

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA
INSTITUTO DE FORMACIÓN DOCENTE DEL ESTADO DE SONORA
ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE HERMOSILLO
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 26 A



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

LA GRAFOMOTRICIDAD Y LA ADQUISICIÓN DE LAS COMPETENCIAS
BÁSICAS DEL APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA



MARÍA GUADALUPE ÁLVAREZ LÓPEZ



HERMOSILLO, SONORA

NOVIEMBRE DE 2010





**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA
INSTITUTO DE FORMACIÓN DOCENTE DEL ESTADO DE SONORA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 26 1**

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

**LA GRAFOMOTRICIDAD Y LA ADQUISICIÓN DE LAS COMPETENCIAS
BÁSICAS DEL APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA**

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE MAESTRA EN EDUCACIÓN
ESPECIAL**

PRESENTA

MARÍA GUADALUPE ÁLVAREZ LÓPEZ

HERMOSILLO, SONORA

JUNIO DE 2010

UNIDAD 26A HERMOSILLO

05 de junio, 2010.

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA OBTENCIÓN DE GRADO

**C. MARÍA GUADALUPE ÁLVAREZ LÓPEZ,
P R E S E N T E .**

A nombre del Colegio de Posgrado de esta Unidad UPN y como resultado del análisis realizado a su proyecto de investigación "La grafomotricidad y la adquisición de las competencias básicas del aprendizaje de la escritura", investigación puesta a consideración por la Mtra. Fernanda Alicia Aragón Romero, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos por la institución para la obtención del grado de maestría.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar el examen correspondiente.

A T E N T A M E N T E
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"



MTRO. VÍCTOR MANUEL BARRERAS VALENZUELA
PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN

GOBIERNO DEL ESTADO DE SONORA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 26A
HERMOSILLO, SONORA

Ccp.- Archivo.
VMBV'mjmm.



Dedicatoria:

A Dios, por la bondad infinita con la que me corrige.

A mi hija Valeria por el amor y la confianza que me tiene.

A mi esposo Sergio, por el apoyo y respaldo que me ofrece.

A mi madre que me apoyó tanto en el cuidado de mi hija.

A las instituciones que me apoyan y confían en mi trabajo:
Instituto Vanguardia y UPN

Agradecimientos

A la persona con más capacidad intelectual con la que he convivido y cuya tenacidad y compromiso no me dejó descansar nunca:

¡GRACIAS FERNANDA ARAGÓN!

Considero este logro tan mío como tuyo.

A mis estimados revisores de tesis:
Aremi Gómez
María Antonieta Mexia
Rafael Páez.

Gracias por su valiosa colaboración

RESUMEN

La presente investigación tuvo por objetivo conocer la relación existente entre la estimulación sistemática de las habilidades grafomotoras y el desarrollo de las competencias de escritura en los alumnos de tercer grado de preescolar del Instituto Vanguardia, plantel Pitic. En la base teórica de este estudio se considera a la grafomotricidad como un precurrente básico de la escritura. La metodología de investigación llevada a cabo es de corte correlacional con un diseño longitudinal, cuasi experimental con pretest-postest. La investigación se sustentó en la implementación de un programa de estimulación grafomotora, con el fin de determinar su relación con las competencias de escritura. Las técnicas e instrumentos utilizados para recabar la información fueron la observación con apoyo de un registro anecdótico; una escala tipo Likert para valorar los cambios en las competencias de los alumnos y la entrevista a la educadora titular del grupo de estudio. Los resultados obtenidos permitieron concluir que existe una relación directa entre la estimulación sistemática de habilidades grafomotoras en alumnos de preescolar y el desarrollo de competencias de escritura necesarias para iniciar con el aprendizaje formal de este proceso en el primer grado de educación primaria.

Palabras clave: Grafomotricidad, direccionalidad, pulsión tónica, coordinación visomotriz, percepción, comunicación, escritura,

ÍNDICE

	Página
INTRODUCCIÓN	vii
CAPÍTULO I	21
LA ESCRITURA, SU ADQUISICIÓN, ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	
1.1 El surgimiento, su historia	21
1.2 Historia de la enseñanza de la escritura en México	24
1.3 Métodos implementados y la persistencia del fracaso	29
1.4 La construcción de la escritura como medio de comunicación	35
1.5 De quién es el problema ¿Del niño, del maestro, del método?	39
CAPÍTULO II	46
LA GRAFOMOTRICIDAD ¿PRECURRENTE DE LA ESCRITURA?	
2.1 La escritura como acto grafomotor	46
2.2 Filogénesis y ontogénesis del grafismo y la escritura	50
2.3 Aspectos grafomotores que intervienen en el aprendizaje	56
2.4 Problemas grafomotores	60
2.5. Las competencias del lenguaje escrito	63
CAPÍTULO III	67
METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN	
3.1 Tipología de investigación	68
3.2 Población y muestra de estudio	70
3.3. Técnicas e instrumentos	72
3.4. Procedimiento metodológico	74

CAPÍTULO IV	78
RELACIÓN EXISTENTE ENTRE LA ESTIMULACIÓN SISTEMÁTICA DE HABILIDADES GRAFOMOTORAS Y LAS COMPETENCIAS DE LENGUAJE ESCRITO	
4.1 Direccionalidad	79
4.1.1 Resultados por competencia	79
4.1.2 Resultados globales	82
4.2 Pulsión tónica	84
4.2.1 Resultados por competencia	84
4.2.2 Resultados globales	87
4.3 Coordinación Visomotora	90
4.3.1 Resultados por competencia	95
4.3.2 Resultados globales	92
4.4 Descodificación perceptivo motriz	95
4.4.1 Resultados por competencia	95
4.4.2 Resultados globales	97
4.5 Comunicación	100
4.5.1 Resultados por competencia	101
4.5.2. Resultados globales	104
4.6 Resultados generales de la aplicación del programa	108
CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS	111
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	116
ANEXOS	
REFERENCIAS	

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje de la lectura y la escritura es un aspecto de suma relevancia en el ámbito de la educación debido a que son aspectos a los cuales se supeditan otros de mayor complejidad intelectual. En este sentido, la alfabetización en los primeros años escolares representa el punto de partida de la introducción de los infantes a la educación formal. La lectura y la escritura son la forma convencional para que el niño acceda a la cultura.

La pertinencia de los modelos de enseñanza se da en función de que atiendan las necesidades elementales que marca el contexto sociocultural, de ahí que, con base en la respuesta que se obtenga de su utilización, el modelo se considere bueno o necesario de modificar debido a que posibilite el mejoramiento de las condiciones de vida (Waiselfisz, 2010).

Las circunstancias de vida de todo orden, incluyendo necesariamente el educativo, marcan la pauta de lo que socialmente se demanda. Hay quienes opinan que el aprendizaje de la lectura y la escritura van unidos, encadenados y dándose de manera simultánea; por otra parte, hay también quienes afirman que la escritura es resultante de la lectura ya que el niño se apropiá de la grafía hasta que la reconoce en un texto.

· Sin lugar a dudas, la enseñanza de ambos aspectos; lectura y escritura, debe ser coordinada y graduada. El valioso factor comunicativo que leer y escribir, amerita contar con una intervención intencionada que atienda todos aquellos factores que requiere el niño aun antes de iniciar el proceso de adquisición formal del aprendizaje.

Respecto a la enseñanza y aprendizaje de la lectura, se ha dedicado un gran esfuerzo en reflexionar cuál es la mejor manera de enseñar a leer, y así cumplir con el sentido social de la alfabetización. Sin embargo, tal como opina Gómez: "Nos encontramos alejados de lo que podría considerarse una respuesta efectiva a esta demanda social, ya que los resultados reflejan altos índices de reprobación y deserción escolares y un consecuente incremento en el índice del analfabetismo funcional" (Gómez, 1995: 13).

Prueba de esto son los resultados arrojados por las evaluaciones nacionales e internacionales auspiciadas por la OCDE, entre las cuales se encuentra el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA); en los datos obtenidos, se destaca la falta de competencias lectoras de los alumnos mexicanos. La definición manejada va más allá de una competencia de decodificación; implica además, la comprensión, el uso y la reflexión sobre la información escrita: "La competencia en Lectura es la comprensión, uso y reflexión

sobre textos escritos, con el fin de lograr las metas personales, desarrollar el conocimiento y potencial propios y, participar en la sociedad" (Eduteka, 2003:1).

Particularmente hablando del lenguaje escrito, el enfoque actual privilegia la organización a partir de la lógica del lenguaje; es decir, sugiere rescatar más el significado que la grafía.

Históricamente, el aprendizaje de la escritura ha representado una prioridad para el sistema educativo; de tal forma, los diferentes métodos aplicados para la enseñanza han pretendido lograr el éxito en el aprendizaje de este aspecto académico tan analizado.

La escritura, en opinión de Portellano "Es una de las actividades más definitorias y específicas del género humano, y que indica un alto grado de corticalización de nuestra especie con respecto a otras inferiores"; esto bajo el entendido de que la apropiación del sistema de escritura, a nivel práxico, requiere de una maduración previa que permita la existencia de una praxia tan fina y compleja como lo es la escritura (Portellano, 2002:32).

Para otros autores, la explicación de la apropiación de la escritura, se da bajo otro enfoque; tal es el caso de Gómez, para ella, la escritura requiere de una intervención pedagógica intencionada que implique la estimulación y desarrollo de las competencias básicas que son prerequisito de éste. En su opinión, el sistema

de escritura se define como una "representación de estructuras y significados de la lengua, cuya función es eminentemente social" (Gómez 1995: 20).

En este sentido, en el caso de México, el sistema educativo ha implementado diferentes métodos de enseñanza, con características diversas, desde los mecánicos y memorísticos en los que era absolutamente necesario aprenderse el alfabeto completo; pasando por los sintéticos o silábicos cuya importancia radicaba en las combinaciones de consonantes y vocales, hasta llegar al método global, que implicó un salto de gran magnitud en la enseñanza y que consistió en que el alumno aprendiera de lo general a lo particular.

A finales de la década de los 70s, Ferreiro (1979), realizó una investigación denominada Plan Nuevo León, cuya intención era despejar las dudas alrededor de las implicaciones de la enseñanza de la escritura y la lectura. El principio básico era que todos los individuos tienen derecho a ser alfabetizados; sin embargo, se destaca la delicada frontera entre el derecho y la obligación como fuente de entendimiento y comprensión de las dificultades que gran parte de la población escolar tiene para aprender a leer y a escribir.

En opinión de Ferreiro (1993), en muchos de los métodos tradicionales utilizados para adquirir la lengua escrita, hay dos grandes ausentes: la escritura en tanto objeto de conocimiento y el sujeto de aprendizaje en tanto sujeto cognosciente. Todos estos métodos de enseñanza perdieron fuerza gradualmente debido al

cambio en el enfoque, ya que, el tradicionalismo fue desplazado por la necesidad constructiva del aprendizaje y el nuevo enfoque fue de tipo comunicativo.

Actualmente, a partir de las experiencias anteriores y de convertir a la metodología de la enseñanza en un proceso realmente integrador, este es manejado con mayor libertad, atendiendo a la espontaneidad del interés y necesidad del niño, es decir, requiere de un carácter hipotético deductivo manifiesto de manera competente en el aprendiz; momento que el educador debe saber aprovechar al máximo ya que es considerado como una fase sensible u oportuna.

Este método privilegia el aspecto cognitivo a partir de la función comunicativa en la enseñanza de la lengua escrita, y su enfoque implica que se debe respetar el ritmo de aprendizaje de los niños ya que éste atiende a las experiencias contextuales de cada uno de ellos, sin embargo, esto puede representar el no tener la oportunidad de interpretar correctamente las señales de alarma si el educador se confía en que el problema es cuestión exclusivo de desarrollo y no de aprendizaje.

A pesar de las modificaciones metodológicas, el fracaso educativo no ha variado y nuestros niños siguen teniendo dificultades al momento de enfrentarse al sistema escolarizado que representa la educación primaria. Es en este nivel educativo donde se empieza a observar el rezago escolar debido a que es justamente en él, que se lleva a cabo una evaluación cuantitativa de carácter oficial, mismo que

pone en manifiesto los problemas de nuestra niñez respecto a las competencias lectoras y grafomotoras.

Para entender el sentido precurrente de la escritura, es preciso definir el concepto grafomotricidad; según Begoña Suárez Riano, se entiende como "los movimientos propios de la escritura. Tiene por objeto el análisis de los procesos que intervienen en la realización de las grafías, así como el modo para que estas puedan ser automatizadas y en las que el resultado atienda a los factores de fluidez o armonía tónica, rapidez y legibilidad" (Suárez, 2002: 3).

De entre todos los aspectos que deben ser atendidos previos al momento de escribir, podemos mencionar los perceptuales auditivos, visuales y motrices. Todos ellos sin privilegiar uno sobre otro, permiten la adquisición gradual de las habilidades grafomotoras; la idea es entonces que de todos se extraiga lo necesario para que se de la maduración integral y el niño enfrente el proceso con mayor oportunidad de éxito.

Por otra parte, hablando del contexto en el que se materializa enseñar y aprender a escribir, las reformas curriculares que se han efectuado en los diferentes niveles de educación básica, han intentado solucionar el problema que representa el aprendizaje escolar; sin embargo, podemos decir que éstas se presentan de manera desfasada de nivel a nivel y perjudicando la intención que caracteriza a la

obligatoriedad en la educación de vincular los diferentes niveles educativos con programas congruentes. Actualmente, la reforma curricular de educación básica, iniciada en el nivel preescolar a partir del 2004, en secundaria en 2006 y en primaria en el 2009, tiene como principio fundamental la articulación curricular de estos tres niveles:

La reforma tiene como eje principal el diseño y aplicación de una nueva propuesta curricular que permita una adecuada articulación con la educación primaria y precise los propósitos educativos que todas las niñas y los niños del país - independientemente de su origen social, étnico o del ambiente familiar del que procedan- deberán lograr durante su tránsito por la educación preescolar (OEI, 2010: 2).

Tal reforma surge con el fin de atender las necesidades de ingreso al nivel primaria, sin embargo, el diseño de la reforma de preescolar se da cuando la última reforma de primaria se dio en 1993, estos datos explican un desfase de hasta 11 años. De manera entonces, que los principios de articulación de los programas de los diferentes niveles de educación básica que marca la obligatoriedad, no se habían cumplido cabalmente.

Si recapitulamos, los métodos anteriores, con gran enfoque tradicionalista, exaltaban los aspectos motores de la escritura y las consecuencias fueron bajos niveles intelectuales en el aprendizaje; posteriormente, los métodos denominados

constructivistas, novedosos y activos, subestiman el aspecto motor y aún así el problema persiste. En un intento de reflexionar sobre estos hechos, nos cuestionamos si todos los problemas de aprendizaje de la escritura pueden prevenirse desde el nivel preescolar y no tener que corregirse en el nivel de primaria.

El anterior método de educación preescolar, denominado de "Proyectos", destacaba las diferentes dimensiones del desarrollo: la afectiva, la social, la intelectual y la física; para su abordaje proponía el trabajo por bloques y entre éstos se encontraba el de psicomotricidad, en el que se preponderaba ampliamente el desarrollo motor del niño de 4 a 6 años de edad y sugería un arduo trabajo de juegos y actividades para tales fines.

Posteriormente, con el nuevo Programa de Educación Preescolar 2004, el enfoque es el trabajo por competencias, es decir, el niño debe desarrollar, conocimientos, destrezas y habilidades que lo hagan competente en el ambiente en el que se desenvuelve.

En este programa, se cambian las dimensiones por campos formativos y los bloques por aspectos. El campo que suple la dimensión física se denomina desarrollo físico, el cual contempla favorecer competencias en los aspectos de coordinación, fuerza y equilibrio. A pesar de que las competencias que implican

estos aspectos son diversas, a partir de ellos es algo reducido en comparación con la preponderancia que se le daba en el programa anterior.

Con base en lo anteriormente mencionado, analizando los métodos y las reformas, podemos decir que en nuestro sistema existe una imperiosa necesidad de ayudar al niño a construir el aprendizaje de la escritura; para ello, según el modelo actual, el aspecto cognitivo y comunicativo son la base que representaría la evidencia de que dicho aprendizaje se construye; esto implica dejar de lado aspectos que son igualmente vitales, los motores por ejemplo.

La escritura no es sólo lenguaje, también es motricidad y el hecho de que un niño tenga dificultades grafomotoras, le impide acceder al aspecto comunicativo de la escritura. Explicado esto a través de la opinión de Morales podemos decir que:

Si admitimos que los procesos de aprendizaje consisten en operaciones mentales que facilitan la acumulación de información que puede ser nuevamente utilizada a largo plazo, podemos determinar que en el aprendizaje no verbal debe existir una interrelación entre la entrada de información sensorial y una respuesta motórica elaborada. Esto indica, que en el aprendizaje no verbal tanto como en el verbal, sí se requiere de componentes psicomotores primordiales para la estructuración de información; entre estos encontramos los aspectos

perceptivos anteriormente mencionados: táctilo cinestésico, visual y auditivo (Morales 1994: 8).

Es decir, no podemos supeditar el éxito en el aprendizaje exclusivamente al aspecto intelectual dejando de lado los de tipo motor que contribuyen a potencializar los primeros.

Por otro lado, algunos niños con problemas de la coordinación fina, originada por una disfunción en la integración sensorial, caben en la categoría de niños con necesidades educativas especiales (NEE) ya que, según Jean Ayres (1974) citado por Colombo (2003), esta deficiencia no permite recibir, organizar ni interpretar la información proporcionada por el sistema sensorial por lo que afecta el uso efectivo del sistema propioceptivo, siendo éste el que reacciona motrizmente ante los estímulos (Colombo, 2003).

En la actualidad, no sólo los niños con NEE tienen problemas con la escritura, son muchos los niños que al iniciar a escribir se resisten, ya que hacerlo representa un reto para el cual les falta llenar vacíos que corresponden al dominio de competencias básicas para poder iniciar con este proceso, mismas que contempla el actual programa de manera privilegiada en el campo de comunicación y lenguaje oral y escrito; sin embargo al revisar las competencias del lenguaje escrito, nos percatamos de que ninguna de ellas atiende el aspecto motor de la

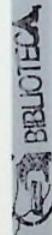
escritura. De hecho, el mismo programa asevera que el lenguaje escrito es un trabajo intelectual y no una actividad motriz (SEP 2000: 62).

Aun cuando es necesario resaltar la importancia del aspecto comunicativo del lenguaje oral y escrito, se considera pertinente mencionar que, aun con un amplio dominio de las competencias que solicita el campo formativo de lenguaje y comunicación, hay aspectos de orden motor que se requieren necesariamente al momento de aprender a escribir, además de que las competencias de lenguaje y comunicación por sí solas no contribuyen al desarrollo de competencias grafomotoras ni pueden prevenir ni corregir problemas motores que inciden en la adquisición de la escritura como acto motor; se requiere del trabajo específico e intencionado para tales fines.

Hay competencias que pertenecen a otros campos que de igual manera pueden contribuir a fortalecer el aspecto motor de la escritura; pero volviendo al análisis de lo que una educadora debe trabajar de manera intencionada, queda el hueco en el saber qué hacer y cuándo hacerlo y sobre todo, el hueco de saber explicar porqué hay que hacerlo y de qué forma todo lo que se hace en preescolar repercutirá de manera directa en la construcción del aprendizaje de la escritura. El contar con competencias específicas sobre la evolución grafomotriz de los niños, puede contribuir de gran manera a que aprendan a escribir con mayor oportunidad de éxito.

Una educadora, también se vería beneficiada ya que conocer sobre competencias grafomotoras, le permitiría planear de manera intencionada, identificar si el niño está presentando alguna dificultad y sobre todo, favorecería este aspecto tan ignorado o subestimado y qué en realidad es necesario para poder aprender.

Una vez analizado el tema, queda la necesidad de despejar las siguientes interrogantes: ¿Por qué, a pesar de los cambios metodológicos que se han dado en la enseñanza de la escritura, los niños siguen teniendo dificultades para aprender a leer y a escribir?, ¿Qué tan pertinente ha sido el cambio en los enfoques y métodos de enseñanza para el aprendizaje de la lecto escritura?, ¿Cómo se puede favorecer el aprendizaje de la escritura de los niños que asisten a primer grado de primaria?, ¿En qué radica el problema de aprendizaje de la escritura?, ¿Son las habilidades perceptivo motoras necesarias para el aprendizaje de la escritura?, Si es así, ¿Qué competencias debe tener el alumno que ingrese a primero de primaria? ¿Qué relación guarda el aprendizaje de la escritura con el desarrollo de las habilidades perceptivas?, ¿Se puede explicar el problema de aprendizaje de la escritura mediante el desarrollo de las habilidades perceptivas?, ¿Qué tan importante es el desarrollo de las competencias grafomotoras desde preescolar?, ¿Cómo es que él niño desarrolla competencias grafomotoras?, **¿Cuál es la relación que existe entre la estimulación sistemática de las habilidades grafomotoras en el alumno preescolar y el desarrollo de competencias básicas de escritura?**



En un afán de dar respuesta a todas éstas interrogantes, se procedió a realizar una investigación correlacional de corte cuasi experimental cuyo diseño es longitudinal con prueba-posprueba y grupos intactos, en el cuál uno de ellos es grupo de control. La perspectiva metodológica propuesta fue la considerada conveniente para el logro del objetivo de investigación: Conocer la relación existente entre la estimulación sistemática de las habilidades grafomotoras en el alumno preescolar y el desarrollo de competencias del lenguaje escrito, para lo cual se diseñó e implementó un programa de intervención destinado a este propósito.

Además de la prueba utilizada para la evaluación de competencias de escritura, se utilizó un registro de observación a partir del cual se describieron de manera detallada todos los aspectos considerados relevantes para valorar la correlación existente entre las habilidades grafomotoras del niño preescolar y las competencias del lenguaje escrito. Asimismo, se aplicó una entrevista semiestructurada a la maestra titular del grupo, con el fin de conocer su opinión sobre el efecto del programa de intervención en el desarrollo de competencias de lectoescritura de sus alumnos.

Así pues, el presente trabajo inicia con la fundamentación que da sustento a la investigación, en función del análisis de la evolución de la enseñanza de la lectoescritura, en qué consiste el proceso de adquisición de la misma y cómo ha sido y es su proceso de enseñanza. En el segundo capítulo se plantea la

perspectiva teórica respecto a la relación existente entre la estimulación grafomotriz y el aprendizaje de la escritura.

