su parecer, ¿cuándo y cómo se inicia el proceso de aprendizaje de la escritura, en los niños y niñas?



Dentro de las tres modalidades el 60% coincide que el proceso de aprendizaje de la escritura comienza en los primeros años de vida, cuando el niño o niña manifiesta los primeros movimientos de rayado y garabato. El 35% plantea que este proceso se inicia en la etapa preescolar formal a través de las actividades de preescritura y un 2% expresa que este proceso se realiza durante el primer año de escolaridad básica mediante ejercicios precaligráficos. Un 3% no contesta atinentemente la pregunta.

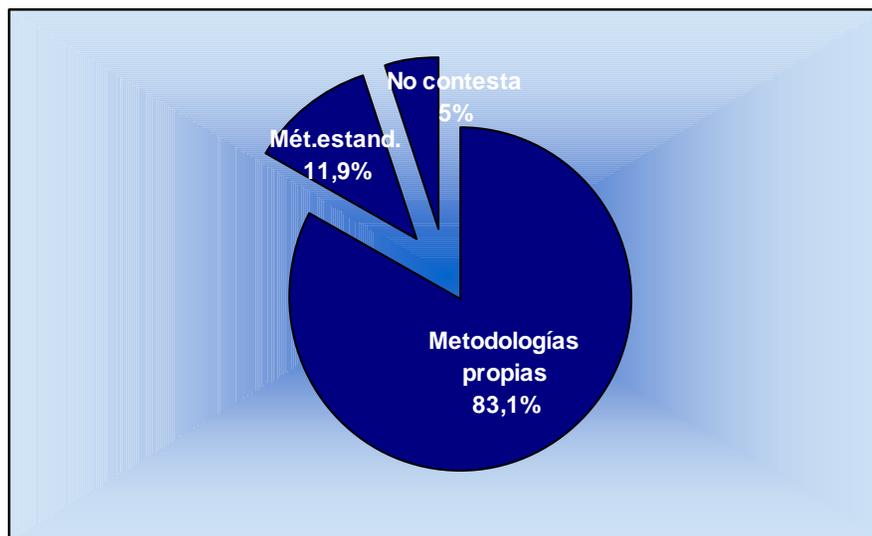
Podemos deducir que la mayoría de los docentes concibe que la escritura se desarrolla como un proceso ligado al desarrollo evolutivo del niño o niña y no como un acto mecánico aprendido en la educación formal. Su aparición es espontánea y no debido a ejercicios precaligráficos inducidos con métodos preestablecidos.

Es preocupante el porcentaje de docentes que aún concibe que este proceso se instrumentaliza a través de actividades de preescritura en la etapa escolar, queda de manifiesto las concepciones pedagógicas poco emergentes las cuales orientan su

quehacer educativo. No se puede considerar que las producciones grafomotoras de los niños y niñas se consiguen a base de actividades de entrenamiento.

Pregunta N° 2

¿De qué manera usted apoya este proceso? ¿Cuenta con una metodología específica o sigue los pasos propuestos por algún libro de apresto? ¿Cuál?



Un 83,1% utiliza metodologías propias, las cuáles son recopilaciones a través del tiempo y del quehacer pedagógico de los docentes que, de acuerdo a las necesidades de sus alumnos, los estilos de aprendizajes y del contexto educativo han elaborado sus propios métodos de enseñanza de la escritura. Estas metodologías, métodos y reflexiones pedagógicas realizadas a partir de la observación y de los resultados de sus logros y fracasos, al no ser sistematizadas, podemos decir que en los docentes no se observa una claridad en cuanto a los pasos a seguir dentro de un proceso de desarrollo, ya que la mayoría de las respuestas son ambiguas y queda la impresión de que las educadoras actúan más sobre los acontecimientos que a partir de un conocimiento claro del proceso y menos aún adscribiéndose a un determinado paradigma. Es decir que las respuestas tienen relación a una contingencia respecto a los logros o dificultades vividos durante el proceso, más que a una reflexión respecto al mismo.

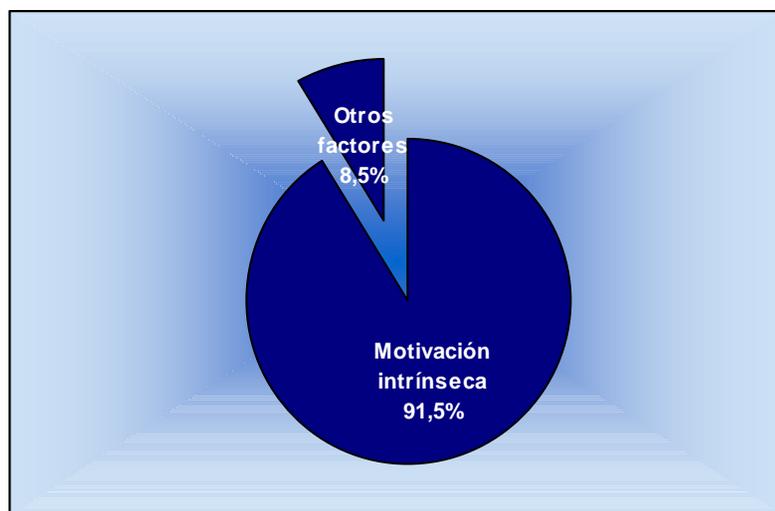
Un 11,9% utiliza métodos estandarizados, dentro de los cuáles se encuentra el método de CARLOTA LESMES, MATTE, ORT, SILÁBICO, ANALÍTICO SINTÉTICO, y ANALÍTICO FÓNICO que son eficaces sólo en la enseñanza personalizada.

El 5% no contesta atingentemente a la pregunta.

Sólo un 47,5% afirma utilizar textos de estudios, tanto dados por el Ministerio de Educación de editoriales tales como Santillana, Universitaria, Kapeluz. El método Lesmes y Matte utilizan un cuadernillo adaptado a la realidad del colegio.

Pregunta N° 3

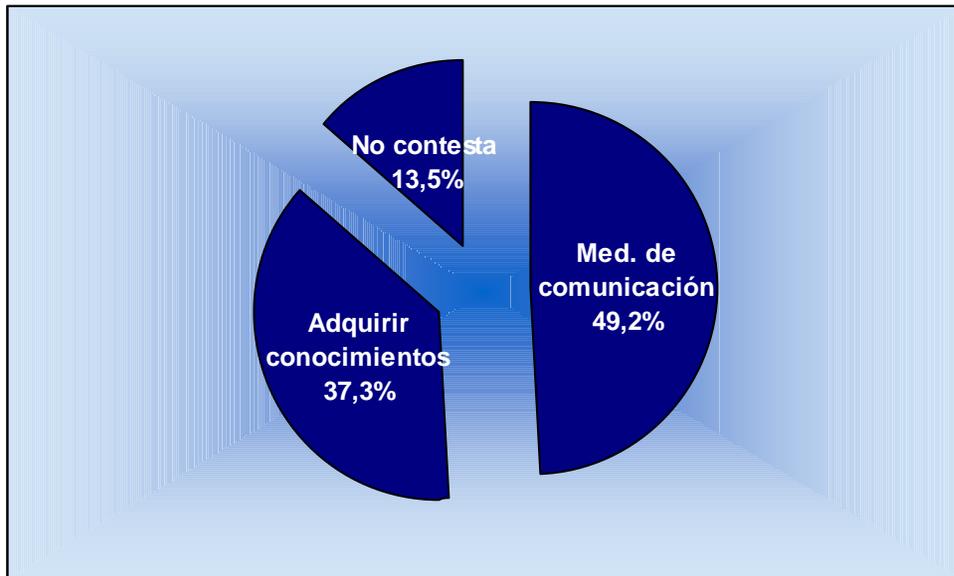
¿Los niños y niñas se muestran motivados para aprender a escribir? ¿Por qué cree usted que es importante que los niños y niñas aprendan a escribir?



