

ADALBERTO FERRÁNDEZ
JOAQUÍN GAIRÍN

DIDÁCTICA
de la
ESCRITURA

 EDITORIAL HUMANITAS

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la escritura busca hoy nuevos caminos didácticos para paliar las deficiencias de épocas pasadas sin perder las virtualidades que en ella se encontraban. Están ya lejos los cuadernos de caligrafía y las muestras magistrales; pero hay algún vacío instructivo. Es palpable que algo no funciona en los nuevos procedimientos cuando la legibilidad en los alumnos de primaria y media de la actualidad es tan baja que convierte el escrito en signos indecodificables.

Desde que la caligrafía cede su predominio a los métodos de muestreo, los autores han ido buscando nuevos enfoques. Todos los procedimientos y técnicas encontrados se sistematizan en dos grandes bloques, al igual que en la lectura: a) métodos de marcha analítica y b) métodos de marcha sintética. No son menos conocidos los grandes representantes de cada uno de estos métodos: Decroly ostenta la representación del primero y Montessori la del segundo.

Pero el problema no es si hay que comenzar por las unidades más elementales (trazos y letras) o por los grandes contextos con sentido (las frases). De esta eterna querrela huimos por no tener verdaderos elementos de juicio para decidir; no es simple adherirse a una u otra opción ya que intervienen muchas variables capaces de inclinar la balanza hacia uno u otro lado: tipología escolar, profesorado, material, predisposición discente, etc. Es necesario, pues, tomar una alternativa cuando se haya analizado en profundidad la realidad de cada grupo de alumnos que se enfrentan con el aprendizaje de la escritura; más aún, la enseñanza de esta habilidad debe partir de la consideración individualizada. Ante esto resulta claro que seguir dentro de la dicotomía entre la bondad de un método sobre otros, no tiene sentido.

Tampoco vamos a entrar en otra discusión, que ya recogió Fernández Huerta¹,

(1) Fernández Huerta, J.: *Escritura, didáctica y escala gráfica*. C.S.I.C., Madrid, 1950.

BIBLIOTECA HUMANITAS DE MATERIAL DIDÁCTICO

Director: Adalberto Ferrández Arenaz

Título: Didáctica de la escritura

Autores: Adalberto Ferrández Arenaz y Joaquín Gairín Sallán

© Adalberto Ferrández, Joaquín Gairín

© Editorial Humanitas

ISBN: 84-86003-52-0

Depósito Legal: B-16224-1985

Impreso por Editorial Humanitas

Pº Fabra y Puig, 175. Tel. (93) 352-99-01

08016 Barcelona

ESPAÑA

LA ESCRITURA

acerca de la libertad del alumno para elegir el tipo de letra –la máxima libertad a hacer “su letra”– o bien la necesidad de aprender a escribir usando un tipo concreto. Si hubiera que decidirse por algo, abogaríamos por la libertad del trazo, aunque con la condición de un sistematismo en el aprendizaje que llevara desde los ejercicios predispositivos a la letra personal. Es decir, libertad de rasgos gráficos, pero dentro de un proceso instructivo racional. Más aún, nos parecen adecuados los nuevos planteamientos que arrancan del dibujo libre infantil desde el momento de los “zig-zag” y la “nebulosa gráfica” hasta la representación detallada de su realidad.

Hemos dejado también de lado todos los estudios referentes a la grafología; no porque no sean interesantes, sino porque merecen un tratado aparte de lo que propiamente son técnicas, procesos y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje de la escritura.

Nuestro objetivo en esta obra es doble: por un lado, dar a conocer la importancia que tienen los elementos externos e internos que intervienen en el acto de escribir. Hacer hincapié en la *postura corporal* total y la posición del tronco, brazo, antebrazo, manos y dedos respecto al eje del papel; plantear el papel decisivo de la *velocidad, ritmo y presión* en la alta calidad gráfica, sin olvidar la influencia del movimiento gráfico.

Por otro lado, queremos resaltar el plan de *técnicas* concretas para cada una de las etapas del proceso de escritura. Ya se ha dicho anteriormente que no había en esta obra un estudio de los grandes contextos metodológicos. Los hemos sustituido por el estudio de las técnicas, que tienen más utilidad práctica y a la vez garantizan variedad y cambio en el ejercicio discente. Dicho de otro modo, las técnicas permiten multivariación metódica, pero el método es único e impide salirse de su estrategia.

No olvidemos tampoco, y por ello se analiza en profundidad, el tema de la evaluación y el tratamiento de los problemas que surgen en la enseñanza y aprendizaje de la escritura. Sólo una reflexión sobre su desarrollo y el análisis de los resultados obtenidos nos permite plantear nuevas estrategias y mejorar el proceso instructivo.

Esta obra es, por tanto, un tratado teórico-normativo de la didáctica especial de la escritura. Intenta que no haya dominancia de un enfoque sobre el otro; más bien busca lograr un equilibrio de modo que lo teórico sugiera lo normativo y la práctica dé pie al establecimiento de hipótesis teóricas. Hemos abandonado el concepto de recetario y nos mantenemos dentro del sentido de la didáctica como ciencia teórica y normativa al mismo tiempo.

LOS AUTORES

Aspectos generales	-Escritura es comunicación. Usa signos y/o símbolos	físico fisiológico psíquico socio-cultural	
	-Para ser tal necesita		nivel adecuado de desarrollo
	-Su enseñanza busca		instrumento de escritura: lápiz, bolígrafo, tiza, etc. superficie: papel, pizarra, suelo, etc. proporcionar un instrumento personal y social combinan calidad y velocidad en la ejecución
Evolución de la escritura	-Forma simbólica	imágenes-figuras (símbolo-dibujo) grafismos geométricos (analogía-convencionalismo)	
	-Forma fonética: sonidos-imágenes-grafo.		
	-Forma alfabética: uso y combinación de los sonidos principales.		
Escritura y simbolismo	-Necesidad de un código conocido por la comunidad lingüística.		
	-Necesidad de relación cognitiva entre significante y significado.		
	-Necesidad de establecer elementos intermedios de abstracción.		
Del dibujo a la escritura	-Rasgo gráfico como ejecución: precursor del dibujo; valor predispositivo.		
	-Significante-dibujo: poca abstracción por pertenecer al modelo icónico.		
	-Rasgo gráfico como simplificación: esquematización de la realidad; nivel medio de abstracción.		
	-Simbología: símbolos convencionales; mucha abstracción por pertenecer al modelo simbólico.		
Normas pedagógicas	-Práctica y variedad de actividades: repetición con diversidad de técnicas, instrumentos, etc.		
	-Creación de actitudes positivas hacia la escritura.		
	-De grandes espacios (suelo, pizarra) a espacios convencionales (folios, cuartillas).		
	-Empleo de instrumentos que no desvirtúen rasgos.		
	-Actividad del profesor centrada sólo en orientar y motivar.		

CONCEPTO DE ESCRITURA

La escritura se define como la representación de las palabras o del pensamiento con letras o signos trazados con un instrumento variable (bolígrafo, dedo, etc.) en una superficie que también puede variar (pizarra, suelo, aire, etc.).

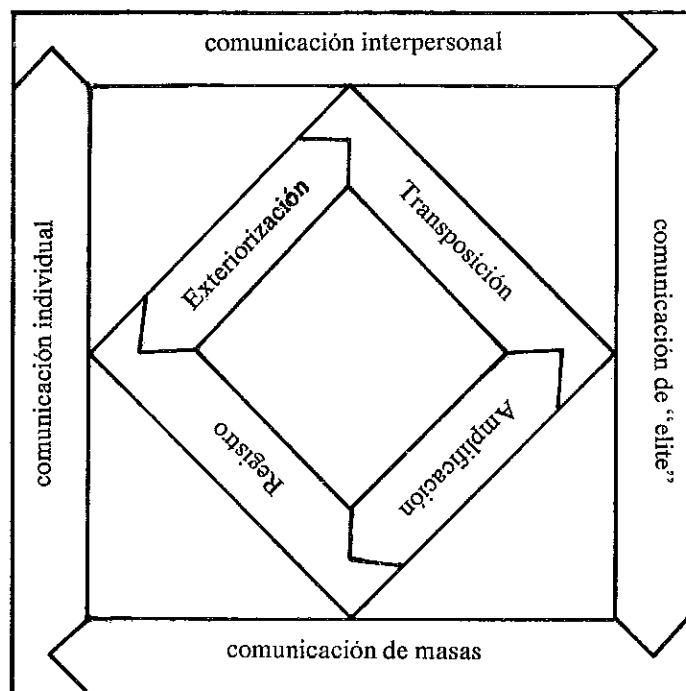
Es a la vez la escritura práctica y lenguaje, siendo tan sólo posible adquirirla a partir de ciertos niveles de desarrollo físico, fisiológico, psíquico (inteligencia, afectividad, estructuración espacio temporal,...) y socio-culturales. En este contexto J. Fernández Huerta la considera en una triple perspectiva. Como potencia hace referencia a las aptitudes que han de capacitar al sujeto para expresar gráficamente los signos lingüísticos; como acto está sujeto a normas y constituye un arte (para R. Blanco y Sánchez será el “arte de representar los sonidos orales por medios gráficos”). Por último, como producto de la actividad, su fin inmediato será “la expresión gráfica de las modificaciones accidentales del espíritu con sentido de comunicación”¹.

Dentro del lenguaje, la escritura, como medio de comunicación, cumple una función fijadora del mensaje en el tiempo y en el espacio. Como tal, implica una comunicación simbólica de signos elegidos por el hombre, que le hace adquirir una dimensión importante como soporte del pensamiento y como medio de servicio y evolución hacia una sociedad superior; es, por ello, que se considera materia escolar obligatoria.

(1) Fernández Huerta, J.: *Escritura, didáctica y escala gráfica*. C.S.I.C., Madrid, 1950, págs. 12-13.

Al planificar la enseñanza de la escritura, se comienza estudiando los procesos gráficos y proponiendo después, de acuerdo con las teorías filosóficas que le sirven de base, las modificaciones que desde un punto de vista instructivo deben darse. Así, se plantean las condiciones de ejecución y las finalidades a conseguir en la escritura.

Hay unas condiciones de ejecución que dependerán de la sociedad, como la posición anatómica total y parcial al escribir, utilización de ciertos signos, métodos de aprendizaje, etc., y otras del propio individuo o de su nivel de desarrollo personal. De igual modo, se analizarán los aspectos que comparte la



Cloutier divide la historia de la comunicación en cuatro episodios, desde la relación personal que exige la presencia de ambos comunicantes hasta la comunicación individual, dispuesto para que "ese" individuo la use cuando crea conveniente².

(2) Cloutier, J.: *La communication audio-scripto-visuelle à l'heure des self-media*. Les Presses de l'Université de Montreal, Montreal, 1973. pág. 21 ss.

escritura en su realización tanto respecto a los trazos, como a los músculos escribanos que los hacen posible.

Ante tal cúmulo de variables, la enseñanza deberá preguntarse por su función en la escritura, función que ha variado por ser el lenguaje un sistema vivo y por la incorporación masiva de medios técnicos, que le hacen tener una finalidad más personal que social. De aquí, por ejemplo, la pérdida de la forma caligráfica que tuvo cuando era el único medio de comunicación temporo-espacial en beneficio de un mayor sentido de rapidez.

El problema de la escritura abarcará las dos cuestiones principales (calidad y rapidez) que, unidas al estudio de las características propias de su evolución y de las posibilidades gráficas del niño, permitirán elaborar una didáctica adecuada a esta materia, en la que los puntos contradictorios, en base a estudios experimentales, puedan ser superados con métodos adecuados de aprendizaje.

El lenguaje escrito es un medio de cultura, como una forma de utilización de los datos de la experiencia, y un medio para adquirirla. Es medio de comunicación por sí mismo, elemento personal y mecanismo psíquico, y, por otra parte, un medio de comunicación social, fuente de transmisión y de información. Por su importancia personal y social será motivo de aprendizaje personal en cuanto el sujeto sea capaz de asimilar el simbolismo de la escritura y siempre en función de lo que significa.

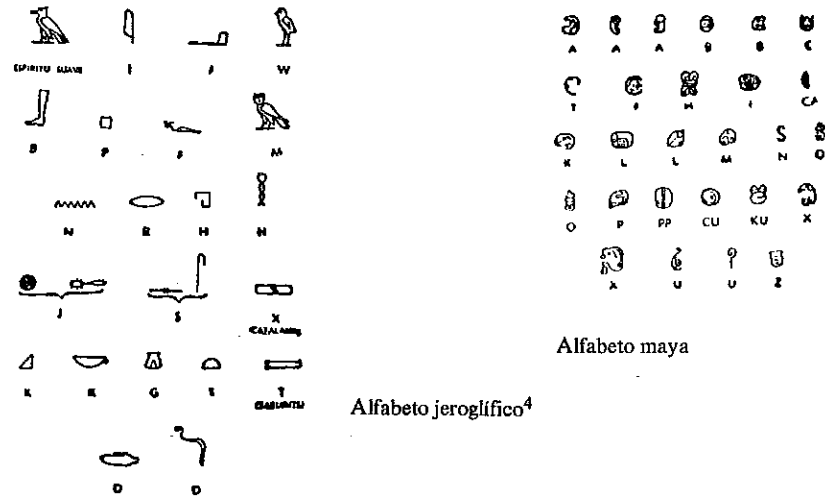
Antes de pasar adelante se hace necesario analizar los procesos de formación y evolución del lenguaje escrito, tanto a nivel social como personal. De este estudio histórico emanará información rentable para orientarnos en la planificación didáctica de la instrucción escribana.

ORÍGENES Y EVOLUCIÓN DE LA LENGUA ESCRITA

Los modernos estudios sobre la lengua escrita conducen a la conclusión de que su origen se remonta a los primeros tiempos de la humanidad. Los chinos atribuyen su invención al emperador Fo-hi, alrededor de 2.800 años a. J.C.; los indios llamaban a la escritura "devá nagari" o escritura de los dioses; mientras que los antiguos la atribuían a Hermes, Thor, Osiris, etc.

El arqueólogo e historiador francés Lenormant considera, en su obra *Ensayo sobre la propagación del fenicio*, que los sistemas de escribir puedan quedar reducidos a los cinco siguientes orígenes: 1.- jeroglíficos egipcios, 2.- escritura china, 3.- escritura cuneiforme, 4.- jeroglíficos mejicanos y 5.- escritura de los

Mayas del Yucatán³. Todos estos sistemas evolucionan de acuerdo con pautas similares y pequeñas variantes —a excepción de los jeroglíficos aztecas que desaparecen después de la conquista española— según el siguiente esquema:



Alfabeto jeroglífico⁴

Alfabeto maya

Figura 1: Los alfabetos jeroglífico y Maya representan el primer eslabón en la evolución de la escritura; son instrumentos ideográficos al servicio de la comunicación.

1.- *Forma simbólica.* Nace con la escritura; el hombre utiliza los signos en tanto que los considera como representaciones objetivas. Utiliza imágenes o figuras con las que se representa un objeto. Esta forma de escritura a base de símbolos-dibujos evoluciona rápidamente hacia una simplificación y pérdida de reflejo de la realidad; aparecen grafismos geométricos que representan objetos, ideas, acciones, e incluso situaciones y siempre de forma global.

2.- *Forma fonética.* El sonido se considera equivalente a la imagen, a través de un proceso en el que la imagen se identifica con aquél y luego como anotación

(3) Lenormant, F.: Cit. en "Escritura". Nueva Enciclopedia Sopena. Sopena, Barcelona, 1962, tomo II, pág. 878.

(4) "Alfabeto". Nueva Enciclopedia Sopena. Obra cit., Tomo I, pág. 228.

gráfica. Se ha pasado de representaciones globales a unidades gráficas de elementos fonéticos que permiten una simplificación de la escritura y una mayor generalización entre la sociedad. La introducción de signos adicionales evitará las confusiones entre sonidos.

3.- *Forma alfabética.* En la evolución hacia una comunicación más amplia y económica se reducen los sonidos principales y se les dota de un signo determinado.

I	II	III	IV	
				Ave
				Pez
				Asno
				Buey
				Sal
				Trigo Cereal
				Huerto
				Arado Cultivar
				Bumerang Lanzar derribar
				De pie Marchar

Figura 2: Evolución del ideograma mesopotámico para adaptarlo a la escritura sobre arcilla⁵. I, signo original; II, el mismo con un giro de 45°; III, carácter babilónico primitivo; IV, carácter asirio.

Vemos como la transformación se realiza en base a la simplificación y universalización de los rasgos.

(5) Relaño, Emilio y Alfredo: Historia gráfica de la escritura, C.S.I.C., Madrid, 1949, pág. 69.

El desarrollo de la escritura, ligada a las necesidades mercantiles de algunos pueblos –sumerios, egipcios o fenicios–, no deja de ser en sí un fenómeno lógico de transformación en aras a una simplificación y mejor utilidad; una transformación que nos lleva a la comunicación, esencia misma de la escritura, y que, en virtud de ella, evoluciona en el sentido de una comunicación más universal y más acorde con el mundo hablado. De esta forma la misma escritura alfabética evoluciona en los diferentes pueblos en dos aspectos:

- Una reducción y universalización del número de letras representativas de fonemas.

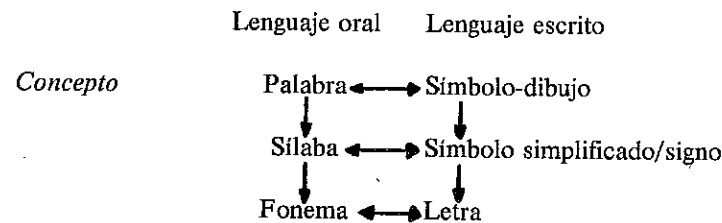
- Una simplificación de los rasgos de las letras. Se evoluciona a través del alfabeto romano, la letra gótica hispana, letra francesa y procesada hasta la letra magistral, cursiva y “script” que se utilizan en la actualidad. Hay una pérdida de caracteres que nace de anteponer el valor útil al sentido estético y, en la actualidad, la rapidez en detrimento de la legibilidad.

Esta breve reseña histórica nos permite ver cómo el hombre, a partir de una necesidad, evoluciona en esta forma de comunicación para hacerla más amplia y económica; de este modo se llega a la escritura alfabética como el sistema actual que ofrece más posibilidades de comunicación frente a los anteriores (el dibujo-símbolo o sus combinaciones).

De cualquier forma, el lenguaje escrito no es más que un modo particular de comunicación, y, por ello, se hace necesario estudiar la comunicación y sus implicaciones, si queremos elaborar una teoría coherente sobre la escritura.

Cuadro 1:

Evolución de los signos gráficos



La evolución del lenguaje escrito se realiza hacia la obtención de menos elementos pero con una utilización más amplia.

* Ver Cloutier y completar con ambos esquemas.