Posteriormente, en el capítulo III se explica la metodología seguida para el desarrollo de este estudio, incluyendo la descripción de técnicas e instrumentos de recolección de información. En el capítulo IV se muestran los resultados obtenidos en cada una de las categorías, así como el análisis que se hizo al respecto. Seguidamente se establecen algunas conclusiones y sugerencias que se pudieron objetivar una vez que se pudo dar respuesta a la pregunta rectora que motivó la realización del presente estudio. Finalmente, se enlistan las referencias bibliográficas consultadas para documentar y sustentar el trabajo realizado, integrando un apartado de anexos que contiene la muestra de los instrumentos diseñados y utilizados durante el proceso de trabajo.

CAPÍTULO I

LA ESCRITURA, SU ADQUISICIÓN, ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

El surgimiento, su historia

De la escritura podemos decir que "es un proceso mecánico que requiere condicionantemente de destreza motriz para aprender a escribir palabras y oraciones con todo lo que esto implica; justamente, del ejercicio sistemático y progresivo, depende su soltura y legibilidad" (González, 2007:2).

Sin duda, esta conceptualización deriva del aspecto motor que caracteriza a la escritura, sin embargo, este se complementa con el aspecto cognitivo o comunicativo que también está presente en la escritura. Según el Diccionario Español Moderno, escribir es: "Representar ideas por medio de signos y más especialmente la lengua hablada por medio de letras"; "figurar el pensamiento por medio de signos convencionales"; la escritura es la pintura de la voz.

La escritura es considerada una necesidad nata de los seres humanos; la humanidad siempre ha buscado y explorado formas de comunicarse; el dibujo y la escritura, son la forma convencional de comunicar un mensaje, ideas y necesidades. Cada vez que el ser humano ha tenido que hacer constar por escrito y conservar los instantes que se lleva la historia, la necesidad de la escritura se ha convertido en ley y en todos los tiempos el cronista, el hombre que escribe, ha sido el rey (Álvarez 2008:1).

Al conceder a la escritura su relevante importancia para preservar los antecedentes y el trayecto de la historia en general, la cita de Álvarez nos sitúa en la imperiosa necesidad del registro, de la escritura; sin embargo, la misma escritura tiene su propia historia, su origen y trayectoria, mismos que se abordan en este capítulo.

La invención de la escritura nació de la necesidad práctica de registrar inventarios. Los primeros rastros de sumerio escrito datan del año 3100 a. de N.E. y son marcas en pequeñas tabletas de arcilla que se sujetaban como etiquetas a los objetos que nombraban. Los sumerios ricos que poseían grandes depósitos de grano y rebaños de ganado usaban tabletas grandes, inscritas con pictografías en columnas para sus cuentas (González, 2007:4)

De acuerdo a Álvarez (2008), los egipcios escribían con jeroglíficos; los signos escritos representaban sonidos o palabras, pero nunca letras, como ocurre en nuestros alfabetos modernos. Los semitas utilizaron en general los signos cuneiformes que son, también, signos fonéticos. Pero cuando se desarrollaron las comunicaciones entre los pueblos se hizo necesario un sistema de transcripción que pudiera ser utilizado por todas las lenguas habladas en Oriente Medio. Los cananeos y los fenicios fueron quienes lo perfilaron. Hacia el año 1800 a. de J.C., los "Asiáticos" empleados por los egipcios en el Sinaí, utilizan para escribir unos treinta signos derivados de los jeroglíficos: Es la primera tentativa conocida de escritura alfabética.

Los primeros años de la escritura constituyen un claro ejemplo de la relación que existe entre los usos sociales de la escritura y el desarrollo de las competencias comunicativas. La escritura fue, además, utilizada con fines estrictamente utilitarios, de índole económica, comercial y fiscal. La casi totalidad de los textos conservados son listas de objetos, nombres y cosas (listas onomásticas, listas lexicales, listas escolares, listas de acontecimientos). Este uso implicó el desarrollo de actividades cognitivas tales como la comparación, la observación, el análisis de la realidad (ciencia positiva), de las palabras (lingüística) y de los acontecimientos (historia)" (Viñao 2008: 4).

A la escritura se le otorgaron también cualidades mágicas y ceremoniales. En los cimientos de templos y palacios se colocaba una tabletة dirigida a uno de los dioses mesopotámicos y era común que la gente cargara amuletos con inscripciones para ahuyentar a los malos espíritus (repiensa, 2007:1). Sin duda, este relevante aspecto comunicativo: la escritura; ha presentado una evolución caracterizada por la permanente necesidad de representar el significado de los objetos, de las cosas, de las situaciones.

La función de la escritura ha sido amplia. Sirvió para documentos religiosos, técnicos e históricos, tablas astronómicas, inventarios de productos agrícolas, códigos de derecho, textos médicos, crónicas literarias, poesía, etcétera. Se han encontrado miles de tabletas inscritas (Ferreiro, 2008:4). Como bien puede observarse, la relevancia que se otorgó en épocas antiguas a la escritura como medio de comunicación, hizo necesario el aprendizaje formal de esta habilidad

En sus inicios, la forma de enseñanza de la escritura era conocida también como alfabetización gremial, ya que la escritura era considerada como actividad de una profesión o gremio, el de los escribas, se enseñaba y aprendía en una institución específica, la escuela de escribas, normalmente anexa al templo.

Es así, como de época en época, la enseñanza de la escritura se ha sujetado a lo que culturalmente se precisa en cada una de éstas, por lo que se afirma que la evolución en las formas de enseñanza ha ido a la par con la evolución social, iniciando por la necesidad del registro de hechos relevantes, pasando por la forma de organización de datos, hasta llegar al punto de requerirla como vía de comunicación formal, por lo que se instaura dentro de la escuela, espacio educativo en el que su enseñanza sigue en constante evolución.

1.2 Historia de la enseñanza de la escritura en México.

La escuela es el ámbito en el cuál, por excelencia, se tiene depositada la responsabilidad de la transmisión formal de conocimientos; entre estos se encuentra justamente el de la enseñanza de la escritura. Para tal efecto, se han diseñado e implementado modelos y métodos cuyas propuestas didácticas dependen del momento histórico que se vive. La aplicación ha estado sujeta a los niveles de educación básica; particularmente el de nivel de primaria.

Haciendo un recuento histórico de las diferentes etapas por las que ha pasado la enseñanza de la escritura en México y del abordaje del que ha sido objeto este

proceso en cada método o modelo utilizado, podemos destacar que a partir del siglo XVIII se encuentra que el método de lectura en las escuelas se basaba en silabarios y en la técnica de deletreo. La clase de escritura consistía básicamente en copiar modelos que ponía el maestro en una pizarra (Páez, 2002:12).

A principios del siglo XIX, se utilizó el método Lancasteriano el cual consistía en que el profesor, ayudado por monitores, daba clases de escritura, lectura y matemáticas. El éxito radicó en la atención que se brindó a un gran número de alumnos con muy pocos recursos materiales. De este momento histórico se mantiene la memoria de que la letra era considerada una obra de arte por lo que era cultivada desde la niñez de una forma estricta y disciplinada bajo la antigua idea de que la letra con sangre entra.

Fue hasta el Porfiriato que se extinguió completamente la influencia Lancasteriana y prevaleció la influencia de la Escuela Nueva Europea y la Norteamericana brindada por John Dewey. De acuerdo a Páez (2002), este método conjugó materias como educación artística, educación física, lectura, escritura, aritmética, historia patria y naturaleza. Para la década de los 40s ya existía un currículum unificado en todo el país.

Durante los primeros años del siglo XX, años previos a la revolución mexicana, se tomó conciencia sobre la imperiosa necesidad de la alfabetización, no sólo en niños, sino en adultos. Tal necesidad llevó a la toma desordenada de decisiones

que implicaron construcción masiva de escuelas y capacitaciones al vapor de docentes para hacerse cargo de la alfabetización (Gómez, 2007).

En 1946, siendo nombrado como Secretario de Educación Jaime Torres Bodet, surge el Plan para el Mejoramiento y Expansión de la Educación Primaria en México, llamado también el plan de los once años. "Este plan tenía estrecha relación con las metas y propósitos que la UNESCO describía en el proyecto principal No. 1" (SEP, 1995: 19). Derivado de este Plan, entre los años 50s y 60s, para la enseñanza de la escritura se estableció el método ecléctico, en el que se combinaba el aspecto sintético con el analítico; este procedimiento tenía la particularidad de abordar el medio viso audio motor porque integraba el ver, oír y hacer (Páez, 2002:70).

El método ecléctico se practicó hasta inicios de los 70s formando parte del vertiginoso proceso del aprendizaje de la lectura y la escritura, ya que esta época fue conocida como "el periodo de la velocidad" (SEP,1995: 19), implicando todas las adversidades que conlleva enseñar y aprender aunado a la exigencia de hacerlo rápido y bien.

En la década de los 60s, Ordoñez opinó "otra de las metodologías utilizadas se basaba en la Unidades de Acción, en las cuales se partía de un Centro de Interés, es decir, un tema aglutinador de ideas, imágenes y actividades atractivas para el niño" (SEC, 2002: 12). De esta fecha, hasta la década de los 70s, la concepción de la lectoescritura se basó en la capacidad de descifrar; es decir, lo que

importaba era que el niño lograra leer un texto escrito relacionado justamente con un tema de su interés. Para ello, los maestros utilizaban los métodos con los cuales habían sido formados en las escuelas normales, entre otros, el fonético onomatopéyico, este consistía en aplicar una onomatopeya a los sonidos de cada letra.

La década de los 70s fue un período de auge en las innovaciones curriculares; durante este tiempo se privilegió el enfoque psicomotriz y el lenguaje como medio de comunicación y expresión de ideas y de emociones, para ello la propuesta didáctica eran el juego y las actividades sensoriales. Prevalecía la insistencia sobre la necesidad de articular la educación preescolar con el primer grado de primaria, ya que "desde 1887 se observó una cercanía en el programa de educación preescolar con los propósitos iniciales de la educación primaria" (Páez, 2002:59). La pretensión era que los niños obtuvieran en preescolar una preparación para aprendizajes posteriores.

En esta década, se establece el método global de análisis estructural dentro del programa de grupo integrado. El grupo integrado era concebido como la "forma genérica del fracaso escolar" (SEP-ILSE 2008:1), debido a que, precisamente en el grupo integrado era que se atendían a los niños que presentaban rezago académico y quienes se consideraban también, el grupo representativo del fracaso escolar con responsabilidad en la escuela, no en el niño; se atendió preferentemente a los niños de primero y segundo de primaria que presentaban problemas de aprendizaje de lectoescritura y cálculo. Este nuevo método también

formó parte del llamado periodo de la velocidad y una de las adversidades que presentó fue el de abatir el rezago escolar el cuál era considerado insuperable. Para analizar la intención e impacto del grupo integrado, cabe destacar la idea bajo la cuál se concebía al niño con dificultades en el aprendizaje.

Es necesario enfatizar que, al designar la especificidad del problema en el aprendizaje en relación a la lectoescritura y el cálculo, con ello apuntamos, por un lado, a la estructura del método tradicional de enseñanza en estas áreas de conocimiento y, por otro, a señalar que dicho problema en el aprendizaje no puede (ni debe) ser tomado como dato inmediato de existencia de patología en el niño. Son pues, dos vertientes del mismo problema que es necesario analizar con toda profundidad y extensión posibles. Esto nos permitirá comprender que los Grupos Integrados, desde el momento de su surgimiento, son la solución social a dichos problemas en el aprendizaje y un sistema fundamentalmente orientado a la labor preventiva en el campo de la educación (SEP-ILSE, 2008:3).

En efecto, los niños que asistieron al grupo integrado no eran niños que presentaban necesariamente una patología, el problema radicó en sí en el hecho de la utilización de un método pedagógico tradicional para la enseñanza de la lecto escritura, sin tomar en consideración las diferencias y necesidades específicas de cada alumno para hacer un abordaje pertinente de este conocimiento.

Para 1974, la Dra. Emilia Ferreiro, creó el Plan Nuevo León cuya finalidad era abatir precisamente los problemas de reprobación de los primeros años de primaria; previamente se llevó a cabo una exhaustiva investigación respecto a los primeros cuestionamientos sobre la adquisición del lenguaje escrito debido a que este era considerado uno de los fenómenos más difíciles en el proceso de enseñanza aprendizaje de la educación primaria. El Plan Nuevo León fue una propuesta curricular resultado de una investigación cuyo objetivo era comprender las dificultades que una gran parte de la población infantil tenía para aprender a leer y a escribir. Los resultados ayudaron a reconsiderar el fracaso y a actuar en consecuencia (Ferreiro, 1979).

Las investigaciones realizadas nos muestran los problemas que ha enfrentado el sistema educativo para abatir el rezago en el aprendizaje de la escritura y cómo se han diseñado e implementado diferentes metodologías de enseñanza, mismas que a la vuelta de unos años son cuestionadas por la falta de resultados positivos y a cuya aplicación se atribuye la deficiencia en la adquisición del aprendizaje de la escritura. De ahí la razón de cambios metodológicos que parecen no tener fin.

1.3 Métodos implementados y la persistencia del fracaso

Como se vio en el apartado anterior, para los años 70s, ya habían sido abordados diferentes métodos y modelos educativos para la enseñanza de la escritura, pero aun así las circunstancias de fracaso escolar persistían, ya que una gran cantidad

de alumnos no podían experimentar éxito en sus resultados y esto los llevó a una gran desmotivación y falta de iniciativa (SEP, 2000).

A raíz del fenómeno de fracaso en el aprendizaje y la deserción escolar ocasionada por el mismo, Margarita Gómez Palacios, dentro de sus extensas investigaciones para el diseño de las propuestas curriculares del país, sugiere que en la enseñanza de la escritura se tome en cuenta al niño más que las bondades de un método. De tal forma, explicó que "el proceso de construcción de la lengua escrita es diferente en cada niño y que apropiarse de las reglas de la convencionalidad de ésta, requería de que las descubriera en acción" (Gómez, 1984: 251).

Desde esta época, Gómez Palacios ya hacía referencia a algunos errores que se cometían en la educación Preescolar, aludiendo el hecho de en este nivel se proponían ejercicios carentes de fundamento pedagógico; muestra clara de esto era el uso y abuso de actividades de boleado y recortado en líneas rectas, curvas y onduladas cuya ejecución se decía que era en función de introducir al niño a la escritura, siendo que tales líneas para los niños en realidad no significaban nada.

Para Gómez Palacios, apropiarse de la dirección, característica importante de la escritura, es una situación que, aún cuando el niño sea muy pequeño, puede lograrlo si se le presentan situaciones didácticas en las que él se formule hipótesis al observar. Esto nos conduce a considerar que, no es lo que se hace lo que está mal, sino más bien cómo se hace.

Como una propuesta compensatoria de las deficiencias del aprendizaje infantil, en 1985 surge IPALE ((Implantación de la Propuesta para el aprendizaje de la Lengua Escrita). En opinión de los maestros de grupos integrados que usaron IPALE, este programa se caracterizó por destacar el misticismo didáctico de los instructores de grupos integrados como medio para sacar adelante a niños con dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Posteriormente, IPALE se convierte en PALE (Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita) "Este programa se implementó con la justificación de que los antiguos métodos de enseñanza limitaban el aprendizaje del sistema de escritura, el problema no era en sí la utilización de un método sino el desconocimiento del proceso seguido por los niños en la apropiación de la escritura" (Páez 2002:83). Sin embargo, las deficiencias prevalecían ya que el PALE se centró en la aplicación de estrategias didácticas para la adquisición de la lengua escrita omitiendo la fase de identificación formal del nivel de conceptualización del niño.

En 1995 se pone entonces en marcha PRONALES (Programa Nacional para el Fortalecimiento de la lectura y la escritura) cuya finalidad era la de fortalecer la enseñanza en la educación básica (SEP, 2008). Margarita Gómez Palacios, propone este novedoso programa para el aprendizaje de la escritura, en el que el niño podría descubrir y apropiarse de las reglas y características del sistema de escritura.

La autora, define al sistema de escritura como "un sistema de representación de estructuras y significados de la lengua". (Gómez, 1995: 84). A partir de esta conceptualización, se entiende que aprender a escribir, está sujeto al aspecto sociocultural de los individuos, mismo del que éstos extraen los referentes del significado del lenguaje, así entonces, las interacciones de los niños con los textos escritos, en cualquiera de los ambientes en lo que se desenvuelvan, resulta vital para el aprendizaje.

Para la puesta en marcha de PRONALES se llevó a cabo de nuevo una extensa revisión sobre los aspectos psicopedagógicos relevantes; este fue un programa que motivó muchas innovaciones ya que, las investigaciones psicogenéticas de la lengua escrita, las aportaciones del lenguaje total, el enfoque sociocultural de la lengua escrita, los estudios sobre la tipología de los textos, entre otros estudios, se concretaron en nuevos libros de texto, ficheros de trabajo, libros para el maestro" (Martínez, 2008: 3). En el caso de preescolar estas aportaciones se reflejaron en el cuaderno de trabajo, si bien en estricto PRONALES no contempló acciones para el Jardín de niños, sin embargo, el tema de la articulación entre los niveles de preescolar y primaria ya eran sumamente analizados y había insipientes intentos por vincularlos.

Una vez más, para esta época los intentos de reestructuración de los planes y programas para la enseñanza de la lengua escrita, habían sido múltiples y sujetos a grandes discusiones ya que el rezago no había logrado abatirse.

PRONALES fue objeto de numerosas críticas por parte de los docentes que lo operaban ya que como ha sido mencionado anteriormente, se sustentó en los referentes socioculturales previos que el niño tiene de un ambiente alfabetizador y del contacto que haya podido tener con textos escritos. La crítica se hizo en función de que la población infantil mexicana no contaba con esos referentes puesto que su contexto socio cultural no les ofrecía ningún tipo de contacto con materiales escritos.

En el entendido de que él niño que inicia con la educación primaria, debería contar con referentes que, según el nivel sociocultural mexicano, no ha sido situación segura, la responsabilidad queda a cargo del nivel previo: la educación preescolar.

Esta situación ha sido atendida de formas diversas ya que, en el nivel preescolar se ha ofrecido al niño un ambiente alfabetizador a través del cual él interactúa con el lenguaje escrito apropiándose de sus características. Aun así, los programas implementados para la educación preescolar no han representado una garantía en el perfil de egreso a primaria al notarse que es justamente en el primer grado de este nivel en el que se marcan con gran énfasis los rezagos educativos de los niños y los problemas de los maestros para entender dichos rezagos y abatirlos.

Previo a la implementación de PRONALES, a inicio de los 90s, se pone en marcha el programa de educación preescolar con fundamentos psicopedagógicos del programa antecesor. El principio metodológico fue la globalización. Analizando

este programa, una forma de conceptualizarlo es la siguiente: "Los contenidos comprenden todos los aprendizajes que los alumnos deben alcanzar para progresar en las direcciones que marcan los fines de la educación en una etapa de escolarización" (Noriega, en SEP, 1995: 63).

Bajo esta concepción, vemos que el nivel preescolar tiene el gran compromiso de otorgar a los niños todos los referentes que les permitan pasar a la etapa subsecuente, el primer grado de educación primaria, y, enfrentar así con muchos más elementos, los retos correspondientes a los contenidos que comprenden los aprendizajes programados para este grado.

En la operación de este programa se presentaron diversas deficiencias entre las cuales se encuentran: "carencias materiales, desigualdades en la comprensión del programa, múltiples interpretaciones que desvirtuaron los propósitos, reproducción de modelos ya superados, ambiente de operación mecánico y pasivo" (Páez, 2002:64).

Para 1999, se destacó una vez más el tema de las deficiencias de aprendizajes de gran cantidad de alumnos de escuelas denominadas como regulares, particularizando el rezago en el aprendizaje de la escritura. Eliseo Guajardo, quién planteaba de nuevo la realidad de la deficiencia intelectual del país, fue colaborador de Ferreiro y Gómez Palacios al elaborar el Plan Nuevo León. Desde la década de los 70s, este autor vislumbraba ya el devenir de los problemas que enfrentaría la educación en México, ya que el desconocimiento del problema de



aprendizaje de muchos niños, fue motivo denigrante de la exclusión escolar (Guajardo, 1999:4).

A principios del 2000, PRONALES tenía ya alrededor de cinco años de implementación. En el programa de educación primaria, vigente desde 1993 cuya característica distintiva fue el regreso a la organización por asignaturas, se agregó la renovación del libro de textos gratuito.

En el sistema educativo mexicano, seguía en práctica el modelo de Gómez Palacios que hace alusión a la necesidad de llevar a cabo prácticas educativas con enfoque constructivista, es decir, el método sugerido tiene características de enseñanza y aprendizaje muy particulares que requieren de una revaloración del manejo de la didáctica y la concepción del aprendiz (Gómez 2007: 1).

1.4 La construcción de la escritura como medio de comunicación

El método constructivista se fundamenta en las teorías psicológicas que explican cómo se aprende. Su propuesta indica que el conocimiento es una construcción personal que se da a través de la interacción del sujeto con el objeto. En este modelo se concibe al niño como un ser pensante; el papel del maestro consiste en promover experiencias y situaciones no habituales, intentar que los niños se expresen de manera argumentada y reflexiva y en aprovechar todos los referentes con los cuales cuentan para partir de ello. (Figueroa 2007:3)

Aplicado lo anterior a la escritura y en opinión de Emilia Ferreiro "uno de los primeros problemas que los niños afrontan para construir una escritura es definir la frontera que la separa del dibujo" (Ferreiro, 1979: 133). Es decir, independientemente de la calidad del dibujo de cada niño, es importante considerar la relación figurativa de dicho dibujo con su significado objetivo.

En este sentido, de acuerdo a los resultados arrojados por las investigaciones derivadas del Plan Nuevo León, "queda clara la distinción que los niños hacían entre un texto y un dibujo" (Ferreiro, 1979: 133). En estas distinciones, el dibujo en sí no representaba para ellos algo que comunicara una idea. Analizando el punto podemos ver que la metodología de enseñanza presentaba la debilidad de no conceder a la representación gráfica del dibujo la pertinencia relevante que tiene en el proceso de adquisición de la escritura.

Al iniciar a escribir, los niños enfrentan también el problema de ubicación de las grafías debido a que inicialmente, el fenómeno es transitorio, pero una vez que el niño ha estado en contacto con las cualidades del texto escrito, debe incorporar a sus saberes el orden y ubicación de cada grafía. Se añade a la lista, el control en la cantidad de las grafías en relación a la correspondencia de los objetos sustitutos. Ferreiro menciona que tal fenómeno se debe a que el límite del niño es el espacio disponible para su escritura, de tal manera que, si no se marcan límites espaciales, la distribución libre no permite una linealidad ni atención a la variedad de caracteres ni a la cantidad de caracteres (Ferreiro, 1979: 133).