Un 91,5% de los docentes considera que los niños y niñas presentan una motivación intrínseca ante el proceso de aprendizaje de la escritura. Y un 8,5%, sólo de Educación Especial, asegura que la motivación depende de las necesidades educativas especiales, del entorno, del grado de madurez y de la autoestima.

Si la mayoría de los/as docentes considera que los niños y niñas tienen una motivación intrínseca para desarrollar este proceso, nos preguntamos qué es lo que pasa durante el desarrollo del proceso que la motivación se ve inhibida y algunos niños y niñas pierden el interés y los procesos se truncan.

Aventuramos a hipotetizar, que la motivación intrínseca de los niños y niñas no es tomada en cuenta por las docentes a la hora de diagnosticar, planificar, coordinar, organizar actividades, ejecutarlas y evaluarlas. Sólo estarían presentes en el discurso y no en la práctica formal.

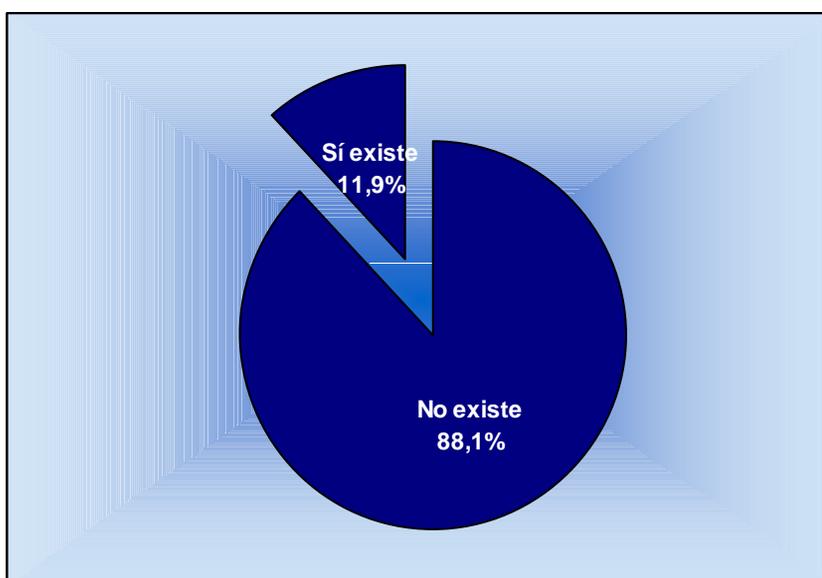


Con respecto a la importancia del aprendizaje de la escritura, un 49,2% lo considera como un medio de comunicación y expresión de ideas, sentimientos y pensamientos, un 37,3% como un proceso de adquisición de conocimientos, y un 13,5% no contesta atinentemente a la interrogante.

Podemos observar que no hay mayor diferencia entre una apreciación y otra, evidenciando que el lenguaje escrito aún no se concibe como un fenómeno de trascendencia y proyección del sujeto como ser comunicativo, que quiere dejar huella de sus vivencias, de lo que siente y experimenta, en general de su visión del mundo.

Pregunta N° 4

Desde que es un/a profesional de la educación, ¿ha probado diferentes metodologías para el aprendizaje grafomotor o se ha mantenido siempre en una misma línea? ¿Qué metodología considera la más pertinente para el aprendizaje de la escritura?

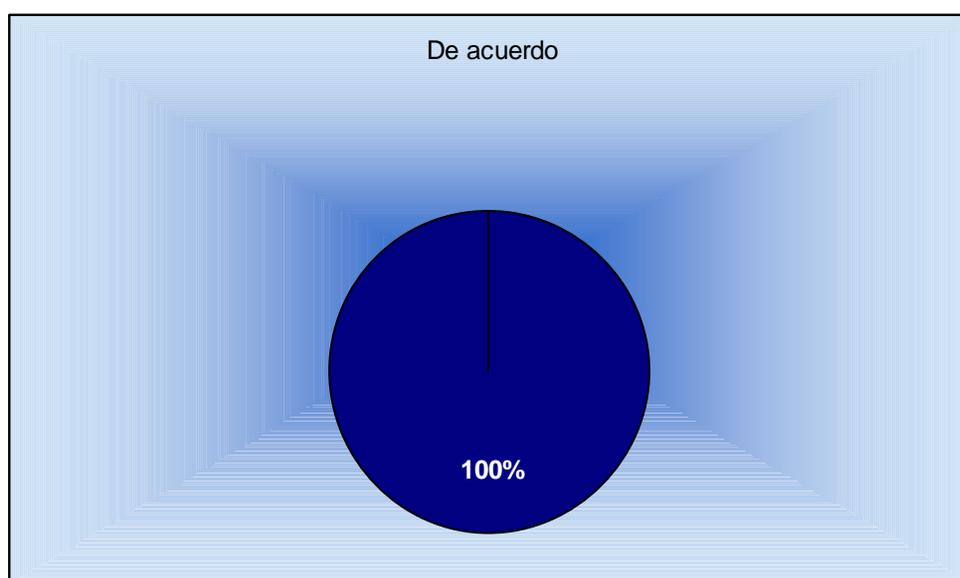


El 100% de las docentes ha probado distintos métodos para la enseñanza-aprendizaje de la escritura basándose en la práctica y los logros y fracasos obtenidos por los estudiantes. No existe una evaluación sistemática de la aplicación de estos métodos o si guardan relación con los procesos internos que el niño y niña están viviendo o si son pertinentes con los estadios en los cuales está.

Al considerar cual es la más pertinente el 88,1% cree que no la hay, pues no se estaría respetando la diversidad de estilos de aprendizaje de los niños y niñas. Un 11,9%, que corresponde a tres colegios de Educación General Básica, cree eficaz el utilizar el método Lesmes, Matte y Ort para dicho aprendizaje. Estos métodos se aplican en la enseñanza personalizada, donde conciben al sujeto de atención como un ser integral, se respetan ritmos y estilos pero con un fin, que es la eficacia instrumental.

Pregunta N° 5

¿Considera usted que a través de la psicomotricidad y de la expresión artística se facilita en el niño la adquisición y desarrollo de la grafomotricidad? ¿De qué forma?