ESCRITURA Y SIMBOLISMO

Sirva como introducción el concepto de Aurora Leal: “Antes de la escritura se aprende la comunicación”... “La investigación de los procesos semiológicos que el grafismo del niño sigue en la escuela es decisiva para comprender cómo estructura los mensajes, primero icónicos y luego verbales, y qué significado tienen para él. El niño puede construir su propio sistema de fonemas e incluso de palabras, superando las limitaciones operativas de los métodos global-analítico y analítico-sintético y haciendo reversibles los procesos de construcción y de análisis”⁶.

Desde un punto de vista lingüístico, en sentido restrictivo de comunicación, el lenguaje escrito es un conjunto de signos. Ferdinand de Saussure⁷ señala los principios que caracterizan a tales signos:

- La arbitrariedad o convencionalidad. Proviene de un consenso social, de un uso generalizado y admitido.

- La inmutabilidad o estabilidad. Surge de la imposibilidad de que un miembro de la comunidad pueda variar el sistema de signos sin acuerdo de todos los miembros de ella.

- La mutabilidad. Posibilidad de variar un signo sin que influya esto en el significado de la realidad representada. Inmutabilidad y mutabilidad no son aquí conceptos contradictorios entre sí, sino que viene a establecer un equilibrio entre la estabilidad y movilidad de los signos, permitiendo así la evolución del lenguaje.

- Carácter lineal del significante. En la escritura, la sucesión temporal que le es propia a los fonemas del lenguaje hablado, es sustituida por la sucesión espacial de los signos gráficos. El signo adquiere significación en un solo sentido.

También en lingüística se consideran dos aspectos:

- el significante, como elemento que hace referencia a una realidad;

- el significado, como idea o realidad a que se refiere el significante.

En el caso de la escritura el significante estaría constituido por el conjunto de signos que se emplean, ya sean letras, números, operadores, etc.; el significado lo constituirían las ideas o realidades que esos signos expresan.

La escritura, desde este punto de vista, sería el conjunto de significantes gráficos, compuestos de signos gráficos –grafemas–, que vienen a representar a determinados sonidos (fonemas).

(6) Leal, A.: “La representación gráfica de los sonidos y el paso del símbolo al signo”. *Revista Infancia y Aprendizaje*. Madrid, nº 6, Abril 1979, pág. 14.

(7) Saussure, F. de: *Curso de lingüística general*. Losada, B. Aires, 1972, 11 edic., págs. 127-140.

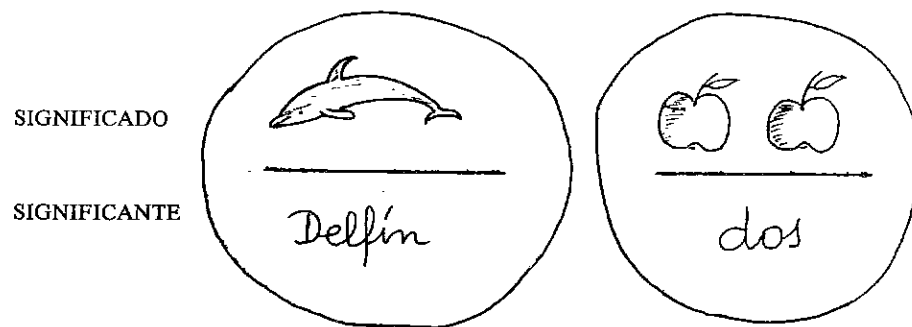


Figura 3: Significante y significado representan dos elementos de una misma realidad.

¿Qué supone la escritura como conjunto de signos?

En primer lugar, la escritura implica la utilización de un código necesario para poder establecer la comunicación. El código, una vez aprendido, nos indica la relación de los grafemas que interviene y su orden. Es de esta forma como cumple un fin social al regular, fomentar y permitir las relaciones entre los individuos, las cuales dependerán del carácter y frecuencia de los signos empleados.

Pero también la escritura depende del sistema lingüístico y del valor fonético que se dé a los signos gráficos: por ejemplo, ante la palabra "radio", un español leería "radio" y un inglés "rei-diou". La lengua escrita no constituye, pues, un código diferente, sino que hay un uso gráfico, y no oral, del mismo código lingüístico de la comunidad.

En segundo lugar, es necesario "reconocer" el objeto significado. No se puede representar una realidad que no se conoce; es preciso e inalienable alcanzar el sentido, establecer la conexión entre el signo gráfico y el objeto que representa. Esta es la desconexión que existe en el sordo-mudo que, cuando puede, consigue articular palabras, pero sin conocer su sentido; por ello, se hace fundamental adquirir la significación del código. Es, por tanto, clave conectar el signo vocal o gráfico al objeto que representa. Como dice Marie de Maistre, "el nombre no es el signo de un objeto concreto, sino de una idea, de un concepto. Es ahí donde hay que situar la actividad del pensamiento"⁸.

(8) Maistre, M. de: *Deficiencia mental y lenguaje*. Laia, Barcelona, 1977, pág. 114.

La dificultad del aprendizaje del lenguaje radica en la constante búsqueda de la actividad simbolizada en las palabras, que es el fenómeno mismo del pensamiento. Ahora bien, no es el lenguaje quien estructura el sistema de relaciones del pensamiento, sino que la actividad de estructuración existente es quien hace posible la integración del lenguaje. Para Piaget, los datos de la experiencia, aportados a través de la percepción y la motricidad, se estructuran formando la inteligencia sensoriomotriz que es elemento previo a la adquisición del lenguaje. El lenguaje, como una forma particular de la función simbólica, se limita a transformar el pensamiento "ayudándole a alcanzar sus formas de equilibrio por una esquematización más avanzada y una abstracción más móvil"⁹. Es con la utilización de los signos lingüísticos como el pensamiento manipulará los conceptos.

En resumen: el análisis efectuado permite señalar que el lenguaje aparece como el último elemento de abstracción, difícil de adquirir por el niño si pensamos en las características de su pensamiento que se está estructurando. Es esta dificultad quien nos llevará a buscar eslabones intermedios en la adquisición del signo gráfico.

DEL DIBUJO A LA ESCRITURA

La adquisición de lenguaje, como sistema de signos colectivos, viene muy unida a la formación del símbolo como un significante individual. Aparece el símbolo cuando un objeto adquiere para la persona un significado mayor que el que percibe por sus sentidos.

Comencemos por un análisis del significante-dibujo como el elemento expresivo anterior a la escritura por diversas razones:

a).- *El dibujo es un símbolo*, y en su consideración histórica es también anterior al signo gráfico. El dibujo y, sobre todo el infantil, es una representación gráfica de la realidad. Así lo entendieron los pueblos egipcio y mejicano, que, a través de los jeroglíficos, no dejan de expresarse utilizando un dibujo simplificado y con cierto grado de abstracción.

Como símbolo, el dibujo no es arbitrario; implica una relación de semejanza icónica entre el significante y el significado, mientras que en el signo la relación de semejanza no existe y sólo tiene carácter convencional y arbitrario. Pero el dibujo goza de la característica de símbolo en cuanto que no siendo la misma realidad, la representa de un modo plástico. Mientras que el símbolo puede ser de una

(9) Piaget, J.: *Seis estudios de Psicología*. Seix Barral, Barcelona, 1977, 9ª edición, pág. 132.

persona sola, el signo necesita de la sociedad para constituirse. Los símbolos pueden socializarse (unos tenedores dibujados como representación de un restaurante) y pueden convertirse en cierto modo en signos, pero los signos siempre son colectivos y no pueden ser individualizados sin perder el carácter de tales.

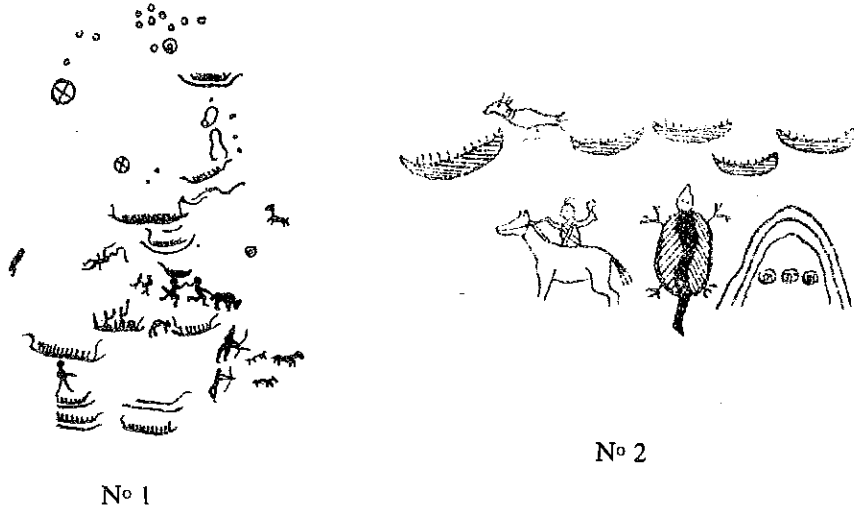


Figura 4: El carácter simbólico del dibujo puede verse en los anteriores relatos gráficos¹⁰. El N° 1 representa un relato pictográfico encontrado en Bohuslän (Suecia). El N° 2 la descripción gráfica de una expedición de tres días (3 soles bajo tres bóvedas celestes) de los indios norteamericanos de los Grandes Lagos: cinco piraguas con cincuenta y una personas dirigidas por el cabecilla y guiadas por el valor (águila) y el buen éxito (tortuga).

b).- *El dibujo responde a las necesidades del niño.* El niño, en su búsqueda por sintetizar la realidad física que no siempre puede alcanzar, aunque imita a los mayores o actúa por iniciativa propia, intenta expresarla en un esfuerzo por incluirse en ella y sentirse miembro de la sociedad. Así, al ejecutar el dibujo, realiza vivencias de su propio ser y responde a sus propias necesidades.

Por otra parte, responde perfectamente a la estructuración mental infantil que

(10) Relaño, Emilio y Alfredo: *Obra cit.*, págs. 17-18.

hasta los 7-8 años se caracteriza, según Piaget, por la formación de la función simbólica y semiótica¹¹.

c).- *El dibujo tiene un gran valor educativo.* Al ser creación libre y no tener códigos tan específicos como la escritura, permite desarrollar más y mejor las propias características individuales, permitiendo conocer al niño y así adaptarle al aprendizaje sistemático de una forma más perfecta.

Aparte de las posibilidades que anteriormente se han citado, el dibujo nos permite disponer de:

- un elemento motivador, resultado del impulso por el que el niño tiende a utilizarlo;
- un medio auxiliar y graduable de abstracción. Simplificando los rasgos gráficos, podemos exigir mayor utilización del pensamiento;
- un factor con grandes posibilidades expresivas que lo hacen fuente inagotable como recurso didáctico;
- un medio de desarrollo de los factores que influyen en el grafismo. Así la orientación espacio-temporal, la precisión, etc., necesarias para la escritura pueden alcanzarse con un uso adecuado del dibujo;
- un instrumento que no necesita de la automatización que debe adquirir la escritura si quiere que el gesto gráfico siga el desarrollo del pensamiento. No es la escritura un dibujo de formas sino una sucesión automática de rasgos orientados y organizados en una determinada dirección.

El valor educativo del dibujo como medio para facilitar la preparación de la escritura, ya fue reconocido hace más de 100 años. Son clásicos los estudios realizados sobre Pestalozzi y sus contemporáneos donde se señala la importancia que el dibujo puede tener en la escritura, ya que el niño es capaz de dibujar por lo menos dos años antes que puede sostener, con la precisión adecuada, el instrumento de la escritura. Por otra parte, indican que la práctica del dibujo al precisar y perfeccionar sus rasgos hace más fácil la formación de la letras, reduciendo su periodo de aprendizaje.

El símbolo-dibujo es un objeto que sustituye a otras realidades al convertirse en una significación y ejercer una función de representación; por ello, puede evolucionar desde el simple elemento pictográfico al símbolo matemático que puede representar operaciones regulares y estructuradas en determinado sentido; puede llegar a convertirse en signo, que en expresión de Henri Wallon "es un símbolo depurado hasta el punto de que no pertenece al mundo de las cosas"¹².

(11) Para este autor la función simbólica permite a la inteligencia sensomotora prolongarse en el pensamiento. Ver Piaget, J.: *Psicología y Pedagogía*. Ariel, Barcelona, 1977, 6ª edición, págs. 39-44.

(12) Wallon, H.: *Cit. Bandet, J.: Aprender a leer y escribir*. Fontanella, Barcelona, 1974, pág. 316.

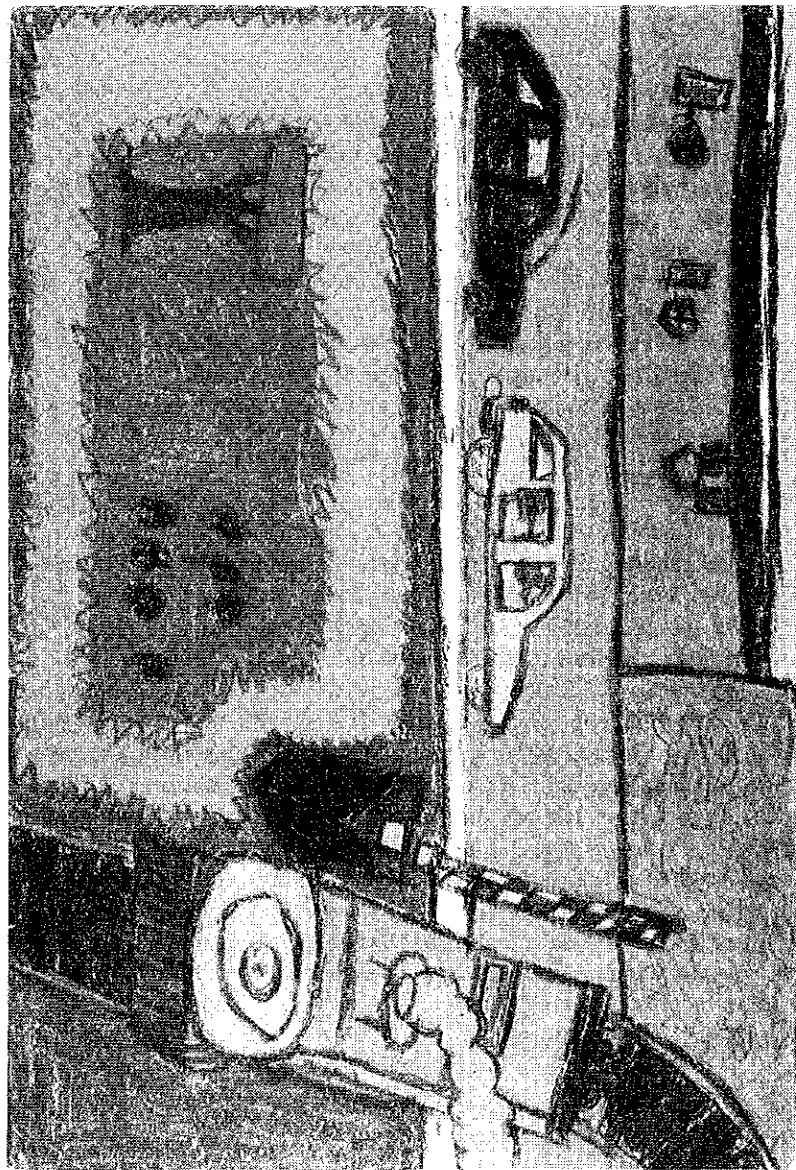


Figura 5: El dibujo infantil, utilizado adecuadamente, nos permite desarrollar factores como la precisión, orientación espacial, etc, tan importantes en la escritura.

Si el lenguaje oral constituye un sistema de signos que se estructuran a lo largo de un proceso, podemos pensar que el lenguaje escrito, como expresión de un sonido o como expresión del pensamiento, es el resultado de un proceso evolucionado.

El proceso hacia la escritura no es una mera sustitución del dibujo; hay una continuidad del grafismo como representación simbólica (dibujo) a la constitución del grafismo como signo convencional, arbitrario y no limitado a la realidad que lo representa.

Aurora Leal, en sus estudios sobre la representación gráfica infantil del sonido y su significado, señala cómo el niño pasa de realizar un dibujo cualquiera, sin relación ni con el sonido ni con el objeto que lo produce, a representar sucesivamente:

- un objeto que produce un sonido semejante,
- el objeto que produce el sonido,
- un grafismo junto al objeto que lo produce,
- el grafismo que representa el sonido,
- y la generalización de ese grafismo para todos los objetos que lo producen¹³.

Si pedimos a un niño, de 5-6 años, que nos represente el sonido de un tren, nos dibuja generalmente un tren unido al sonido (fig. 1); al insistir en la orden dada, nos dibuja una parte del tren y el sonido (fig. 2), llegando posteriormente a representar el sonido solo (fig. 3).

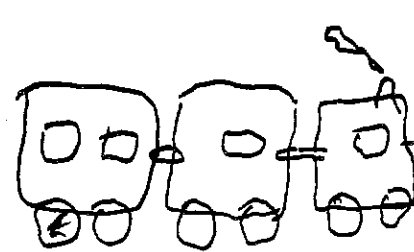


Figura nº 1



Figura nº 2



Figura nº 3

Podemos pensar que para el niño el último rasgo (fig. 3) es una representación del sonido y, por lo tanto, un símbolo. Ahora bien, si le hacemos repetir la experiencia pidiendo que reproduzca los sonidos de un coche, un autobús, etc., veremos como, normalmente, reproduce tan sólo el rasgo, muchas veces idéntico para todas las máquinas que producen ruido. Es en este momento cuando el rasgo

(13) Leal, A.: Obra cit., págs. 20-22.

adquiere para el niño un cierto carácter de signo, necesitando tan sólo el reconocimiento social para que sea tal.

Así pues, el discente debe encontrar y establecer la relación entre significantes y significados, como antes lo hizo en el lenguaje oral, de acuerdo con su experiencia del sistema convencional establecido y en la que el aprendizaje tendrá gran importancia y el dibujo será el eslabón necesario.

La graduación adecuada del dibujo permitirá avanzar en el sistema de abstracción permitiendo que el dibujo sea cada vez menos símbolo y vaya adquiriendo el carácter de signo. Signo y símbolo, en expresión de Wallon, "son relativos al objeto por medio de la representación a la que están unidos"¹⁴ y por ello pueden utilizarse como principios de una misma realidad.

El dibujo desde un punto de vista físico es un conjunto de rasgos que el niño alcanza a través de un proceso, con influencia de factores tan diversos como la experiencia personal y el uso de un instrumento. Ambos elementos y otros que también intervienen son susceptibles de modificación y por tanto educables; por también intervienen son susceptibles de modificación y, por tanto, educables; por él.