El impacto de lo que explica Ferreiro, tiene que ver en la forma en la que el niño codifica o decodifica. Cuando hablamos de interpretación o decodificación de la escritura, esta aparece de manera conveniente cuando hay un control de la cantidad de signos que se escriben en sustitución del dibujo correspondiente.

Al analizar los problemas de aprendizaje de la escritura, Emilia Ferreiro (1979), expone que la interpretación que el docente hace de las producciones escritas del niño, marca en mucho la pauta para vislumbrar un problema real o figurativo, debido a que tal interpretación puede redundar en dos puntos de vista:

- Por un lado se puede observar la calidad del trazo, la orientación de las grafías, si el niño escribe con el orden convencional y si la forma dibujada o escrita tiene presencia correcta; todo esto atiende a los aspectos figurativos de la escritura.
- Por otro lado, existe el sentido constructivo de dicha producción escrita, el cual nos explica lo que el niño quiso representar y cómo llegó a producir dicha representación, incluido el aspecto de qué o cómo el niño llegó a construir una serie de representaciones.

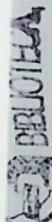
De acuerdo a Cassany (2002), Vigotsky nos sitúa claramente en este momento del tránsito del aprendizaje de la escritura, denominándolo prehistoria del lenguaje escrito; mismo que es considerado como el menos reconocido por la institución social, ya sea esta la familia o la escuela. Fortaleciendo este concepto, en opinión de Cassany encontramos que "La imagen social más difundida de la escritura es bastante raquítica y a menudo errónea" (2002: 38).

El sentido de la opinión de Vigotsky, marca claramente la directriz bajo la cuál debe ser encausado el aprendizaje de la escritura. Articulando su opinión con la de Emilia Ferreiro, podemos ver que las actividades previas al aprendizaje formal de la escritura, representan la diferencia entre aprender y mecanizar ya que éstas se sitúan en los momentos correspondientes a la edad, toman en cuenta al referente social y cultural y potencializan los procesos formales.

A fin de cuentas, la escritura es, desde sus inicios, una práctica social en la que los individuos logran expresarse, comunicarse, transmitir; misma que debe ser aprendida en un contexto determinado dentro del pleno conocimiento de su naturaleza y de la permanente observación de la práctica escolar. La atención que la escuela debe prestar a dichas necesidades sociales implica el establecimiento consciente de la relación existente entre ambos aspectos: educación y necesidades sociales.

Los individuos tenemos la necesidad de comunicarnos, enfatizando que esto conlleva la capacidad de escribir y de leer correctamente aunque la competencia de comunicación no se agote en ello (SEP, 2000:111). Históricamente, la escritura ha contado con una acepción privilegiada respecto a su aportación para la comunicación de los individuos, para la transmisión cultural.

Las implicaciones educativas en este compromiso deben corresponder con prácticas renovadoras del ámbito del aula, de la escuela. "Se nos exigen reformas curriculares no sólo de documento, sino de transformación" (SEP.2000:1).



Visto así, en el entendido de que se requiere una real transformación, y una vez analizados los puntos de construcción del lenguaje escrito, rezago existente y métodos utilizados, queda aun la incógnita de saber en qué radica en si el problema y desde qué frente hay que abatirlo

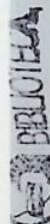
1. 5 De quién es el problema: ¿del niño, del maestro, del método?

Ubicándonos en el anterior recuento histórico, el cual nos muestra etapa por etapa la evolución de la enseñanza de la escritura en nuestro sistema, los modelos y métodos utilizados para su enseñanza por los que ha pasado; encontramos que se presenta un denominador común: el fracaso en primer grado de primaria y la desvinculación de los niveles de preescolar y primaria.

En el particular caso del nivel de primaria encontramos que:

El problema fundamental es que el tiempo dedicado a la lectura y la escritura es insuficiente. El desarrollo de la escritura se ve cohibido por un énfasis desmesurado en los aspectos formales (letra, puntuación, ortografía) que se constituye en un obstáculo para la confianza de poder expresarse por escrito (SEP, 1995: 15).

En efecto, cada nueva metodología presentada para abatir los rezagos que deja el método anterior, privilegia en la enseñanza aquellos aspectos que representan el mayor fracaso del momento, y depositan la enseñanza de la escritura en aspectos formales que si bien son necesarios, no requieren de la exclusión de otros aspectos que coadyuvan o se complementan con los formales para lograr el éxito.



"Iniciar a los niños en el aprendizaje formal de la lengua escrita y favorecer el desarrollo de la expresión oral son algunas de las tareas más difíciles que un maestro enfrenta a lo largo de su carrera profesional" (Acosta 2008: 2). Por ello, es necesario compartir con los docentes de primer grado algunas inquietudes y reflexiones que se han suscitado a lo largo de muchos años de práctica pedagógica.

Acosta (2008), afirma que durante el primer grado de primaria, el objetivo más relevante es el aprendizaje de la lengua escrita y el desarrollo de la expresión oral. Interpretando a Acosta, su texto nos indica que la lengua escrita no puede ni debe manejarse como un hecho aislado del lenguaje oral o expresivo y viceversa, no obstante, en nuestro sistema se ha cometido el error de desmembrar la escritura de estos aspectos, muestra de ello, es el análisis de evolución de la enseñanza de la lengua escrita (SEP, 1995: 16):

- La enseñanza de la lectura por un lado, y la escritura, por el otro: Durante este momento se dio la separación entre los dos procesos en el que se pensaba que la escritura sólo tenía que ver con movimientos musculares y la lectura con movimientos oculares.
- La enseñanza de la lecto – escritura: El periodo se centró en aprender lo más rápidamente posible de ahí el fenómeno escolar de lento aprendizaje y
- La enseñanza de la lengua escrita: Debido a las problemáticas que se venían arrastrando, se determina que la lengua escrita no es problema que

debe circunscribirse exclusivamente a la psicopedagogía, debe vincularse con la sociología y la psicolingüística.

Con estos datos podemos determinar justamente que un problema más que se ha enfrentado en la enseñanza de la escritura desde la pedagogía, es la falta de conocimientos de este proceso pero visto desde la psicolingüística, prueba de ello es el tratamiento que los niños le dan a los verbos irregulares. Lo cual, en nuestra cultura es un error sistemático, por tal motivo, este deja de ser un error real y en realidad se puede decir que es un hueco de nuestra ignorancia para la comprensión de este fenómeno gramatical (García, en SEP, 1995: 33).

Para García la explicación es que lo que parece una falta de conocimientos de los niños para conjugar los verbos es en realidad una de las pruebas tangibles del sorprendente nivel de conocimiento que un niño tiene acerca de la lengua para regularizar verbos irregulares a través de descubrir cual es el paradigma normal de la conjugación. Ahora bien, la relación explicada entre el lenguaje oral y la escritura se debe a que esta última es una manera de transcripción del lenguaje.

Estas situaciones de aprendizaje nos ponen en manifiesto que las adquisiciones del lenguaje y de la escritura no se pueden ver como hechos aislados ya que su constitución implica el ensamble progresivo del sistema. Lo podríamos denominar como "errores constructivos". Aunado al reto que representa en nuestro sistema el enseñar a escribir, encontramos que el criterio para discernir el nivel de



aprendizaje en el que se encuentra el niño suele ser difícil si no contamos con referentes teóricos y si no desarrollamos el sentido agudo de la observación.

Justamente para que el maestro entienda el nivel de aprendizaje de cada uno de los niños y así poder realizar una práctica educativa pertinente de la enseñanza, la base teórica de la cual se parte, son las etapas de adquisición de la escritura.

- Pre – silábica: En esta etapa, el niño aun no comprende el significado simbólico de la escritura. Se sub divide en cuatro niveles claramente diferenciados:
 - Nivel 1: Se caracteriza por rasgos que intentan imitar los trazos convencionales. Estos no tienen linealidad, orientación ni control de la cantidad por lo que puede denominarse garabateo.
 - Nivel 2: o etapa pictográfica: El niño comienza a organizar cada grafía a continuación de la anterior. Este tipo de escritura sólo puede ser interpretada por su autor. Tiene base en el dibujo.
 - Nivel 3: El tamaño de la palabra corresponde al tamaño del objeto.
 - Nivel 4: Hay mayor definición de los rasgos.
- Silábica: Se da el valor silábico de las letras representando una letra por cada sílaba. El niño ya elabora hipótesis de cantidad y de variedad en las que analiza la cantidad de letras que debe tener una palabra para poder leerse y las diferentes letras que debe utilizar.
- Silábica – alfabética: Permanecen las hipótesis de la etapa silábica pero ya se otorga el significado a cada letra

➤ Alfabética: Se da la correspondencia entre grafema y fonema en la que a cada letra corresponde un valor sonoro; representa un gran avance en la adquisición de la escritura, sin embargo, no es el punto final ya que ahora empezará a integrar otras convencionalidades como la ortografía, la segmentación.

Las etapas mencionadas representan una gran orientación del trabajo educativo; sin embargo, para el manejo conveniente y para el diseño de un plan de acción para la enseñanza de la escritura, las maestras debemos tener en claro que el lenguaje escrito no se deja de lado con el argumento de si el niño está o no en una etapa y según Ferreiro " No tiene sentido esperar a que el niño madure" debido a que en ocasiones, el niño está socialmente en contacto con la lengua escrita" (Ferreiro 1993: 199).

Siendo así, hay elementos como la maduración, que si bien nos sirven de referente para saber qué enseñar y cómo enseñarlo, si no son interpretados según las teorías, pueden representar un impedimento para ver con claridad en qué radican las dificultades de que el niño acceda con dificultad o facilidad a un conocimiento y no discernir si es una dificultad de enseñanza o de aprendizaje.

Tras este análisis y ante la evidencia teórica y estadística que nos clarifican el carácter múltiple del problema de aprendizaje de la escritura en nuestro país, ya que vemos problemas tanto desde el contexto sociocultural del niño, la preparación psicopedagógica del docente, métodos carentes de visión integral; se

vuelve pertinente reiterar que el trayecto de la enseñanza aprendizaje de la escritura a lo largo de la historia educativa en nuestro país, ha presentado circunstancias adversas que dejan la disyuntiva de identificar en qué radica la principal responsabilidad de los problemas de aprendizaje que presentan los niños.

Queda claro que la necesidad de elevar la calidad educativa al respecto, es uno de los principales retos que enfrenta nuestro sistema, y quienes colaboramos de manera activa en el ámbito educativo, tenemos la responsabilidad de buscar alternativas que intenten hacer de estos procesos algo más efectivo en función de productos, ya sea que el problema radique en la situación o condición del niño, la formación de los docentes o en los métodos utilizados.

Ambiciosamente, se requiere de un procedimiento en el cual se consideren todos estos factores que intervienen en el proceso de adquisición del lenguaje escrito y presentar un método de trabajo que considere los saberes previos del niño, los referentes teóricos de cómo construye el conocimiento, los fundamentos psicopedagógicos que permitan diseñar un correcto abordaje didáctico de la enseñanza y, sobre todo, llevar a cabo una práctica educativa que vincule los dos primeros niveles de nuestra educación básica. De tal manera que se trabajaría desde preescolar en la construcción del perfil de ingreso a primer grado de primaria, mismo que ofrezca mayores garantías de éxito en el aprendizaje, haciéndolo naturalmente, bajo el actual enfoque comunicativo, desplazando

prácticas mecánicas y memorísticas y trabajando más por el desarrollo de la inteligencia, la reflexión y el análisis.

Para tal efecto, desde la educación preescolar se pueden implementar acciones que permitan al niño acceder a las competencias básicas del lenguaje escrito y concretar así conocimientos y habilidades de pensamiento y motrices que le permitan tanto comprender como ejecutar la escritura.

Para ello, se propone considerar la grafomotricidad, (la cual es un elemento de la psicomotricidad que maneja de manera implícita todos aquellos aspectos precuros) para que el niño se enfrente al momento escolarizado que representa aprender a escribir, ya que brinda un proceso basado en la evolución filogenética del aprendizaje de la escritura, respeta ritmos y ubica niveles de aprendizaje, y marca al docente una directriz de acción clara y definida para que este no se pierda en la intención de trabajo.

De manera amplia, en el próximo capítulo se analizarán las bondades de la grafomotricidad como vía de estímulo para que el niño adquiera las competencias básicas de escritura.

CAPÍTULO II

LA GRAFOMOTRICIDAD ¿PRECURRENTE DE LA ESCRITURA?

2.1 La escritura como acto grafomotor

Como ha sido mencionado en la introducción, el concepto de grafomotricidad nos explica que éste se entiende como "los movimientos propios de la escritura. Tiene por objeto el análisis de los procesos que intervienen en la realización de las grafías, así como el modo para que éstas puedan ser automatizadas y en las que el resultado atienda a los factores de fluidez o armonía tónica, rapidez y legibilidad" (Suárez, 2002: 3).

Visto así, y entendiendo a la grafía como resultado de una praxia motora que permite los trazos de los signos y símbolos o como el trazo resultante de un movimiento, podemos ver que la escritura es un acto eminentemente motor.

Ampliando el concepto, y en la intención de comprender el vínculo entre grafomotricidad y escritura, Portellano opina que la escritura es una actividad grafomotora por excelencia pero antes de su consolidación, esta requiere de otro tipo de praxias, también grafomotoras, que permitan al niño ir diferenciando progresivamente el uso global y fino de los segmentos de su cuerpo (Portellano, 2002: 27).

En el capítulo anterior se expuso el concepto de escritura como parte del proceso evolutivo del ser humano y como vía de comunicación; abundando en el tema, en este segundo capítulo se explica el concepto desde su entendimiento como código simbólico que es factible y necesario de representar y que implica también un alto grado de intelectualidad, habilidades visuales y auditivas tanto como grafomotoras.

Se mencionó con antelación que en el pasado, el aspecto motor de la escritura fue ponderado excesivamente dejando de lado el aspecto comunicativo o expresivo de este aprendizaje; actualmente, a partir de la reforma curricular de la educación básica, el enfoque de la enseñanza aprendizaje de la escritura es precisamente el comunicativo, cognitivo y reflexivo, ya que como se expone en el Programa de Educación Preescolar 2004, estos aspectos son fundamentales para que el niño se integre a su cultura y logre acceder a conocimientos de otras culturas y así pueda interactuar en sociedad y, en el más amplio sentido, para aprender (SEP, 2004: 57).

Aun bajo en el entendido actual del aprendizaje de la escritura, como parte del lenguaje que se usa para establecer y mantener relaciones interpersonales, para expresar, intercambiar, confrontar, defender y proponer ideas y opiniones, no debe dejarse de lado que este aprendizaje también tiene una base grafomotora cuya importancia radica en que es la parte práctica de la escritura. De manera entonces que, si en épocas pasadas se cometió el error de ponderar lo motor sobre lo cognitivo, ¿se estará cometiendo un error promoviendo ahora solo lo

comunicativo, en vez de hacer que estos dos aspectos del aprendizaje se complementen?

En opinión de Portellano, el aprendizaje de la escritura es una de las manifestaciones de fracaso escolar más aguda y la defectuosa ejecución va en detrimento global del aprendizaje y de las condiciones anímicas del niño. (Portellano 2002: 42). Esto reafirma la información expuesta también en el capítulo I, mismo en el que se analizó el recurrente fracaso en la enseñanza y en el aprendizaje de la escritura y, así mismo, la cita de Portellano nos expone de manera breve pero concreta, las consecuencias de vivir un proceso difícil en la adquisición de la escritura.

De tal forma que, basándonos en la conceptualización de grafomotricidad y escritura, desde una perspectiva motriz, se sugiere que aun cuando el enfoque de la enseñanza aprendizaje de la escritura sea comunicativo, no se debe ignorar la base motriz que sustenta el control de una praxia tan fina ya que finalmente, lo que se desea comunicar debe ser representado.

Hablando de representación, esta consiste en plasmar o dejar huella de lo que se quiere expresar, y para esto, naturalmente que es necesario tener un nivel intelectual y perceptual que permita conocer lo que se desea representar y saber donde y como debe ser representado para que los demás lo comprendan. Estos factores mencionados nos hablan de que lo que hay que representar debe contar con ciertas características o requisitos a cumplir que lo hagan uniforme, legible,

constantes en su formar; situaciones que marcan en gran medida la calidad motriz con la que son ejecutados.

Dicho por Suárez Yáñez, esta calidad aplicada a los problemas de la letra, algunas veces careciendo de problemas reales de aprendizaje, algunas otras significando un problema de integración sensorial y motriz, si no son atendidos bajo los principios grafomotores; no caligráficos de repetición; la letra del alumno se automatiza de manera caótica (Suárez, 2004:107).

Pudiera pensarse que, en contraposición a la opinión de Suárez Yáñez, encontramos lo dicho por Ferreiro, quién dice que el niño no aprende simplemente por tener a su alcance un lápiz y papel a su disposición o por ver letras escritas; sino porque tratan de comprender el sentido de esas gráficas y que éstas son un instrumento. (Ferreiro, 1979: 295)

Analizando ambas posturas e intentando articular las dos opiniones, escribir es lenguaje y es motricidad. En contribución al entendimiento de esta ambivalencia de la escritura, encontramos lo que nos dice García Núñez, quién es precursor de la metodología grafomotriz: "La escritura es más que un aprendizaje, escribir es un medio de comunicación muy profundo que implica ejercitarse el pensamiento, es el medio del que nos valemos para analizar nuestras vivencias, recrearlas, volver a vivirlas con la distancia necesaria para poder ser objetivadas" (García, 2002: 12).

De tal forma que, vista la relevancia de la escritura para efectos de aprendizaje, de expresión, y comunicación, aun cuando el enfoque de la enseñanza pudiera ser motriz o sea comunicativo, no se desasocia uno del otro ya que, después de todo, ¿para qué tiene que aprender a escribir el niño sino es para expresarse o comunicarse?; quizás el sistema de enseñanza requiere formularse la hipótesis de si hay necesidad de articularlos.

En un afán de explicar las bondades de la grafomotricidad como procedimiento educativo con el cual el niño adquiere bases para el aprendizaje de la escritura, podemos destacar que, "este no implica la mecanización sin sentido de movimientos caligráficos, atiende a aspectos de maduración afectivo cognitivos cuya aspiración principal es la composición escrita como manifestación lingüística" (Portellano, 2002: 109).

Así entonces, el trabajo grafomotriz no viene en detrimento del enfoque comunicativo, más bien contribuye a su logro propiciando a la vez que una maduración motriz, un amplio nivel conceptual.

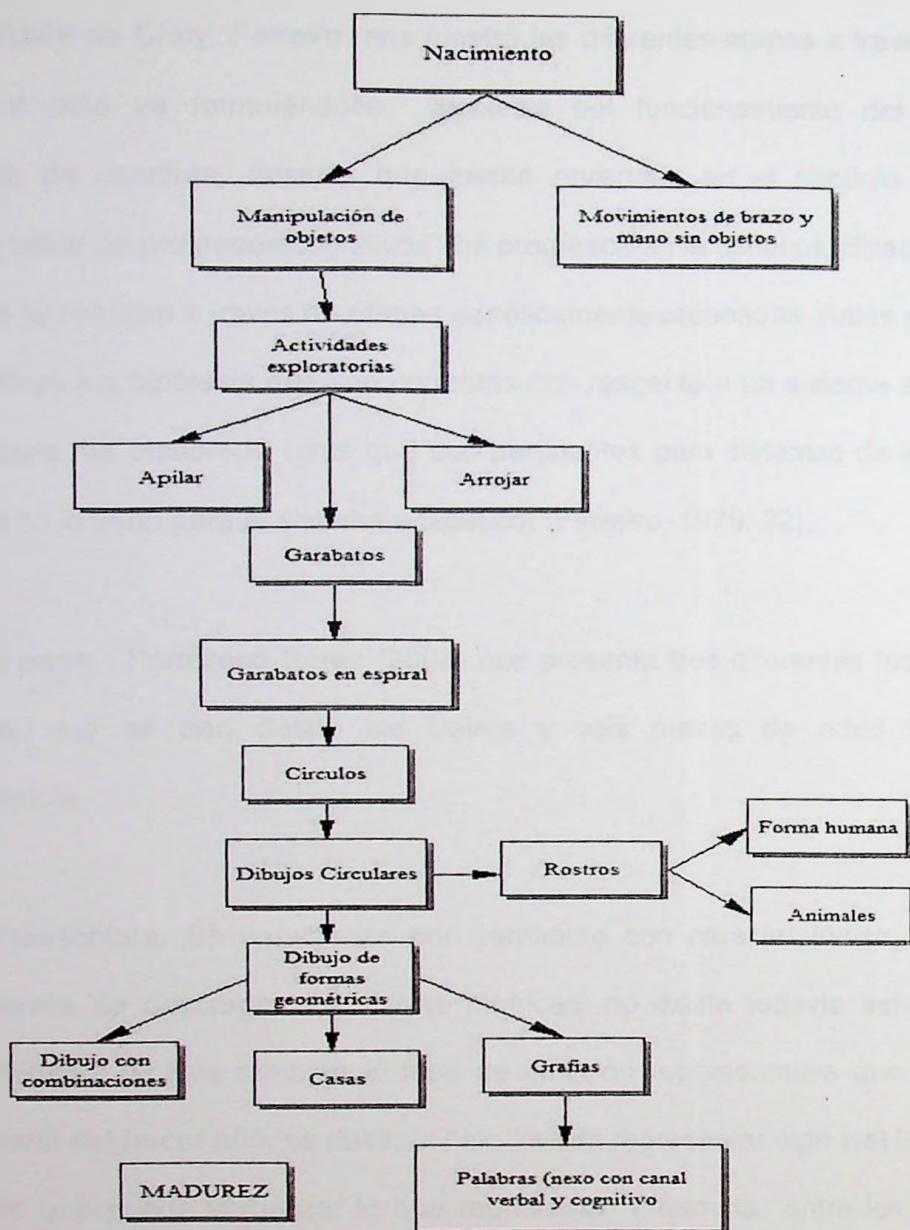
2. 2 Filogénesis y ontogénesis del grafismo y de la escritura

Desde el aspecto neuromotor, el logro o realización de la escritura depende de un proceso de maduración filogenético y ontogenético que condiciona la evolución humana y está intrínsecamente ligado a los canales verbal y cognitivo.

Al analizar los atributos de las aptitudes del brazo, la manipulación, el dibujo y la escritura, Cratty explica el proceso de la siguiente manera: tras el nacimiento empieza la ejercitación de las extremidades poniéndose en movimiento brazos y manos; posteriormente, dicha ejercitación da paso a la manipulación de los objetos dando inicio con ello la exploración. Con mayor dominio en el uso de las extremidades superiores, se es capaz de apilar y arrojar, favoreciéndose el control sobre el garabateo desordenado y después del circular que permite dibujar del rostro, y seguidamente el dibujo de formas geométricas que implican líneas combinadas lo cual da inicio a la representación de casas. En este punto de la evolución en el uso de las extremidades superiores, el niño adquiere la capacidad de la representación de la grafía, lo que indica íntimo nexo entre el canal cognitivo y el verbal. Es el momento al cual Cratty denomina maduración de las estructuras neuromotoras que indican que el niño está listo para la escritura (García, 2002).