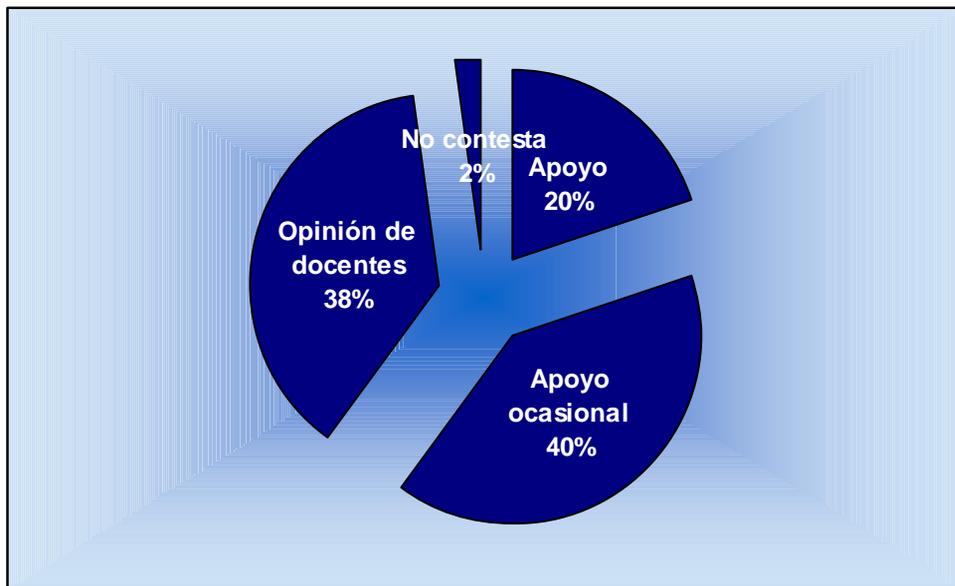
El 100% de las educadoras de la modalidad básica y especial estima que la psicomotricidad, entendida ésta como el desarrollo de habilidades asociadas a la motricidad fina, y la expresión artística, en cuanto a técnicas gráficas, facilitarían el desarrollo de la escritura.

En Educación Parvularia y Educación Especial, las respuestas contemplan el uso del juego como elemento de estimulación de las capacidades relacionadas a la coordinación visomanual.

Se observa en todas las respuestas una visión centrada más en la habilidad motora que efectivamente en el proceso de desarrollo de la expresión y comunicación a través de la escritura.

Pregunta N° 6

A partir de su experiencia, ¿cuál es el apoyo que los padres ofrecen a sus hijos en la adquisición de la escritura?

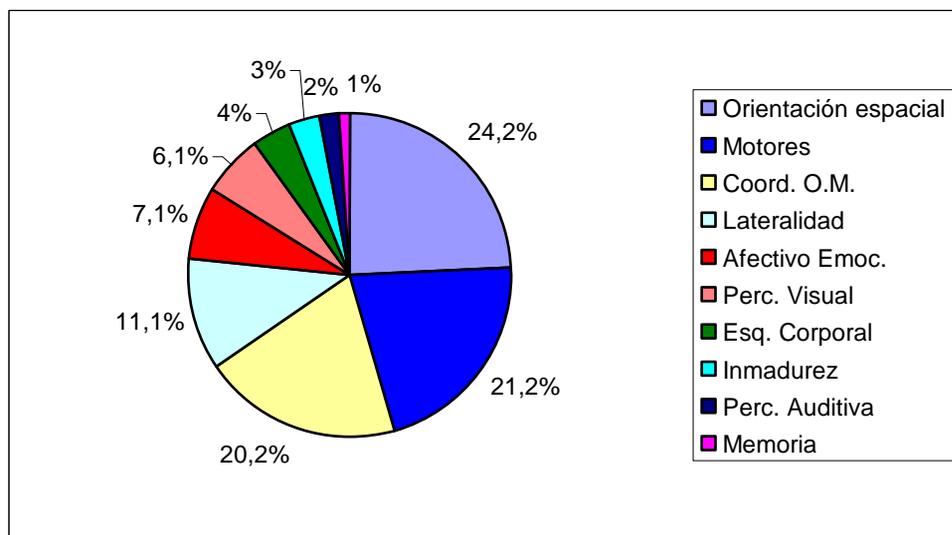


Un 20% de los padres apoya el proceso de aprendizaje, el 40% lo hace ocasionalmente. Este apoyo las educadoras lo conciben como el control de la ejecución de tareas relacionadas con ejercicios de escritura y no a una participación activa en el proceso de desarrollo de la comunicación escrita.

Cabe señalar que un 38% de las respuestas reflejan el “ideal” que las docentes esperan como apoyo por parte de los padres en este proceso. Este “ideal se refiere a que los padres y madres deben reforzar las actividades realizadas en clase, desarrollar las tareas con los niños y niñas, participar en actividades extraprogramáticas de la unidad educativa y facilitar los materiales didácticos. Un 2% no contesta.

Pregunta N° 7

¿Cuáles son las dificultades que ha enfrentado habitualmente en el proceso grafomotor, en los niños?



De las respuestas obtenidas las principales dificultades son: 24,2% dificultades de orientación espacial; 11,1% de lateralización (zurdería); 6,1% dificultades de percepción visual; 4% dificultades a nivel de esquema corporal; 7,1% dificultades afectivas emocionales; 21,2% problemas motores; 20,2% dificultades en la coordinación óculomanual; 2% dificultades en la percepción auditiva; 1% dificultades en los procesos cognitivos superiores (memoria), y 3% hace referencia a problemas de inmadurez (no se especifica si es inmadurez neurológica o afectiva emocional).

Los problemas más destacados por las docentes aluden a la mecánica de un método y su correcta ejecución para obtener un resultado, la escritura, por ejemplo la toma correcta del lápiz, escribir de derecha a izquierda, de arriba abajo, trazos seguros, etc., y no a dificultades que involucren a los procesos internos vividos por el niño o niña. No se hace una mirada más profunda que aborde en cuál estadio o etapa del proceso grafomotor está el niño o niña los cuales nos dan cuenta de cómo y qué es lo que hay que considerar, para abordar con estrategias pertinentes, cuando se presenta alguna dificultad en el proceso. Es importante recordar que los errores, desde el paradigma grafomotor, no son deficiencias de aprendizaje, sino eslabones del proceso de

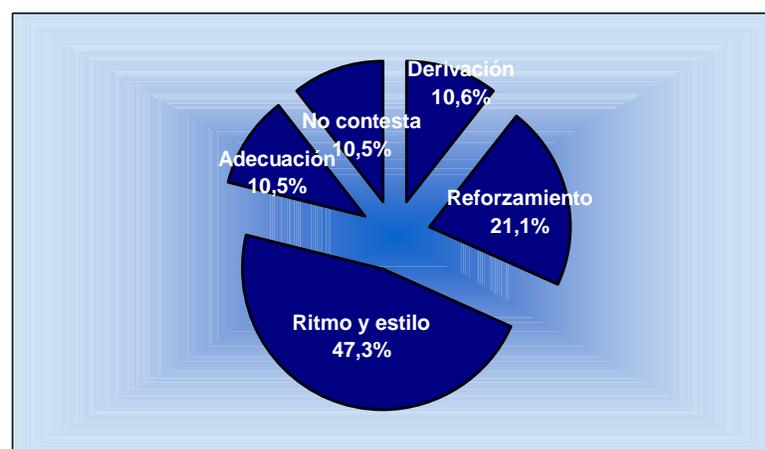
aprendizaje, variaciones en la estructura cognitiva sin las cuales no habría aprendizaje.

Pregunta N° 8

Si un niño presenta dificultades en la adquisición de la escritura ¿cuál es el procedimiento a seguir?



En Educación Básica un 19,1% realiza derivaciones a especialistas, un 55,3% efectúan reforzamientos, un 6,4% respeta ritmos y estilos de aprendizaje, un 14,9% realiza un diagnóstico para hacer adecuaciones curriculares, y un 4,3% no contesta.