LA EDUCACIÓN DEL GESTO GRÁFICO

Hemos visto que el dibujo como elemento simbólico supone un paso intermedio para llegar a la escritura como conjunto de signos. Ahora bien, el dibujo, desde el punto de vista didáctico, puede utilizarse desde dos perspectivas:

- como expresión más o menos fiel de la realidad.
- como simplificación de esa realidad. En este sentido los rasgos gráficos se consideran como un factor más evolucionado del dibujo, unido muchas veces a un nivel de abstracción mayor que permite al dibujo alejarse cada vez más de la realidad, sin que ésta deje de existir, y llegue a simplificarla hasta sus elementos geométricos (puntos, rayas, etc.) o sus combinaciones.

El rasgo gráfico podemos también considerarlo desde la simple ejecución gráfica de trazos desordenados sobre una superficie hasta la simplificación del dibujo. En el primer caso lo consideramos un elemento anterior al dibujo por lo que supone de indeterminación en los rasgos realizados; en el segundo caso, es un elemento posterior al dibujo realista como elemento simbólico, en cuanto que esquematiza la realidad.

(14) Wallon, H.: Cit. Bandet, J.: Obra cit., pág. 316.

Bajo esta teoría el dibujo se considera incluido en una realidad más amplia: el rasgo gráfico.

El grafismo supone para Calmy Gisèle la huella o el trazo de una vivencia en el espacio¹⁵. El grafismo es la proyección de uno mismo y, como tal, es un factor de comunicación; pero previo a él ha de haber un conocimiento de sí y de los factores espaciales que nos rodean. La vivencia global de sí mismo se interioriza, va disminuyendo la parte corporal a la vez que hay un intento de alcanzar la expresión de la misma.

El gesto gráfico evoluciona tanto a nivel de ejecución como de representación, pasando de la mera realización de movimientos por puro placer a la representación con carácter comunicativo. Debemos analizar el sentido de esta evolución por el interés que para la preparación a la escritura puede tener al permitir la graduación y distribución de los ejercicios.

Para Calmy Gisèle¹⁶ las tres etapas de la génesis del acto gráfico son:

- a).- el nivel motor -hasta los dos años-. Se define por el sentido de los trazos espontáneos del niño, que pasan de ser homolaterales a ser barridos horizontales u oblicuos y a trazos circulares.
- b).- el nivel perceptivo -hasta los cuatro/cinco años-. El niño no se interesa por el gesto gráfico sino por el trazado; pasa de realizar formas cerradas simples en cualquier sentido a trazar espirales y arabescos.
- c).- el nivel de representación. Al llegar a este estadio es capaz de realizar "sus" producciones y, aunque de manera sencilla e imperfecta, representa objetos y los reconoce como tales.

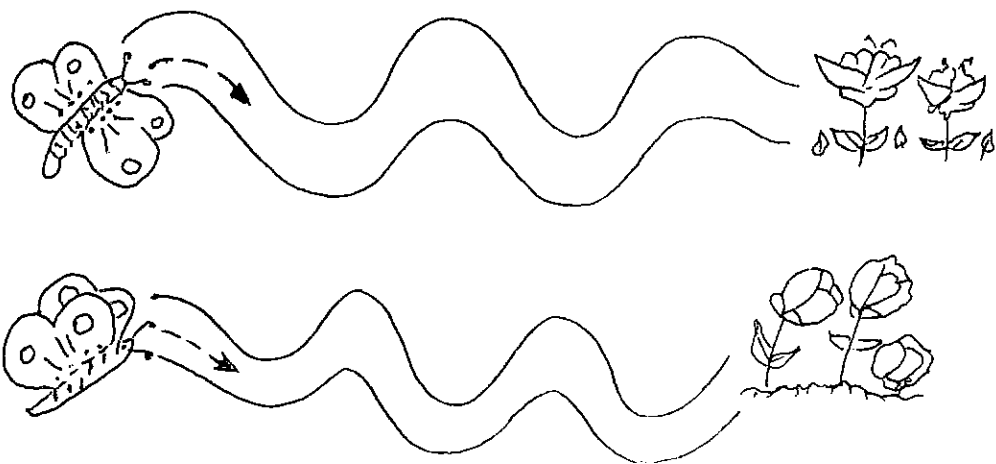
La evolución del gesto gráfico y los intereses a que responde, según la edad del niño, nos llevan a pensar la existencia de varios niveles en la educación gráfica. Para la autora anterior serían:¹⁷

- 1.- Dibujo figurativo.- Como tal es libre y responde a las necesidades de expresión del niño, nutriéndose de las informaciones recibidas por los sentidos.
- 2.- El entretenimiento gráfico.- El niño no tiene intención de representar algo; se realizan gestos gratuitos donde el placer sensorio-motor es superior a la necesidad de comunicarse.
- 3.- Ejercicio gráfico.- Hay una intención instructiva y los rasgos responden a ciertas condiciones: de limitación de espacio, carácter rítmico, etc.
- 4.- Aprendizaje de la escritura.- A través del dibujo el niño debe darse cuenta de que la mano no sólo ejecuta actos, sino que puede ser instrumento para expresar nuestros pensamientos y emociones.

(15) Gisèle, C.: *La educación del gesto gráfico*. Fontanella, Barcelona, 1977, págs. 3-4.

(16) Idem, págs. 7-8.

(17) Idem, págs. 8-9.



Consigna: lleva a las mariposas hasta las flores,
sin salir del camino

Figura 6: Cuando la ejecución de rasgos responde a ciertas condiciones, podemos hablar de ejercicios gráficos.

Es evidente que el aprendizaje de la escritura es el final de un proceso. Este se alcanza solamente cuando se hace del gesto gráfico un entretenimiento previo y un medio educativo ya que permite en su ejecución la imposición de restricciones y la aplicación de normas.

Por otra parte, los niveles de grafismo presuponen un desarrollo normal de las funciones perceptivas. Para llegar a esa normalidad hay que tener presente que la expresión del niño es una expresión en sí; es fundamental que su esquema corporal sea asimilado, a la par que se ha proyectado ya en el espacio y tiempo que le rodea, asimilando las nociones que en ese sentido le sitúan.

Desde la mímica y los gestos significativos pasa con facilidad al gesto gráfico, importante por la huella (el "vestigio", según Wallon) que deja tras de sí. Es necesaria una actuación psicomotriz que permita la expresión corporal y a través de ella se establezca una comunicación cada vez más precisa y cuyo objetivo sea la escritura. Mediante ejercicios corporales orientados, el niño debe aprender a estructurar el espacio y a situarse en él, acercándole de una manera natural a los gestos que ha de realizar en la escritura.

Para poder realizar unos gestos gráficos cada vez más correctos el niño debe controlarse, dominar el propio cuerpo y la inhibición voluntaria, necesita ver,

recordar y transcribir en un sentido bien definido de izquierda a derecha; se precisan hábitos motores y psicomotores, aparte de cierta maduración neuropsicomotriz.

Si se intenta que posteriormente el niño alcance y comprenda que la escritura no sólo es un código sino un medio de transmisión de significados, es preciso acostumbrar al niño a que se percate, a través del rasgo gráfico, de que la mano no sólo ejecuta actos, sino que puede ser instrumento para expresar nuestros pensamientos y emociones.

Y no es menos importante considerar al gesto gráfico como un acto con componentes motores que necesitan de una adecuada orientación. Así se ha de procurar que las posturas que adopta el niño no sean forzadas y que respondan a su estructura física. De la misma forma habrá que corregir las posiciones consideradas incorrectas con ejercicios de recuperación adecuados.

NORMAS PEDAGÓGICAS

Sin ánimo de caer en los típicos recetarios, se exponen a continuación unas normas didácticas; como tales se aplicarán una vez conocida la realidad concreta y atendiendo siempre a posibles errores:

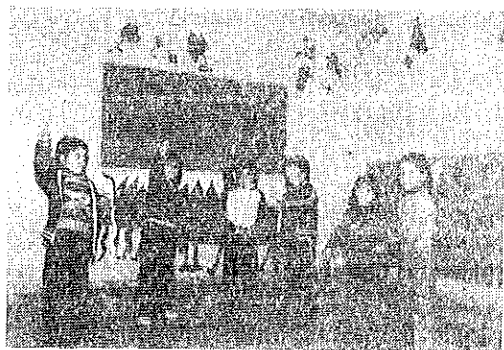
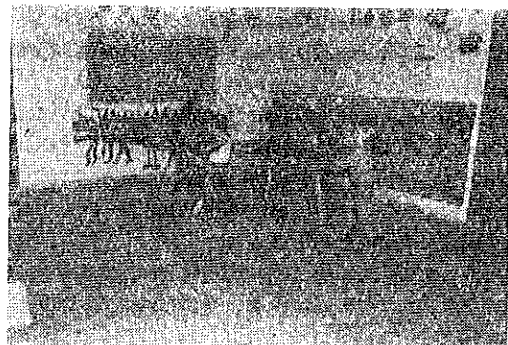
1.- Comprender el trazado de un signo es vivenciarlo, expresarlo personalmente de una forma dinámica. El descubrimiento de las posibilidades del gesto gráfico no puede separarse de la toma de conciencia corporal del niño. Los elementos gráficos, si sólo son aprendidos como imitación, no constituyen auténtico aprendizaje; el conocimiento será vacío, ya que no se integra en un deseo espontáneo vivido por el sujeto.

2.- El desarrollo de los gestos gráficos debe ir acompañado del desarrollo de ciertas aptitudes psicomotrices: percepción de tamaños, formas, orientación y organización espacial, dominancia lateral, discriminación visual, etc.

3.- La amplitud y ejecución global del gesto gráfico debe ser atendida hasta conseguir los mayores niveles de expresión antes de mirar el dominio y la precisión.

4.- Antes o al mismo tiempo de realizar trayectorias en el papel, los movimientos serán provocados en el espacio para conseguir una vivencia global, realizándose posteriormente sobre superficies amplias. A veces se olvida que el gesto gráfico es un gesto motor o psicomotor antes que visual. Así, más que proponerle modelos gráficos sencillos que debe imitar el niño, deberemos darle modelos motores y pedirle que luego los exprese.

1 →



↑
2 →

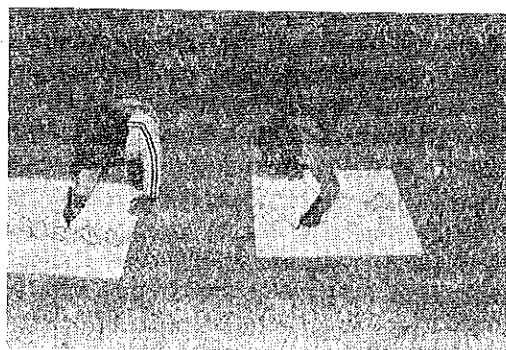


Figura 7: La ejecución de rasgos gráficos vendrá vivenciada antes en el espacio por la participación de toda la persona o de una parte de ella (nº 1), posteriormente sobre el papel cuyas dimensiones se reducirán poco a poco (nº 2).

5.- El espacio en el que se inscribe el trazo se disminuye progresivamente: suelo, murales, hojas cuyo formato se reduce, etc.

6.- La ejecución de rasgos gráficos, sobre todo si son complejos (dibujos), debe ir acompañada previamente o posteriormente por las explicaciones verbales del niño como medio para conseguir el hacer intervenir el conocimiento de la realidad y así permitir una representación mental más coordinada.

7.- El maestro es un guía en el desarrollo de las vivencias personales. No interviene más que para estimular la exploración de los propios alumnos en la búsqueda de nuevas expresiones.

8.- Los gestos gráficos abarcarán fundamentalmente las direcciones vertical, horizontal y oblicua y sus combinaciones, necesarias para la escritura occidental.

9.- El marco del trazo no debe contener elementos que limiten su expresión o que le orienten en la ejecución. Las hojas de papel son con preferencia blancas, permitiendo así una mejor expresión de la vivencia del niño.

10.- El instrumento a utilizar podrá variar en los ejercicios pero no se utilizarán instrumentos –tal es el caso de los pinceles– que desvirtúen los rasgos. En superficies amplias se emplearán instrumentos de trazos anchos.

11.- El niño no sólo ha de ser capaz de descifrar sus propios trazos, sino también de leer y descifrar los trazos de los demás. De esta forma le vamos acostumbrando al uso del gesto gráfico como medio de comunicación.

12.- La repetición es un factor importante para la integración de los gestos. Los ejercicios que se propongan serán efectuados varias veces, tanto en forma gestual como gráfica.

EN RESUMEN:

La escritura es un medio de comunicación que permite la pervivencia del mensaje en el tiempo y en el espacio. Para ello se basa en una serie de signos convencionales que es necesario conocer y usar con total destreza. *Por esto la enseñanza de la escritura es obligatoria en todas las civilizaciones.*

La escritura nace como un sistema de símbolos-dibujo; cada uno de éstos representa un objeto. Avanza y descubre la forma fonética: el sonido se considera equivalente a la imagen y adopta una anotación gráfica. Finalmente la escritura llega a la forma alfabética: se recopilan los sonidos más importantes y combinándolos se pueden representar todas las posibles palabras, significantes del objeto o idea.

Los símbolos usados en la escritura son convencionales; de allí la existencia de

alfabetos distintos. La complejidad del aprendizaje y uso de la escritura, exige a la didáctica la utilización de métodos y técnicas que faciliten el proceso instructivo. El grafismo natural del niño y el dibujo son dos buenos introductores de la escritura. En este sentido se manifiesta la enseñanza preescolar que en sus programaciones recoge con carácter de necesidad el dibujo libre, la copia, las cenefas, el dibujo digital, etc.

Cuando el niño está habituado a manifestar sus vivencias en trazos y dibujos, está ya ganada la batalla; el aprendizaje de la escritura será una consecuencia lógica del aprendizaje de la lectura. A pesar de ello no hay que olvidar dos aspectos claves: 1º) la importancia de crear actitudes positivas hacia la escritura –como presupuesto, hacia la lectura–; 2º) repetir reiteradamente para lograr la adecuada habituación en el uso correcto de los signos. No obstante una repetición “repetitiva” llevaría al aprendiz a rechazar todo lo que tuviere relación con la escritura a causa del hastío. De aquí la necesidad de aplicar técnicas variadas, usar materiales diversos y cambiar constantemente de lugar y ambientación.

Finalmente es bueno recordar que el profesor debe dirigir el proceso de la enseñanza pero no debe determinar la manera de plasmar vivencias personales cuando el alumno está “escribiendo” mediante grafismos y dibujos.

EJERCICIOS DE AUTOCOMPROBACION

Mediante estos ejercicios el lector puede comprobar el nivel de aprendizaje de las ideas fundamentales de cada capítulo. Sirve además de recurso de recuperación cuando se autodetecte un defecto en el aprendizaje.

La escritura

- 1º. La escritura es un medio de comunicación que fija el mensaje en el tiempo y en el espacio. V - F
- 2º. La calidad y la rapidez son las dos características fundamentales de la escritura. V - F
- 3º. Las primeras formas de la escritura son las alfabéticas. V - F
- 4º. Un conjunto de signos verbales de acuerdo a una norma constituyen un significante. V - F
- 5º. La escritura, dado su carácter icónico, requiere capacidad de abstracción. V - F
- 6º. La diferencia entre el símbolo-dibujo y el signo-escritura es el carácter convencional y arbitrario del primero. V - F
- 7º. Un símbolo se constituye en signo cuando hay reconocimiento social y aceptación del mismo. V - F
- 8º. Las actividades predispositivas potencian la emergencia de la escritura. V - F
- 9º. La escritura occidental usa gestos gráficos verticales, horizontales, oblicuos y sus combinaciones. V - F
- 10º. Cuando el niño ha dibujado diariamente en preescolar no necesitará repetir los signos escritos para aprender a escribir. V - F

Respuestas correctas

- | | |
|------|-------|
| 1º V | 6º F |
| 2º V | 7º V |
| 3º F | 8º V |
| 4º V | 9º V |
| 5º F | 10º F |

REQUISITOS PARA EL APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA

Factores que intervienen en el aprendizaje de la escritura	-Físico-fisiológicos	<ul style="list-style-type: none"> -Niveles de desarrollo general: regulación tónico-postural y cinética específico: psicomotricidad fina <ul style="list-style-type: none"> -Maduración progresiva desde los movimientos fundamentales a los accesorios. -Importancia de la fuerza, tono, localización de movimientos y velocidad. -La edad y el sexo determinarán diferencias en calidad gráfica y velocidad.
	-Psíquico-cognoscitivos	<ul style="list-style-type: none"> -Maduración mental suficiente: diversidad de opiniones. -Nivel de desarrollo intelectual y de lenguaje. -Aspectos perceptivo-motrices y organización del pensamiento. -Desarrollo afectivo. Afectividad y motricidad se integran entre sí.
	-Socio-culturales	<ul style="list-style-type: none"> -Tipo de letra usada en el ámbito social -La didáctica usada por el profesor
Elementos que inciden en el aprendizaje escribano	-Postura corporal	<ul style="list-style-type: none"> -General Se modifica con la edad Se relaciona con la disposición del papel <ul style="list-style-type: none"> -Aspectos concretos Posición de los codos El antebrazo La muñeca Los dedos
	-El movimiento gráfico	<ul style="list-style-type: none"> -Progresión Grandes músculos del brazo y mano Hacia la rotación de codo y disminución de los levantamientos <ul style="list-style-type: none"> -Inscripción Dedos Se facilita por la muñeca y la posición de la palma
	-La presión: relacionada con la fuerza, tono y el instrumento de escritura	<ul style="list-style-type: none"> -Velocidad -Ritmo

FACTORES QUE INTERVIENEN EN EL PROCESO DE LA ESCRITURA

La evolución del grafismo se comprende mejor al analizar los factores que intervienen en su existencia; éstos son causa primera de la expresión gráfica. Agrupemos los factores en: *físicos-fisiológicos*, que abarcan los aspectos de madurez y desarrollo muscular que lo hacen posible; *psíquicos-cognoscitivos*, que son los que enlazan la escritura y el grafismo con el pensamiento, siendo en muchos casos su expresión; *socio-culturales*, que hacen referencia a la escritura como convención social sujeta a aprendizaje y, por lo tanto, sometida a las presiones del medio que rodea al niño.

Factores físico-fisiológicos:

Desde el punto de vista físico, la intervención y coordinación de los músculos de la escritura es extraordinaria ya que participan en un número aproximado de quinientos. Consecuentemente, en la instrucción, se necesita en este nivel la existencia de control y organización.

Estudios realizados en el Hospital Henri-Rousselle, iniciados por Hélène de Gobineau, han evidenciado científicamente que el desarrollo psicomotor es el cimiento esencial de cualquier desarrollo de la escritura¹. R. Perron y F. Coumes, del mismo equipo, hablan de dos niveles de desarrollo psicomotor. El

(1) Gobineau, H. de y Perron, R.: *Génétique de l'écriture et étude de la personnalité*. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1954.