Esquemáticamente, Cratty lo explica de la siguiente manera:

Diagrama No. 1: Evolución de la maduración neuromotora de Cratty.



Cratty investigó las relaciones existentes entre habilidades motrices y habilidades intelectuales, estableciendo una correlación directa en el mejoramiento de ambas, siempre que las habilidades motrices implicaran elementos de memoria, clasificación y resolución de problemas.

Desde la perspectiva eminentemente cognitiva comunicativa, por lo cual no difiere de la postura de Craty, Ferreiro nos mostró las diferentes etapas a través de las cuales el niño va formulándose hipótesis del funcionamiento del sistema alfabetico de escritura, mismas que fueron revisadas en el capítulo anterior. Ferreiro habla de progresos cognitivos "los progresos en la conceptualización de la escritura se realizan a través de etapas genéticamente ordenadas. Antes de que el niño elabore las hipótesis que son correctas con respecto a un sistema alfabetico de escritura, ha elaborado otras que son pertinentes para sistemas de escritura" (aunque no lo sean para el sistema alfabetico) (Ferreiro, 1979: 32).

Por otra parte, Portellano Pérez (2002) nos presenta tres diferentes fases de la escritura, que se dan desde los treinta y seis meses de edad hasta la adolescencia.

- Preescritora: Se caracteriza por garabateo con carácter lúdico, se da a través de descargas impulsivas motrices; no existe todavía actividad de frenado. Incluye también la fase de intuición representativa que se da a partir del tercer año, es decir, el niño intenta representar algo y el logro está en que puede verbalizar lo que representa. Y termina entre los cuatro y cinco años cuando el niño cuando el niño inicia el control grafomotor.
- Escritora: Se da a partir de los cinco o seis años y es cuando inicia el aprendizaje sistemático de la escritura.
- Precaligráfica: Se desarrolla entre los cinco y ocho años de edad. El niño dibuja y copia letras aisladas y palabras cortas. Los trazos son temblorosos

y con dimensión no controlada. Al final de esta fase, se empieza a regularizar el control motriz de la escritura lo cual permite mayor fluidez.

- Caligráfica: De ocho o nueve años hasta la pubertad. Fase de dominio de las dificultades de soporte del útil escritor y la escritura. Se regulariza la grafía en forma y dimensiones. Se denomina también fase de equilibrio.
- Postcaligráfica: Evoluciona la velocidad de la escritura debido al enriquecimiento del pensamiento. Se adquiere un estilo propio.

A partir de las muestras expuestas sobre el proceso de desarrollo del lenguaje escrito; el de Craty, de Ferreiro y de Portellano; podemos ver que, los puntos de convergencia son en función de que el aprendizaje de la escritura es una adquisición progresiva, sujeta a condiciones previas y a interacciones del sujeto (niño) con el objeto de estudio (la escritura). Todas, de manera implícita dejan ver la conexión entre los aspectos motores y los cognitivos comunicativos del aprendizaje de la escritura y coinciden además en que para el logro de este proceso, hay que pasar por niveles previos que atienden tanto a necesidades motrices como a las de adquisición del lenguaje, apoyando así lo analizado anteriormente: el aprendizaje de la escritura requiere tanto de un adecuado desarrollo del lenguaje como motriz.

Esta reflexión se ve fortalecida en lo que atinadamente dice Ferreiro: "Hay una diferencia sustancial entre plantear como objetivo de la alfabetización la adquisición de una técnica de transcripción de formas gráficas en formas sonoras, y plantear como objetivo la comprensión del modo de representación del lenguaje

que corresponde a un sistema alfabético de escritura y sus usos sociales" (Ferreiro, 1993: 37).

El incuestionable error de hacer de la enseñanza de la escritura un acto mecánico de repetición de las formas gráficas, ha llevado a deploar el aspecto motriz del proceso ya que, la necesidad actual es justamente el sentido comunicativo que implica reproducir el lenguaje de manera comprensiva; sin embargo, no se puede cuestionar tampoco que dicha reproducción requiere, como lo explica Portellano, un nivel de liberación logrado por la organización motriz, mismo que permitirá acceder a niveles de comprensión del sentido o significado de lo que se reproduce; esto debido a que, neurológicamente hablando, al contar el niño con información a nivel cortical, depositará su energía en aspectos reflexivos, analíticos y comprensivos en vez de desgastarse en esfuerzos por controlar el trazo que hace de un símbolo en el reducido espacio del renglón. (Portellano, 2002:72)

De acuerdo a lo anteriormente citado, podemos ver que la grafomotricidad no representa o no implica un proceso mecánico para el dominio de la escritura; de tal forma que, esta concepción se ha dado de acuerdo al uso de quienes participan en los procesos de enseñanza. Sin duda, resulta interesante y necesario revisar y valorar la importancia de la estimulación grafomotora en el proceso de adquisición y desarrollo de la escritura, para ello, a continuación se explican los aspectos que intervienen en el aprendizaje de la escritura desde una perspectiva grafomotriz.

2.3. Aspectos grafomotores que intervienen en el aprendizaje de la escritura

Como ha sido analizado en los apartados anteriores, teóricamente la relación entre la grafomotricidad y la escritura es explícita, sin embargo, su estimulación ha sido desplazada de la enseñanza escolarizada a partir de las nuevas reformas educativas. Desde este sentido, a continuación se pretende revisar los elementos grafomotores que según algunos teóricos, deben tomarse en cuenta para el desarrollo de la escritura, en este caso, la idea es revalorar la pertinencia de retomarlos en los programas de educación preescolar, como mecanismo para que los niños adquieran los precursores de la escritura formal.

Ajuriaguerra afirma que "la escritura es una actividad convencional y codificada fruto de una adquisición. Está constituida por signos que por su forma no tienen ningún valor directamente simbólico. Es simbólica en relación con la significación que el sujeto adquiere por el aprendizaje" (Pardo, 2008: 2).

Siguiendo con la postura teórica que nos marca Ajuriaguerra, la escritura es producto de una actividad psicomotriz y cognitiva sumamente complicada en la cual intervienen varios factores como son, entre otros, la maduración general del sistema nervioso; el desarrollo psicomotor general, sobre todo en lo concerniente al sostén tónico, a la coordinación de movimientos y de las actividades minuciosas de los dedos y la mano; y la adecuada estructuración de las habilidades comunicativas y el manejo del espacio.

Juan Antonio García Núñez (2002), menciona que son cuatro los factores grafomotores que intervienen y resultan determinantes para el desarrollo del significante de la escritura:

1. La direccionalidad o barrido perceptivo motor: La direccionalidad caracteriza a los lenguajes superiores, ya que las señales son emitidas en un orden temporo espacial determinado; en el caso de la escritura se debe propiciar la automatización del barrido de arriba abajo y de izquierda a derecha: esta direccionalidad contiene dos vectores en la escritura: uno visual y otro motor, que corresponden a los procesos lectores y escritos. Su integración y automatización posibilita el análisis secuencial.

2. La pulsión tónica o capacidad de control voluntario: Este proceso de control de la independencia segmentaria se expresa en la capacidad de un mayor o menor control en la prensión voluntaria del útil (lápiz) sobre el soporte (papel) y esto se debe a una regulación del sistema nervioso. Los niños que por presentar ausencia de contraste, por exceso de prensión o por defecto, apenas sin huella visible, no podrán alcanzar el control necesario sobre la motricidad gráfica, presentando diversos cuadros disgráficos y no alcanzarán el análisis superior respecto a las formas y usos de la escritura, tal y como lo indica la clasificación de García Núñez.

3. La coordinación visomotora: En donde debemos orientar el acto gráfico de acuerdo a las necesidades de la escritura. El trazo voluntario se

caracteriza por evolucionar a través de tres fases, siendo la primera la que corresponde al desplazamiento del brazo y su huella resultante, es lo que se llama palote; el segundo corresponde a un movimiento sinusoidal o pre rotacional siendo el desplazamiento el que forma las características de la curva; en la tercera fase se dan los trazos rotacionales destrógiros (hacia la derecha), levógiros (hacia la izquierda) y mixtos con secuencialidad o con variables de tamaño y grosor.

4. La codificación–descodificación viso auditiva motora: Configuran el último aspecto de los pre aprendizajes. La escritura es un sistema de doble señal, cuando escribimos trasladamos las señales auditivas a visuales; ello requiere tres procesos simultáneos, en primer término memoria auditiva, en segundo capacidad de articulación para trasladar fonemas y grafemas y en tercero memoria visual que permita recordar los códigos gráficos sobre los que se va a ejercer la transposición.

En estudios recientes, realizados en España, María Dolores Rius Estrada (2009), puntualiza otra clasificación denominada estadios de la evolución grafomotora, los cuales, según Rius, condicionan el logro de las competencias del acto motor de la escritura, este planteamiento define la dimensión metodológica de la grafomotricidad como disciplina didáctica, y en este caso como objeto de aprendizaje.

Estadio manipulativo vivencial. Está sujeto a la experiencia de interacción con objetos, se llevan a cabo juegos seensoriomotóricos cuyo fin es la satisfacción de la curiosidad.

1. **Estadio de la interiorización.** Se da dentro del juego simbólico y se apoya en la psicomotricidad relacional, es decir, la acción de interactuar con los demás, por lo que el lenguaje tanto oral como expresivo son aspectos primordiales.
2. **Estadio de la representación perceptiva.** El niño ya es capaz de la esquematización, por lo que se presupone un dominio sobre la discriminación auditiva y visual que permiten la percepción de la forma (signo) y de su significante (sonido). Oralmente, el relato gráfico suele ser inarmónico.
3. **Estadio de la conceptualización.** Se construye el signo, por lo tanto, interviene la organización en el espacio, los iconos convencionales y no convencionales, así como la constancia de la forma. El relato gráfico es cualificado, la representación gráfica, ya sea convencional o no, está íntimamente ligada a la comunicación.

Analizando ambas taxonomías de la evolución del trabajo grafomotriz que sugieren cómo debe llevarse a cabo la estimulación previa al proceso de aprendizaje de la escritura, vemos que Rius nos muestra una evolución desde la primera infancia iniciada a partir de la etapa sensoriomotriz con el estadio manipulativo vivencial, mientras que la de García Núñez tiene inicio a partir de la

etapa de operaciones concretas en las que el niño, con la estimulación perceptual, puede empezar a integrar nociones prácticas de la direccionalidad.

Es en los estadios intermedios en los que hay franca coincidencia entre Rius y García Núñez, ya que ambos sugieren el trabajo de estimulación de las habilidades visuales y auditivas como precuruentes del dominio motor e intelectual de la escritura. Finalmente, Rius culmina con el estadio conceptual, el que converge plenamente con el campo formativo de lenguaje y comunicación tanto en el aspecto de lenguaje oral como escrito, planteamiento del PEP 04; mientras que García Núñez culmina con el aspecto de codificación y descodificación perceptiva, lo cual implica interpretación de lo que se hace, en este caso, de lo que se lee.

Las anteriores aportaciones permiten percibirnos de las necesidades que implica e incluso de los problemas que representa para el aprendiz dominar el proceso de escritura; problemas qué, desde la perspectiva psicomotriz se denominan disgrafias. En el siguiente apartado se revisará este tema con más detalle.

2.4 Problemas grafomotores

En este punto se analiza la conceptualización de los problemas que representa para los alumnos el aprender a escribir, sin embargo, cabe mencionar que como opina Suárez Yáñez (2004), la mala calidad de la letra de un escolar, fácilmente lleva a los profesores a hacer juicios erróneos, generalizaciones injustificadas ya que esto no limita la producción de ideas o la comunicación de los alumnos.

Tomando la opinión de Suárez como punto de partida en el cual nos indica que no por escribir mal el alumno no aprende o no puede expresarse, hay que considerar que también hay problemas de escritura que nuestros alumnos enfrentan y que esto, como ha sido mencionado anteriormente, tiene repercusión global en el aprendizaje.

Ajuriaguerra (Pardo, 2008: 4) conceptúa la disgrafía como "escritura defectuosa siempre que no exista un déficit intelectual o neurológico que lo justifique". La Disgrafía o Disgrafia, a su vez, podría definirse como un problema para aprender a escribir, que presentan niños cuya capacidad intelectual es normal y no presentan otros problemas físicos o psicológicos que puedan explicar dichas dificultades.

En otra aportación para el conocimiento y comprensión que implica aprender a escribir, encontramos que Portellano Pérez (2002) opina que las dificultades que implica la escritura son frecuentemente motivo de diagnóstico de las dificultades de aprendizaje y/o conductuales de los niños, cosa a la que él hace una crítica debido a que esto representa limitar el resultado del diagnóstico y marginar la intervención a técnicas de rehabilitación que muchas de las veces no son el origen del problema de escritura.

Por otra parte, Portellano nos muestra una definición de los problemas de aprendizaje de la escritura los cuales no todos entran necesariamente en la clasificación de disgrafías. Portellano (2002:30), entiende por disgrafía "un trastorno de la escritura que afecta a la forma o al significado y es de tipo

funcional". Se presenta en niños con normal capacidad intelectual con adecuada estimulación ambiental y sin trastornos neurológicos, sensoriales, motrices o afectivos intensos.

Asimismo, Portellano menciona también que existen niveles de disgrafía:

- **Disgrafía primaria:** Cuando el trastorno más importante que presenta el niño es la letra defectuosa sin que existan causas que no sean de tipo funcional o madurativo.
- **Disgrafía secundaria:** Está condicionada por componentes pedagógicos, neurológicos y sensoriales cuya manifestación es la letra defectuosa condicionada por trastornos motrices como la torpeza, la impulsividad y el síndrome hipercinético.

Como se puede ver, estos dos niveles de disgrafía nos muestran un amplio panorama de los problemas que presentan nuestros niños antes, durante y después de la adquisición de la escritura. Entre las manifestaciones que se pueden exponer de los problemas disgráficos de exclusivo orden motor, encontramos que, los niños presentan trastornos en la forma y tamaño de las letras, trastornos de prensión y presión del útil (lápiz), deficiencias en el espaciado de la letra, de las palabras entre los renglones y en referencia a los márgenes del soporte (cuaderno).

Todo esto evidentemente afecta la calidad de la escritura y definitivamente dificulta el acceso a la comprensión del significado de la grafía, lo cual convierte al proceso

en un problema tanto de índole motor como de índole cognitivo, ahora entonces ¿en qué debe radicar la intervención educativa para prevenir o remediar los problemas que presentan nuestros niños?, ¿Cuáles son y de qué manera se estimulan las competencias que se requieren para poder acceder a la escritura?

2.5 Las competencias de lenguaje escrito

En la reforma de educación básica, correspondiente a los tres primeros niveles de escolarización del país: preescolar, primaria y secundaria; el enfoque está centrado en competencias, en el entendido de que esto implica la adquisición y desarrollo o perfeccionamiento del conjunto de capacidades que incluye, conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos (SEP, 2004: 22).

Este nuevo orden curricular pretende que, en la escuela, más que el manejo de contenidos para la promoción de nuevos aprendizaje, se considere la necesidad social de formar a un nuevo ciudadano, capaz de autogestionar sus saberes mediante la guía o intervención del docente al propiciar experiencias u oportunidades de aprendizaje para usos cotidianos.

Esta concepción viene a modificar el actuar de los maestros frente a los retos de enseñanza de todo orden, pero particularizando hacia la intención del presente estudio, que es la adquisición de las competencias del lenguaje escrito, el desafío de la maestra consiste en que los niños avancen paulatinamente en los niveles de

logro de cada competencia las cuales están dirigidas a la expresión gráfica o escrita y a la interpretación de diversos textos.

Para ello, el PEP propone cinco competencias básicas:

- Conoce diversos portadores de texto e identifica para qué sirven.
- Interpreta o infiere el contenido de textos a partir del conocimiento que tiene de los diversos portadores y del sistema de escritura.
- Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto escrito con ayuda de alguien.
- Identifica algunas características del sistema de escritura.
- Conoce algunas características y funciones propias de los textos literarios.

De manera implícita no se destaca la necesidad de los logros motores como parte fundamental de la adquisición del lenguaje escrito; se infiere que esto es debido a la necesidad de que las educadoras depositemos la energía en el logro de procesos intelectuales; sin embargo, la adquisición y perfeccionamiento de destrezas motrices se solicitan de manera explícita en otros aspectos del programa como lo son el campo formativo de desarrollo físico mediante el uso de instrumentos que le permitan al niño realizar actividades diversas.

Esta nueva propuesta curricular dirigida al nivel preescolar, sugiere que la educadora modifique su estructura de conceptualización de la enseñanza de la escritura, señalando que por las características de este proceso cognitivo y debido a que el lenguaje tiene naturaleza social, se debe priorizar el trabajo intelectual

que implique comprender lo que se expresa mediante lo que se grafica o mediante lo que un portador de texto determinado intenta transmitir al lector.

Por otra parte, en la organización del también nuevo programa de educación primaria, se da continuidad al enfoque marcándose como prioridad las prácticas sociales del lenguaje. En el Programa de Estudios 2009, dichas prácticas se organizan en ámbitos:

- De estudio.
- De literatura.
- De participación en la vida comunitaria y familiar.

Mismos en los que se ha de contextualizar todo tipo de aprendizaje escolar. Las implicaciones del lenguaje escrito en las prácticas educativas dirigidas a estos ámbitos consideran lo siguiente:

- Que conozcan los diferentes textos académicos con la finalidad empleen este recurso para la búsqueda de información.
- Que produzcan textos originales como forma de expresión creativa.
- Que empleen diferentes portadores de textos como periódicos, agendas, recibos etc. para organizar sus actividades cotidianas.

Sin duda, todas estas consideraciones están encausadas a la intención de la comprensión del lenguaje escrito y poco a la reproducción del mismo. De esta forma, las competencias que el niño de primero de primaria debe lograr en el proceso de aprendizaje del funcionamiento del sistema escrito son (SEP, 2009).

- Identifica y escribe convencionalmente su nombre para localizar sus pertenencias.
- Identifica la forma escrita de los nombres de sus compañeros en el aula. Emplea esta referencia para el uso de las letras.
- Incorpora a su escritura espontánea letras de acuerdo a su valor sonoro convencional que representan.
- Identifica las similitudes gráfico – sonoras de palabras que inician y terminan igual. Emplear la información que le da la escritura de palabras conocidas para tratar de leer o escribir palabras nuevas.

Mientras que dentro del aspecto comunicativo que venimos viendo desde el programa de preescolar, encontramos que el niño necesita:

- Identificar los propósitos comunicativos que cumplen diferentes textos.
- Encontrar las diferencias en los recursos editoriales y de distribución gráfica que caracterizan a diferentes tipos de textos.
- Emplear la biblioteca completando formulario de préstamo.

En definitiva, una vez revisada la literatura que clarifica la pertinencia de la estimulación grafomotriz para la adquisición de las competencias de escritura, en el capítulo siguiente se muestra el proceso práctico que se llevó a cabo con la intención de validar lo obtenido con los referentes teóricos.

CAPITULO III

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Los resultados de los diversos tipos de evaluación a los que ha sido sometido nuestro sistema educativo, han sido reiterativos respecto al rezago educativo que caracteriza a la educación mexicana. Es por ello que se considera necesario que al interior de nuestras aulas los docentes analicemos todos aquellos factores que contribuyen a nuestro fracaso educativo.

Si delimitamos tal rezago en diferentes aspectos o áreas, uno de ellos es el del aprendizaje de la escritura; gran cantidad de niños que ingresan a primaria, se enfrentan a este proceso sin elementos para alcanzar el éxito en los tiempos programados por este nivel educativo.

En opinión de Emilia Ferreiro (1993), la escuela en ocasiones se proyecta como una institución controladora del proceso de aprendizaje en el cuál se incluyen los tiempos en los que se debe aprender, sin embargo, argumenta que afortunadamente, los niños de todas las épocas y de todos los países ignoran esta restricción.

Nuestro sistema ha implementado diferentes metodologías para mejorar el aprendizaje de la escritura, aun así, vemos como nuestros alumnos no alcanzan

los promedios aprobatorios según las diferentes evaluaciones a que ha sido sometido el sistema educativo mexicano.

Resulta interesante analizar el motivo por el cuál, a pesar de tantos cambios metodológicos por los que ha pasado nuestro sistema de educación, uno de nuestros puntos débiles ha sido y es la enseñanza de la escritura. Esto nos llevaría a la necesidad de indagar los factores que inciden en este proceso y favorecen o dificultan la adquisición y desarrollo de la lengua escrita.

Por medio de esta investigación se pretende indagar si uno de los factores que guarda estrecha relación con el aprendizaje de la escritura, es la estimulación grafomotora. Nuestro supuesto es que efectivamente, existe una relación directa entre la estimulación de la grafomotricidad y el desarrollo de competencias de escritura, por lo que consideramos que llevando a cabo un programa de estimulación sistemática de las habilidades grafomotoras en niños de edad preescolar, éstos desarrollarán de manera más efectiva las competencias del lenguaje escrito.

3.1. Tipo de investigación

Para la presente investigación se utilizó el enfoque mixto, buscando la complementariedad metodológica y las bondades de ambos paradigmas, de tal manera que los aspectos cuantitativos permitieran mayor rigor metodológico para la presentación de resultados, ya que esta investigación que buscaba encontrar relación entre dos variables; por otra parte, los aspectos cualitativos permitieron

profundizar en los resultados obtenidos y encontrar explicaciones completas a los hallazgos.

Basándonos en las características de la presente investigación, la catalogamos dentro de corte correlacional debido a que trata de demostrar que existe una relación directa entre la estimulación sistemática de las habilidades grafomotoras y las competencias de escritura. Los estudios correlacionales pretenden responder a preguntas de investigación teniendo como propósito evaluar la relación existente entre dos o más conceptos, categorías o variables. (Hernández, Fernández y Baptista, 2003).

Así entonces la característica correlacional de este estudio pretende dar respuesta a la pregunta de investigación ¿Cuál es la relación que existe entre la estimulación sistemática de las habilidades grafomotoras en el alumno preescolar y el desarrollo de competencias básicas de escritura?

El diseño de la investigación es longitudinal cuasi experimental. Para Hernández y Cols. (2003), los diseños longitudinales recolectan datos a través del tiempo en puntos o períodos específicos, esto permite hacer inferencias respecto al cambio, sus determinantes y sus consecuencias. En este caso, nos interesa investigar los cambios que se den en las variables de investigación aplicando una prueba – post prueba, y midiendo los cambios que presente la muestra de estudio en estos dos momentos de la investigación.