En Educación Especial un 10,6% deriva a especialistas (psicólogo), un 21,1% efectúa reforzamiento, un 47,3% respeta ritmos y estilos de aprendizaje, un 10,5 efectúa adecuaciones curriculares, y un 10,5% no contesta.

En Educación Básica y Especial coincide la gran mayoría que a través de ejercicios de reforzamiento (caligráficos y preescritura), pueden resolver el problema y lograra alcanzar las metas propuestas por la docente, sin indagar que ha pasado en los factores que intervienen en el proceso grafomotor como paso previo a la adquisición de la escritura.

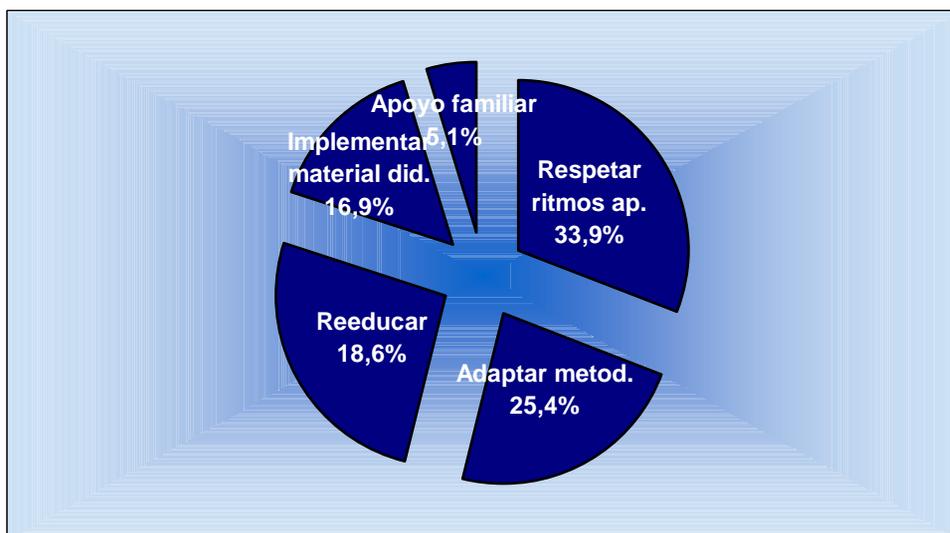
Cuando se habla de respetar ritmos de aprendizaje, la mirada se centra en las dificultades de los niños más que en las adecuaciones, que son necesarias realizar, desde el adulto como mediador hasta la adaptación de modalidades de acceso al lenguaje escrito.

Al realizar derivaciones, no se solicitan para que oriente el trabajo pedagógico, sino más bien para que logren rehabilitar la “patología” que presenta el niño o niña.

Se alude a la realización de adaptaciones curriculares, pero sólo son formuladas como proyecto en un papel y no son abordadas en el aula por razones de tiempo privilegiando al grupo y sus logros.

Pregunta N° 10

A partir de su experiencia profesional ¿qué sugerencias daría usted en relación a las metodologías y aprendizajes de la escritura y los procesos de desarrollo y adquisición de la grafomotricidad?



Se observa que un 33,9% sugiere respetar ritmos de aprendizaje, 25,4% sugieren adaptar metodologías según los ritmos de aprendizajes, un 18,6% sugiere reeducar con aprestamiento psicomotriz, un 16,9% sugiere implementar material didáctico, y un 5,1% cree que es fundamental el apoyo familiar.

Se observa que la gran mayoría de las docentes, aún cuando han incorporado conceptos como ritmo y estilos de aprendizaje, no plantean sugerencias apropiadas en términos del proceso interno que el niño debe vivir para lograr expresarse y comunicarse a través del lenguaje escrito. Continúan sugiriendo reeducar aspectos motores desde una mirada funcional en donde debe existir cierto “entrenamiento” del gesto, en función del desarrollo de signos gráficos más que en dar importancia al proceso grafomotor.

Las sugerencias superficialmente aluden al planteamiento que el paradigma grafomotor plantea, que es el respeto a la individualidad del niño y niña, la necesidad de conocerlo, escucharlo, observarlo y a partir de ahí acompañarlo en este proceso de comunicación escrita, pero aún no se plantea un tema de fondo que pasaría a ser el sentido y el como hacerlo. No se trata de transmitir signos gráficos codificados de forma correcta, sino que favorecer, mediante el proceso comunicativo, su inculcación en la gramática particular, acompañando al niño y niña desde que puede

jugar con sus habilidades grafomotoras hasta que es capaz de representar los signos característicos de un sistema determinado y concreto de una lengua.

CONCLUSIONES PREVIAS

Que se cree (sistema de creencias)	Qué se hace (metodologías)
<p>Donde se inicia el proceso:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Educación inicial formal (kinder y primero básico) ➤ Primeros años (garabateo, trazos, primeros dibujos) ➤ Al tomar un lápiz ➤ Ejercicios grafomotores. ➤ Con el aprestamiento. <p>Conceptos manejados:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Aprestamiento. ➤ Psicomotricidad fina. ➤ Preescritura ➤ Conductas grafomotrices. ➤ Estimulación precaligráfica. ➤ Caligrafía ➤ Ejercicios psicomotricidad fina. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Metodologías propias ➤ Método Carlota Lesmes. ➤ Método analítico fónico ➤ Ejercicios grafomotricidad fina ➤ Caligrafía ➤ Método inductivo. ➤ Ejercicios de grafomotricidad fina ➤ Ejercicios precaligráficos. ➤ Ejercicios de conductas motoras de base. <p>Textos utilizados:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ En Educ. Básica: Libro de Escritura del MINEDUC, Libros de Preescritura de editorial Santillana, Universitaria y Libros propios adaptados del Método de Carlota Lesmes y de Mabel Condemarán y Oyarzo. Cuadernos de caligrafía, preescritura y escritura propiamente. ➤ En educación especial se elaboran fichas adaptadas a las necesidades individuales de cada niño/a. ➤
Qué se sugiere	Principales dificultades
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Método silábico ➤ Aprestamiento psicomotriz y con técnicas manuales básicas. ➤ Modelados de letras ➤ Apoyo familiar ➤ Adaptar metodologías a los estilos y ritmos de los niños y niñas ➤ Actividades complementarios entre educación artística y psicomotriz ➤ Respetar ritmos y estilos de aprendizaje de los niños/as ➤ Utilizar material didáctico ➤ Fortalecer conductas motoras de base. 	<p>En relación a los niños:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Postura ➤ Lateralidad ➤ Posición lápiz papel ➤ Bajo nivel de conductas motoras de base. ➤ Baja autoestima ➤ Baja tolerancia a la frustración ➤ Factores neurológicos ➤ Orientación espacial ➤ Coordinación motriz fina y gruesa ➤ Poca motivación <p>Escritura propiamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Inversión de letras ➤ Escritura sin línea de base ➤ Escritura en carro