En base a este estudio J. de Ajuriaguerra y otros colaboradores han profundizado en el estudio de la actividad gráfica. Sus conclusiones pueden verse en: Ajuriaguerra, J. de y otros: *La escritura del niño*. Laia, Barcelona, 1980, 3ª edición, 2 volúmenes.

primero de desarrollo general, que cubre el conjunto de las regulaciones tónico-posturales y de las coordinaciones cinéticas; el segundo, afecta a las actividades digitales finas, de gran importancia para el caso de la escritura. Estos autores han comprobado que la importancia de los factores intervinientes en la motricidad es global en las primeras etapas grafomotrices; pero si hay diferencias de algunos meses en la maduración física entre los 6 y 7 años, se introducen notables variaciones en la calidad gráfica².

- De la oveja viva obtenemos la lana y la leche. La lana es un buen material para protegernos del frío y del calor. Con la leche hacemos queso.

Los peces comen plantas o animales que viven en el agua.

Los animales que viven en el agua y no tienen escamas ni espina no son peces. Fin

De la oveja viva obtenemos la lana y la leche. La lana es un buen material para protegernos del frío y del calor. Con la leche hacemos queso.

Los peces comen plantas o animales que viven en el agua. Los animales que viven en el agua y no tienen escamas ni espina no son peces.

Figura 8: La multiplicidad de factores que influyen el grafismo determinan en una misma clase diferencias gráficas que contribuyen a crear el estilo propio de cada alumno.

(2) Perron, R. y Coumes, F.: en Ajuriaguerra, J. de: Obra cit., vol. I, págs. 91-92.

Los experimentos de Bryan y Gilbert han concluido que los movimientos fundamentales alcanzan la madurez antes que los accesorios. Los movimientos de hombros, codo, muñeca y dedos alcanzan la madurez por este orden. La rapidez de la mano y brazo crece con la edad y alcanza su madurez en la adolescencia³.

Los estudios de Ajuriaguerra y Auzias recalcan la importancia de la fuerza junto al tono, localización de movimientos y velocidad. El niño puede mejorar la ejecución de la escritura gracias al aprendizaje de un mejor uso de estos factores y gracias a una modificación de las reacciones tónicas desfavorables⁴.

La diferencia de los sexos tiene a su vez influencia. Se ha comprobado que las niñas son superiores en calidad y velocidad a los niños. Para Thorndike sólo el 43% de los muchachos alcanzan o superan el valor mediano de las muchachas⁵. Los estudios de Perron y Coumes señalan una superioridad de las chicas sobre los chicos; para ello parten de diferentes hipótesis de explicación, como la posibilidad de un desarrollo más precoz en la psicomotricidad general, superioridad en el dominio de la motricidad manual delicada, superioridad verbal, mayor escolarización o la interrelación de todos estos factores⁶. Los diferentes resultados encontrados al aplicar la escala E.M. señalan, para ellos, una exención de dificultades motrices para el sexo femenino, que provendría de una diferencia de estilo motor, más que de la existencia de un mejor nivel motor global. En base a esas diferencias de estilo motor se producirían diferencias caracteriales y de actitudes ante actividades motrices delicadas (escritura, dibujo, etc.). Esta idea, según los autores citados, también es sustentada por M. Stamback. De cualquier forma hay diferencias poco significativas para que adquieran valor definitivo; además, tampoco se ha estudiado suficientemente la etiología.

Otros trabajos sobre la génesis de la escritura manifiestan la influencia de la edad. Hay una diferenciación progresiva de las velocidades de ejecución, según orientación, curvatura y longitud, de los diferentes elementos del trazado. El número de letras que el escritor puede unir aumenta con la edad, al mismo tiempo que aumenta la calidad del trazado. Los estudios de Perron y Coumes⁷ han constatado:

1.- La edad y el tiempo de ejercicio gráfico juegan un papel importante en

(3) Gryan y Gilbert: cit. por Fernández Huerta, J.: obra cit., pág. 43.

(4) Ajuriaguerra, J. de y Auzias, M.: Obra cit., vol. I, págs. 231-237.

(5) Thorndike, E. L.: cit. por Fernández Huerta, J.: obra cit., págs. 49-50.

(6) Perron, R. y Coumes, F.: Obra cit., vol. I, pág. 67-71.

(7) Obra cit., págs. 79-84.

aspectos motores de la escritura y son suficientes para compensar y superar las diferencias de dotación de base de los niños que asisten a la misma clase.

2.- A igual edad, el nivel de clase a la que se asiste juega también un papel importante, pero con menor incidencia sobre la motricidad gráfica que sobre la calidad del trazado. Las exigencias de clase y nivel de dotación individual pueden influir mucho.

Mañana empieza las vacaciones y mañana iremos a casa de mi tío Paquito jugaremos a la pelota en la calle y el domingo vendrán mis primos y jugaremos mucho

7 años

Las plantas son las productoras del alimento que toman los demás seres vivos. También producen el oxígeno que necesitamos para respirar. En el tallo de los árboles y a través de los años se forma la madera

10 años

Figura 9: La ejecución de los rasgos gráficos adquiere perfección con la edad. La orientación, curvatura y longitud de las letras progresivamente se uniforma dando más presencia al escrito.

Los diferentes estudios sobre los aspectos físicos de la escritura muestran que su génesis dependerá, pues, de dos factores principales: como actividad motriz, de la maduración de los sistemas anatómico-fisiológicos; como actividad práctica, de la organización de las actividades que busquen su realización. El desarrollo psicomotor se nos presenta así como condición esencial para el desarrollo del grafismo; sin embargo no es el único factor. Muchas veces pequeñas dificultades motrices generan bloqueos y respuestas desproporcionadas al quedar unido este factor a otros. Como afirma Ajuriaguerra⁸, frente a algunos disgráficos se tiene la impresión de que las dificultades motrices son sólo el eje en torno al que se cristaliza el trastorno que subsiste y que incluso se agrava a pesar de que dicho eje desaparezca.

(8) Obra cit., vol I, págs. 335-338.

Factores psíquicos-cognoscitivos:⁹

Todos los docentes aceptan la necesidad de una madurez para el aprendizaje de la escritura. Gessell, en su test diagnóstico del desenvolvimiento, señala que en los niños (norteamericanos) la copia o el rasgado informe¹⁰ corresponde a los 18 meses; a los dos años son capaces de copiar alguna figura determinada.

A los veinticuatro meses, asegura Simón, el niño traza rasgos sin sentido; a los tres años, aparece el sentido discernidor. Se constata que los rasgos que al azar traza el niño no tienen con la escritura más que una semejanza lejana; es la época en la que los ángulos y las parábolas se enlazan entre sí. A los cuatro años copia algunas letras de manera precisa, siendo a los cinco años reconocidas, previamente a su aprendizaje sistemático. Antes de esa fecha la enseñanza no se debe dar.

Thomson expone que hasta los 9-10 años no hay madurez fisiológica para la escritura, pero no es justo retrasar hasta entonces su enseñanza; se hace necesario graduar entre la emergencia de la aptitud y la madurez máxima. Se debe desarrollar la aptitud cuando emerge.

Quizás sea Montessori la autora que más pronto auspicia el aprendizaje escritor: afirma que a los cuatro años, después de un aprendizaje de dos meses y medio, los niños escriben cualquier palabra al dictado y pueden empezar a escribir con tinta en los cuadernos. Estas afirmaciones parecen altamente optimistas y más si, como dice Fernández Huerta, se han tomado de hechos particulares y no han sido comprobadas ni experimentadas en el país de origen.

	3-4	5-6	más de 6 años
Simón		■	■
Thomson			■
Montessori	■		
Piaget		■	
Inhelder		■	
Fernández H.		■	
Legislación esp.		■	

Cuadro 2: Fechas de aprendizaje directo de la escritura.

(9) Para más información sobre los autores que se citan en este apartado, véase: Fernández Huerta, J.: Obra cit., págs. 40-42; Vinh Bang: *Evolución de la escritura del niño al adulto*. Kapelus, B. Aires, págs. 18-45.

(10) Lo asigna a rasgos que no tienen la forma y perfección que les corresponde.

También parecen gratuitas las afirmaciones de Glenn Doman que asegura como edad óptima los dos o tres años para aprender a leer y, consecuentemente, para empezar a escribir¹¹.

Piaget e Inhelder afirman que sólo después de los seis años la exploración táctil –y, por lo tanto, su representación mental– se amplía hasta llegar a diferenciar las formas complejas y reproducirlas correctamente. Es en esta edad cuando el alumno puede considerarse maduro.

Los estudios sobre las dificultades inherentes a la dislexia y disortografía llevan a Edfeldt¹² a afirmar que la tendencia a la inversión está en relación con la edad, llegando casi a desaparecer a los 8 años, si bien el porcentaje de errores a los 6 años no es considerable (14,2%).

Para Fernández Huerta la edad mínima de inicio en la escritura es cuatro años, pero la más adecuada es cinco años. En España oficialmente el inicio del aprendizaje directo se hace en 1º de E.G.B. (6 años), aunque en preescolar se realizan abundantes ejercicios de motricidad, preescritura y prelectura, determinándose en algunas escuelas la madurez para la lectura y la escritura mediante algunos tests.

De cualquier forma parece evidente que existe una edad mínima para aprender –la óptima para la mayoría de los tratadistas sería alrededor de seis años– y una madurez necesaria, aunque no siempre podemos conocerla a través de los medios de que se disponen en la actualidad. Desde un punto de vista descriptivo se pueden señalar algunos factores fundamentales de ella.

La influencia de la escritura con relación a la inteligencia se muestra en una correlación positiva, aunque sus implicaciones no han sido demostradas totalmente de modo experimental. Es a través de los débiles mentales por donde se ha pretendido establecer esas relaciones. En términos globales, la mayoría de los autores admiten una influencia entre estos factores que es nula entre los adultos y mínima, aunque existente, entre los escolares.

Para Fichot¹³ las dificultades afectivas tienen una gran importancia y pueden

(11) Doman, G.: *How to teach your baby to read*. Random House, New York, 1964, págs. 72-84. (Hay una versión en castellano editada por Aguilar, Madrid, 1977).

(12) Cit. por Villegas, M.: *Manual del Reversal Test*. Herder, Barcelona, 1975, págs. 5 y sgtes.

(13) Fichot, A.M.: *Las dificultades en la escritura y su corrección*. Magisterio Español, Madrid, 1970, págs. 45-50.

ser determinantes en la existencia de la dislexia. Estas deficiencias pueden provenir de defectos afectivos iniciales o de deficiencias caracteriales reactivas, ya sean de tipo inicial o secundario. El desarrollo afectivo, al igual que el social, se hace claramente visible en la fase de las transformaciones postcaligráficas, en las que por estas causas la evolución es frenada o alterada sensiblemente. Inestables, oposicionistas, caracterialistas, tímidos, aislados y otros producen grafismos diferentes por diferentes causas, cuyo papel en modo alguno es despreciable.

La afectividad interviene también en el plano de la representación y en el motor. Cierta estabilidad emocional-afectiva se hace imprescindible en una buena organización de la página, en el control motor sobre la ejecución de las letras y, globalmente, en la precisión y orientación de los movimientos.

La adaptación afectiva y caracterial de cada niño en su etapa de aprendizaje no es relevante, ni tan sólo único factor psíquico del desarrollo del grafismo; pero la personalidad y, sobre todo, el lenguaje y la estructuración espacio-temporal ocupan ese papel.

Afectividad y motricidad se influyen notoriamente y sus respuestas se integran entre sí; de esta forma cada sujeto adopta una particular actitud frente a cualquier acto y tiene una forma de comportarse ante cualquier situación. La actitud de cada uno frente a la acción, antes de la propia ejecución, caracteriza la personalidad. En este sentido Ajuriaguerra¹⁴ avanza la hipótesis según la cual la actitud postural durante la escritura es, a la vez, resultante de un factor motor y de un factor de personalidad. Estos factores se reflejarán en lo que Gessell ha llamado “cualidades posturales”.

Ha de resultar interesante en este punto, como señalan Perron y Coumes, iniciar estudios profundos sobre las posibles significaciones caracteriales de la escritura en el niño, al margen de nociones e interpretaciones de las grafologías usuales que se basan principalmente en las escrituras adultas. La escritura,

Grase: Las plantas son los productores del alimento que toman los demás seres vivos o también productores de oxígeno que necesitamos para respirar. En el caso de los árboles y arbustos de dos años se forman la madera.

Figura 10: La escritura es el resultado de la actividad motriz y la expresión de la personalidad. Las grafologías intentan, a través de sus observaciones, descubrir el carácter de la persona y su forma de reaccionar al ambiente.

(14) Obra cit., vol. I, pág. 239.

diferente según los niños, es derivada no sólo de diferencias de "estilo motor", sino también, y fundamentalmente, de sus modos de reacción al ambiente, de su estructura caracteriológica. La escritura tiende a la personalización que por influencia de las actividades culturales adquiere valor expresivo individual y como consecuencia social¹⁵.

Otro factor, de la misma esencia que la escritura, tiene un gran peso específico: el nivel de desarrollo del lenguaje. Si el dominio lingüístico es pobre, es difícil su traducción gráfica. De la misma forma que se traduce con más soltura el pensamiento al disponer de mejores estructuras autónomas, se busca la automatización de la traducción gráfica. La función, en esta evolución, de los factores perceptivos y de orientación-estructuración en el espacio y en el tiempo es clave tal como lo señalan las investigaciones realizadas por los equipos de R. Zazzo¹⁶ y J. de Ajuriaguerra¹⁷.

1^{er} ciclo: 2^o B

*Chopete es un muñeco de trapo. y lo hizo # resaca
como una pelota, sus ojos son redondos como
los de una lechuga, por nariz tiene un botón de resaca,
y su boca que siempre sonríe, le llega de oreja ha
reja su pelo negro de estropajo, y en su mejilla
rojo tiene un botón puntado.*

*los vacaciones
en las vacaciones primero deteado con acer los
deber después repaso los tablas y después ire a jugar
con mis amigos*

9 años

Figura 11: Un déficit perceptivo ocasiona entre otros problemas una mala estructuración del campo gráfico; el sujeto es incapaz de mantener la línea.

(15) Ferron, R. y Coumes, F.: Obra cit., vol. I, págs. 96-98.

(16) Zazzo, R.: *Manual para el examen psicológico del niño*. Fundamentos, Madrid, 1976, 2ª edición, 2 vols. En especial ver los estudios y pruebas de lateralidad (vol. I, págs. 9-91) y las pruebas de organización perceptiva en base al Test de Bender (vol. I, págs. 314-439).

(17) Obra cit., vol. I, págs. 237-239.

Otro tipo de factores, con influencia sobre los anteriores, nacen en la percepción. Para Vereecken el elemento esencial de la praxis constructiva es un factor gnósico. La consciencia de posiciones y direcciones es imprescindible en cualquier representación; el movimiento consciente del ojo marca la dirección a realizar por el brazo y así la percepción visual se estructura como anterior al movimiento y al control. Piaget considera que la acción efectiva es el primer protagonista y, mediante ésta, se informa y refuerza la representación. Para Zazzo, el gesto gráfico no es sólo el resultado de una representación, es una actividad determinada por ciertas posibilidades motrices de tipo general. Para Wallon, el eje sigue a la mano y después la guía, conseguida ya la unión de los campos visual y motor¹⁸.

En cualquier caso, como afirma Ajuriaguerra¹⁹, se hace difícil separar los factores gnósicos de los factores prácticos en la organización constructiva. Los dos elementos coexisten aunque con diferente importancia en garabatos, copias o escrituras espontáneas. La escritura no sólo es el punto de desarrollo de una motricidad sino también es una gnosopraxis que se desarrolla en un campo impuesto.

La progresiva estructuración espacio-temporal, al estar el escrito limitado a un espacio determinado y poseer la frase hablada un cierto ritmo, es otro factor indudable en la génesis del grafismo. Esta estructuración por las características de la escritura tendrá influencia sobre la velocidad y la calidad gráfica. Gran parte de disgrafias proceden de handicaps en este terreno. Para Fichot²⁰ los signos de deficiencia en la orientación espacio-temporal son evidentes en los disléxicos; su escritura se manifiesta en la anarquía de la ordenación, materializada en la ausencia de márgenes, diferencias en la dimensión del interlineado e irregularidad en la dirección de las líneas. La evidencia de deficiencias en este aspecto será constante en el disléxico confirmado y aparecerán como un hecho patológico esencial. Al estar él mal lateralizado o contrariado pierde muchos puntos de referencia para sus conductas constructivas y organizativas.

En la medida de que existan deficiencias en la organización perceptivo-motriz y lingüística que repercutan negativamente en la adquisición perfecta del lenguaje oral, el paso a la expresión escrita será difícil. La escritura es la respuesta de todo el individuo a un espacio cerrado en el cual debe actuar, a formas gráficas que puede simplificar y a un instrumento que debe utilizar.

(18) Idem, pág. 238.

(19) Idem, págs. 238-239.

(20) Obra cit., págs. 38-40.

	Desarrollo motoriz general	Sexo	Edad	Maduración	Inteligencia	Afectividad	Carácter personalidad	Domnio lenguaje	F. perspetivos y org. pensamiento	Escolaridad	Método	Ambiente socio-cultural
Perron-Coumes	///	///	///				///					
Ajuriaguerra-Auzias	///			///			///	///				
Bryan-Gilbert				///								
Thomson				///								
Thomdike		///			///							
Simon				///								
Montessori				///						///		
Piaget				///				///				
Inhelder				///								
Fernández Huerta				///								
Wallon-Zazzo								///				
Vinh Bang									///	///		
García Hoz												///
Gray-Turner										///		

FACTORES FÍSICO-FISIOLÓGICOS
FACTORES PSICOLÓGICOS COGNOSCITIVOS
FACTORES SOCIO-CULTURALES

Cuadro 3: Cuadro-resumen de los factores que influyen en el grafismo según los estudios tratados en el texto.

La motricidad gráfica, unida al desarrollo psíquico, no puede ser aislada de otros sistemas de referencia, en el ámbito complejo de su evolución. La escritura se domina por el aprendizaje y es útil cuando es comprensible para sí mismo y para el otro. Inciden aquí factores sociales con consecuencias también sociales.

Factores socio-culturales:

En el aprendizaje de la escritura, relativamente precoz, el niño debe responder a exigencias que para él pueden resultar difíciles de conciliar. El gusto por el aprendizaje dependerá de factores como el sistema de enseñanza y la exigencia del medio en que vive, factores con amplias conexiones con la adaptación afectiva y caracterial de cada niño.

En la descripción que Vinh Bang²¹ realiza sobre los factores que determinan la evolución de la escritura, indica como prioritarios la escolaridad y el ritmo de la escritura. El profesor enseña a escribir y a la vez marca las pautas del ejercicio. Esto es fundamental: tanto en la escuela como en la familia la exigencia de calidad y eficacia del trabajo ha de ser concorde al desarrollo motor y las características individuales del alumno, porque ambos permiten la adaptación a la tarea. Si no hay acomodación, surgirán con facilidad las primeras disgrafías. Bajo el punto de vista positivo adquiere también importancia la transferencia y la motivación escribana.