Asimismo, el diseño es cuasiexperimental ya que, como explica Hernández y Cols, este tipo de estudio consiste en la manipulación deliberada de al menos una variable independiente para ver su efecto sobre otra dependiente. En este caso, en nuestra investigación se manipuló la variable de las habilidades grafomotoras con la intención de ver el impacto sobre las competencias escritoras de los niños.

3.2. Población y muestra de estudio

La investigación se llevó a cabo en el Instituto Vanguardia, la cual es una institución educativa particular que cuenta con una trayectoria de 30 años al servicio de la enseñanza en la localidad de Hermosillo, Sonora. Sin embargo, el plantel Pitic, que es concretamente donde se realizó el estudio, tiene apenas dos años y medio ya que anteriormente el plantel perteneció al Instituto Cultural Regina.

Al darse el cambio de Instituto Regina a Instituto Vanguardia, este último recibió una matrícula de 200 alumnos entre los tres niveles de educación básica (Preescolar, primaria y secundaria) y el de educación media superior (preparatoria). Actualmente se cuenta con una matrícula de 413 alumnos entre las cuatro secciones anteriormente mencionadas.

La investigación se realizó en el nivel preescolar del Instituto Vanguardia el cuál cuenta con un grupo de cada grado encontrándose inscritos 9 alumnos en primero, 8 en segundo y 14 en tercero. La estructura física del inmueble es de dos plantas, en la parte superior están los grados de II y III de preescolar, el aula de

inglés y dos bodegas de materiales didácticos; en la parte inferior se encuentra el salón de preescolar I y una sala de usos múltiples. Se cuenta también con un baño de niños y otro de niñas, un baño exclusivo para el personal y por fuera se encuentra el área de recreo ambientada por juegos diversos como columpios, resbaladeros, sube y baja.

El personal que labora en la sección preescolar es de 12 personas distribuidos de la siguiente manera: una coordinación de la sección, tres maestras titulares, una asistente educativa, cinco maestras de clases especiales y dos personas encargadas del mantenimiento y la limpieza.

En el caso particular de la presente investigación, ésta ha sido llevada a cabo con dos equipos formados del grupo de tercero de preescolar. Los grupos son de siete niños cada uno, todos con una edad entre los cinco y los seis años. Ambos grupos están conformados por cuatro niñas y tres niños. Estos grupos ya estaban formados antes de iniciar la investigación, por lo que como ya se afirmó, se trata de un estudio cuasiexperimental, en el cuál los sujetos no son asignados al azar.

De esta manera, este estudio cuasi experimental se ubica en el de diseño con prueba - postprueba y grupos intactos, en el que uno de ellos es el grupo control. Este tipo de diseño sirve para verificar la equivalencia inicial de los grupos haciendo mención de que no debe haber diferencias significativas en las prepruebas aplicadas.

Así pues, a los niños que integraron el grupo en estudio se les aplicó el programa de estimulación de habilidades grafomotoras, mientras que al grupo control, sólo se le trabajó con el programa habitual de estudio.

3.3. Técnicas e instrumentos

El procedimiento de recolección de información se dio de la siguiente manera: en primer lugar se procedió a aplicar una preprueba, el diseño consistió en una recopilación de ítems correspondientes a lo considerado como competencias de escritura con las cuales los niños deben contar como prerequisito del aprendizaje formal de este importante aspecto educativo. Entre la documentación consultada para el diseño de la prueba, se encuentran el Test de habilidades grafomotoras de Juan Antonio García Núñez y los procesos de adquisición de la lengua escrita de Emilia Ferreiro. Esta misma prueba es la que se aplicó como post prueba (anexo 1).

Se aplicó también un registro de observación. La observación no es un hecho contemplativo; implica adentrarnos en situaciones y mantener un rol activo, así como una reflexión permanente y estar al pendiente de los detalles, sucesos, eventos e interacciones. La investigación fue participante con apoyo de un instrumento utilizado como formato de registro que permitiera plasmar las observaciones que la investigadora consideraba relevantes durante el proceso de intervención (anexo 2).

Con la intención de triangular datos, se diseñó y aplicó también una escala Likert. La escala Likert consiste en "un conjunto de ítems presentados en forma de afirmación o juicio ante los cuales se pide la reacción de los sujetos eligiendo un puntaje en la escala que se les presente; a cada escala se les otorga un valor numérico y así es como se puede obtener un puntaje final respecto a todas las afirmaciones obtenidas" (Hernández y Cols., 2003).

En este caso, la escala consideró los parámetros nunca, pocas veces, algunas veces, la mayoría de las veces y siempre, a las que se les otorgó un valor numérico del 1 al 5 respectivamente y con los que se midió tanto el antes como el después de los dos grupos, el control y el experimental.

El propósito al utilizar este instrumento fue que el registro clarificara si el grupo control presentó cambios en la escritura y en qué medida en comparación con el otro grupo. Para el diseño de la escala Likert se consideraron las mismas categorías consideradas en el instrumento utilizado para el pretest-postest y el parámetro de medición de cada uno de los ítems fue (Anexo 3).

Otra técnica utilizada fue la entrevista a la maestra titular del grupo control, como apoyo se diseñó un guión el cuál tenía la intención de verificar a partir de la observación y expresión de la maestra si los niños presentaron los cambios esperados en la adquisición de las competencias de escrituras (anexo 4).

3.4. Procedimiento metodológico

Para definir el procedimiento seguido en este trabajo de investigación se tomó como referente las etapas del mismo, relacionadas con la implementación del programa de intervención aplicado:

- Antes de la implementación del programa de intervención:**

Antes de aplicar el programa de intervención, se realizó la fase pretest, aplicando a los dos grupos de niños participantes en el proyecto un instrumento para recabar su situación respecto a competencias previas de escritura. Como se mencionó en el apartado anterior esta prueba se basó en el Test de habilidades grafomotoras de Juan Antonio García Núñez (anexo 1) y para el registro de la información recabada a través de ella, se apoyó también en la aplicación de la escala likert (anexo 3).

Asimismo, se diseñó el programa de intervención, el cual consistió en una serie de estrategias didácticas dirigidas a la estimulación de cinco competencias básicas relacionadas con la grafomotricidad: direccionalidad, pulsión tónica, coordinación visomotora, descodificación perceptivo motriz y comunicación gráfica (apéndice 1).

- Durante el programa de intervención**

La aplicación del programa se efectuó desde el mes de noviembre del 2007 a abril del 2008. Se llevaron a cabo tres sesiones semanales con una duración de 30 minutos cada una de ellas. Durante la implementación del programa se

registraron observaciones sobre el proceso vivido por los niños en relación a sus competencias de escritura. Para ello, se hizo uso del registro de observación contenido en el anexo 2.

- **Después del programa de intervención**

Al terminar la implementación del programa de estimulación grafomotriz, se realizó el postest, consistente en la implementación de la misma prueba utilizada en el pretest y, asimismo, la implementación nuevamente de la escala Likert. Asimismo, se realizó la entrevista a la maestra titular del grupo de preescolar para conocer sus opiniones al respecto del impacto del programa implementado. Esta fase del proyecto nos permitió identificar el nivel de conceptualización de la escritura en que se quedó cada niño al final del proceso.

Una vez concluida la aplicación de instrumentos de investigación, se procedió al procesamiento de la información en función de las categorías de análisis establecidas para tal efecto y que se definieron en torno a lo que se consideró como competencias requisito para el aprendizaje de la escritura; cada una de las categorías tiene a su vez aspectos específicos denominados manifestaciones de la competencia.

A) Direccionalidad:

Conciencia del espacio externo al propio cuerpo e incluye: el conocimiento de las direcciones con relación a izquierda y derecha, adentro y afuera, arriba y abajo; la

proyección de sí mismo en el espacio y el juicio acerca de la distancia entre objetos.

- Dibuja o escribe de izquierda a derecha
- Dibuja o escribe de arriba abajo

B) Control Tónico:

Fin principal que debe encarar la ecuación psicomotriz debido a que es un aspecto que incide en la estabilidad de la atención y la conducta

- Adopta una postura de tronco, brazo y cabeza correcta al dibujar o escribir
- Toma el lápiz o crayola con posición tripode (lápiz, color o crayola)
- Imprime la fuerza adecuada al escribir o dibujar (sin exceso y sin ausencia).

C) Coordinación visomotora:

Es la acción de la mano u otra parte del cuerpo que se realiza en coordinación con los ojos. Relación de movimientos ajustados o controlados por la acción de la vista.

- Dibuja o escribe con fluidez
- Se organiza espacialmente en el renglón
- Escribe o dibuja con constancia en la forma

D) Decodificación:

Segmentar la información para darle una estructura y así crear un código determinado a nivel sensoperceptivo.

- Interpreta o representa símbolos gráficos de códigos no convencionales
- Memoriza el significado de los símbolos

E) Comunicación:

Este contenido implica que el niño integre la capacidad de simbolización, el cual es un mecanismo mental subconsciente que consiste en la representación de una imagen sin estar esta presente; aunado a la representación gráfica, la que implica simbolizar o vivenciar un trazo, una figura o una letra. Todo esto, alcanzado dentro del los otros contenidos, llevan al fin principal del programa y de este contenido: la comunicación, entendida como herramienta fundamental para que el niño se exprese, construya el conocimiento y representación del mundo que lo rodea y el nivel de conceptualización de la escritura. Esta categoría se dividió en dos apartados con la intención de identificar los aspectos trascendentales de la comunicación escrita.

- Intención expresiva
 - El dibujo que realiza se apega al significado
 - Dibuja lo que se le solicita expresando correctamente la idea a comunicar
 - Escribe su nombre
- Intención comprensiva
 - Sabe qué palabras debe escribir para comunicar algo aunque no sepa escribirla
 - Interpreta lo que dibuja o escribe

En el siguiente capítulo, se presentan los resultados obtenidos.

CAPÍTULO IV

RELACIÓN EXISTENTE ENTRE LA ESTIMULACIÓN SISTEMÁTICA DE LAS HABILIDADES GRAFOMOTORAS Y LAS COMPETENCIAS DE LENGUAJE ESCRITO

En el presente capítulo se abordarán los resultados obtenidos con la puesta en práctica del programa de estrategias grafomotoras, a partir de la información obtenida a través de las diferentes técnicas de recolección de datos. El análisis de esta información nos permitirá conocer, como el objetivo de la investigación lo plantea, cuál es la relación que existe entre la estimulación sistemática de las habilidades grafomotoras en el alumno preescolar y el desarrollo de competencias básicas de escritura.

Para la presentación de los resultados, se partirá de las categorías de análisis establecidas con apoyo de gráficas que muestran los cambios presentados en la presentación de las competencias antes y después de la implementación del programa con base en el siguiente rango:

1. La competencia no se presentó
2. La competencia se presentó pocas veces.
3. La competencia se presentó algunas veces.
4. La competencia se presentó la mayoría de las veces.
5. La competencia se presentó siempre

Para la presentación de resultados se utilizaron algunas claves y/o abreviaturas que describen aspectos como antes y después de cada grupo, el experimental y el control: agc, age, dgc, dge. Así mismo se hizo para describir datos relevantes obtenidos del registro de observación (R.O.) y de la entrevista aplicada a la maestra titular de ambos grupos. (E.)

4.1. Direccionalidad

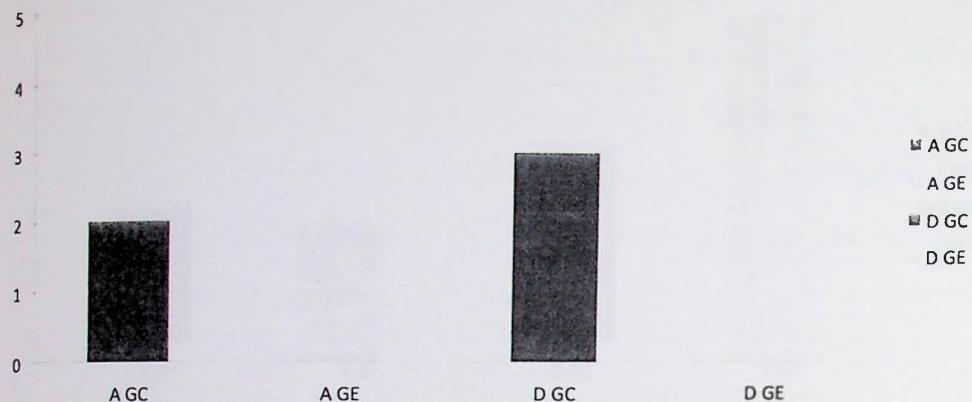
La direccionalidad es una de las características del lenguaje escrito, en la medida en la que el niño la integra, su organización espacial en el plano gráfico es más efectiva y le permite ordenar la información que registra. Enseguida se presenta, en primer término los resultados por cada una de las tres competencias que se consideraron dentro de esta categoría y posteriormente, los resultados globales obtenidos en direccionalidad.

4.1.1 Resultados por competencia

➤ Arriba- abajo

Antes de la aplicación del programa, tanto los alumnos del grupo control como los del experimental lograron pocas veces el desplazamiento arriba-abajo en el dibujo y/o la escritura. Después del programa, los alumnos de grupo control lo lograron algunas veces mientras que los del grupo experimental presentaron la competencia la mayoría de las veces.

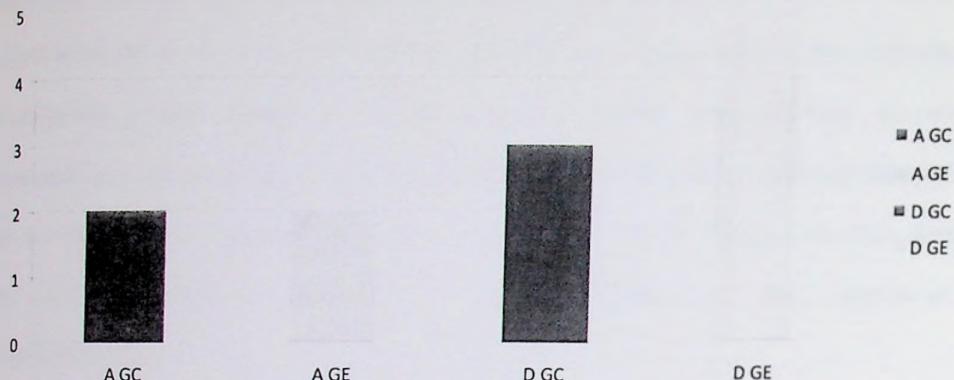
1. Dibuja o escribe de arriba hacia abajo



➤ **Izquierda-derecha**

Como se puede observar, al igual que en el caso anterior, antes del programa los alumnos de ambos grupos dibujaron o escribieron siguiendo la dirección izquierda-derecha pocas veces. Después del programa, los alumnos del grupo control mostraron la competencia algunas veces mientras que los alumnos del grupo experimental la manifestaron siempre que se les solicitó.

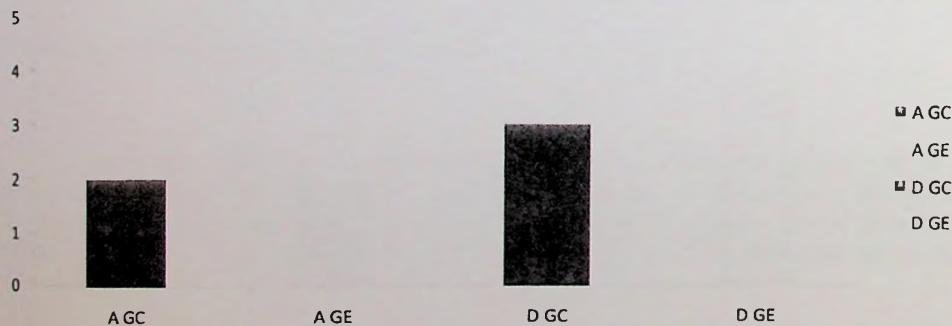
2. Dibuja o escribe de izquierda a derecha



➤ Organización espacial en márgenes

En la tercera y última de las competencias de la categoría de direccionalidad, el comportamiento observado antes del programa fue el mismo en ambos grupos, control y experimental, ya que los alumnos se organizaron dentro de los márgenes requeridos pocas veces. Después del programa, mientras los alumnos del grupo experimental lo lograron frecuentemente, los del grupo control solo presentaron la competencia algunas veces.

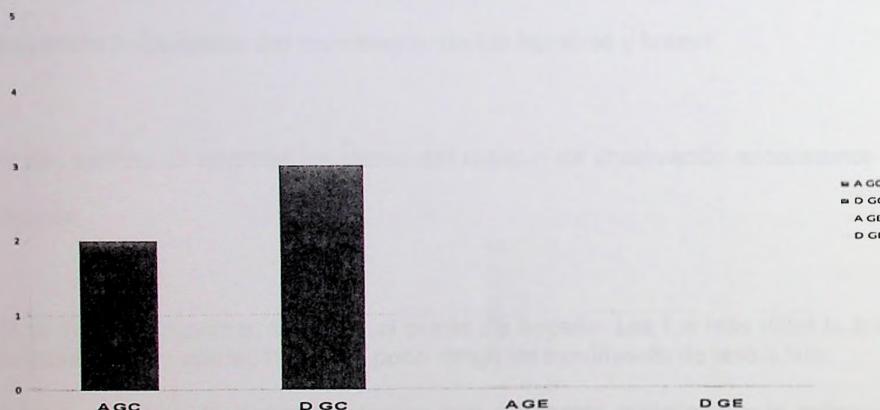
3. Se organiza espacialmente en los márgenes indicados: arriba, abajo, fuera, dentro, izquierda, derecha.



4.1.2 Resultados globales

Según los resultados obtenidos, a lo largo del año escolar los alumnos del grupo control avanzaron un nivel en la demostración de las competencias, pasando de presentarlas pocas veces a hacerlo algunas veces. No obstante, el avance observado por los alumnos del grupo experimental fue mucho más significativo, ya que, en promedio, lograron presentar competencias de direccionalidad siempre que se les solicitó, después de la implementación del programa de grafomotricidad.

Direccionalidad



Estos resultados fueron corroborados por la educadora titular del grupo, quien en la entrevista realizada expresa lo siguiente

(E. 1.) Cuando hacíamos actividades en el salón los niños del grupo con el que usted trabajó hacían todo con correcta direccionalidad, al poner yo la fecha en el pizarrón ellos solos decían que la escribí en la esquina superior de la derecha. Al dictárselas ellos lo hacían solos de arriba abajo o de izquierda a derecha, yo no daba esas indicaciones.

Al preguntarle a la maestra si el grupo control también lo hacía, esta fue su respuesta:

(E.2.) No tanto, creo que me hizo falta trabajar.

Es importante acotar que la competencia que les causó más dificultad a los alumnos fue el trazo de izquierda a derecha, quizá debido a que el rango de movimiento de lado a lado es más reducido que el de arriba – abajo y se requiere también que el niño tenga integrada la noción de línea media. Así mismo, para el dominio de esta competencia, se requiere de un mayor control del tronco, mismo que permita la liberación del movimiento de los hombros y brazos.

En este sentido, al analizar los datos del registro de observación encontramos lo siguiente:

(R. O. 1) No culminan el trazo en el punto de llegada. Les fue más difícil la línea horizontal que la vertical, hay muy poco rango de movimiento de lado a lado.

Aun así, debido a la experimentación con diferentes materiales y la aplicación sistemática de las estrategias, la competencia pudo ser adquirida por los niños. Cabe mencionar que al usarse espuma, la fluidez del movimiento fue más efectiva y esto contribuyó a integrar la direccionalidad de izquierda a derecha partiendo y terminando en un punto determinado:

(R. O. 2) Los niños disfrutaron mucho trabajar con espuma. El hecho de trabajar primero a nivel perceptivo motriz permite una mejor integración de la instrucción a nivel gráfico. La espuma les fascinó y este material les permitió una fluidez requerida para el control del movimiento.

En resumen podemos afirmar que el desarrollo de la direccionalidad en los alumnos les permite organizarse espacialmente en los márgenes indicados, lo cual es una de las características del lenguaje escrito que da elementos al niño para enfrentar los retos que representa el primer grado de educación primaria en materia de lecto – escritura, ya que, para poder escribir en un cuaderno, el niño necesita los referentes espaciales previos, que le permitan identificar los espacios de un cuaderno, sus límites o márgenes. Naturalmente que el control motor de escribir o dibujar en estos espacios está sujeto también a otra de nuestras categorías de análisis: pulsión tónica de la cual se exponen los resultados a continuación.

4.2 Pulsión tónica

La pulsión tónica es un elemento de la psicomotricidad fundamental para la grafomotricidad y por ende, para la escritura. Consiste en contar con un tono muscular equilibrado que le conceda al niño la capacidad de control voluntario de sus movimientos, así como para ajustarse al tipo de movimiento que se requiere expresado a partir de los contrastes: rápido, lento, intenso, débil. Un niño con tono muscular regulado podrá realizar las grafías con un control suficiente como para que sea legible, organizadas en el espacio.

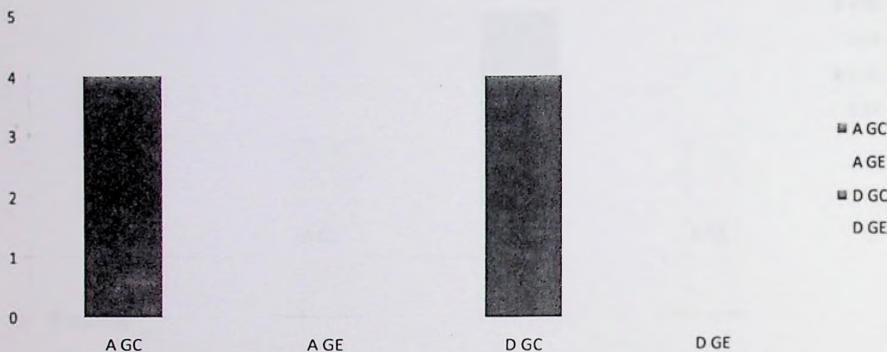
4.2.1 Resultados por competencia

➤ Postura

El grupo control presentó la competencia la mayoría de las veces en las que se les evalúo, tanto antes como después de la aplicación del programa, mientras que el

grupo experimental la presentó algunas veces de igual forma antes que después del programa. En esta competencia, ninguno de los dos grupos presentó avances después de la implementación del programa.