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Trazos inseguros ➤ Confusión de letras ➤ Combinación de mayúscula-minúscula ➤ Malformaciones de las letras ➤ Ortografía ➤ Paso de letra imprenta a ligada ➤ Asociar grafema a fonema. <p>En relación a los padres</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Despreocupación ➤ Alfabetización <p>Cuando los niños presentan dificultades:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Se deriva a especialista (psicopedagogo) ➤ Reforzamiento a nivel de ejercicios de preescritura, aprestamiento y grafomotricidad fina. ➤ Adecuar o buscar otra metodología.
<p>Primeras conclusiones</p>	<p>Sugerencias</p>
<p>Dificultades para contestar cuestionario:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Alusión a la evaluación docente ➤ No responden atinentemente a las preguntas por las siguientes posibles razones: <ul style="list-style-type: none"> ☞ No comprenden las preguntas ☞ No manejan los conceptos de grafomotricidad y su diferencia con preescritura. ☞ No manejan el paradigma teórico con el cuál realizan su quehacer pedagógico. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Abordar en la enseñanza de la escritura experiencias significativas y lúdicas ➤ Realizar ejercicios de grafomotricidad fina y gruesa, aprestamiento. ➤ Desarrollar las funciones básicas. ➤ Favorecer que el niño escriba lo que quiere. ➤ Respetar ritmos de aprendizaje del niño. ➤ Usar metodologías flexibles. ➤ Considerar fases del desarrollo del niño. ➤ Considerar no solamente el lápiz y papel sino que también el cuerpo, lo lúdico, el juego colectivo y la creación personal. ➤ Usar metodologías que consideren el desarrollo individual de niño y su desarrollo grafomotor ➤ Actividades novedosas, con recursos innovadores. ➤ Actividades graduales, de lo más simple a lo más complejo considerando habilidades individuales de cada niño.

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

El aprendizaje de la escritura, según el análisis de la información recopilada y de los paradigmas teóricos abordados en este estudio, demuestran que, los/as docentes, aún cuando manejan conceptualmente procesos que favorecen su desarrollo, continúan trabajando en el aula el desarrollo de la escritura, como la simple aplicación de un método de trabajo y no desde la perspectiva de la grafomotricidad, esto es como un proceso que involucra el desarrollo de ciertas habilidades psicolingüísticas.

Por lo tanto, su quehacer pedagógico se reduce a la aplicación de textos de preescritura y ejercicios caligráficos sin lograr hacer innovaciones pedagógicas, aún cuando tienen claro que hay que hacer cambios en su práctica. Desde una perspectiva funcional sólo logran detectar las problemáticas que aparecen en la mecánica de la escritura y no en los factores internos que el niño/a está viviendo en su proceso de aprendizaje.

De lo anteriormente expuesto y unido a la poca atingencia de las docentes al contestar las interrogantes planteadas deducimos, que aún cuando se presenta la variable de años de servicio que favorecería una reflexión más profunda a la hora de plasmar sus conocimientos, existe poco dominio y sistematización de los paradigmas con los cuales realizan su quehacer pedagógico.

Las dificultades que se presentan durante el proceso, son consideradas como errores que necesitan una reeducación y no como variaciones epistemológicas del proceso. Es decir, la no consecución de los trazos no se modifica con más trazos, sino con la estimulación correcta, proveniente de los restantes elementos grafomotores, o bien del desarrollo psíquico del niño o niña y su motivación.

Dentro de los factores que dificultan o favorecen el proceso de aprendizaje, están aquellos que hacen referencia a los procesos neuromotores, neurolingüísticos, psicolingüísticos y sociolingüísticos, los cuales no pueden ser abordados de manera separada ya que son el resultado de un proceso de maduración y necesitan de una coordinación sistemática integral para poder llevar a buen término toda la adquisición del lenguaje escrito.

No se evidenció en las reflexiones de las docentes un planteamiento innovador para abordar el proceso que realiza el niño o niña, entendiéndose éste como resultado de una maduración en los niveles neurolingüísticos, cognitivos y sociolingüísticos. Esto

nos hace suponer una práctica más centrada en el hacer, que efectivamente en la docencia propiamente tal.

Al analizar las respuestas de los cuestionarios, nos sorprendió el porcentaje de profesoras que no contesto atingentemente algunas de las interrogantes formuladas, denotando una dificultad en el ámbito de la comprensión lectora, que sería parte de otra problemática necesaria que habría que abordar, como sugerencia, en otro estudio en el cual se indaguen las competencia y capacitaciones que las docentes poseen con respecto a la comprensión lectora.

A partir del paradigma abordado en el capítulo número dos, existe un desconocimiento del concepto de grafomotricidad, entendiéndose este como proceso intrínseco del sujeto. Al no comprenderlo, el trabajo pedagógico se orienta a la ejecución de un método mecánico que sólo presta atención a los significantes y no al significado.

Los/as docentes tenemos que considerar el lenguaje escrito como fase terminal de un proceso o de cualquier actividad. Los trazos liberados desde los primeros movimientos grafomotores se dan en un contexto comunicativo cualificado, y sólo en él pueden fijarse e instrumentalizarse en función de las necesidades que experimenta el sujeto en su mundo.

Como sugerencia para las/os docentes, desde el paradigma en el cual está inserta la grafomotricidad, creemos importante tener claro:

- El niño o niña es un sujeto integral y es un ser evolutivo, y cuando llega al colegio ya posee un código, el grafomotor, con el que descubre el código del lenguaje escrito.
- La adquisición del lenguaje escrito tiene su fuente en el desarrollo grafomotor.
- Si la grafomotricidad tiene su propia base neurológica, cognitiva e interactiva, esto la libera del entrenamiento condicionado, por lo tanto las relaciones que se establecen entre el sujeto y los objetos pueden desarrollar sus logros o desinhibirlos.
- Los trazos liberados desde los primeros movimientos grafomotores se dan en un contexto comunicativo cualificado, y sólo en él pueden fijarse e instrumentalizarse en función de las necesidades que experimenta el niño o niña en su mundo.

- Lo ideal es que los/as docentes conozcan los procesos (neurolingüísticos, psicolingüísticos y sociolingüísticos) que se producen en el niño para adquirir el lenguaje escrito, para que sepa detectar los distintos estadios por los que los niños y niñas van a ir pasando y pueda incidir en ellos con actividades pertinentes.
- Considerar el lenguaje escrito como fase terminal de cualquier actividad que realiza el niño o niña, desde un garabato hasta la grafía formal.
- El espacio educativo debe estar organizado de acuerdo a las necesidades de los niños y niñas, para que, las mesas y sillas pasen a ser un instrumento y no un estorbo.
- Cualquier método de enseñanza de la escritura debe ir en paralelo al proceso grafomotor interno del sujeto, caracterizado por sus componentes madurativos, cognitivos y culturales.
- Si las/os docentes sabemos como se adquiere el primer lenguaje escrito, a nivel del primer código escrito, el grafomotor, no podemos seguir haciendo las mismas propuestas didácticas y aplicando los mismos métodos.
- El rol del docente, desde esta perspectiva es ser un interlocutor necesario y no un entrenador.

La escritura no es el resultado final de un entrenamiento formal, sino que es “el lenguaje” que utiliza el ser humano para dejar su huella y trascender. Es el lenguaje que expresa toda la evolución ontológica de la humanidad a lo largo de su devenir por el mundo.

Desde la formación temprana en las universidades no se ha enseñado a reflexionar a los/as docentes acerca de su práctica educativa, sino que se continúan repitiendo modelos o paradigmas educativos que van en función de obtener productos y resultados eficaces a corto plazo.