Los métodos tradicionales de la escritura han ido evolucionando, gracias a la investigación educativa, hacia consideraciones analíticas, sintéticas o mixtas; a veces decantan en lo ecléctico e integrador aunque de acuerdo con los principios y métodos nuevos del aprendizaje escribano.

La elección del método que ha de usar el profesor será el resultado de su actitud reflexiva, en la que considere, principalmente, las posibilidades didácticas, la adecuación al método de lectura, la acomodación a las características de los alumnos y la coordinación con los otros niveles de la enseñanza.

Investigaciones realizadas -Turner, Gates, Mc. Kee, Buxcel, Fairbank, Palmer- han motivado a diversos autores para elucidar el mejor tipo de letra y su influencia en el aprendizaje. W.S. Gray no encuentra diferencias significativas en la manera de empuñar la pluma y en la forma de mover los músculos escribanos en la progresión y en la inscripción de letras; pero sí las halla en la velocidad de la escritura²². Turner comprobó que la "script" aumentaba la rapidez hasta un nivel determinado²³. La recopilación de estos estudios obligan a

(21) Obra cit., pág. 143.

(22) Gray, W.S.: Cit. Fernández Huerta, J.: Obra cit., pág. 32.

(23) Turner, G.: Cit. Fernández Huerta, J.: Obra cit., pág. 32.

Durante el invierno los
árboles de las zonas...

Durante el invierno los
árboles de las zonas...

Figura 12: Escrituras de tipo Script y cursiva.

Vinh Bang a concluir²⁴, de acuerdo también con sus investigaciones, que la letra "script" tiene mayor facilidad de aprendizaje, rapidez y legibilidad que la cursiva; aconseja que se pase de la primera a la segunda, cuando se ha realizado el aprendizaje para paliar algunos de sus inconvenientes: la rapidez, por ejemplo. En cualquier caso se busca salvar el primer obstáculo que Deva señala: dificultad de reconocimiento de las letras, previo al aprendizaje del carácter más fácil para el alumno²⁵.

El trazado más sencillo, su parecido al dibujo y la no interferencia con las letras de imprenta utilizadas en el aprendizaje de la lectura, facilitan la escritura con letra script, siendo por ello, con un índice de fracasos menor, un incentivo para el discente por la posibilidad de ejecutar mejor los rasgos con una menor tensión. La escritura cursiva, por el contrario, se presenta con imagen de más rápida, más cercana a la comunicación social que puede emplear el niño, de modo que permite desarrollar desde el principio un estilo de escritura personal. Pero la

(24) Vinh Bang: Obra cit., pág. 184.

(25) Deva, F.: *El aprendizaje individualizado de la lectura y la escritura*. Escuela Española, Madrid, 1969, págs. 31-41.

elección, en cualquier caso, dependerá del método de enseñanza y del profesor, que buscará el cumplimiento de los requisitos de claridad y sencillez.

El medio ambiente que rodea al individuo plantea también un nivel de exigencia que viene descrita normalmente por la influencia de los factores culturales; exigencia que lejos de ser perjudicial permite propiciar mejor las variaciones individuales y su conocimiento a través del contexto cultural. La influencia de los condicionamientos ambientales –ambiente familiar próximo e histórico cultural– en el aprendizaje se da como cierta y la citan muchos autores, aunque son pocos los trabajos experimentales. Esta influencia la acuña García Hoz²⁶ con el término de "paidocenosís". Quiere significar con este término el conjunto de estímulos sociales que influyen en el niño.

Los factores físicos, psíquicos y sociales que actúan sobre la escritura y de modo más específico sobre el desarrollo de la motricidad, el desarrollo general del niño en base a la inteligencia, afectividad y socialización, así como el desarrollo del lenguaje, los factores de estructuración espacio-temporal, el ejercicio y las exigencias de la situación y del medio se relacionan entre sí de modo que no se puede determinar su valor relativo en casos particulares; sus conexiones son profundas y muchas veces las actitudes psíquicas conllevan fenómenos físicos y comportamientos socio-culturales o influencias extrapersonales que son la causa para inhibiciones musculares.

CONSIDERACIONES PARTICULARES SOBRE LOS ELEMENTOS ESCRIBANOS

Anteriormente se ha dado una perspectiva general de los estudios sobre los factores que inciden en el proceso escribano y en su desarrollo; ahora centramos el tema en algunos elementos de incidencia directa en ese proceso²⁷. Según Ajuriaguerra, hay cinco planos diferentes en la motricidad gráfica: *postura y actitudes segmentarias, el movimiento gráfico, la velocidad, el ritmo y la presión*²⁸.

(26) García Hoz, V.: *Pedagogía sistemática*. Rialp, Madrid, 1960, págs. 156-158.

(27) Los autores Callewaert, Javal, Freeman, Dottrens, Periot y Brosson, que son nombrados en este apartado, aparecen citados en: Ajuriaguerra, J. de y otros: Obra cit., págs. 148-162. Fernández Huerta, J.: Obra cit., págs. 28-35.

(28) Ajuriaguerra, J. de y otros: Obra cit., vol. I.

Postura y actitudes segmentarias (influencia del papel, codo, antebrazo, mano y dedos):

Existen pocos estudios sobre la *postura general*, aunque en términos generales coinciden. El sujeto debe estar cómodo en un mobiliario adaptado a su talla. Dottrens señala que la altura de la mesa, en su borde anterior, debe coincidir con el nivel del codo; el cuerpo debe estar recto, ligeramente inclinado sin tocar el borde de la mesa, la cabeza en prolongación del cuerpo, los pies apoyados y el codo a 1 ó 2 palmos del cuerpo.

Fernández Huerta²⁹ considera que orientaciones higiénicas inadecuadas pueden ocasionar graves perjuicios anatómicos, y que cualquier postura que adopte el niño al escribir no deja de ser artificial. De cualquier forma, aunque las directrices de los higienistas las considera como "un mal menor", recoge algunas a modo de norma: el escritor estará erecto, pies apoyados, el asiento y la mesa en distancias negativas, papel frontal con ángulo de 30°, mesa inclinada, antebrazo perpendicular al papel, la mano con la palma hacia abajo y apoyada sobre el 3° y 4° dedos, etc.

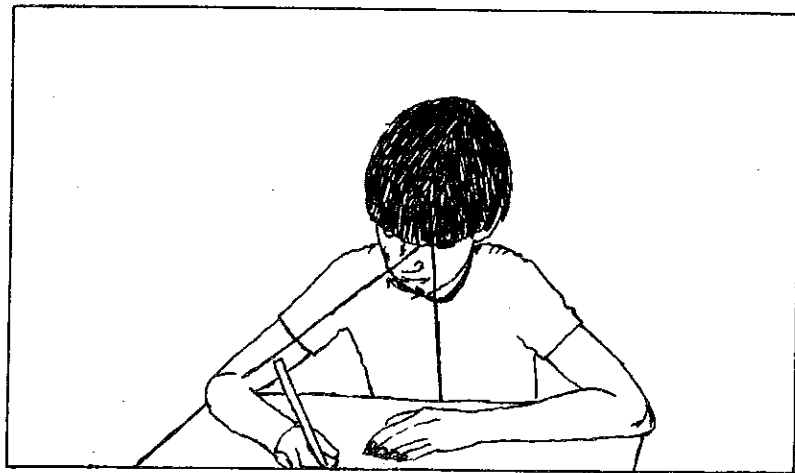


Figura 13: Alumno en buena posición general.

(29) Obra cit., págs. 55-56.

Ajuriaguerra³⁰ constata como se mejora la postura general con el crecimiento: enderezamiento progresivo de la cabeza y del tronco que suprime poco a poco su apoyo sobre la mesa (la evolución entre los 7 y 11-12 años será importante) y disminución del apoyo a nivel del antebrazo y de la muñeca. Se evoluciona para conseguir la estabilidad del tronco y de ciertos segmentos según determinadas posturas (mano fija en semisupinación o intermedia, como consecuencia de una fijación del antebrazo en una cierta relación pronación-supinación) y hacia una progresiva soltura de las articulaciones del hombro, muñeca y dedos.

La *disposición del papel* y la postura general se influyen mutuamente. Si el sujeto está recto se obliga al escribir a una separación lateral del brazo y del codo y si está inclinado permite la rotación alrededor del codo, movimiento que es esencial en la motricidad gráfica. Para Javal, cuando la diagonal del ángulo superior derecho de la hoja con el inferior izquierdo de la misma se acerca a la perpendicular del borde de la mesa, nos aproximamos a la inclinación del papel más favorable. Habrá que inclinarlo aún más de acuerdo con el ángulo de verticalidad de la escritura³¹.

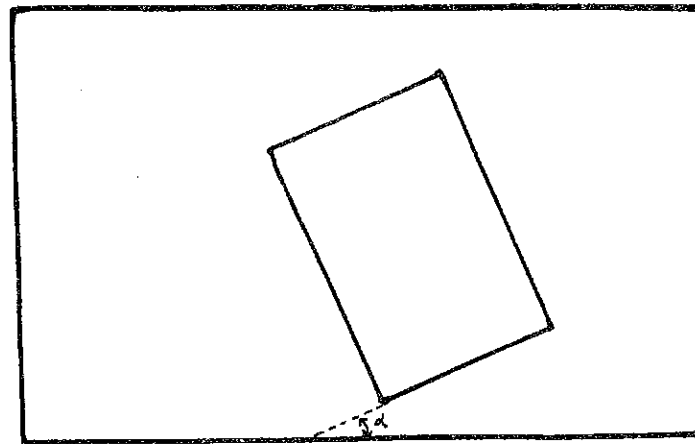


Figura 14: La inclinación del papel, que es progresiva al crecimiento, está en relación con la necesidad de limpieza del campo gráfico y con la comodidad del escritor. Sin embargo no debe superar los 40°, límite a partir del cual hay que realizar correcciones a los escritores.

(30) Obra cit., vol. I, págs 186-187.

(31) Freeman señala un ángulo de 10° entre el borde inferior del papel y el de la mesa. Dottrens señala entre 30° y 40°; Periot y Brosson el de 33°. Estas inclinaciones serán hacia la izquierda para los derechos y a la derecha para los zurdos. Dottrens también aconseja la orientación rectangular del papel, señalando que es de 9-11 años cuando en el niño se muestra la ventaja del desplazamiento por rotación.

Ajuriaguerra considera que las posiciones de la mano y antebrazo están conectados con las del papel y entran en la configuración perceptivo-motriz de la escritura. Este fenómeno se produce según algunas relaciones que evolucionan genéticamente de acuerdo con la necesidad de limpieza del campo visual (el cual aumenta con el ejercicio y la rapidez escribana) y de la organización progresiva de los movimientos que tienden a la economía y que son capaces de modificar los instrumentos en virtud de ella. El papel se inclina progresivamente hacia la izquierda de 7 a 14 años y, sobre todo, entre 7 y 9 años con preferencia si la primera letra del escrito está más cerca del borde anterior de la mesa. Igualmente hay un desplazamiento del papel del centro hacia el hemisferio derecho. La inclinación y el desplazamiento que se da en los niños a partir de 9 años es efecto exclusivo de la comodidad que supone para ellos el escribir de ese modo³².

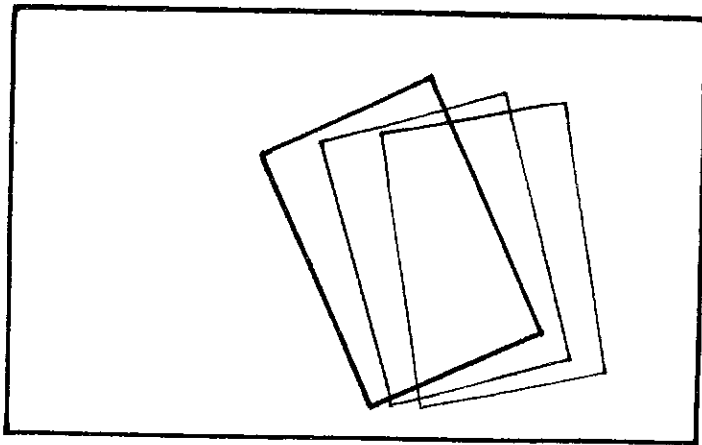


Figura 15: El papel progresivamente se separa del eje central que marca el cuerpo hacia el hemisferio derecho. En el momento del aprendizaje escribano (5-6 años) la colocación del papel será frente al cuerpo o situado ligeramente en el lado derecho.

En cuanto al rayado del papel no proliferan los trabajos experimentales. Javal propone cuadrículas de 4mm. y doble pauta, por estimar que un mayor tamaño va en contra de la proporción de los dedos del niño. Fernández Huerta³³ señala como característica de los procedimientos nuevos de enseñanza el portaplumas adaptado y papel sin rayar o con raya simple. Perron y Coumes³⁴ para su test

(32) Ajuriaguerra, J. de y otros: Obra cit., vol. I, págs. 187-204.

(33) Obra cit., págs. 77-78.

(34) Obra cit., pág. 99.

grafométrico utilizan el papel blanco sin rayas, pero tampoco lo justifican.

Si el niño ha tenido una educación del gesto gráfico, él mismo dirigirá y dominará los rasgos de la escritura no necesitando elementos auxiliares (rayas) para realizarlos. Experiencias realizadas recientemente en la Universidad Autónoma de Barcelona³⁵ han demostrado que la calidad gráfica no depende del tipo de papel.

La posición de los codos se define generalmente como de descanso sobre la mesa. Javal piensa que el adulto puede sacar el codo fuera sin que se perjudique su rotación, pero, según Callewaert, no se podría conseguir de esta forma una rotación perfecta. Para Ajuriaguerra la rotación es una organización relativamente tardía, ya que se da sólo en un 24% en chicos de 11-12 años, frente a un 48% en los de 14 años y un 65% en los adultos. De la misma forma se separa el codo progresivamente del cuerpo.

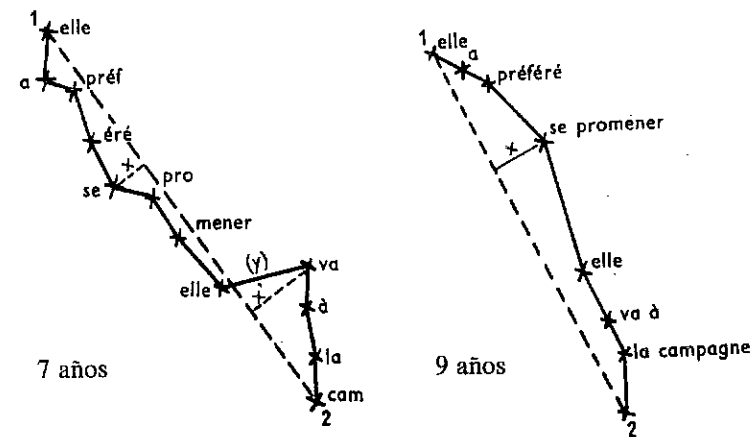


Figura 16: Los movimientos de progresión tienden a una disminución de los levantamientos y desplazamientos del codo, hasta llegar al modo de progresión adulta que será, esencialmente, por rotación del codo.

(Tomado de Ajuriaguerra, J. de y otros: Obra cit., vol. I, pág. 208).

Otros autores no dan tanta precisión; Periot y Brosson señalan que cuando el antebrazo está colocado en el eje medio de la hoja, el codo está cerca del cuerpo con el papel recto y se aleja de acuerdo con la inclinación de éste.

El antebrazo, y aquí coinciden casi todos los autores, debe estar perpendicular a la línea del escrito cuando llegue a su punto medio. Para Periot y Brosson, en

(35) Gairin, J.: Factores intervinientes en la calidad gráfica de un escrito. Tesina inédita de Licenciatura, U.A.B. Facultad de Filosofía y C. de la Educación, Octubre, 1980, pág. 105.

este punto y situación, el antebrazo formaría un ángulo cercano a 60° con el borde inferior de la mesa. Freeman agrupa las posibilidades en cuatro posiciones con relación a la línea del escrito, que oscilan entre una situación a la izquierda de la perpendicular y un máximo de 60° a la derecha de ella.

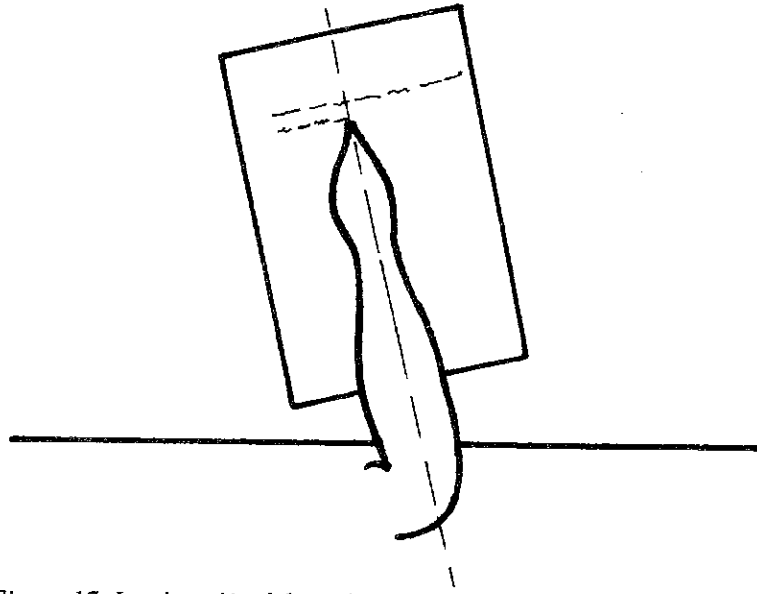


Figura 17: La situación del antebrazo en el punto medio de la hoja debe ser perpendicular a la línea del escrito.

Para Ajuriaguerra³⁶ el ángulo del antebrazo con relación al borde de la mesa aumenta al final de la línea, tal como aumentaba el ángulo de la mano, conservando el papel una inclinación fija. Existen grandes diferencias en la forma de colocar el antebrazo, que pueden depender de diferentes inclinaciones de papel. En general, en el proceso de enderezamiento, el antebrazo se acerca más al borde de la mesa a partir del interior; el antebrazo, igual que la mano, se coloca cada vez más abajo de la línea.

Según este mismo autor hay tres grandes fases en la evolución del apoyo de la muñeca³⁷:

- a los cinco años hay una clara tendencia a levantar la mano;
- la mayor frecuencia de apoyo tiene lugar a los 7 años;

(36) Obra cit., vol. I, pág. 174-178.

(37) Idem, pág. 179.

-a partir de los 9 años la muñeca se aligera y se separa de la mesa, y hasta los 11-12 años su evolución es particularmente rápida.

El tipo de levantamiento a los 5 y a los 12 años es diferente ya que en esta edad no es esporádico, sino permanente y en armonía con la posición de la mano que está fija; por otra parte, es a partir de los 7 años, cuando tiene lugar una progresiva flexibilización.