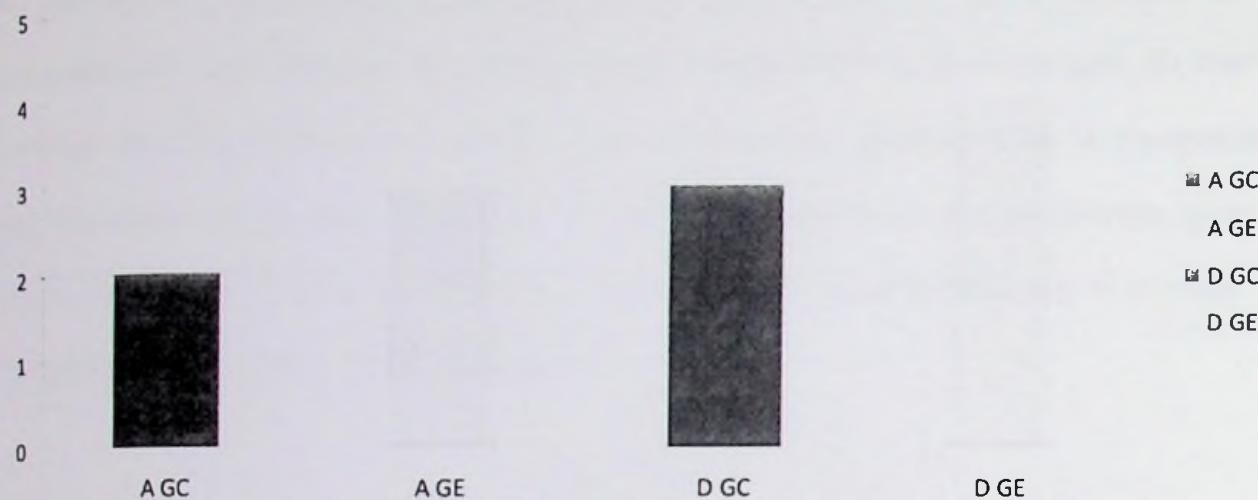
4. Adopta una postura de tronco correcta al escribir o dibujar.



➤ **Inhibición voluntaria**

Antes del programa, el grupo control presentó la competencia sólo pocas veces y después del programa los alumnos de este grupo la manifestaron algunas veces; mientras tanto, el grupo experimental la presentó algunas veces antes del programa y después de éste la presentó la mayoría de las veces.

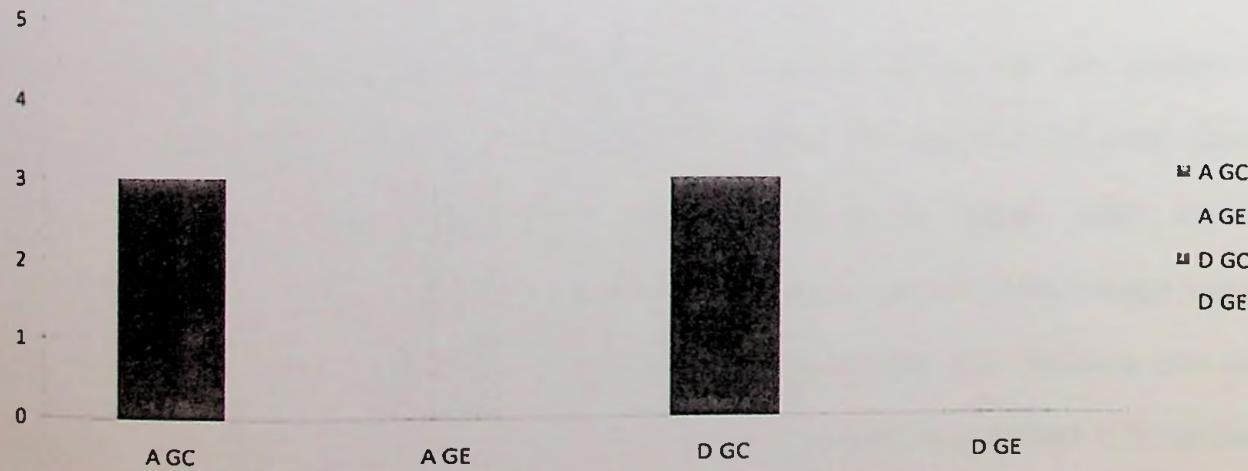
5. Inhibe voluntariamente el movimiento de su mano para detenerse en un punto dado al dibujar o escribir.



➤ **Fuerza**

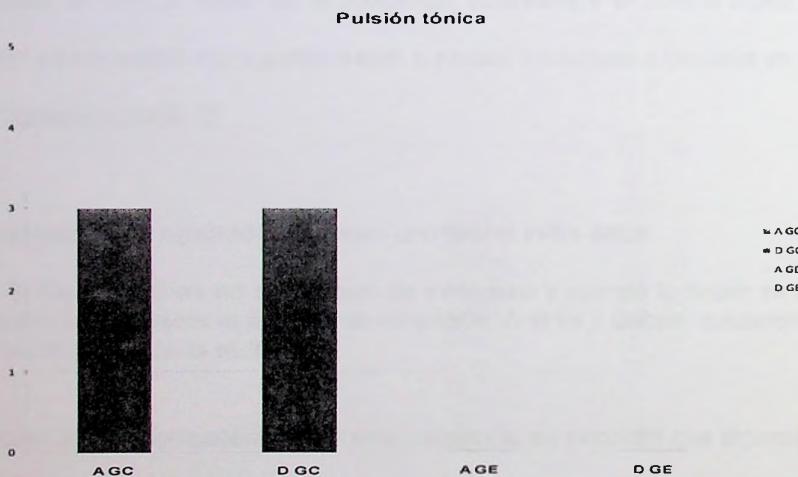
Como se puede observar, tanto el grupo control como el experimental presentaron esta conducta algunas veces antes del programa, una vez que se implementaron las estrategias, el grupo control no presentó cambios en el desarrollo de la competencia sin embargo, el grupo experimental desarrolló la competencia hasta lograrlo la mayoría de las veces en las que se le evaluó.

6. Imprime la fuerza correcta al escribir o dibujar (sin ausencia y sin exceso).



4.2.2. Resultados globales

Al promediar los resultados obtenidos en la evaluación del desarrollo de las competencias que integran la categoría de pulsión tónica, se tiene que, de manera general, ambos grupos, el control y el experimental, presentaban la competencia algunas veces antes del programa; al final de la aplicación del programa, el grupo control no presentó avance mientras que el grupo experimental logró mostrar las competencias la mayoría de las veces.



Como ha sido mencionado anteriormente, la pulsión tónica es un elemento esencial para el control motor que representa el acto de escribir, en este caso, esta categoría representó algunas dificultades para el logro total de la competencia tanto en el grupo control como en el experimental. Esto puede verse a partir de los resultados de cada una de las competencias que indican que los alumnos mostraron poco avance e incluso no se apreciaron grandes diferencias

entre ambos grupos ya que solo en imprimir la fuerza correcta al escribir los alumnos del grupo experimental mostraron mayor avance que los del grupo control. Asimismo, se puede observar que no se logró el dominio completo de ninguna de las competencias.

Cabe mencionar que lograr el control de inhibir voluntariamente la acción, es algo que representa mucha dificultad para los niños en edad preescolar; esto debido a las características de la edad en la que la impulsividad motriz está latente, por lo cual, llevar al niño al logro de la inhibición voluntaria y el control motor de las acciones es necesario para poder pasar a etapas evolutivas superiores en el acto motriz (Colombo 2008: 2)

Las observaciones registradas parecen corroborar estos datos:

(R. O. 3) Algunos niños no se inhiben de inmediato y cuando lo hacen se cansan muy rápido de mantener la postura de inhibición. Andrés y Gabriel quedaron con el brazo arriba y bajaron la muñeca.

Así mismo, en las competencias de esta categoría, se encontró que algunos niños requieren de varios canales de información para comprender una instrucción, de tal forma que dar la instrucción verbal o visual no es suficiente, es necesario que el niño integre la instrucción a través de sensaciones y percepciones por lo que, el canal tactilo kinestésico resultó fundamental, cuando se le daba al niño la instrucción de graficar lento, suave, fuerte, rápido, lento.

(R. O. 4) Al graficar, Andrés no imprime tanta fuerza en la línea intensa. Requiere de información tactilo kinestésica para ejecutar bien la instrucción.

Es prudente informar que por información tactilo kinestésica se entiende a brindar estímulo sensorial al niño respecto a lo que se espera que integre; ejemplificando el dato, cuando se espera que el niño imprima fuerza se toma su mano y se le ayuda a ejecutar la acción imprimiendo la fuerza requerida sobre su mano.

Por otra parte, la educadora comentó que los niños del grupo experimental si presentaron en su clase la conducta de autorregulación del control postural:

(E. 3) los niños del grupo control empezaron a corregir a los otros niños en la postura y en la forma de tomar el lápiz.

La toma correcta del lápiz, representa maduración neuromotriz ya que, si el niño puede tomar el lápiz con la posición tripode (con tres dedos), se debe a que ha logrado desasociar los dedos de la mano, a lo que se le llama también segmentación corporal, representa también una correcta coordinación bimanual, en la que, el movimiento de una mano, no afecta el de la otra, más bien, es para coadyuvar en la intención que se tenga.

En la coordinación dinámica manual participan las dos manos y es necesaria cierta maduración neuromotriz que se traduce por la disminución progresiva de los movimientos asociados y como consecuencia de ella la independencia de los grupos musculares. Esta independencia produce la disociación de los movimientos que permite la ejecución correcta de movimientos coordinados. La mano dominante realiza la tarea primordial, la otra facilita el trabajo en una

acción de refuerzo o sostén que va a completar la ejecución (Petrinovic 2008: 4).

Una vez analizados los resultados de la categoría de pulsión tónica, en la que se observa si el niño presenta o no control voluntario de sus acciones, acordes a su edad; se presentan los resultados de la categoría de coordinación visomotora la cual representa manifestaciones claras del nivel de control que se tiene.

4.3. Coordinación visomotora

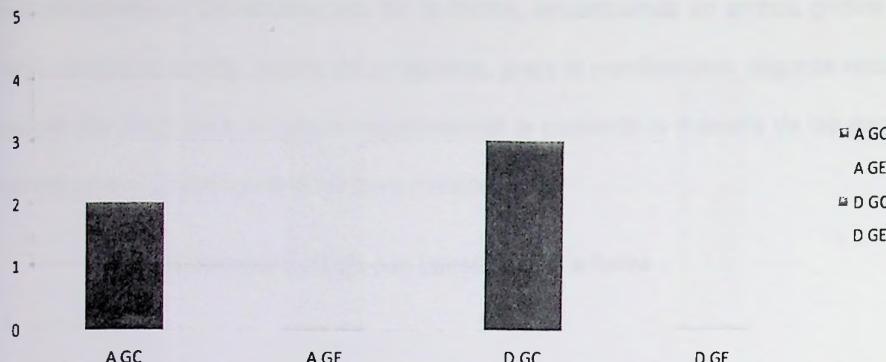
La coordinación vasomotora implica que la acción de la mano u otra parte del cuerpo, se realiza en coordinación con los ojos. Para tal efecto, se requiere de la realización de movimientos ajustados o controlados por la acción de la vista. En esta categoría se contemplan tres competencias: Fluidez, organización espacial y constancia de forma.

4.3.1 Resultados por competencia

➤ Fluidez

Antes de la implementación del programa de estrategias grafomotoras, los niños del grupo control presentaban la competencia pocas veces y en la evaluación final la mostraron algunas veces; en comparación, en un inicio el grupo experimental presentaba algunas veces la competencia y al finalizar el programa la evidenciaron la mayoría de las veces.

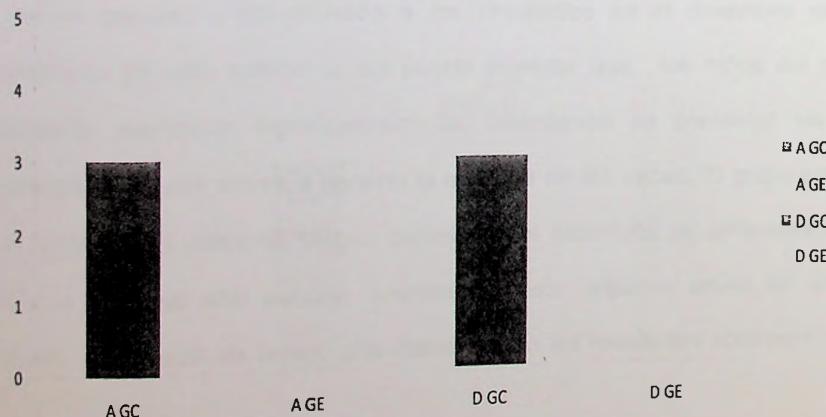
7. Dibuja o realiza trazos gráficos con fluidez



➤ Organización espacial en el renglón

En esta competencia, se puede observar que en el antes, ambos grupos estaban ubicados en el mismo nivel, ya que presentaban la conducta algunas veces; sin embargo, después de la intervención, el grupo experimental evolucionó presentando la competencia la mayoría de las veces mientras que el grupo control no tuvo movimiento en la frecuencia con que demostraron la competencia.

8. Se organiza espacialmente dentro de un renglón



➤ Constancia de la forma

En la competencia de constancia de la forma, encontramos en ambos grupos el mismo comportamiento antes del programa, pues la manifestaron algunas veces; después del programa, el grupo experimental la presentó la mayoría de las veces mientras que el grupo control no tuvo avance.

9. Escribe o dibuja con constancia de la forma

5

4

3

2

1

0



A GC



D GC

■ A GC

A GE

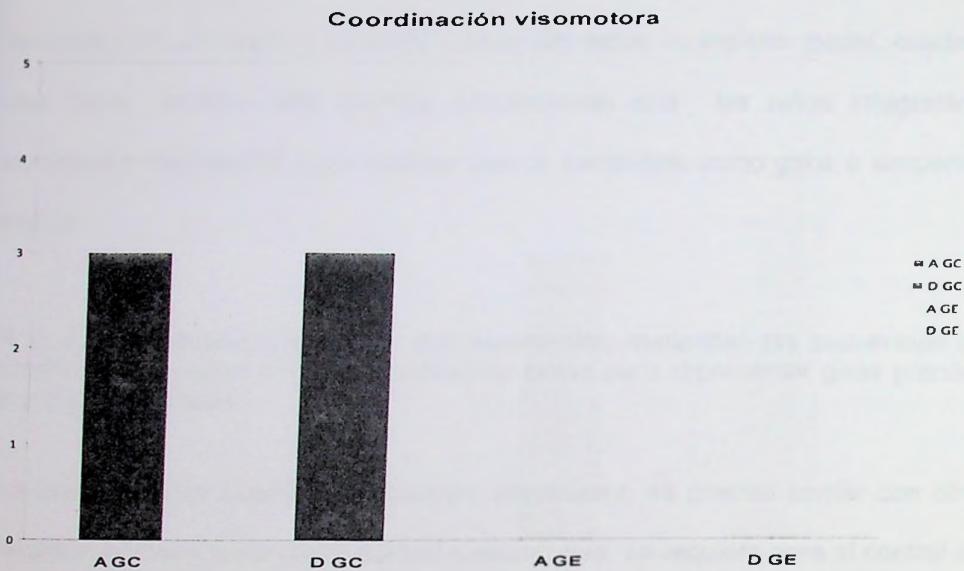
■ D GC

D GE

4.3.2. Resultados globales

De manera general, y de acuerdo a los resultados en el desarrollo de las competencias de esta categoría, se puede apreciar que los niños del grupo experimental avanzaron significativamente, transitando de presentar las tres competencias algunas veces a hacerlo la mayoría de las veces. El grupo control, por el contrario, no presentó ningún cambio en el desarrollo de competencias al inicio y al final del año escolar, manifestándolas algunas veces en ambas ocasiones. Se aprecia de nuevo una diferencia en los resultados obtenidos entre

ambos grupos en la que, el grupo experimental se ve mayormente favorecido en la adquisición de las competencias.



Los resultados expuestos en la evaluación de las competencias de la categoría de coordinación visomotora podemos corroborarlos con la información brindada por la maestra titular, quién afirma que lo siguiente:

(E. 4) Siento que unos niños del grupo presentaban muchos problemas que como menos coordinación fina, poco control del trazo, ahora noto que están muy bien, escriben muy bien su nombre, las letras son legibles y ellos mismos lo dicen: mira maestra, me sale muy bien mi nombre.

En términos de la educación que reciben los niños del nivel preescolar, es bien sabido que la calidad en la ejecución de las manos ha sido medida a través de la coordinación fina que cada niño presenta, sin embargo, esto no es lo único que aplica para poder evaluar el control que muestran en el trazo ya que también es

importante ubicarlo en un espacio determinado. A partir de la información obtenida de los registros de observación, se encuentra que la utilización de materiales como la espuma y la pintura de agua permitieron que el desplazamiento de la mano sobre el útil (lápiz o crayola) y después sobre el soporte (papel, cuaderno, piso), fuera mucho más preciso favoreciendo que los niños integrarán la coordinación visomotora para realizar trazos complejos como giros o secuencias de giros.

(R. O. 4) Hubo buena integración del movimiento, realizaban las secuencias con bastante fluidez y con el control suficiente como para representar giros grandes, chicos, gordos, flacos.

Para presentar una buena coordinación visomotora, es preciso contar con otros referentes motrices tales como control postural que se requiere para el control del tronco y por ende del brazo y posteriormente de la mano y dedos, promoviendo por tanto, la fluidez del trazo.

(R. O. 5.) Noto en los niños buena disociación del brazo del tronco y de la mano del brazo; se le dificulta un poco el movimiento a Emilio y a Andrés, al girar el brazo mueven todo el cuerpo, noto inestable su base de pies en el piso.

Finalmente, en apoyo a esta información podemos decir que, la coordinación visomotora necesariamente implica "la capacidad de mover brazos, manos, piernas, dedos o cualquier otra parte del cuerpo con una intención específica y controlada, tomando en cuenta lo que se observa en el mundo" (SEP, 2008: 5).

Contando ya con los resultados obtenidos del trabajo realizado con tres de las categorías, pasamos a la presentación de la última categoría de las cuatro que según García Núñez se requieren para acceder a la escritura, nos referimos a la descodificación, misma que consiste en la capacidad de interpretar un código.

4.4. Descodificación perceptivo motora

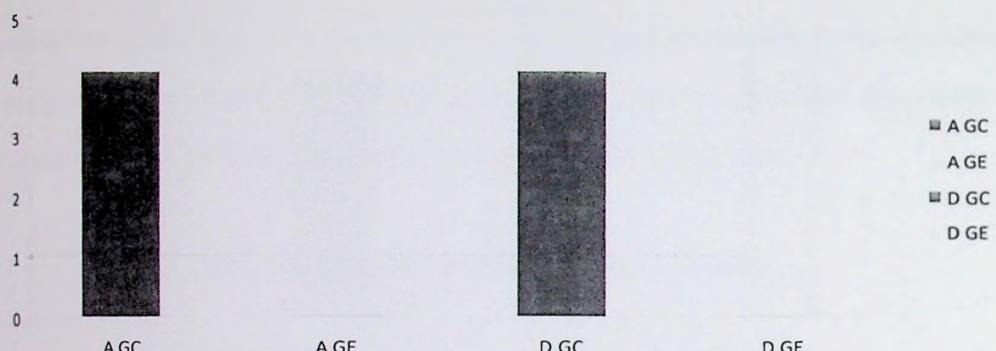
Esta categoría la podemos definir como la capacidad del niño para segmentar la información para darle una estructura y así crear un código determinado a nivel sensoperceptivo. La categoría de descodificación se trabajó a partir de estrategias dirigidas hacia el desarrollo de tres competencias: Descodificación, codificación y memoria.

4.4.1. Resultados por competencia

➤ Descodificación

En los resultados de la aplicación de estrategias dirigidas al logro de la descodificación, se puede apreciar que ambos grupos estaban en buen nivel de desempeño antes del programa, ya que presentaban la competencia la mayoría de las veces; sin embargo, una vez que se aplicó el programa, los alumnos del grupo experimental mostraron evolución logrando descodificar siempre, mientras que los alumnos del grupo control permanecieron en el mismo nivel de inicio.

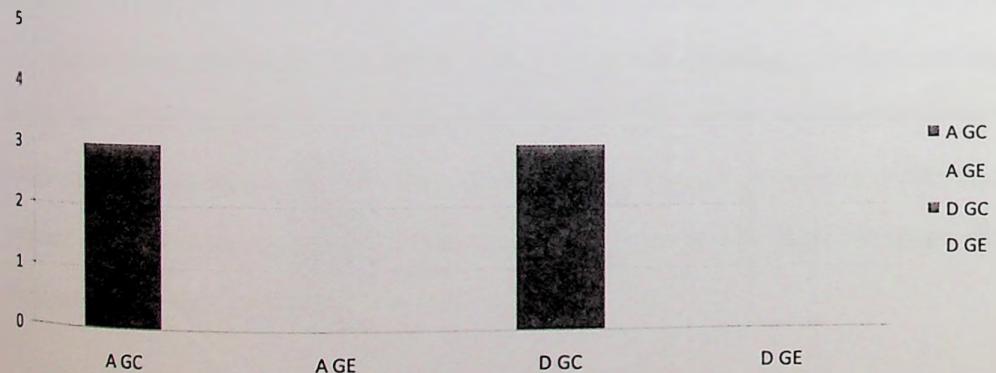
10. Descodifica o interpreta símbolos gráficos de códigos no convencionales



➤ **Codificación**

En este rubro, se puede apreciar que al inicio, los alumnos de ambos grupos presentaban la competencia algunas veces y al final, el grupo control no tuvo movimiento mientras que el grupo experimental avanzó significativamente, manifestando la competencia siempre que se le solicitó.