A nivel estatal se premian y exigen excelencias académicas que sólo reflejan resultados y no procesos, traducidos en calificaciones que no potencian los procesos internos que viven los/las estudiantes. Los docentes viven su quehacer presionados por los resultados, sin tiempo para la reflexión, para conocer los procesos que se producen en el niño, para saber detectar los estadios por los cuales esta pasando y poder incidir en ellos a través de las actividades adecuadas.

Creemos necesario, por lo tanto, abrir espacios de reflexión desde las universidades y entidades públicas, en donde se investigue y propongan que los/las docentes cuenten

con espacios de reflexión académica y de intercambio, sistematizando y evaluando su práctica en equipo. Organizar la práctica pedagógica teniendo en cuenta que hay que hacer en cada momento, que es nocivo cambiar el orden de los procesos y que no se puede ejercer la docencia experimentando y/o improvisando.

BIBLIOGRAFÍA

ACOUTURRIER, B; MENDEL, G. “Por qué los niños y niñas se mueven tanto” (2004) Grao. Barcelona, España.

AJURIAGUERRA, AUZIAS, COUMEN, DENNER, LAVANDES-MOND, PERRON Y STAMBACK. “La escritura del niño. La evolución de la escritura y sus dificultades” (1973). Editorial Laia. Barcelona, España.

APEL, TULI. “De la cabeza a los pies. El cuerpo como eje integrador de contenidos”. AIQUE S.A. Argentina.

BARRUEZO, PEDRO PABLO. “La grafomotricidad: El movimiento en la escritura”. Revista Iberoamericana de psicomotricidad y Técnicas Corporales. N° 6. Mayo 2002.

BEREITER, C. Y SCARDAMALIA, M. “La psicología de la composición escrita” (1987) Hillsdale, N. J. Erlbaum.

CALMELS, DANIEL “¿Qué es la Psicomotricidad? Trastornos Psicomotores y la práctica psicomotriz. Nociones generales” (2003). Lumen. Buenos Aires, Argentina.

CALMELS, DANIEL. “El cuerpo en la escritura” (2001). Novedades Educativas. Buenos Aires, Argentina.

CUETOS, FERNANDO. “Psicología de la Escritura. Diagnóstico y tratamiento de los trastornos de la escritura” (1990). Editorial Escuela Española. Madrid, España.

DUFFY, F. Y GESCHWIND, N. “Dislexia, aspectos psicológicos y neurológicos” (1988). Labor. Barcelona, España.

ELLIS, A. “Lectura, escritura y dislexia: Un análisis cognitivo” (1984). Lea. Londres.

ELLIS, A. Y BEATTIE, G. “Psicología del lenguaje y comunicación” (1986). Weidenfeld and Nicolson. Londres.

ERRÁZURIZ, PILAR; MARTÍN, LILIA. “Aprender jugando, preparación para la lecto-escritura” (1985). Edit. Cincel, Madrid, España.

ESCUDERO, MARIANA; FERNÁNDEZ, MARÍA; SOSA, MARINA; VILLAMAYOR, NATALIA. “Desarrollo del niño”. 4 de julio de 2003. www.pedregal.org.

FANELLI, CRISTO. “El mundo del garabato” 2005. www.naturino.com.

FERNANDEZ, HERNANDEZ, BAPTISTA. “Metodología de la Investigación II” (2001) MCGRAW-HILL. México.

FERREIRO EMILIA; TEBEROSKY ANA, “Sistemas de escritura en el desarrollo del niño”, 1991. Siglo XXI. México.

FRITH, UTA. “Specific spelling problems” En R. Malatesha y H. Witaker (Eds): Dyslexia, a global Issue. The Hague, Martines Nijhoff Publishers.

GARCÍA NÚÑEZ, J. A., BERRUEZO, PEDRO PABLO, “Psicomotricidad y Educación Infantil” (2003). CEPE S.L. Madrid, España

JIMÉNEZ, JOSÉ; JIMÉNEZ, ISABEL. “Psicomotricidad. Teoría y Programación” (2002). CISSPRAXIS S.A. Barcelona, España.

KAUFMANN, W. Y GALABURDA, A. “Organización cerebral del lenguaje y los trastornos de la lectura” (1989). EE. SS. UU. De logopedia y Psicología del Lenguaje. Universidad Pontificia. Salamanca. España.

LEBRUN, Y., DEVREUX, F. Y LELEUX, C. “Escritura en espejo”. (1989). Academia Publishers. Londres.

LOWENFELD, V. Y BRITAIN, W. L. “Desarrollo de la Capacidad Creadora” (1984). Kapeluz. Buenos Aires, Argentina.

LURIA, A. “Cerebro y lenguaje” (1974). Fontanella. Barcelona, España.

NAIDOO, S. “Dislexia específica” (1972). Pitman Publishing. Londres.

OLSON, DAVID. “El Mundo Sobre el Papel” (1998). Editorial Gedisa. Barcelona España.

PALACIOS, A; MARCHESI, A; COLL, C. “Desarrollo psicológico y educación: Psicología Educativa” (2000). Alianza Editorial S.A. Madrid, España.

PAPALIA, DIANE Y OTROS. “Psicología del desarrollo” (2001). McGraw Hill. Colombia.

PIANTONI, CARLO. “Expresión, Comunicación y Discapacidad” (2001). Narcea S.A. Madrid, España.

RIUS ESTRADA, MARIA D. “Grafomotricidad. 2 – 7 años” (1997). Edit. Seco Olea. Madrid, España.

RIUS ESTRADA, MARÍA D. “Grafomotricidad: Propuestas de aprendizaje integrado. Educación infantil 3, 4, 5 años. Colección Acceso a los aprendizajes: 3-7 años”. (1985). Ed. Koiné. España.

RIUS ESTRADA, MARIA D. “Grafomotricidad. Enciclopedia de técnicas Instrumentales para el desarrollo Psicomotor” (1989). Edit. Seco Olea. Madrid, España.

TIERNO, BERNABÉ. “Educar Hoy” (1995). Barcelona, España. Planeta de Agostini S. A.

TUSÓN, JESÚS. “La Escritura. Una introducción a la Escritura Alfabética” (1997). Ediciones Octaedro. Barcelona, España.

VIGOTSKY, L. S. “La prehistoria del lenguaje escrito” (1983). En M. Martlew (Ed): the psychology of written language: developmental and educational perspectives. Chichester, John Wiley y Sons.

WALLON, HENRI. “Del acto al pensamiento” (1978). Psique. Buenos Aires, Argentina.

WALLON, HENRI. “La evolución psicológica del Niño” (1970). Psique. Buenos Aires, Argentina.

GLOSARIO

Acción: proceso mental que se produce antes, durante y después del acto.

Actitud: Posición (postura) del cuerpo guiada y controlada por la sensibilidad postural (sensibilidad propioceptiva).

Acto: El acto es una actividad voluntaria, inducido por un proyecto de acción. Antes del acto existe una representación, independiente de la forma, de aquello que buscamos. Esta representación previa puede adoptar formas distintas. El Acto es algo más que la acción. Se define como “interactividad de un sujeto con la realidad (otro, sociedad o naturaleza).

Agrafía: Incapacidad de escribir correctamente letras y palabras.

Agramatismo: trastorno del lenguaje que se manifiesta en la incapacidad de formar correctamente palabras y frases según las reglas gramaticales y sintácticas.

Ambiente: Conjunto de estímulos que actúan en el individuo, en los planos físicos, psicológico, social, cultural moral, etc.