Con relación al plano horizontal la *mano* puede variar desde la pronación a la supinación. Para Callewaert la posición ideal es la de semisupinación, estando la mano tumbada sobre el lado cubital. Periot y Brosson aconsejan una posición intermedia entre pronación y semisupinación. Dottrens encontró la primera muy frecuente con relación a ésta (semisupinación), aunque afirma que ninguna posición debe imponerse. Freeman pedía que estuviese inclinada algo, un poco hacia la derecha, de manera que se forme un ángulo interno que no sobrepase los 45° .

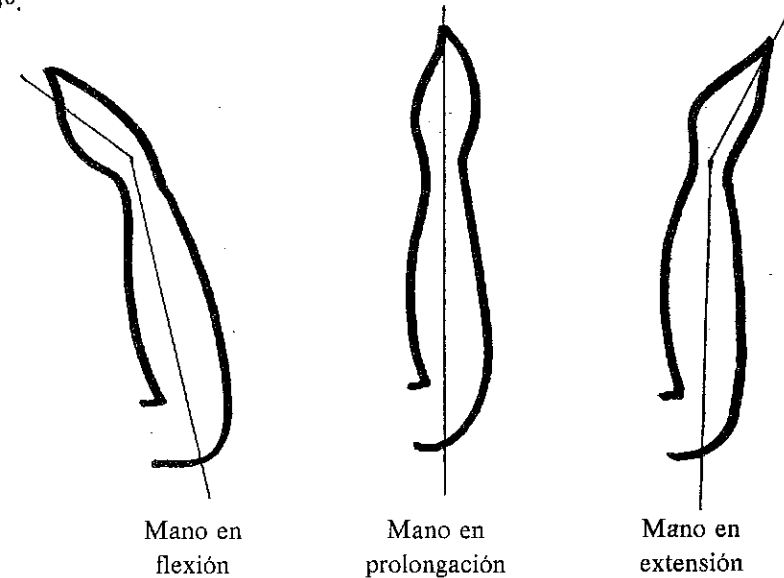


Figura 18: Aunque un pequeño movimiento de flexión-extensión de la mano siempre se da en la inscripción, el proceso evolutivo determina de modo progresivo un mayor uso de la mano en extensión.

Sobre la situación de la mano con relación a la línea no parecen existir más estudios que los de Ajuriaguerra³⁸ que constata como la mano tiende a colocarse cada vez más debajo de la línea, a medida que avanza la edad. Igualmente tiende a

(38) Obra cit., vol. I, pág. 179.

hacerlo a medida que se avanza en el escrito, habiendo diferencias notables entre el principio y el final de línea. Esta evolución es paralela a la del antebrazo. El ángulo de flexión-extensión varía desde la posición de prolongación (sobre los 5 años) a la de extensión (12 años) y progresivamente se adquiere una mayor estabilidad de la mano, que oscila de pronación y supinación a los 5 años, intermedia o semisupinación a los 9 años a intermedia a los 14 años y en la edad adulta.

Las posiciones de *los dedos* han sido estudiadas profundamente por Callewaert que señala el modo ideal para posibilitar la escritura, manifestado por la actitud y acción de la falangeta combinada con la falangina puesta de manifiesto por su actitud de flexión; es el modo combinado. Esta posición es descrita según la forma habitual de sostener el instrumento escribano; entre el pulgar y el índice con apoyo del dedo medio³⁹.

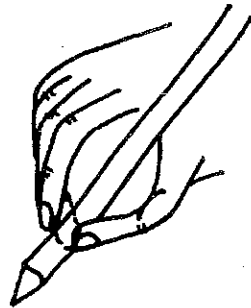


Figura 19: Posición utilizada para sostener el instrumento.

El movimiento gráfico:

La escritura se desarrolla a partir de la diferenciada puesta a punto de las distintas articulaciones. El estudio desde una perspectiva del movimiento ha de ser clarificador para el acto escribano al ser éste una cadena de movimientos, un "desarrollo cinético" en expresión de Ajuriaguerra.

Desde Javal y Callewaert se clasifica el movimiento en dos categorías: la progresión cursiva que hace referencia a los movimientos de avance de izquierda

(39) Freeman habla de tres posibles soportes de la mano—sobre el 3º y 4º dedos, sobre el lado de la mano, sobre la base— y tres relaciones entre el índice y el dedo gordo del pendolista (índice bajo, opuesto, sobre el gordo). Igualmente considera varias posiciones de acuerdo con la soltura de agarre (suelto, medio y tirante).

a derecha del papel; y los movimientos de inscripción, que participan en la ejecución de las letras.

Los estudios sobre la progresión y la inscripción han sido diversos⁴⁰; podemos esquematizar sus conclusiones principales:

- La progresión se efectúa gracias al concurso de los grandes músculos del brazo y, en algunos casos, de las manos.
- Hay una tendencia a disminuir el número de levantamientos del brazo y codo y a progresar por rotación sobre el codo.
- El movimiento de progresión se perfecciona con la edad y no alcanza hasta los 14-15 años el modo de progresión adulta (principalmente por rotación de codo).
- La organización de los movimientos gráficos es función del ejercicio y del nivel intelectual, que permiten aumentar la precisión y anticipar el movimiento.
- La inscripción depende fundamentalmente de los dedos y, en menor escala, de la mano.
- La acción combinada de los dedos pulgar, índice y medio permitirá desplazar el instrumento inscriptor y formar las letras.
- En la formación de palabras, sobre todo si son largas, los giros de muñeca permiten la pequeña progresión sin necesidad de levantar el brazo.
- El giro de la palma de la mano entre la posición intermedia (45º) y semisupinación (90º) facilita la ejecución inscriptora de los dedos.

A pesar de ciertas diferencias que se observan en los estudios sobre los movimientos inscriptores en el niño, se hace evidente que los músculos que intervienen tienen una actuación conjunta y coordinada, que no sólo debe ser analizada a nivel de acción muscular sino que también debe considerarse la influencia de los mecanismos de dirección y control.

La presión:

El estudio de las diferentes presiones forma parte de la tensión que se pone en juego al efectuar el movimiento escribano. El estado de tensión de los músculos se refleja en el tono. Su estado al escribir ha de ser de relajación, evitando crispaciones a nivel de mano y de los dedos.

(40) Pueden encontrarse recogidos en: Ajuriaguerra, J. de y otros: *Obra cit.* vol. I, págs. 205-218 y 154-159. Fernández Huerta, J.: *Obra cit.*, págs. 29-33;

Como ha apuntado Ajuriaguerra, la fuerza y la localización de los movimientos, junto con el tono y la velocidad, son los componentes motrices que intervienen en el movimiento gráfico. El niño "puede mejorar la ejecución de la escritura gracias al aprendizaje de un mejor uso de su fuerza y gracias a la modificación de las reacciones tónicas desfavorables"⁴¹.

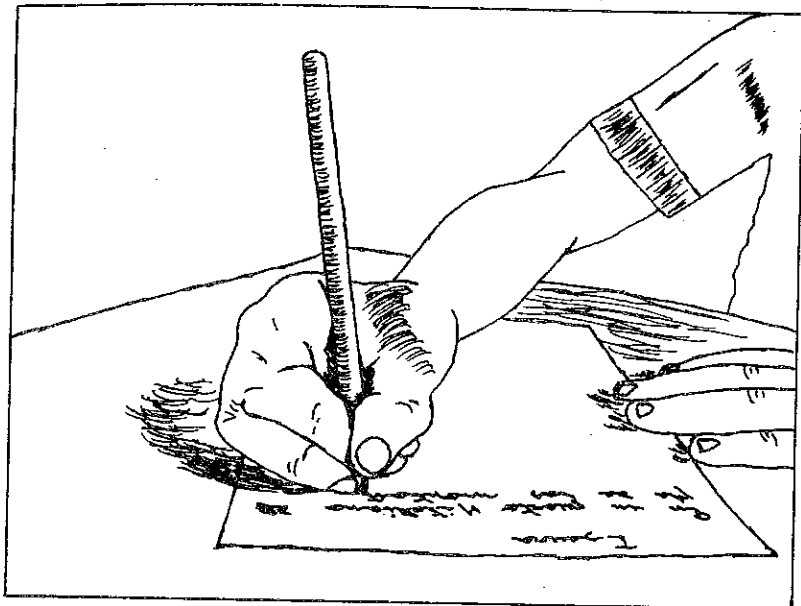


Figura 20: Un lápiz duro puede obligar al alumno a ejercer excesiva presión llegando a adoptar posturas forzadas, como la de crispación de los dedos que se observa en la foto.

En íntima relación con la presión está el uso del instrumento inscriptor. Es criterio unánime entre los diferentes autores el desaconsejar los instrumentos que provoquen tensión por la debilidad de su trazo —pizarrín, lápiz duro—, ya que su uso produce crispación en los dedos al pretender realizar trazos suficientemente visibles. Igualmente son desaconsejables los instrumentos que producen rasgos no uniformes pues evitan la precisión y contribuyen a crear imágenes falsas. Los bolígrafos y lapiceros del nº 2 son aceptados por permitir un desarrollo gráfico suave, aunque se recomienda este último por la posibilidad que ofrece de rectificar errores.

(41) Ajuriaguerra, J. de y otros: Obra cit., vol. I, pág. 233.

La velocidad:

La influencia de este factor ha sido estudiada por Vinh Bang a partir de sus trabajos sobre la escritura script y cursiva⁴². Los diferentes estudios muestran que la velocidad aumenta con la edad—hasta la adolescencia—y que depende de la orientación, forma y longitud de los trazados; también el aprendizaje, al mejorar la representación de las letras que se han de escribir, aumenta la velocidad.

Freeman propone normas de rapidez por grados escolares:

	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º
letras por minuto	30	40	50	60	67	74	80
segundos por letra	2	1,7	1,2	1	0,9	0,8	0,7

Cuadro: Normas de velocidad de la escritura para los ejercicios de escritura libre⁴³.

El ritmo:

Presión y ritmo forman parte del aspecto dinámico de la escritura. Los diferentes estudios realizados⁴⁴ muestran como el ritmo es una consecución tardía al depender fundamentalmente del movimiento de los dedos; al principio los discentes que se inician en la escritura mantienen el ritmo con el brazo. También se ha evidenciado que el ritmo de la escritura, definido como el desplazamiento armonioso a lo largo del escrito, se desarrolla paralelamente a la edad y a la velocidad escribana. De cualquier forma, se admite que no se deterioran las formas gráficas si no se sobrepasa la capacidad de desenvolvimiento del alumno.

EN RESUMEN:

Todo aprendizaje requiere la madurez suficiente para que se produzca con eficacia. Hace unos años, a la "madurez para..." se le daba el título de *causa material* del aprendizaje; quiere esto decir que, si no existe el nivel mínimo, nada

(42) Vinh Bang: Obra cit., págs. 53-131.

(43) Tomado de: *Enciclopedia Técnica de la educación*. Santillana, Madrid, 1975, vol. III, pág. 121.

(44) Fernández Huerta, J.: Obra cit., págs. 34-35.

se puede hacer porque la materia instruable no está preparada para aprenderse. Se justifica, por tanto, que la didáctica de la escritura se plantee, desde el principio, el estudio de la madurez específica para escribir y los aspectos concretos y necesarios para no fracasar en la instrucción.

Existen tres factores que intervienen decisivamente en la consecución de la escritura:

a) Físicos-fisiológicos. En el proceso de aprendizaje de la escritura tiene importancia capital el adecuado desarrollo psicomotor. Este, a su vez, conviene diferenciarlo en dos aspectos: *la psicomotricidad gruesa*, que proporciona la suficiente habilidad de los músculos del hombro, brazo y antebrazo, muñeca y mano; *la psicomotricidad fina* que se fija en los dedos y determinadamente en la posición del pulgar, índice y corazón.

b) Psíquicos-cognoscitivos. Los autores han intentado siempre fijar cuál es la edad más adecuada para comenzar a escribir, no ha sido posible llegar a un acuerdo. Pero, aparte de sus diferencias, todos concuerdan en la importancia interviniente de la calidad *perceptivo-motriz*, y, como no, en el *desarrollo personal del lenguaje* y la *seguridad afectiva*.

c) Socio-culturales. No todos los grupos y culturas tienen el mismo convencionalismo lingüístico. Este factor es clave para comenzar adecuadamente el aprendizaje escritor, del mismo modo que la calidad de las técnicas de instrucción es fundamental para continuar el proceso con eficacia.

Además de estos tres factores claves hay otros que intervienen en el aprendizaje escribano y que constituyen hoy motivo prioritario de estudio e investigación. De ellos es la *postura corporal* tanto global como parcial quien más llama la atención de los estudiosos. Tanto es, que ha desplazado estudios sobre el tipo de papel, pautado, calidad del lápiz, etc. No obstante, la presión, el ritmo y la velocidad no pueden olvidarse a la hora de estudiar qué es y cómo se desarrolla la escritura en el aprendiz.

EJERCICIOS DE AUTOCOMPROBACION

Requisitos para el aprendizaje de la escritura

- 1º. La correlación entre el desarrollo motor y el desarrollo de la escritura es nula. V - F
- 2º. El sexo, a pesar de las diferencias de desarrollo niño-niña, no diferencia aprendizajes de escritura. V - F
- 3º. El aprendizaje de la escritura depende de la maduración a) anatómico-fisiológica y de b) la actividad del aprendizaje. V - F
- 4º. La edad óptima para iniciar el aprendizaje de la escritura son los siete años. V - F
- 5º. La estabilidad emotiva, junto a los factores motóricos, es la base de la calidad gráfica. V - F
- 6º. La estructura espacio-temporal no influye en la escritura, sino en el dibujo libre del niño. V - F
- 7º. Es indiferente el ambiente socio-familiar en el aprendizaje escritor. V - F
- 8º. Existe alta correlación entre postura corporal y posición del papel. V - F
- 9º. La perpendicular central a la hoja del escrito coincide con la posición del antebrazo (muñeca-codo). V - F
- 10º. El aprendiz escritor tiene que frenar la velocidad de la escritura. V - F

Respuestas correctas

- | | |
|------|------|
| 1º F | 3º V |
| 2º F | 4º F |

5º V
6º F
7º F

8º V
9º V
10º F

LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE
DE LA ESCRITURA

Objetivos	<p>Centrándonos en lo más importante: -Adquirir la habituación instrumental adecuada -Dominar la ortografía fónica y convencional en todo momento de escritura -Realizar composiciones escritas con corrección morfosintáctica -Desarrollar una actitud positiva e interés hacia este modo de comunicación</p>	
Preparación para la escritura	-Aspectos mentales	Organización del pensamiento-orden Aptitudes verbales-symbolismo Relaciones espaciales Relaciones temporales Relaciones personales
	-Aspectos perceptivos	Percepción visual Percepción auditiva Percepción táctil
	-Desarrollo motriz	Coordinación viso-manual Precisión y dominio del trazo
Aprendizaje de la escritura	-Plano personal	Consideración individualizada Consideración social y socializada
	-Plano didáctico	Métodos de marcha sintética: literales, fónicos, etc. Métodos de marcha analítica: personalísticos, de dibujo libre, etc. Atención al tipo de letra: Sütterlin, Hülliger, Kuhlman, "script", etc. Técnicas actuales: variedad y cambio de procedimientos Consideración del instrumento, papel, situación y postura del escritor
Afianzamiento de la escritura	-Desarrollo	Inicio a los 6-7 años Regularizar el movimiento Afianzar los mecanismos adquiridos Prever los defectos Corregir los defectos
	-Perfeccionamiento	Inicio a los 10-11 años Mejorar el trazado Calidad gráfica personal
Principios didácticos	<p>-Correspondencia significado-significante -Usualidad dominante (vocabulario-estructura sintáctica) -Coexistencia de varios aspectos de la lengua: vocabulario, ortografía, lectura, etc. -Ejercitación práctica</p>	

OBJETIVOS EN EL APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA

Antes de elaborar una Didáctica adecuada a la enseñanza de la escritura, plantearemos los objetivos que se quieren alcanzar. En una planificación general pueden ser los siguientes:

- Adquirir conciencia del valor convencional e instrumental de la lengua.
- Alcanzar un nivel suficiente en la técnica de escritura en cuanto a calidad, legibilidad y rapidez, como pasos previos a un estilo personal.
- Automatizar el trazado de los signos, permitiendo al sujeto que se concentre únicamente en las ideas que debe expresar.
- Desarrollar el interés por este medio de comunicación.
- Dominar la ortografía fónica y convencional de acuerdo con el vocabulario lector de cada nivel.
- Integrar los usos lingüísticos en las estructuras gramaticales que se conocen.
- Realizar los diferentes tipos de composiciones escritas, utilizando adecuadamente los mecanismos y usos del lenguaje.

Una vez que se han marcado los objetivos hay que pensar en un programa de escritura que nos permita su logro. Consideramos, desde un punto de vista didáctico, cuatro etapas: preparación, aprendizaje, desarrollo y perfeccionamiento. La duración de cada etapa dependerá fundamentalmente de las diferencias individuales y de la intensidad con que se ha participado en cada período anterior.

PREPARACIÓN A LA ESCRITURA

Esta etapa es fundamental para despertar el interés del niño, a la vez que se le

prepara para adquirir las técnicas de escritura. Es necesario, por tanto, facilitar el desarrollo de los mecanismos mentales de la abstracción y la potenciación de su sistema motor.

- Placer por esta actividad.
 Interés por esta actividad.
- Aprender a:
- tomar y usar el lápiz;
 - colocar el papel correctamente;
 - expresar ideas por medio de dibujos;
 - expresar ideas mediante lo que el niño cree que es escritura;
 - escribir números, iniciales y palabras (estimulados por el interés por esta actividad).
- Habilidad para criticar la escritura y sugerir medios para mejorarla.
 Habilidad para mejorar la escritura.
- Adquirir una idea de la escritura como medio de comunicación.
- Aprender buenos hábitos para escribir:
- 1) Acomodar la vista y el cuerpo.
 - 2) Corrección en la manera de sentarse y la postura del cuerpo.
 - 3) Movimientos apropiados de los dedos, manos y brazos.
 - 4) Imagen exacta de las palabras.

Objetivos para la escritura según P. Smith Hill¹

Cuadro 4: En términos generales los autores coinciden en los aspectos que debe desarrollar el aprendizaje de la escritura.

El acto de escribir es fundamentalmente una representación gráfica de ideas mediante un código. Mediante la escritura transcribimos cadenas temporales de sonidos (palabras) a cadenas espaciales de grafismos (grafos). La lectura supone procesos inversos. En estas funciones del pensamiento se halla implícita la noción de signo, del cual ya se ha hablado, así como del dibujo como medio didáctico para llegar a él.

El descubrimiento de los signos, su valor e importancia, es imprescindible para el desarrollo de la personalidad del individuo y del aprendizaje de la

(1) Enciclopedia Técnica de la Educación. Santillana, Madrid, 1975, vol. VI, pág. 55.

escritura. Desde el momento en que alguien responde de una manera eficaz a los signos que el niño emite, potencia su existencia y le ayuda a adquirir conciencia de sí mismo.