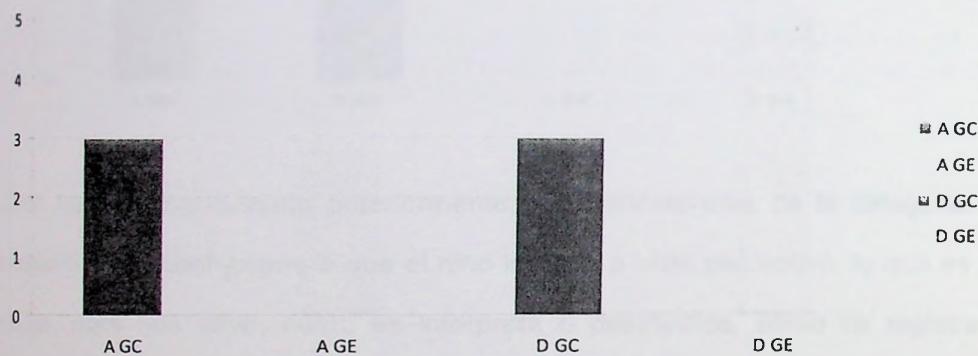
11. Codifica o representa símbolos gráficos de códigos no convencionales



➤ Memoria

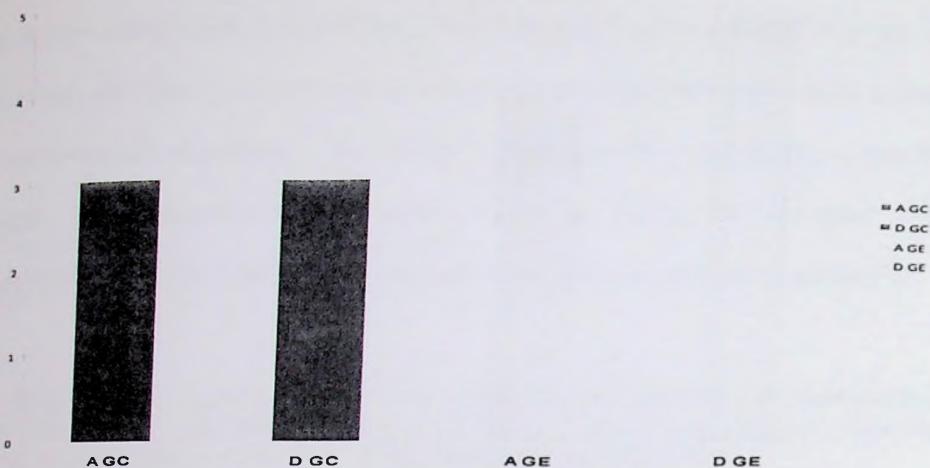
Al inicio, los niños del grupo control presentaban esta competencia algunas veces y asimismo al finalizar el año escolar. Los niños del grupo experimental en cambio, presentaron la competencia la mayoría de las veces antes del programa y lograron presentarla siempre una vez que finalizó la aplicación.

12. Memoriza el significado de los símbolos



4.4.2. Resultados globales

En resumen, atendiendo los resultados de cada una de las competencias, se puede ver que de manera general en la categoría de descodificación perceptivo motriz el grupo control estuvo por debajo del grupo experimental tanto en el antes como en el después del programa de intervención sin embargo, lo más relevante es que no presentó cambios a lo largo del año escolar en la manifestación de las competencias mientras que el grupo experimental avanzó en el desarrollo de las mismas mostrándolas siempre que se les requirió a los alumnos, después de la implementación del programa.

Descodificación perceptivo motriz

Como ha sido mencionado anteriormente, las competencias de la categoría de descodificación contribuyen a que el niño integre, a nivel perceptivo, lo que es un código, para qué sirve, cómo se interpreta o descodifica, cómo se registra o codifica, y la contribución de todos estos aspectos al sistema de comunicación escrito.

Dicho de otra manera, por codificación y descodificación también se pueden analizar a partir del dominio de las correspondencias letra-sonido (grafemafonema) lo cual es esencial en el proceso de alfabetización..

En el particular caso de cada una de las competencias analizadas en esta categoría, vemos que de nuevo, el grupo experimental manifestó mayor dominio que el grupo control.

Analizando los resultados, nos percatamos que estas competencias resultaron más fácil de integrar para los niños ya que descodificaron y codificaron de manera muy eficaz, asimismo, la memoria que requirieron para reconocer cada símbolo no convencional y su significado, fue también satisfactoria y contribuyó a que las dos primeras competencias fueran logradas en el rango de siempre. Para la corroboración de este dato, está lo obtenido de los registros de observación:

(R.O. 6) Es la primera actividad que se realiza la categoría de descodificación. Las niñas tienen muy buena memoria auditiva y visual pero algunos varones se perdían en el dictado y volteaban a copiarle al de enseguida.

Una más nos muestra la capacidad de descodificación que los niños presentaron después de la aplicación de las estrategias dirigidas a este fin:

(R. O. 7) Muy buena descodificación, Andrés mucho mejor sólo que necesita concentrarse mucho, noté que Rebeca siguió muy bien visualmente la secuencia.

Para la confiabilidad de los resultados expuestos y a su interpretación, se expone el siguiente comentario de la maestra titular en el que, además de corroborar que los niños codificaban con facilidad, se presentaron también indicios de que habían integrado correctamente los condicionantes de la direccionalidad:

(E. 5) Al dictarles, ellos lo hacían solos de arriba abajo o de izquierda a derecha, yo no daba esas indicaciones.

En otra de sus observaciones, la maestra expuso:

(E.6.) También identificaron características de la escritura y de diferentes textos.

Es importante acotar que en el Programa de Educación Preescolar (PEP, 2004), dentro del campo formativo de lenguaje y comunicación se menciona como competencia a desarrollar en los niños el hecho de que identifiquen características del sistema de escritura manifestado a través del reconocimiento de las convencionalidades como escribir de arriba abajo y de derecha a izquierda, reconocer la relación entre una letra y su significado, lo cuál es un código. De tal forma que, visto desde el nuevo programa curricular de educación preescolar, las categorías aquí analizadas convergen completamente con las competencias que solicita el programa.

Finalmente, con la última categoría de trabajo propuesta, es con la que se pretendió verificar si con un trabajo de estimulación sistemático de las habilidades grafomotoras, se pueden alcanzar las competencias de escritura que los niños que están en el proceso de adquisición requieren y, que en los planes y programas vigentes, son sumamente ponderadas: las competencias comunicativas.

4.5 Comunicación

Esta categoría es de suma importancia ya que, en ella y para ella convergen todas las competencias de las anteriores categorías. Es preciso mencionar que el enfoque educativo actual deriva en lo comunicativo cognitivo, lo cual no representa un detrimento del enfoque motriz, en nuestra opinión, ambos se complementan y los resultados de esta categoría dan muestra de ello. Esta categoría estuvo

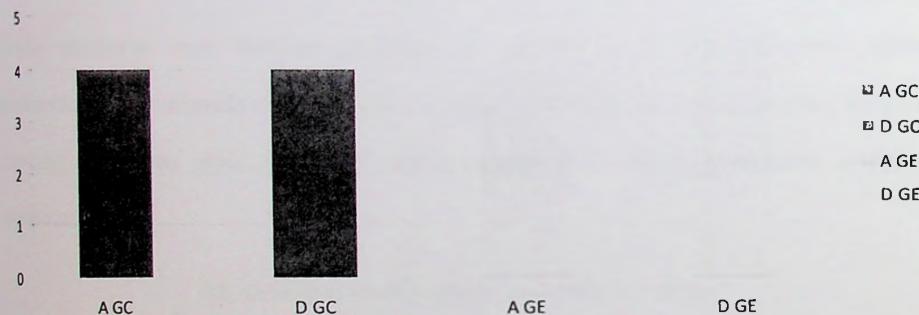
integrada por las siguientes competencias: expresión gráfica, identificación de palabras, inferencia, identificación de portadores de texto y escritura.

4.5.1. Resultados por categoría

➤ Se expresa a través del dibujo y/o la escritura

Se puede apreciar que ambos grupos presentaron la competencia la mayoría de las veces desde el principio, se observa también que el grupo control se quedó en el mismo nivel mientras que el experimental logró al final, manifestar siempre la competencia.

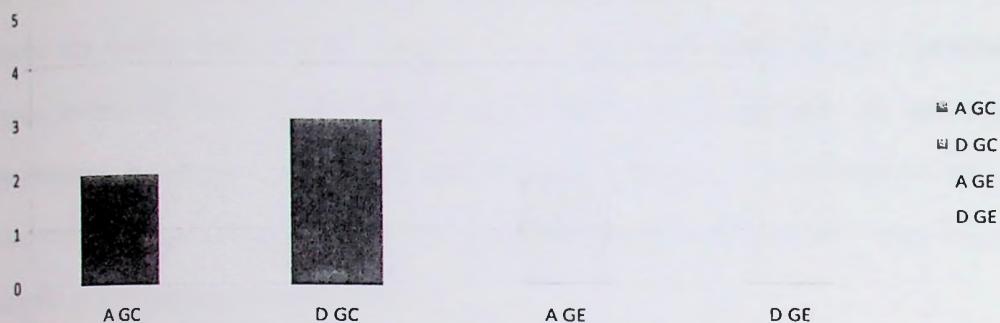
13. Expresa ideas, sentimientos o emociones a través del dibujo o escritura convencional



➤ Identifica la palabra correcta para comunicar una idea

Aquí se observa que en el antes, ambos grupos presentaban sólo pocas veces la competencia, el grupo control evolucionó hasta presentarla algunas veces mientras que el grupo experimental evolucionó hasta lograr siempre la manifestación de la competencia.

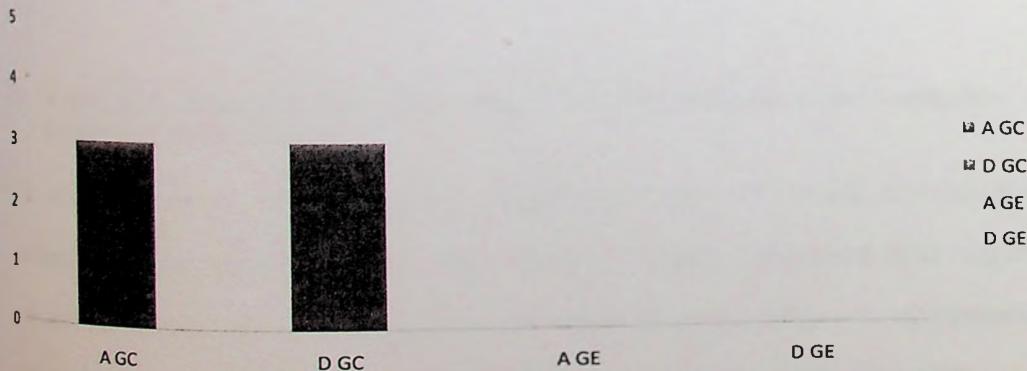
14. Dice las palabras que debe escribir para comunicar algo aunque no sepa cómo escribirlas



➤ **Infiere o interpreta**

Al analizar los resultados en la evaluación de esta importante competencia, se puede observar que ambos grupos, el control y el experimental, iniciaron presentando la competencia algunas veces, y al final, el grupo control no mostró cambios, mientras que el experimental evolucionó hasta presentar siempre la competencia.

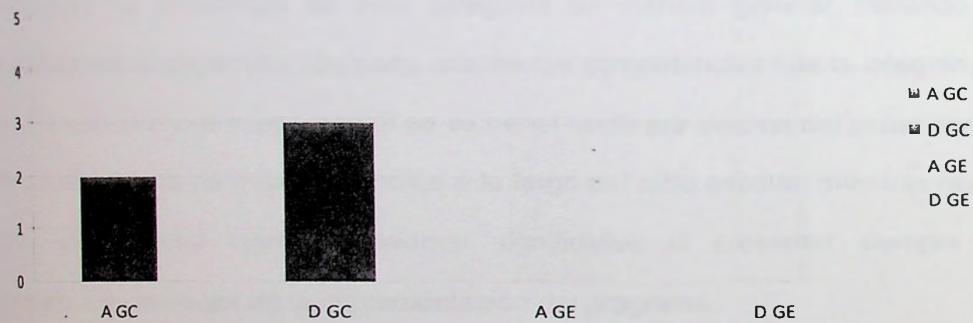
15. Infiere o interpreta lo que dice un texto



➤ Identifica las características de un portador de textos

En esta competencia de la categoría de comunicación, los resultados nos indican que, antes del programa, el grupo control identificaba las características de un portador de textos sólo pocas veces y el grupo experimental las identificaba algunas veces; al final de la puesta en práctica del programa de estrategias grafomotoras, el grupo control avanzó hasta presentar la competencia algunas veces mientras que la evolución del grupo experimental fue tal, que lograron presentar la competencia siempre.

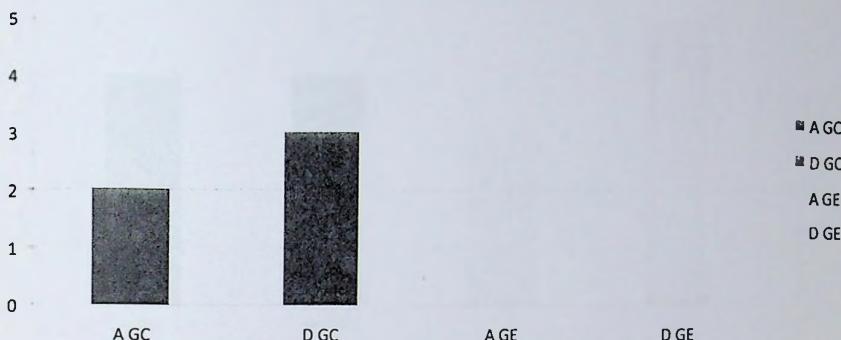
16. Identifica las características que debe tener un portador de textos según la información que maneje



➤ Sabe qué información debe registrar dependiendo del portador de texto que se le señale.

En nuestra última competencia, encontramos que el grupo control inició presentando la competencia pocas veces y finalizó presentándola algunas veces; en comparación, el grupo experimental presentaba la competencia algunas veces antes del programa y al finalizar el mismo lo hizo siempre.

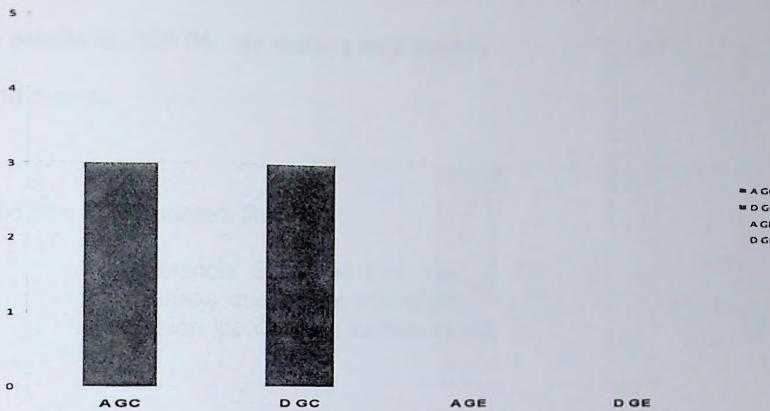
17. Sabe qué información dibujar o escribir según sea el portador de texto que se le solicite



4.5.2 Resultados globales

Analizando los resultados de esta categoría de manera general, tomando en consideración el desarrollo de cada una de las competencias que la integran, se aprecia que el grupo experimental se ve beneficiado por encima del grupo control ya que este último no mostró cambios a lo largo del ciclo escolar, mientras que el grupo experimental logró un avance significativo al presentar siempre las competencias después de la implementación del programa.

Comunicación



En los planes y programas de educación básica, vigentes a la fecha; podemos ver la ponderación que se le otorga al enfoque comunicativo en el desarrollo del lenguaje oral y escrito. En el particular caso de la educación preescolar, los principios pedagógicos en el que se sustenta, nos indican claramente que el niño se apropiá de los conocimientos y moviliza los procesos mentales cuando se da la interacción y relación grupal poniéndose en juego la comunicación:

Los procesos mentales como producto de intercambio y de relación con otros y el desarrollo como un proceso interpretativo y colectivo, son las formas en las que los niños participan activamente en un mundo social lleno de significados definidos por la cultura en la que se desenvuelven (SEP, 2004: 35).

Analizando el trabajo con las competencias de la categoría de comunicación, realizado en el programa de estrategias grafomotoras, podemos ver con claridad

que los niños del grupo experimental realmente desarrollaron las competencias que solicita el PEP 04, de manera muy superior a lo que lograron los niños del grupo control.

En opinión de la maestra titular:

(E. 7). La competencia que creo que más se favoreció es la de expresar gráficamente las ideas que quiere comunicar y verbalizarlas para construir un texto escrito, también identificaron características de la escritura y de diferentes textos.

En la revisión de los registros de observación, los datos nos muestran los avances que los niños iban manifestando a lo largo de la aplicación del programa, ya que, desde el principio se notó la inherente necesidad de comunicar y expresar, sin embargo, hacían falta elementos para que esa necesidad de comunicación pudiera ser a nivel gráfico o escrito.

La importancia de estos juicios de valor radican en que, a partir de la aplicación de las estrategias, los niños del grupo experimental, pasaron a un nivel de representación gráfica más elevado que el que tenían antes del programa, situación que no se observó con el grupo control, ya que, la mayoría de las veces, se quedaron en el mismo nivel de competencia con el que empezaron.

En los primeros registros de observación encontramos que los alumnos realizaban de manera muy poco convencional la expresión gráfica:

(R. O. 6) Hicieron el dibujo muy primitivo, le faltan partes a la figura humana.

Aún así, estaba presente el sentido comunicativo de la actividad pero a medida que se avanzó en la aplicación de estrategias, los niños fueron elaborando conceptos más avanzados de la comunicación y sus formas escritas, situación que se refleja en datos registrados al observar a los niños después de varias semanas de aplicación del programa:

(R. O. 7) Hubo congruencia con el dibujo realizado y la emoción que estaban representando. Se dieron cuenta de que a unos les enoja y a otros los pone triste que te peguen.

El dibujo empezó a ser para ellos una forma de expresión que si bien se daba desde antes, en esta ocasión lo utilizaron intencionadamente para proyectar una idea en concreto.

Poco a poco se fueron presentando las manifestaciones de las competencias requeridas, ya sea de la categoría de comunicación o del campo formativo de lenguaje y comunicación del PEP 04.

(R. O. 8) Se me hizo una actividad muy rica ya que ellos solos se percataron de la cantidad de letras de cada nombre, sabían que nombre era corto y cuál largo.

Asimismo, a la par que veíamos manifestaciones de las competencias, se pudo observar que en las interacciones de los niños se daban los fenómenos que explican los principios pedagógicos del PEP 04, los intercambios entre ellos enriquecieron los conocimientos, aportaron datos que movilizaron sus competencias.

(R. O. 9) Fue una actividad muy rica, a los niños les faltaban elementos para explicar las características de cada portador de textos. Después de la asamblea en la que cada uno dio su idea, los demás fueron integrando un dato nuevo para construir una idea más elaborada que la que tenían del portador de textos. Cuando trabajaron en parejas fue grato observar que quisieron apegarse lo más posible a la versión original del portador de textos, quienes hicieron la noticia del periódico iban a cada rato a ver qué contenía.

4.6 Resultados generales de la aplicación del programa

Este apartado representa un profundo interés ya que, en él queda el registro de lo obtenido durante todo el proceso de investigación, mismo que, ante la evidencia cuantificada en las gráficas, el análisis de la información obtenida de los instrumentos y técnicas de recolección de datos y la documentación teórica, queda claro que, en efecto, se pueden desarrollar con mucha más eficacia las competencias de escritura, a través de la estimulación grafomotora. Esto puede observarse con mayor claridad en la gráfica de comparativo de medias, en la cual se exponen los promedios cuantitativos logrados por cada grupo en cada una de las categorías, así mismo, la gráfica muestra en otra de sus columnas la descripción del promedio.

**Escala de valoración de competencias de escritura logradas por los niños de tercero de preescolar de Instituto Vanguardia
plantel Pitic**

COMPARATIVO DE MEDIAS

Núm.	Competencia desarrollada	PROMEDIOS				PROMEDIOS			
		AGC	AGE	OOC	DGE	AGC	AGE	DGC	DGE
1	Dibuja o escribe de arriba hacia abajo	2	2	3	5	Pocas Veces	Pocas Veces	Algunas veces	Siempre
2	Dibuja o escribe de izquierda a derecha	2	2	3	5	Pocas Veces	Pocas Veces	Algunas veces	Siempre
3	Se organiza espacialmente en los márgenes indicados: arriba, abajo, fuera, dentro, izquierda, derecha.	2	2	3	4	Pocas Veces	Pocas Veces	Algunas veces	La mayoría de las veces
4	Adopta una postura de tronco correcta al escribir o dibujar	4	3	4	3	La mayoría de las veces	Algunas veces	La mayoría de las veces	Algunas veces
5	Inhibe voluntariamente el movimiento de su mano para detenerse en un punto dado al dibujar o escribir	2	3	3	4	Pocas Veces	Algunas veces	Algunas veces	La mayoría de las veces
6	Imprime la fuerza correcta al escribir o dibujar (sin ausencia y sin exceso)	3	3	3	4	Algunas veces	Algunas veces	Algunas veces	La mayoría de las veces
7	Dibuja o realiza trazos gráficos con fluidez	2	3	3	4	Pocas Veces	Algunas veces	Algunas veces	La mayoría de las veces
8	Se organiza espacialmente dentro de un renglón	3	3	3	4	Algunas veces	Algunas veces	Algunas veces	La mayoría de las veces
9	Escribe o dibuja con constancia de la forma	3	3	3	4	Algunas veces	Algunas veces	Algunas veces	La mayoría de las veces
10	Descodifica o interpreta símbolos gráficos de códigos no convencionales	4	4	4	5	La mayoría de las veces	La mayoría de las veces	La mayoría de las veces	Siempre
11	Codifica o representa símbolos gráficos de códigos no convencionales	3	3	3	5	Algunas veces	Algunas veces	Algunas veces	Siempre
12	Memoriza el significado de los símbolos	3	4	3	5	Algunas veces	La mayoría de las veces	Algunas veces	Siempre
13	El dibujo o trazo que realiza se apega al significado	4	4	4	5	La mayoría de las veces	La mayoría de las veces	La mayoría de las veces	Siempre
14	Expresa ideas, sentimientos o emociones a través del dibujo o escritura convencional	4	4	4	5	La mayoría de las veces	La mayoría de las veces	La mayoría de las veces	Siempre
15	Dice las palabras que debe escribir para comunicar algo aunque no sepa cómo escribirlas	2	2	3	5	Pocas Veces	Pocas Veces	Algunas veces	Siempre
16	Infiere o interpreta lo que dice un texto	3	3	3	5	Algunas veces	Algunas veces	Algunas veces	Siempre
17	Identifica las características que debe tener un portador de textos según la información que maneje	2	3	3	5	Pocas Veces	Algunas veces	Algunas veces	Siempre
18	Sabe qué información dibujar o escribir según sea el portador de texto que se le solicite	2	3	3	5	Pocas Veces	Algunas veces	Algunas veces	Siempre

Los promedios nos muestran que, en la mayoría de los ítems evaluados, el grupo experimental pasó del valor 3 al valor 5, máximo en la escala; mientras que, el grupo control en la mayoría de los ítems quedó en la misma valoración tanto en el antes como en el después de la aplicación del programa.

La correlación está dada y queda sujeta al trabajo sistemático e intencionado con el que se aplicaron cada una de las estrategias del programa de intervención. Así mismo, la correlación se da debido a que, las categorías usadas, y las competencias que se esperaba observar que obtuvieran los alumnos del grupo experimental, son elementos de gran relevancia en la construcción del lenguaje escrito, ya sea desde su perspectiva motriz o su perspectiva comunicativa.