Apraxia: Incapacidad de llevar a cabo correctamente movimientos coordinados y dirigidos a una finalidad precisa.

Ataxia: Incertidumbre o falta de coordinación de los movimientos voluntarios.

Caligrafía: Del griego Kállos: belleza, y gráphein: escribir, es decir, “*escribir con belleza*”.

Comunicación: Categoría psicológica que implica la forma de interrelación humana que expresa las relaciones de los individuos entre sí, que se dan dentro del proceso de la actividad, y que constituye un elemento trascendental en la formación y funcionamiento de la personalidad, y que comprende el proceso de intercambio de pensamientos, sentimientos y emociones, hasta el modo de realización de las relaciones sociales, dados por los contactos, directos e indirectos que establecen las personas y los grupos en su vida y actividad social. Entiéndase en el marco de este

estudio como la capacidad de transformar los objetos externos, que pertenecen al mundo real y que pueden ser, a su vez, objetos materiales, sociales, formales, en símbolos internos, que pertenecen al mundo psíquico de cada uno.

Coordinación: Capacidad del cuerpo para aunar el trabajo de diversos músculos, con la intención de realizar unas determinadas acciones.

Coordinación dinámica general: Ejercicios que exigen recíproco ajuste de todas las partes del cuerpo y, en la mayoría de los casos, implican locomoción.

Coordinación seno-motriz: Coordinación de sensaciones y gestos con el fin de realizar un acto completo determinado.

Coordinación visomanual: Capacidad que posee un individuo para utilizar simultáneamente las manos y la vista con objeto de realizar un tarea o actividad.

Corporeidad: Cuerpo vivido en su totalidad, en su unidad.

Diálogo tónico: Corresponde al proceso de asimilación y, sobre todo, de acomodación, entre el cuerpo de la madre y el cuerpo del niño o niña; el niño/a sostenido por la madre se interesa muy precozmente por un intercambio permanente con las posturas maternas: con su movilidad busca su confort en los brazos que lo mantienen. Mantener no significa un estado fijo de mantenimiento, sino acomodación recíproca. (Ajuriaguerra, 1985).

Dígrafo: Unidad gráfica que se compone de dos grafías: qu-gu-ch.

Dispraxia: Trastorno de la coordinación de los movimientos finalizados.

Distonía: Desorganización en el movimiento y la inadaptación de los gestos al fin propuesto. Se caracteriza por perturbaciones en la organización del esquema corporal y en la representación temporo-espacial. En el plano clínico, se trata de sujetos que son incapaces de llevar a término determinadas secuencias gestuales, o que las realizan con extremada torpeza..

Enfoque psicodinámico: Intento de enmarcar el número de fenómenos de una concepción intrapsíquica, en la que las causas inmediatas de las conductas se relacionan con procesos y conflictos de naturaleza inconsciente.

Geminadas: Dígrafo que repite la misma grafía: l-ll; r-rr.

Grafema: Unidad gráfica que se compone de una sola grafía.

Hipotonía: Estado flácido de la musculatura caracterizado por un bajo tono general y por una excesiva extensibilidad de las articulaciones.

Imagen del cuerpo: Conjunto de sensaciones hacia el propio cuerpo.

Inhibición psicomotriz: Término utilizado para designar, entre otros signos, el fenómeno de inhibición del movimiento. Se caracteriza por una reducción o una retención del movimiento.

Kinestésico: Este modelo, también llamado visual-auditivo-Kinestésico (VAK), toma en cuenta el criterio neurolingüístico, que considera que la vía de ingreso de la información (ojo, oído, cuerpo) –o, si se quiere, el sistema de representación (visual, auditivo, kinestésico)- resulta fundamental en las preferencias de quien aprende o enseña. Por ejemplo, cuando le presentan a alguien, ¿qué le es más fácil recordar después: la cara (visual), el nombre (auditivo), o la impresión (kinestésico) que la persona le produjo.

Léxico: Conjunto de palabras de una lengua, o los usados por un individuo o grupo.

Marcas suprasegmentadas: Aquellas marcas que están sobre la grafía: tilde, diéresis.

Maternage: Relación de apego a la madre que se produce desde los primeros meses de vida hasta aproximadamente los tres años de vida.

Método: Epistemológicamente deriva de las raíces griegas *metá* y *dos*, que significan respectivamente "meta hacia algo" y "camino", por eso y de acuerdo a su estructura verbal, la palabra método quiere decir camino hacia algo, o esfuerzo para alcanzar un

fin o realizar una búsqueda. En un sentido filosófico podría ser entendido como el conjunto de actividades intelectuales, que con prescindencia de los contenidos específicos, establece procedimientos lógicos que nos permiten captar la realidad.

Método analítico: Implica el análisis o separación de un todo en sus partes. Por medio del análisis se estudian los hechos y fenómenos separando sus elementos constitutivos para determinar su importancia, la relación entre ellos, cómo están organizados y cómo funcionan estos elementos. El método analítico comienza por la presentación de la frase, para, a continuación, analizar la palabra, luego la letra, la sílaba y la letra.

Método deductivo: Consiste en inferir proposiciones particulares de premisas universales o más generales.

Método inductivo: Se denomina así, cuando lo que se estudia se presenta por medio de casos particulares, hasta llegar al principio general que lo rige.

Método sintético: Implica síntesis, unión de elementos para formar un todo. Reúne las partes que separaron en el análisis para llegar al todo. La síntesis le exige al estudiante la capacidad de trabajar con elementos para combinarlos de tal forma que constituyan un esquema o estructura que antes no estaba presente con claridad.

Motricidad: Movimiento del cuerpo y de sus miembros, de forma adecuada a las condiciones espaciales y temporales y a la exigencia de situaciones determinadas.

Neuromotricidad: Aspectos de la motricidad relacionados con el sistema nervioso, su madurez y sus trastornos.

Ontogenia: Desarrollo del individuo, referido en especial al periodo embrionario.

Ortografía: Del griego arthos: derecha y grapein, arte de escribir correctamente las palabras.

Paragrafía: Trastorno de la escritura, que se manifiesta en la alteración de palabras y frases.

Parapraxia: Defecto en la ejecución de movimientos coordinados, por lo que se realiza un movimiento en lugar de otro.

Praxias: Sistema de movimientos coordinadas en función de un resultado o de una intención. (Piaget, 1973)

Preacto: el proyecto, deseo, motivación, voluntad, deliberación, decisión, sentido, etc.

Principios psicodinámicos: Alusivo al enfoque psicodinámico en el desarrollo de la escritura. Principio de territorialidad (se escribe “la casa”); principio de identificación con la especie (se dibuja la figura humana) y principio de inserción en el medio (se dibuja el sol).

Psicomotricidad: Trata de relacionar dos elementos hasta ahora desconectados, de una misma evolución: el desarrollo psíquico y el desarrollo motor. Parte de una concepción del desarrollo que hace coincidente la maduración de las funciones neuromotrices y de las capacidades psíquicas del individuo, de manera que ambas cosas no son más que dos formas, hasta ahora desvinculadas, de ver lo que en realidad es un único proceso. Parte del principio general de que el desarrollo de las capacidades mentales (análisis, síntesis, abstracción, simbolización, etc.) se logra sólo a partir del conocimiento y control de la propia actividad corporal, es decir, de la correcta construcción y asimilación de lo que se denomina el *esquema corporal*. Para la psicomotricidad resulta claro que el cuerpo, el movimiento y la acción son los elementos básicos de nuestro conocimiento y comprensión del mundo.