Por otra parte el signo, por su separación de lo que representa, es un ejercicio mental que ayuda al niño a pasar del estadio de la acción al del pensamiento abstracto. Y este paso es simplemente, como dice Wallon², "la resultante de la actividad práctica".

DOS EJEMPLOS DE NARRACIÓN CODIFICADA

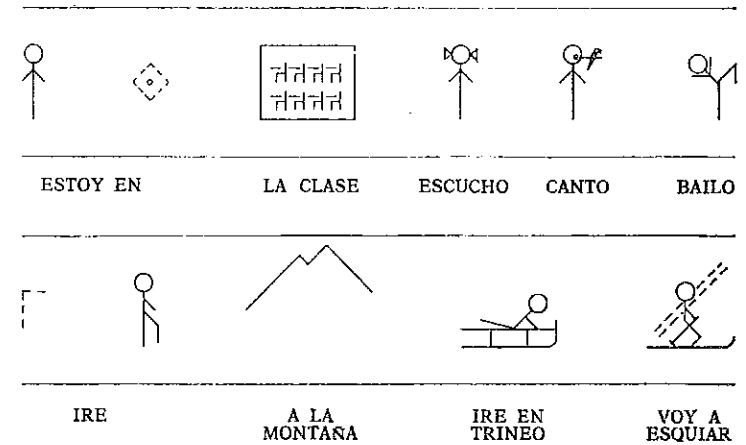


Figura 21: La ejecución de narraciones en la que se utilizan símbolos es un buen ejercicio para el descubrimiento de los signos, su valor e importancia. (Tomado de Bandet, J.: *Obra cit.*, pág. 145).

Muchas veces se considera que el aprendizaje de la escritura es un instrumento necesario para el niño, que debe aprender y automatizar lo más pronto posible, independientemente de su comprensión. Pero si el mejor aprendizaje es el que se realiza a partir de la propia experiencia, es necesario que el niño construya primero individualmente y luego como partícipe de la colectividad su propio sistema de signos.

La función de la escuela no se limita a transmitir los modelos de comunicación existentes para que el niño los imite. Previamente ha de motivarle para que él cree sus propios modelos individuales, tenga conciencia de su arbitrariedad y llegue así a modelos universales mediante la unificación de los códigos que permiten a la comunicación mayor amplitud.

(2) Cit. Bandet, J.: *obra cit.*, pág. 143.

La escritura como "técnica de reproducción del lenguaje hablado" en expresión de Marie de Maistre³, constituye una actividad compleja que exige un conjunto de posibilidades. Así las esquematiza:

- 1.- Posibilidades motrices de efectuar el movimiento gráfico.
- 2.- Posibilidades de utilizar los puntos de referencia espacio-temporales que permitan reconocer la forma de reproducir y prever la serie de movimientos necesarios para realizarla.
- 3.- Posibilidad de apreciar los tamaños relativos de las letras como de sus elementos.
- 4.- Posibilidades de ritmo y continuidad del movimiento para que se adapte al desenvolvimiento del pensamiento.

Todas estas posibilidades se pueden concretar en un conjunto de factores que en la fase de preparación el docente desarrolla a través de diferentes ejercicios.

Aspectos mentales:

1.- *Organización del pensamiento-orden:*

- Habilidad para utilizar información y clasificarla.
- Asociación de ideas.
- Habilidad para reconocer las partes de un todo y dividir un todo en diferentes partes: Análisis-síntesis.
- Apropiación correcta (lo que falta, lo que pertenece).
- Reconocimiento de secuencias (pequeño, grande, más grande; principio, medio, final; ...).
- Comprensión de secuencias lógicas.

2.- *Aptitudes verbales-simbolismo:*

- Vocabulario.
- Comprensión. Aprehensión de conceptos expresados en palabras.
- Razonamiento verbal.
- Integración de la idea de signo, sonido al objeto o idea.
- Reconocimiento del signo como arbitrario, específico e inmutable.

3.- *Relaciones espaciales:*

- Toma de conciencia del espacio que nos rodea. Localización espacial.

(3) Obra cit., pág. 249.

- Progresión y reconocimiento de izquierda a derecha, de arriba a abajo.
- Coordinación ojo-mano.
- Dirección en el espacio.
- Juicio espacial.

4.- *Relaciones temporales:*

- Sentido del ritmo.
- Sentido del tiempo.
- Secuencias temporales.

5.- *Relaciones personales:*

- Conocimientos de sí mismo.
- Control de sí mismo.
- Capacidad de atención.

Aspectos perceptivos:

1.- *Percepción visual:*

- Capacidad de observación.
- Discriminación (forma, tamaño, color, ...)
- Memoria.
- Memoria secuencial.
- Comprensión e integración de las imágenes visuales.

2.- *Percepción auditiva:*

- Captación de sonidos.
- Discriminación.
- Memoria.
- Memoria secuencial.
- Comprensión e integración de diferentes secuencias.

3.- *Percepción táctil:*

- Discriminación.
- Comprensión por memoria.

Desarrollo motriz:

- Conciencia del movimiento.
- Capacidad de seguir con los ojos.
- Control de antebrazo, brazo y mano.
- Precisión y dominio del trazo.

PLAN GENERAL PARA LA PREPARACION A LA ESCRITURA

PERIODOS ASPECTOS A DESARROLLAR	1 mes	2 meses	3 meses	4 meses
ORGANIZACION PENSAMIENTO-ORDEN	Apropiación correcta	Reconocimiento de secuencias	Actividades combinadas y fijación de las anteriores adquisiciones	Realización de secuencias
APTITUDES VERBALES SIMBOLISMO	Vocabulario	Comprensión		Razonamiento verbal
RELACIONES ESPACIAL	Localización espacial	Dirección en el espacio		Direcciones combinadas
RELACIONES TEMPORA	Sentido ritmo	Sentido del tiempo		Secuencias temporales
RELACIONES PERSONA	Conocimiento de sí mismo	Control de sí mismo		Control de sí mismo

Cuadro 5: Con el fin de que todos los aspectos mencionados sean desarrollados por el discente, conviene incluirlos en el Plan General de Actividades de la clase, o bien realizar un plan específico para la preparación a la escritura.

Los procesos anteriores, necesarios para la ejecución de la escritura, no se dan aisladamente sino que se integran simultáneamente. Desde un punto de vista didáctico, se realizan ejercicios combinados (óculo-manuales; audio-manuales; tempo-espaciales, etc.). Igualmente hay ejercicios que adquieren más importancia por la función que desarrollan (ejercicios sobre memoria auditiva, memoria gráfica, ejecución de trazos gráficos, etc.). Otros ejercicios pasan a ser primordiales en atención al tipo de alumno a los que van dirigidos: la percepción táctil por ejemplo, se ha de desarrollar mucho en los ciegos.

En líneas generales, para que el aprendizaje de la escritura sea rentable, es preciso la posesión de ciertos conocimientos, cierta habilidad y cierto deseo. Los conocimientos y el desarrollo de la habilidad, hasta convertirse en capacidad, se realizan atendiendo a los aspectos ya mencionados e integrándolos en actividades psicomotrices, lúdicas, dramáticas, etc., que le permiten alcanzar la madurez necesaria para ese aprendizaje.

El estado madurativo para la escritura aparece según una cadencia semejante, común a la especie humana, aunque con diferencias individuales. Mediante los ejercicios adecuados en pre-escolar se estimula la maduración de modo que se potencia la aptitud y aún se da una aparición precoz de la etapa siguiente, aunque no lo es tanto como para considerarlo significativo. Mediante el desarrollo de las capacidades innatas se intenta la puesta a punto de los mínimos sin los que el aprendizaje de la lecto-escritura no sería posible.

¿Cómo medir la madurez alcanzada?. Un método fácil y objetivo es la observación sistemática y personal del docente que valora los objetivos alcanzados, y en especial el desarrollo motriz, aptitudes verbales y relaciones espaciales. También son válidas las pruebas estandarizadas que, sin tener valor absoluto, nos indican el momento idóneo para iniciar al niño en el aprendizaje de la escritura. Pueden recomendarse por su poca complejidad los tests ABC de L. Filho, el Reversal, test de Edfelt y la batería predictiva de A. Inizan.

A pesar de la madurez adecuada, el aprendizaje sería nulo si no hubiera motivación. En virtud de ella se determina el interés por el aprendizaje y, en consecuencia, se estructura el campo perceptivo. Si logramos un contexto educativo favorecedor y enriquecedor del aprendizaje y si logramos a la par una graduación en los conocimientos a transmitir, el niño se sentirá capaz e interesado por dominar la técnica de la escritura. Lograremos la auténtica motivación cuando la escritura sea una necesidad sentida como personal.

APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA

El aprendizaje de la escritura se define dentro de una connotación técnica,

independientemente de los métodos, cuya función será integrar el aprendizaje con los demás esquemas mentales y culturales. Vamos a considerar dos planos: el personal, que afecta a las consideraciones que hay que hacer con el discente como persona y el didáctico, que afecta a la elección de los medios y procedimientos necesarios para el aprendizaje.

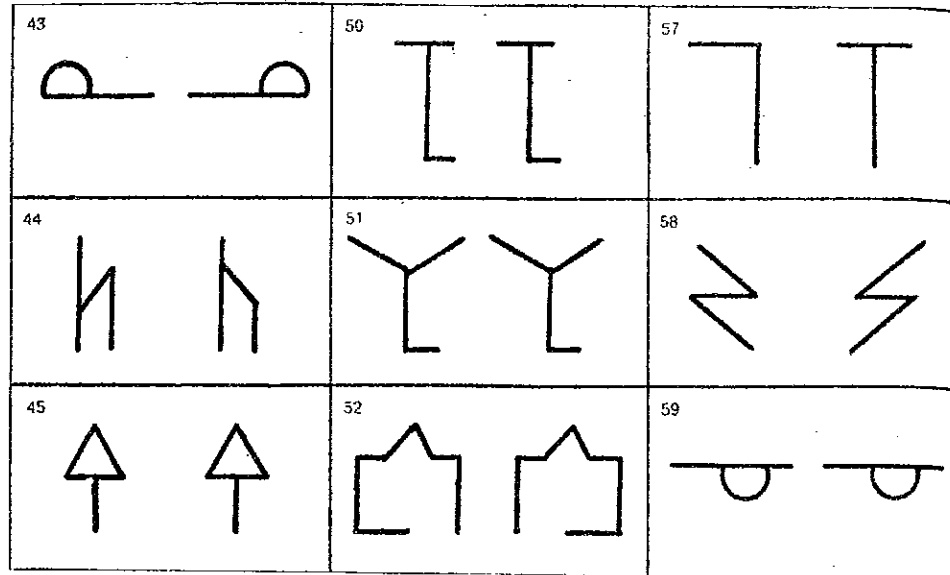


Figura 22: Ejemplo del test Reversal. El Sujeto debe tachar aquellos cuadros cuyas figuras no son iguales en su forma u orientación.

Plano personal.

Comenzamos por admitir que el aprendizaje de la escritura supone un proceso individual. La escuela tiene la obligación de respetar la singularidad de cada alumno y de acuerdo a él, reconsiderar, si fuera preciso, su propia estructura metódica y organizativa. El trabajo individualizado, como tal, no puede imponer a todos la misma tarea, aunque se haga de forma individual, sino proporcionar a cada uno el trabajo que necesita. Sólo así el trabajo individual surge como un medio, no excluyente de otros, que permite un desarrollo personal más equilibrado.

Este sentido individualizado obliga al docente a llevar un control personal del escritor, de sus dificultades y sus progresos, elaborando programas de recuperación o afianzamiento según proceda. También tendrá que analizar las características individuales y en especial la afectividad ya que ésta se ve frecuentemente alterada por ser este aprendizaje sistemático de los primeros que el niño hace. Es necesario animar y estimular al escritor, aunque sus progresos sean mínimos.

El aprendizaje, como proceso social, debe tener un adecuado desarrollo en los inicios de la escritura. Encerrar al niño en su propio trabajo es negar trascendencia a su obra y relación con el ambiente que le rodea, atentando así al principio de integridad de la educación.

El profesor trabaja en una doble perspectiva para fomentar este sentido social:

1.- Desarrollo de la dimensión social del escolar dentro del aula. De acuerdo a esto permite, fomenta y dirige los trabajos de colaboración, a la vez que potencia el hábito de cooperación, de responsabilidad, tolerancia y respeto con el grupo, de acuerdo a un fin común. En este sentido, desde que el alumno escribe los primeros grafismos, el profesor se dedica a estimular los intercambios con sus compañeros, a la exposición de trabajos, al comentario posterior en grupo, etc.

2.- Valoración del trabajo escolar en el ámbito social. El alumno adquiere noción del valor de lo que hace cuando el trabajo que realiza tiene una proyección más allá de la escuela. En este sentido es imprescindible la colaboración del resto de la escuela y de los padres para que admitan y valoren positivamente desde el primer momento cualquier trabajo que el niño les presente. Es muy motivador que los trabajos de los alumnos se editen y sus carteles se prodiguen por la escuela. Gracias a la proyección de los trabajos escolares lograremos que el alumno pase del estadio de la imitación al de la expresión⁴.

El aprendizaje como actividad convierte al alumno en agente principal de la instrucción. Si se consideran la cantidad de factores que influyen en la escritura hay que concluir que su disposición para este aprendizaje es esencial. Es por ello que éste será más eficiente cuanto más dependa de la elaboración personal del alumno.

La puesta en marcha de los mecanismos personales corresponde al docente mediante la adecuada incentivación. Si consideramos que a la edad de iniciar la escritura el niño capta el mundo y su propio cuerpo por medio de la actividad y que es el juego su principal actividad, cabe admitir que lo lúdico es uno de los principales factores de motivación.

El juego, como actividad total, adquiere la importancia de uno de los instrumentos didácticos más eficaces en la enseñanza de la escritura. Es además un recurso creador, tanto de orden físico como mental y un instrumento que nos permitirá enlazar el mundo infantil con la sistematización necesaria en este aprendizaje; sistematización, que, considerada aisladamente, es el enemigo número uno del trabajo alegre y creador de esta edad.

Si añadimos ahora el enfoque metodológico de la enseñanza de la escritura,

(4) La utilización didáctica del valor social de la escritura en su aprendizaje y desarrollo ha sido muy valorado por Celestin Freinet. Freinet, C.: *Los métodos naturales: el aprendizaje de la lengua*. Fontanella, Barcelona, 1979, 2ª edición, pág. 102-103.

habremos de tratar el principio de la integración junto al de la actividad. Las diferentes materias escolares se centran en gran parte durante los primeros niveles educativos en un solo objetivo: alcanzar las técnicas básicas de expresión (lectura, escritura y cálculo). Por ello la expresión plástica, dinámica, etc., han de procurar la integración de este objetivo básico para que el aprendizaje, al intervenir en mayor medida diferentes aspectos personales, se haga más motivador y eficaz.

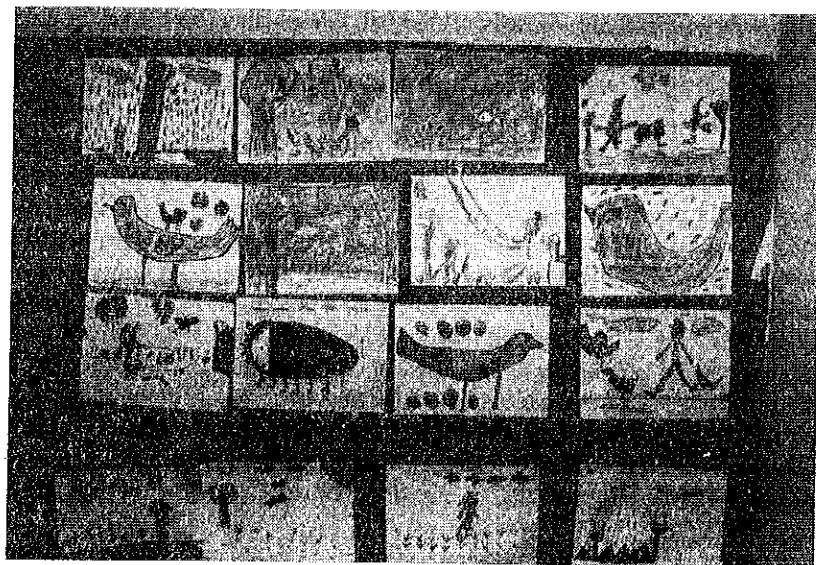


Figura 23: La exposición de trabajos que el alumno ejecuta contribuye a realzar su importancia, a la vez que motiva la superación personal.

Plano didáctico:

En este plano el primer problema que se plantea es la elección del método de escritura.

Históricamente los primeros métodos fueron de marcha sintéticas, es decir aquellos que a partir de los elementos simples que componen las letras llegan a éstas, pasan a las sílabas y finalmente a las palabras. El aprendizaje pasa de una fase corta de educación sensorio-motriz, en la que se trazan palotes y círculos, a la enseñanza del alfabeto (agrupados sus elementos por formas) y a la escritura de las palabras. Hay una alta valoración del perfeccionismo; poseen valor preferente la forma y la calidad de la letra y la escritura se considera como el virtualismo de un arte.

La rigidez y escasa motivación de estos métodos provoca el resurgir de los procedimientos analíticos (globales), en los que se adecúa el aprendizaje a las características físicas y psicológicas del individuo, apelando a sus intereses personales y promoviendo su actividad.

Decroly difunde el método de marcha analítica; cercano a él se encuentran los métodos personalísticos, que renuncian a imponer un tipo de letra, y la técnica del dibujo libre—el niño dibuja y pone el nombre—, es el método natural de Freinet, tan poco usado a pesar de la credibilidad de su teoría. Los métodos de marcha analítica parten de la frase o de la palabra para llegar a la sílaba y a la letra. Junto al desarrollo del método global o de marcha analítica surgen otros. Describiremos sucintamente alguno de ellos.

Método Sütterlin.— La escritura tiene factura vertical y formas redondeadas. Sus objetivos primordiales son: legibilidad, fluidez y belleza. Da gran importancia a la gimnasia preliminar de brazos y dedos. Es interesante, pues, la recomendación de actividades predispositivas antes de comenzar el aprendizaje sistemático de la escritura.

La fe, la esperanza y
la caridad, son las tres...

Escritura Sütterlin

a b c d e f g h i j k l m
n o p q r s t u v w x y z

Alfabeto de P. Hulliger

La fé, la esperanza y la caridad, son las tres...

Escritura "script"

Figura 24: Diferentes tipos de escritura (tomado de Fernández Huerta, J: *Obra cit.*, pág. 81).

Método Hulliger.- La escritura debe seguir la tendencia de la sociedad y responder a sus concepciones artísticas y técnicas. Insiste, en consecuencia, en la forma de las letras. Da importancia al ritmo, que se alcanza con ejercicios de flexibilidad.

Método Kuhlmann.- Los objetivos a conseguir serán legibilidad y belleza de trazos. La escritura es una manifestación de la personalidad. Da gran importancia a la expresión; el niño escribe en el aire antes de hacerlo en el papel.