Después de los resultados y el análisis expuesto de cada una de las categorías y/o aspectos grafomotores trabajados, se presenta el apartado de conclusiones y sugerencias que se establecen en función de lo obtenido tras la aplicación del programa de estimulación grafomotriz.

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

Puede ser comprensible pero no justificable el hecho de que nuestros planes y programas de estudio, deploren un trabajo de orden motor para la enseñanza de la escritura; y cómo no hacerlo si en todos los métodos y modelos utilizados en los que este era ponderado por encima de otros aspectos, no se obtuvo el resultado deseado. Sin embargo, es importante cuestionarnos si la aplicación era la correcta, si los docentes realmente dominaban el sustento psicopedagógico que daba soporte a la estimulación motriz para el lenguaje escrito. A continuación se exponen las conclusiones obtenidas de la aplicación de cada una de las categorías de análisis exploradas y de lo aprendido tras la implementación del programa de estrategias grafomotoras.

En la primera de ellas, direccionalidad, se pudo observar que, a pesar de que fue el aspecto grafomotor más difícil de integrar, realmente logró fortalecer la competencia de ubicarse en el espacio gráfico de arriba a abajo y de izquierda a derecha y un punto de interés se centró al observar que para un niño el rango de movimiento de lado a lado es más difícil de controlar que el de arriba abajo.

La pulsión tónica fue uno de los aspectos más difíciles de trabajar, aunado a que es uno de los más ignorados y desconocidos dentro del proceso de enseñanza de la escritura, ya que, a pesar de que la literatura habla de cómo se estimula el tono muscular y las repercusiones que tiene en el aprendizaje, las educadoras pasan por alto el hecho de que un niño tenga problemas de tono al aprender a escribir,

de ahí que muchos niños tengan una incorrecta prensión del lápiz, sufran dolor al colorear o al intentar controlar el trazo dentro de un espacio determinado y que quienes guían su proceso de enseñanza, no identifiquen el problema o no instrumente correctamente el proceso. Al aplicar las estrategias de pulsión tónica, se pudo comprobar el favorable impacto que tuvieron en la capacidad de control voluntario en los niños.

Respecto a la coordinación visomotora, se concluye que la fluidez que se requiere para desplazar el barrido gráfico en el soporte, puede ser integrado con facilidad dependiendo de los materiales que se utilicen y, naturalmente, la frecuencia con la que se apliquen las estrategias, dando por hecho que la capacidad de controlar un trazo, está íntimamente ligada a las competencias de contar con un tono muscular regulado. De manera entonces que, el nivel de logro en las competencias de fluidez y organización espacial de los niños, fue satisfactorio.

En cuanto a la descodificación perceptivo motor, se pudo comprobar la importancia de la memoria como factor clave tanto al representar como al interpretar un código. En esta categoría de análisis se observó que los niños vivenciaron la relación grafema fonema o letra sonido que caracteriza la adquisición de la lectura y la escritura, se observó también que fue el aspecto más fácil de trabajar y del cual se obtuvieron resultados altamente favorables que tienen relación directa con las competencias de lenguaje escrito que marca el PEP 04, en específico con la de "Identifican características de la escritura".

Finalmente, en el último aspecto trabajado, comunicación oral y gráfica, cabe destacar que a lo largo de toda la aplicación del programa de estrategias grafomotoras estuvo presente el sentido comunicativo; sin embargo, es evidente que la capacidad de expresión tanto oral como gráfica, resultó en gran medida mucho más favorecida a partir de la implementación de las estrategias del programa, en este sentido, el aprendizaje que deja este el trabajo realizado en el aspecto comunicación, es el hecho de que el actual enfoque de la enseñanza de la lectura y la escritura, el comunicativo, es perfectamente compatible con la estimulación grafomotora.

Sin lugar a dudas, todos los referentes aquí expuestos, tanto de orden teórico como práctico, no han de resultar desconocidos para gran cantidad de docentes, sin embargo, las dificultades que representan la enseñanza y el aprendizaje de la escritura no han podido ser superadas y bien vale la pena considerar una metodología de enseñanza que contemple los aspectos grafomotores aquí mencionados.

En esta ocasión, queda expuesto que un plan de acción sistemático en el que no se excluyen sino más bien se considera el trabajo articulado entre todos los elementos que dan soporte al aprendizaje de la escritura, lleva con mayor eficiencia a que los niños adquieran las competencias que requieren para enfrentarse a este aspecto que se visualiza como una de las mayores deficiencias de nuestro sistema educativo.

Ahora podemos observar que, la estimulación motriz no tiene porque desligarse de la estimulación comunicativa y reflexiva cuando se intenta conducir al niño a que aprenda a escribir. Después de todo, en esta interesante experiencia de investigación queda explícito que el uno requiere del otro.

Ha habido una concepción errónea de lo que es el trabajo grafomotriz, confundiéndolo con aquellos trabajos obsoletos de caligrafía repetitiva y mecánica. La grafomotricidad tiene sustento científico, es un aspecto analizado desde la misma filogénesis y ontogénesis del desarrollo. No implica solamente escribir bien o bonito, lleva a cabo un profundo trabajo sensorial y perceptivo que permite que aprender sea natural para el niño.

No deparemos pues, algo que puede llevar a nuestros niños a niveles de aprendizaje más elevados que los que actualmente presentan y que, penosamente, ubican a nuestro sistema educativo como uno de los más deficientes a nivel internacional. Se propone que en los métodos de enseñanza de la escritura, se consideren los elementos grafomotores aquí explorados y que no sean excluyentes de uno de ellos.

Finalmente, las sugerencias expuestas se dan en función de que los resultados obtenidos de la aplicación del programa de estrategias grafomotoras responden a la pregunta rectora de la presente investigación: **¿Cuál es la relación que existe entre la estimulación sistemática de las habilidades grafomotoras en el alumno preescolar y el desarrollo de competencias básicas de escritura?**

Quedando muestra de que un trabajo grafomotriz intencionadamente planeado y sistemáticamente aplicado favorecerá en gran medida la adquisición de las competencias de escritura que requiere un alumno que se encuentra en el proceso de aprendizaje correspondiente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta R. (2008). La enseñanza de la lectura y la escritura en primer año de primaria. En

<http://www.upn011.edu.mx/publicaciones/revistas/UPNenlinea/0007.html#2>

La. Consultado en diciembre de 2008.

Álvarez, D. (2008). La historia de la escritura. En

<http://centros5.pntic.mec.es/ies.arzobispo.valdes.salas/alumnos/escri/prese>

n.htm Consultado en septiembre de 2008.

Cassany, D. (2002). La cocina de la escritura. Biblioteca para la actualización del maestro, México D. F.

Colombo, C. (2003). Integración_Sensorial: Una perspectiva para comprender diferentes estilos de desarrollo en los niños (Síntesis del trabajo realizado por el equipo de Terapia Ocupacional de CERIL, en Agosto de 1995). En http://www.ceril.cl/P1_integracion_sensorial.htm Consultado en octubre del 2008.

Eduteka. (2003). Evaluación PISA 2003. Consultado en

<http://www.eduteka.org/Pisa2003.php> en noviembre de 2009.

Ferreiro, E. (1979). El niño Preescolar y su comprensión del sistema de escritura. Programa Regional de Desarrollo Educativo de la OEA. Dirección General de Educación Especial. México.

Ferreiro, E. (1993). La alfabetización de los niños en la última década del siglo. Instituto Fronesis. Quito, Ecuador.

Ferreiro, E. (2008). Los procesos constructivos de apropiación de la escritura. En http://sepiensa.org.mx/contenidos/historia_mundo/antigua/mesopotamia/escritura/escrit_1.htm Consultado en octubre del 2008.

Figueroa A. (2007). El proceso de alfabetización. En <http://www.educacioninicial.com/ei/contenidos/00/2050/2082.ASP> Consultado en julio de 2007.

García, J. (2002). Cuaderno de aplicación. Centro de Investigación de Técnicas Aplicadas de Psicomotricidad (C.I.T.A.P.) España.

Gómez, M. (1984). La adquisición de la lengua escrita. En Estrategias para el desarrollo pluricultural de la lengua oral y escrita III. Antología complementaria. SEP. México, D. F.

Gómez, M. (1995). El niño y sus primeros años en la escuela. Biblioteca para la actualización del maestro. SEP. México, D. F.

Gómez, M. (2007). Programa Nacional para el fortalecimiento de la lectura y la escritura. En <http://educar.jalisco.gob.mx/08/8entre.html> Consultado en noviembre de 2008.

González, S. (2007). La escritura en la escuela. Artículo Educativo en <http://www.educar.org/articulos/escritura.asp>. Consultado en diciembre del 2008.

Guajardo, E. (1999). La inclusión e integración educativa en el mundo. Implicaciones teóricas, metodológicas y sociales. En <http://educar.jalisco.gob.mx/11/11inclus.html> Consultado en noviembre de 2008.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2003). Metodología de la Investigación. Mc Graw Hill. México, D. F.

Martínez, E. (2008). El contexto de la formación de lectores y escritores plenos en el Jardín de Niños. En <http://www.observatorio.org/colaboraciones/martinez/eligiomartinez7.htm> Consultado en diciembre de 2008.

Morales, J., García Núñez, J. (1994): "El papel del psicomotricista en el sistema educativo". Psicomotricidad. Revista de estudios y experiencias. 48, Madrid.

OEI (2010). Educación Inicial en México. Propuesta de proyecto de cooperación en educación-Méjico. en http://www.oei.es/linea3/edu_inicial_mexico.htm Consultado el 22 de mayo de 2010.

Páez, R. González D. (2002). La comunicación y colaboración entre preescolar y primer grado de primaria. Programa Estatal de Capacitación y Actualización al magisterio. SEP. México, D. F.

Pardo, R. (2008). La escritura. En <http://www.geocities.com/speechbog/dislex.html> Consultado en octubre de 2008

Petrinovic. (2008). Ampliación de detalles de los exámenes incluidos en el gabinete psicotécnico integrado petrinovic c-06. En <http://www.petrinovic.com.ar/Default.asp?Pagina=/Productos/Examenes.htm> Consultado en octubre de 2007.

Portellano, J. (2002). La disgrafía: Concepto, diagnóstico y tratamiento de los trastornos de escritura. Ciencias de la Educación preescolar y especial. Madrid, España.

Rius, E. (2009). Enciclopedia del desarrollo de los procesos grafomotores. En www.educa.madrid.org/cms_tools/.../00.Grafomotricidad Consultado en diciembre de 2009.

SEP (1995). La comunicación y colaboración entre preescolar y primer grado de primaria. De Noriega, M. México D. F.

SEP (2000). Currículo, didáctica y adecuaciones curriculares. Integración Educativa. Materiales de trabajo. México D. F.

SEP (2004). Programa de Educación Preescolar. México, D.F.

SEP (2008). La familia y la Escuela. En http://www.afsedf.sep.gob.mx/para_padres/familia_escuela/psicomotricidad.jsp. Consultado en noviembre del 2008.

SEP (2008). Programa de cooperación educativa y cultural para el periodo 2000 – 2002. En :http://www.sep.gob.mx/work/appsite/dgri/1_fr_sal.htm Consultado en junio de 2008.

SEP-ILSE. (2008). Fundamentos psicopedagógicos de la atención a grupos integrados. En http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/r_n_plan_prog/especial/3semes/lecturas/16_fundam.pdf Consultado en septiembre de 2008.

SEP (1995). La lengua escrita en la educación primaria. Programa de actualización al magisterio. México, D. F.

Suárez, B. (2002). Estrategias Psicomotoras. Limusa. Noriega Editores, México.
D.F.

Suárez, A. (2004). Iniciación escolar a la escritura y la lectura. Diseño de
programas adaptados a la diversidad. Psicología Pirámide. Madrid, España.

Waiselfisz, J. (2010). Reflexiones sobre educación. Consultada en
www.crefal.edu.mx/biblioteca_digital/coleccioncrefal/tercera.pdf en marzo
de 2010.

Viñao, A. (2008). La enseñanza de la lectura y la escritura: Análisis Socio
histórico. En
<http://www.um.es/ojs/index.php/analesdoc/article/viewFile/1891/1881>
Consultado en febrero del 2008.

APÉNDICE 1

PROGRAMA DE ESTRATEGIAS GRAFOMOTORAS

Contenidos	Estrategia	Objetivo	Recursos	Productos/ evidencias
Direccionalidad	Mover simétricamente ambos lados del cuerpo	Integración de línea media	Colchonetas	Registro de observación
	Mover de arriba abajo segmentos corporales		Cd. grabadora	
	Mover de izquierda a derecha a segmentos corporales		Varillas de madera con listones	
	Dibujar de arriba abajo en el plano gráfico		Papel revolución, hojas doble carta, cuaderno y espuma para rasurar, pintura vinílica, crayolas y gises	
	Dibujar izquierda a derecha en el plano gráfico		Papel revolución, hojas doble carta, cuaderno y espuma para rasurar, pintura vinílica, crayolas y gises	
Pulsión tónica	Regular el tono al peso del objeto que se va a lanzar	La regulación del tono a	Paliacates, cuerdas, pelotas de diferentes tamaños	
	Sostener costalitos con diferentes partes del cuerpo		Costalitos rellenos de	

Coordinación visomotora		través del control corporal voluntario	diferentes semillas	
	Tensar y dispensar. Integrar corporalmente los contrastes tónicos	La integración de los contrastes perceptivo motrices: fuerte, suave, lento, rápido, duro, agudo		
	Picar con punzón	Lograr una progresiva inhibición en los movimientos manuales	Dibujos con delineado grueso, chinhetas, foami y cinta	
	Controlar el trazo a partir de punto de inicio y punto de cierre	Lograr que el niño realice ajustes tónicos al graficar, al respetar puntos de salida y llegada en la hoja, al controlar el grafismo a través de estímulos auditivos, cambios de dirección intencionados en el garabateo, dibujo o escritura.	Papel kraft, maskin tape, pintura tempera de diferentes colores, vasijitas, brochas, tambor, pandero, flauta	Registro de observación
	Controlar la postura deteniendo el movimiento al dejar de escuchar la música.	Inhibición voluntaria	Grabadora	
	Lanzar objetos de diferente tamaño y densidad hacia un punto en específico	Lograr en el niño la precisión al lanzar y ensartar		
	Graficar o dibujar en espacios delimitados por margenes, en	Que se organice espacialmente en los espacios	Papel kraft, hoja doble carta, pintura,	

Descodificación perceptivo motora	papel kraft, en la pared o en el piso	gráficos de un cuaderno: márgenes izquierdo, derecho, inferior y superior	pinceles, plumones, gises o crayolas	
	Realizar trazos coordinados por la vista y el control motor manual	Que dibuje o escriba intentando repetir modelos sencillos idénticos en tamaño y forma, (constancia de la forma)	Flauta, papel kraft, cinta, crayolas	Registro de Observación
	Descodificar flechas	Integrar a partir del plano corporal la convencionalidad de la escritura: de arriba abajo, de izquierda a derecha. Que reconozca la orientación espacial de los símbolos. Que interprete y represente corporalmente un código no convencional	Pizarrón o pared, 10 flechas azules y 10 rojas, Cinta	Registro de observación
	Descodificar símbolos no convencionales a partir del significado sonoro que se le otorgue	Memoria visual, auditiva y quinestésica, interpretación y representación de símbolos no convencionales		
	Codificar símbolos no convencionales a partir del significado sonoro que se le otorgue	Memoria visual, auditiva y quinestésica, representación simbólica a sonidos	Papel y lápiz	
n oral	y	Dibujar la figura humana	Que el niño comunique a	
		Dibujar emociones		

	Dibujar paisajes		
	Dibujar instrucciones		
	Representar diferentes portadores de texto	través del dibujo y/o de la grafía, un mensaje coherente y congruente al tema, que lo haga de manera suficientemente elaborada, es decir, que integre los elementos suficientes y que lo haga de manera controlada en cuanto al tono y en cuanto a la organización espacial.	Registro de observación
	Dibujar o escribir el texto que corresponde a cada portador de texto	Papel y crayolas	
	Dibujar las ideas centrales, personajes y secuencia de un cuento que se les narre		

ANEXO 2

REGISTRO DE OBSERVACIÓN

Observador: Lupita Álvarez lugar: Patio del kinder Pitic

Fecha: lunes 12 de noviembre de 2007 Duración: 30 min.

Hora: 11:00 a.m. Sujetos participantes: Grupo experimental

Categoría	Descripción de la estrategia aplicada	Observaciones	Análisis
Direccionalidad	En papel kraft pegado en la pared a la altura de los ojos y hombro de los niños, se puso un marco de masking tape para delimitar el espacio de acción. Se colocaron puntos de arranque y puntos de llegada en líneas de cielo y tierra para dirigir el trazo de punto a punto. Se pidió a los niños que unieran los puntos utilizando pintura de agua y esponja.	Algunos niños presentaron dificultad para realizar el barido motor de arriba - abajo, no unían el punto de cielo con el punto de tierra correspondiente. Otra cosa que se observó es que inician el trazo pero no hay cierre, lo dejan inconcluso. En otros datos, Andrés adopta mala postura en la posición de bipedestación y no muestra independencia del brazo del tronco (a Gabriel le pasa lo mismo, pega su codo al tronco y limita su rango de movimiento)	

ANEXO 3

ESCALA LIKERT

**Escala de valoración de competencias de escritura logradas por los niños de tercero de preescolar de Instituto Vanguardia plantel Pitic
(G. E. Carolina)**

Núm.	Competencia desarrollada	Nunca	Pocas veces	Algunas veces		La mayoría de las veces		Siempre	
		A	D	A	D	A	D	A	D
1	Dibuja o escribe de arriba hacia abajo					X			X
2	Dibuja o escribe de izquierda a derecha				X				X
3	Se organiza espacialmente en los márgenes indicados: arriba, abajo, fuera, dentro, izquierda, derecha.					X			X
4	Adopta una postura de tronco correcta al escribir o dibujar				X			X	
5	Inhibe voluntariamente el movimiento de su mano para detenerse en un punto dado al dibujar o escribir					X			X
6	Imprime la fuerza correcta al escribir o dibujar (sin ausencia y sin exceso)					X	X		
7	Dibuja o realiza trazos gráficos con fluidez					X			X
8	Se organiza espacialmente dentro de un renglón							X	X
9	Escribe o dibuja con constancia de la forma					X	X		
10	Descodifica o interpreta símbolos gráficos de códigos no convencionales							X	X
11	Codifica o representa símbolos gráficos de códigos no convencionales					X			X
12	Memoriza el significado de los símbolos					X			X
13	El dibujo o trazo que realiza se apega al significado							X	x
14	Expresa ideas, sentimientos o emociones a través del dibujo o escritura convencional							X	x
15	Dice las palabras que debe escribir para comunicar algo aunque no sepa cómo escribirlas							X	x
16	Infiere o interpreta lo que dice un texto					X			X
17	Identifica las características que debe tener un portador de textos según la información que maneje				X				X
18	Sabe qué información dibujar o escribir según sea el portador de texto que se le solicite				X				X

A= ANTES

D= DESPUÉS

GE = GRUPO EXPERIMENTAL

GC = GRUPO CONTROL

ANEXO 4**GUIÓN DE ENTREVISTA**

Entrevista realizada a la profesora Alicia Olivares Ochoa, titular del tercer grado de educación preescolar ciclo 2007 – 2008 de Instituto Vanguardia plantel Pitic.

Maestra, deseo hacerle algunas preguntas relacionadas a la comparación del desempeño en el aprendizaje de la escritura de los dos grupos de niños que atiende en tercero de preescolar.

- 1.- ¿Su nombre?
- 2.- ¿Su Formación académica?
- 3.- ¿Su tiempo de servicio?
- 4.- Durante las semanas en las que se aplicó el programa de estrategias grafomotoras, ¿qué observó en ambos grupos respecto al aprendizaje de la escritura?
- 5.- ¿Los cambios que notó tienen relación con las competencias del campo formativo lenguaje y comunicación?
- 6.- ¿Cuáles y de qué manera?
- 7.- Al concluir el trabajo ¿cuál de los dos grupos presentó mayor avance en el aprendizaje de la escritura?
- 8.- Los avances que menciona ¿a qué considera que se deben?

Muchas gracias maestra.

ANEXO 5

TEST DE HABILIDADES GRAFOMOTORAS. HOJA DE REGISTRO DE PUNTUACIONES

PUNTUACIONES

Nombre y apellidos _____		Edad (años y meses) _____		
Centro _____		Curso _____	Fecha _____	
Localidad _____		Administrador _____		
SUBPRUEBA DE DIRECCIONALIDAD		SUBPRUEBA PULSIÓN TÓNICA		
PUNTUACIONES: (1/0)		PUNTUACIONES: (1/0)		
de registro directo				
D.01	PT.01	PT.02		
D.02	PT.03	PT.04		
D.03	PT.05	PT.06		
D.04	PT.07	PT.08		
D.05	PT.09	PT.10		
D.06				
D.07				
D.08				
D.09				
D.10				
Puntuación directa DIRECCIONALIDAD:		<input type="text"/>		
SUBPRUEBA COORDINACIÓN VISOMOTORA		SUBPRUEBA COORDINACIÓN VISOMOTORA		
PUNTUACIONES: (2/1/0)		PUNTUACIONES: (1/0)		
cortes)				
CV-M.01		CV-M.02	<input type="text"/>	
CV-M.03		CV-M.04	<input type="text"/>	
CV-M.05		CV-M.06	<input type="text"/>	
CV-M.07		CV-M.08	<input type="text"/>	
CV-M.09		CV-M.10	<input type="text"/>	
CV-M.11		CV-M.12	<input type="text"/>	
Puntuación directa COORD. VISOMOTORA:		<input type="text"/>		
de registro directo				
DV-M.01		DV-M.02	<input type="text"/>	
DV-M.03		DV-M.04	<input type="text"/>	
DV-M.05		DA.01	<input type="text"/>	
DA.02		DA.03	<input type="text"/>	
DA.04		DA.05	<input type="text"/>	
DA.06		DA.07	<input type="text"/>	
DA.08		DA.09	<input type="text"/>	
DA.10		DA.11	<input type="text"/>	
DA.12		DA.13	<input type="text"/>	
Puntuación directa DESCODIFICACIÓN		<input type="text"/>		
OBSERVACIONES DE INTERÉS: _____				
PUNTUACIÓN DIRECTA T.H.G.: (sumar puntuaciones de subtest) <input type="text"/>				
PERCENTILES (Comprobar tablas de conversión)				
DIRECCIONALIDAD	PULSIÓN TÓNICA	COORD. VISOMOT.	DESCODIFICACIÓN	T.H.G. GLOBAL
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>



RTM 122

F-440 314

E-E
314
T.P.