Pulsión: Impulso que usa una persona al realizar o reunir ciertos actos.

Ritmo: Suceder regular de una cadencia. Mantiene una estrecha relación con el movimiento, el espacio y el tiempo. Se distinguen dos tipos: el *fisiológico*, que es entendido como una actividad del propio cuerpo (respirar, caminar, moverse) y el *psicológico*, que se halla ligado al sentido de las relaciones en el tiempo.

Símbolo: Del griego *syn* (junto), *ballein* (poner) y *symbolon* (señal, marca distintiva). Representación, imagen, figura o divisa con que materialmente o de palabra se representa una idea, una cosa, un sentimiento. Se trata de la representación

de una cosa por medio de otra, por alguna semejanza o correspondencia o simplemente, por atribución convencional

Sincinesias: Participación en el curso de un movimiento dado de músculos que normalmente no están interesadas en ese movimiento.

Significado: Representación mental que la palabra evoca.

Significante: Sucesión de fonemas o de grafemas en la escritura que construyen la palabra.

Signos semióticos: imágenes que tienen significado o significante.

Tono muscular. Consiste en un estado permanente de ligera contracción en el cual se encuentran los músculos estriados. La finalidad de esta situación es la de servir de telón de fondo a las actividades motrices y posturales. Acompaña a cualquier actividad cinética o postural y está regulado por el sistema nervioso. El tono muscular proporciona sensaciones propioceptivas que inciden fundamentalmente en la construcción del esquema corporal. La conciencia de nuestro cuerpo y su control dependen de un correcto funcionamiento y dominio de la tonicidad. Para Wallon es la “fuente de la emoción” elemento clave en la relación con el otro/a.

Vivido corpóreo: Conciencia de las sensaciones relacionadas con el propio cuerpo, con o sin movimiento, experimentadas por un sujeto en determinadas situaciones.



SUGERENCIAS PARA EL QUEHACER PEDAGÓGICO

A la luz de este paradigma cualquier método de enseñanza del proceso de la escritura debe ir acompañado al proceso grafomotor interno del sujeto, caracterizado por sus competencias neurolingüísticas (madurativas), psicolingüística (cognitivas) y sociolingüísticas (culturales).

Por lo tanto, las/os docentes tenemos que tener claro que cuando el niño o niña llega al colegio, posee ya un código, el grafomotor, con el que descubre el lenguaje escrito y con él realiza la escritura grafomotora.

Si nosotros conocemos al niño o niña y cómo se genera el lenguaje escrito a nivel del primer código escrito, el código grafomotor, y qué hace la mente y de qué manera el contexto influye en este proceso, debemos reflexionar acerca de las metodologías que estamos aplicando y de qué forma responden a las necesidades de los niños.

Es así que hay que trabajar con todo aquello que tenga significado para el niño o niña y como fase terminal de toda actividad dejar una “huella” escrita, esta aparecerá con un significado real para el sujeto, dentro de un contexto comunicativo. Trabajar a partir de los grafismos de los niños o niñas, es decir desde su propia vivencia, para que luego evolucionen hasta convertirse en grafías. Dejar que el niño o niña manipule libremente soportes, instrumentos y posiciones.

Los errores concebirlos, no como faltas, sino como variaciones epistemológicas y comprender que nuestro rol dentro del proceso es de interlocutor necesario y no como simple entrenador, obteniendo como resultado, una escritura personal y propia y no sólo escrituras uniformes o síndromes de escritura.

Para finalizar lanzamos la siguiente interrogante para la posterior reflexión y evaluación de la práctica educativa y necesidad de innovar en el proceso de aprendizaje del lenguaje escrito.

¿Desde qué paradigma realizamos nuestro quehacer educativo?



GRAFOMOTRICIDAD

DOCUMENTO DE REFLEXIÓN PEDAGÓGICA

SEMINARIO PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN Y TÍTULO DE PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN DIFERENCIAL

INTEGRANTES:

DÍAZ INOSTROZA MARÍA ELIANA
INOSTROZA SOTO MACARENA
LANDAETA SILVA PAMELA
LILLO RAMÍREZ IBETTE
MENARES ARRIAGADA DANIELA
TORAÑO BELMAR ADRIANA

PROFESOR GUÍA:

PAMELA RODRÍGUEZ ACEITUNO

El objetivo de este folleto es que sea utilizado como instrumento de reflexión pedagógica y formativa, tanto por los profesionales en formación permanente como por los estudiantes de pedagogía, con el fin de tener una mirada más completa al iniciar el proceso de adquisición del lenguaje escrito en el niño y niña y su posterior desarrollo.

Hoy en día existen, en el proceso de adquisición del lenguaje escrito, dos paradigmas metodológicamente distintos, que creemos necesario que el docente debe tener en cuenta, para así entender el sentido de su quehacer pedagógico.

1° Uno de ellos concibe la escritura como copia del modelo adulto, es decir, que su aprendizaje supone hacer la correspondencia entre sonido y grafía, partiendo de la obvia relación entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito que los adultos erróneamente hacemos. De esta concepción derivan las actividades de preescritura, basadas fundamentalmente en la repetición y el adiestramiento.

2° El otro concibe la escritura como un proceso constructivo inédito, que va desde la divergencia inicial individual de los signos del niño o niña a la convergencia colectiva de los signos convencionales del adulto, por medio de operaciones comunicativas, cognitivas y culturales. De ello deriva la grafomotricidad como disciplina inicial de dicho proceso.

¿QUÉ ES LA GRAFOMOTRICIDAD?

La Grafomotricidad es una disciplina autónoma que da cuenta de los signos gráficos que genera el niño niña, entre los 2 y los 5 ½ años, en el transcurso de un proceso evolutivo: neurolingüístico, psicolingüístico y sociolingüístico, antes de la escritura alfabética. El lenguaje escrito por lo tanto es el resultado de un proceso de desarrollo de las estructuras profundas en las que se produce la comunicación humana. Generalmente el concepto de *grafomotricidad* es confundido con el de *preescritura* y aunque éstas están relacionadas perteneciendo a las Ciencias del Lenguaje, existe entre ellas grandes diferencias.

PRESCRITURA	GRAFOMOTRICIDAD
Método de enseñanza de la escritura basado en marcos teóricos del lenguaje desarrollado en el siglo XIX.	Proceso de adquisición del <i>primer lenguaje escrito</i> basado en teoría lingüísticas del siglo XX, aprovechando el saber adquirido de cómo se genera el lenguaje escrito y lo que hace el cerebro y mente.
Método que prepara al niño o niña para que aprenda a escribir con facilidad, sustituye el trabajo interno que tendría que realizar el niño o niña que no lleva a hacerle madurar neurológicamente.	Proceso de maduración neurolingüístico, cognitivo-psicolingüístico (ya que crea estructuras) y sociolingüístico-interactivo por estar en contacto con el código de la comunidad.
Exige competencia gráfica indiscriminada.	Se atiende a la competencia gráfica evolutiva.
No considera procesos globales: esquemas de acciones, esquemas mentales, representación semántica.	Considera los procesos globales de acciones/representaciones.
Multiplica el número de ejercicios. Enfatiza el punto de partida y llegada y hace un entrenamiento sistemático.	Pone actividades terminales como representación gráfica de todo un proceso.