Método de escritura "script" de Dottrens.- Este autor hace una simplificación de los caracteres de imprenta a base de círculos y palos. Las ventajas e inconvenientes de este tipo de letra las hemos señalado anteriormente. En forma general se admite que es la que ofrece más ventajas en los dos primeros cursos de escolaridad, exigiendo su paso a la cursiva sobre el tercer nivel.

En general los métodos mencionados coinciden en la necesidad de adaptarse a cada alumno y no olvidar su desarrollo anatómico. Todos abogan por la necesidad de una etapa de preparación, en la que la enseñanza empiece por palabras y frases ligadas a la experiencia del niño y en la que las formas iniciales de escritura sean sencillas, claras y de fácil adquisición.

En la enseñanza de la escritura a los adultos es claro que el método será global; sin embargo para niños no se puede tomar una posición unilateral y es preciso adecuar el método escribano al lector; más concretamente dependerá del método de lectura que se utilice, del tipo de letra que éste introduzca y de la preparación del maestro. No obstante no se puede olvidar que los procesos de generalización son necesarios para que el niño comprenda la escritura; si se ha elegido, por ejemplo, el método global hay que hacer entender al niño que las frases y las palabras no se limitan al contexto en el que aparecen, o a su forma; se utilizan en otros contextos y sus elementos (letras) pueden combinarse de diferentes formas. Como es lógico el niño lo comprenderá, no mediante explicaciones teóricas, sino poniendo en práctica esta realidad mediante ejercicios de semejanza y diferencias.

paloma



papá

palo

ola



ala

mamá

mapa



Figura 25: Muchos de los métodos modernos son, en realidad, de marcha analítica, ya que partiendo de una unidad -palabra o frase- la descomponen, analizan, y crean otra.

En la línea del desarrollo paralelo de los factores mentales de análisis y generalización están algunos métodos modernos, que dan más importancia a la significación de las palabras y a la motivación. Los sonidos se representan gráficamente mediante dibujos; se establecen palabras-clave cuya inicial es la letra que hay que aprender; se usan diferentes colores para destacar las letras a aprender; se realizan barajas de palabras y dibujos; etc. Todos éstos son procedimientos integrales que, partiendo de la función analítica y global, la armonizan con la función sintética, a la vez que intentan reunir los aspectos positivos de ambas orientaciones.

Los procedimientos han sido variables en el aprendizaje de la escritura y en el uso de las técnicas; sin embargo, podemos señalar unos principios básicos, comúnmente aceptados en la enseñanza de la escritura. La XI Conferencia Internacional de Instrucción Pública en el texto de la recomendación final los recoge⁵. Fundamentalmente son:

- La escritura no es sólo una técnica educativa, sino también un medio de expresión y un arte que debe combinar el estilo personal con la máxima elegancia.

- El ritmo de vida exige mayor rapidez a la escritura.
- El método debe ser "progresivamente más adaptado a la capacidad latente del niño".

- El objetivo de la escritura es "capacitar a cada niño para que escriba tan bien como pueda a una velocidad razonable".

En nuestro caso, y analizando los elementos más intervinientes se debe considerar:

1º) En el plano didáctico no sólo se plantea el maestro la elección del método de escritura, sino también el instrumento que debe utilizar. Estudios recientes demuestran que la influencia de los instrumentos -lápiz, pluma, bolígrafo, etc.- sobre la calidad de la escritura es nula siempre que se cumplan dos condiciones: deslizamiento suave dando un trazo uniforme con poca presión y diámetro adecuado a la mano del niño, de modo que pueda sostenerlo por presión de los dedos pulgar e índice.

2º) Respecto a la forma global de la letra, hay que señalar que no sólo se discute el tipo de la misma (script, cursiva), sino también su inclinación o verticalidad. En general se admite una ligera inclinación que no sobrepase los 30º con respecto a la vertical.

(5) Convocada por la UNESCO Y B.I.E. en Ginebra del 28 de Junio al 3 de Julio de 1948. Publicación nº 102. "L'enseignement de l'écriture". Ginebra, BIE y Paris, Unesco 1948. Recogido por Vinh Bang: obra cit., págs. 160-163.

Dimensiones normativas de mobiliario escolar (en cms)

MESA	A	B	C	D	E
1. Altura total máxima	50	55	60	65	70
2. Altura mínima para las rodillas	43,5	48,5	53,5	58,5	62

SILLA (de asiento recto o curvo)

<i>Asiento</i>					
D. Altura al frente	28	32	36	40	44,5
E. Altura mínima del travesaño (en caso de que lo tenga)	19	21	24	26	29
B. Ancho mínimo	26	31	31	36	36
F. Profundidad efectiva del asiento	25	28	31,5	36	36
<i>Respaldo</i>					
G. Del asiento al borde inf. del resp.	13	15,5	16	17	17
H. Del asiento al borde superior	26	28	30,5	34	34
C. Ancho mínimo	23	26	26	28	28
I. Desfasamiento	0,6	0,6	1,2	1,9	1,9

Cuadro 6: La utilización del mobiliario adecuado para cada edad es imprescindible para evitar anomalías en el crecimiento físico y bajos rendimientos en la instrucción⁶.

3º) A veces se discute mucho sobre la forma y estructura del papel. Pues bien, el tipo de papel parece ser indiferente al escritor cuando ya domina la técnica. Sin embargo para el niño que se inicia es preferible el papel blanco, pues, aparte de permitir mejor su desarrollo gráfico y sentido de orden, no se le ponen nuevos elementos de preocupación como podrían ser la línea o doble línea. El papel cuadrícula de 9mm. se desaconseja porque es causa de una menor legibilidad en el niño. Sólo puede ser útil para el aprendizaje de letras, si se usa el método script, o bien en las actividades predispositivas como cenefas, seguimientos de líneas, etc.

Al principio se usarán hojas sueltas, pasando, cuando la escritura ofrezca menos dificultades, a utilizar cuadernos, que exigirán al alumno un mayor cuidado de su material, una mayor atención y comparar sus propios adelantos.

4º) La postura del escritor, de acuerdo con los diferentes autores y con las experiencias propias, será: El sujeto debe estar cómodo en mobiliario adaptado a su talla. El cuerpo recto, ligeramente inclinado (25-30º) sobre la mesa y la cabeza casi en prolongación. La situación del papel, del antebrazo y mano estarán en relación al papel, que a su vez debe estar un poco inclinado hacia la izquierda (para los diestros). El antebrazo está apoyado sobre la mesa y el codo al

(6) Gómez Cornejo, L.: "Directrices básicas sobre mobiliario". *Didascalía*. Madrid, nº 52, año VI, Junio 1975, págs. 18-20.

nivel del borde; la mano se apoya sobre el tercero y cuarto dedos (sobre el último muy lentamente) y su rotación se encuentra entre intermedia y semisupinación. Los dedos mantienen una actitud de flexión importante a nivel de 2ª articulación, sosteniendo el instrumento por oposición del pulgar e índice con apoyo del dedo medio y a una distancia del papel variable con la edad. El instrumento se apoya en la parte comprendida entre la falange del índice y el metacarpo.

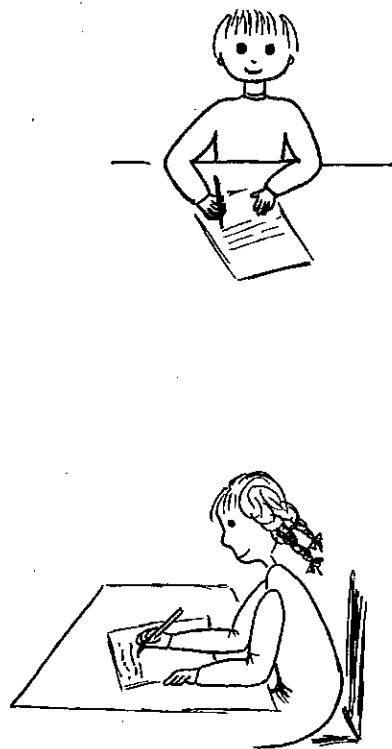


Figura 26: Posiciones frontal y lateral al escribir.



Figura 27: De entre las tres formas de sujetar el instrumento, sólo la central puede considerarse correcta ya que cumple las dos condiciones esenciales: sujeción del instrumento por oposición de dos dedos y soporte de un tercero.

FASE DE DESARROLLO

Una vez que el niño ha aprendido determinados signos los debe utilizar paralelamente al aprendizaje de otros; así aprende unos signos y desarrolla otros. Sin embargo la fase de desarrollo se iniciará cuando ya el niño conoce y es capaz de escribir todas las letras. Para Anna Rubies el niño realiza cuatro fases en la escritura⁷:

1.- *Fase indescifrable.*- En los comienzos la escritura no se entiende y cada línea forma un solo cuerpo. Posteriormente empieza a individualizarse aunque sustituye muchas letras por rasgos quebrados y curvos. Esta fase es muy corta y no se da en aquellos niños que han realizado pre-escritura o tienen una gran disposición.

2.- *Fase de escritura-dibujo.*- Es el momento de la copia servil y de muy corta duración. El sujeto presta gran atención y no olvida ningún detalle (signos de puntuación, acentos).

3.- *Fase de escritura reflexiva.*- Esta etapa se prolonga largo tiempo y en ella el niño escribe pensando y utiliza palabras que nunca ha dibujado. Abandona el modelo que le sirvió en el aprendizaje mediante la copia y utiliza el suyo propio. Este cambio produce una deformación de la letra.

4.- *Fase del carácter definitivo de la letra.*- El gesto se ha hecho más ligero, enérgico y coordinado; los tiempos muertos son eliminados. Hay una consolidación progresiva del trazado que corre pareja con la aceleración.

La fase de desarrollo, que ahora nos ocupa, coincidiría con la fase de escritura

(7) Rubies, A.: *Lectura i escritura global*. Ediciones Proa, Barcelona, 1978 págs. 104-107.

reflexiva de Rubies en la que el alumno, moviéndose dentro de su vocabulario, es capaz de expresar algunas situaciones, al mismo tiempo que va regularizando su movimiento. Esta etapa se inicia al final del primer curso de enseñanza primaria y parte del segundo (6-7 años). El objetivo general de esta etapa es buscar un afianzamiento de los mecanismos adquiridos; para ello es necesario utilizar nuevos recursos que perfeccionen la grafía y permitan un aumento de calidad y velocidad. La calidad de los rasgos es una continua exigencia en todas las manifestaciones escritas que realice el niño.

Durante la fase de desarrollo se corregirá en todo momento defectos en la formación de letras y en sus enlaces. En la medida de lo posible es bueno que el niño participe en las tareas de corrección como medio de conocer sus propios fallos. Pero el medio mejor para evitar los posibles defectos es la práctica sistemática de la escritura donde la copia y el dictado se utilizan desde perspectivas diferentes, integrándolas en las actividades que realicen los niños y procurando variedad para que el sistematismo no se convierta en un factor de hastío.

La copia nace de la necesidad de transcribir ciertos escritos y el dictado surge de necesidades vitales: recoger información, transcribir un debate, etc. De todos modos, se emplee el dictado o la copia, siempre se utilizará un vocabulario adecuado al nivel de los alumnos. Poco a poco se va pasando el peso específico de la copia al dictado con el fin de asegurar la calidad gráfica dentro de una velocidad y ritmo adecuados. Dentro de las técnicas de copia alguien puede preguntar por la utilidad del uso de la "caligrafía"; en términos generales, hay que afirmar que en ésta época no es aceptada actualmente como ejercicio de imitación. Se utiliza sólo como ejercicio motriz, de precisión y como pauta para la corrección de errores. En ningún caso se exigirá una copia total del modelo, ya que esto convertiría a la escritura en algo monótono y eliminaría las características personales. En general es preferible acudir a los textos que el niño utiliza y corregir sobre ellos.

FASE DE PERFECCIONAMIENTO

Es la fase de la automatización que se inicia sobre los 10-11 años. Ya no hay una enseñanza directa y sistemática de la escritura, sin embargo se siguen aprovechando las actividades escritas que se realizan para mejorar o corregir el trazado. En especial se potenciarán los aspectos de control en la adolescencia, porque en esta edad se producen alteraciones pero que son fáciles de superar con una atención adecuada.

PRINCIPIOS DIDÁCTICOS DE LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA

La escritura, por pertenecer y ser una de las expresiones del lenguaje, se atiende a los principios generales de la didáctica lingüística. He aquí los principios claves que el docente ha de tener presente en la enseñanza de la escritura⁸:

1.- Principio de la correspondencia significado-significante.

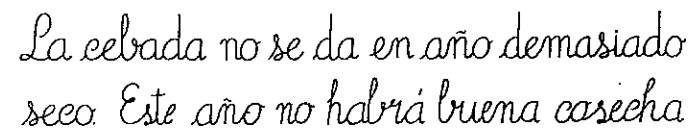
La existencia del significante (signo) sólo tiene sentido si corresponde a un significado (realidad concreta o abstracta).

2.- Principio de la usualidad dominante.

El aprendizaje de la escritura ha de basarse sobre el vocabulario usual y ha de integrar en la práctica los usos cotidianos del idioma si quiere ser fiel representación de un proceso vivo para el alumno.

3.- Principio de coimplantación de las diversas manifestaciones de la lengua.

Los diferentes aspectos de la lengua (vocabulario, lectura, escritura, ortografía, etc.) coexisten en el momento de aprendizaje ya que forman una unidad.



La cebada no se da en año demasiado
seco. Este año no habrá buena cosecha

Figura 28: La existencia de textos en letra cursiva favorece la posibilidad de la enseñanza en este tipo de letra.

4.- Principio de ejercitación práctica.

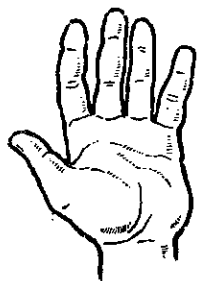
El lenguaje es práctica y se desarrolla con ella. Se ha de procurar realizar trabajos escritos sin que el ejercicio genere en un deber; para ello se busca siempre una finalidad natural que responda a los intereses del propio alumno.

Conjuntamente con esos principios generales especificamos algunos más de

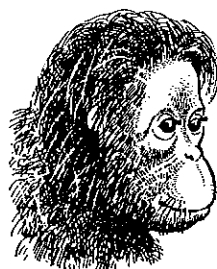
(8) "Principios generales de didáctica lingüística" en *Temario para acceso al Cuerpo de Inspección de E.G.B.*, O.P.I.S.A., Madrid, 1976, tema 102, págs. 4-6.

modo que, sin caer en minuciosidades, queden estructurados los procedimientos y normativa más adecuados en el aprendizaje de la escritura:

- 1.- Antes de iniciar la escritura los sujetos deben estar preparados mediante actividades predispositivas.
- 2.- El aprendizaje exige el uso simultáneo de la toma de conciencia global y del examen analítico. El sujeto ha de ser capaz de discriminar una forma individual sobre las otras, pero también ha de ser capaz de sintetizar significados globales sin necesidad de hacerle analizar los elementos. Si el alumno no es capaz de captar globalmente las palabras y frases, la escritura y lectura serán un elemento entorpecedor del pensamiento.
- 3.- El aprendizaje se beneficia cualitativa y cuantitativamente si intervienen el mayor número de sentidos capaces de actuar en la escritura.
- 4.- El aprendizaje de la escritura es un proceso gradual, desde el garabato hasta la forma gráfica del adulto. La habilidad gráfica se desarrolla lentamente como consecuencia de la madurez y de la práctica.
- 5.- El docente que enseña los inicios de la escritura usará una letra clara y legible. El niño ve así en él un elemento de imitación.
- 6.- No debe imponerse un tipo de escritura. La imposición generaría rechazo y posiblemente bloqueo de parte de los mecanismos que en ella intervienen.
- 7.- No es adecuado comenzar por la enseñanza del alfabeto. A medida que el alumno escriba algo, éste se integrará en su experiencia. El aprendizaje de las vocales tendrá carácter prioritario.
- 8.- Las primeras experiencias se basarán en palabras. Conviene que los ejercicios vayan acompañados de instrucciones particulares.
- 9.- Facilita el aprendizaje de la lectura unificar el texto de lectura y el tipo de letra que se enseña.



MA-NO



MO-NO

Figura 29: La palabra mano puede ser iniciadora de otras como: mamá, mono, nana, no, etc y sugeridora de ama, mima, etc.

10.- Los ejercicios serán cortos; los controles y correcciones a lo largo del aprendizaje constantes e individuales. En los primeros momentos se atiende a la formación de los hábitos adecuados.

A la hora de seleccionar los contenidos motivo de la escritura hay que tener en cuenta los factores psicológicos. Por esta razón en los ejemplos usados para que el niño copie, se considerará⁹:

- el pensamiento característico del alumno en la época de aprendizaje de la escritura que es de tipo lógico-objetivo.
- su captación es de tipo global.
- sus intereses giran en torno a su mundo experiencial.

En líneas generales: si no se quiere modificar el proceso genético de captación del individuo, el aprendizaje debe ser de tipo operatorio, en el sentido de permitir al alumno que se dé cuenta de sus propios errores y los supere con sus propios razonamientos.

Los principios expuestos no siempre encuentran un desarrollo adecuado en los diferentes métodos de escritura. El docente debe completar las facetas que el método no desarrolle si quiere que la escritura no sea un mero instrumento al servicio del individuo, sino un factor de desarrollo mental y de formación de la persona.

EN RESUMEN

En este capítulo se expone el plano instructivo desde el planteamiento de los objetivos generales hasta el análisis de las diferentes fases a considerar en el aprendizaje de la escritura. Es importante la realización de ejercicios predispositivos, pues éstos garantizan una situación potenciada en el inicio del aprendizaje sistemático: se adelantará con más seguridad, en cuanto se evitan errores, y la calidad gráfica es un hecho desde el primer momento. La insistencia en los ejercicios predispositivos nunca será suficiente. Además, hay que atender por igual a lo gnóstico que a lo perceptivo o lo puramente motriz; la deficiencia predispositiva en uno de estos aspectos repercute en los demás ya que su interrelación es una realidad insoslayable.

Desde el principio es necesario considerar el aprendizaje de la escritura como un fenómeno personal que no puede generalizarse al resto de la clase; cada alumno es un caso concreto en el aprendizaje y, por ello, no hay más solución que una instrucción individualizada. Pero, al mismo tiempo, hay que crear en el alumno hábitos de cooperación y colaboración, de intercambio y ayuda mediante

(9) Se piensa en una edad de 6 años, en la que normalmente se aprende a escribir.

el desarrollo de su interés por la escritura como medio de comunicación. De este modo el proceso de aprendizaje de esa habilidad conjuga a la vez lo individual y lo social en el ámbito formativo.

Para llegar a conseguir los aspectos formativos y lo puramente habituacional es necesario el método. Por ello se hace una breve referencia a las clásicas metodologías de marcha analítica y sintética. No obstante, puede llamar la atención la cortedad del estudio, pero se comprende el porqué cuando se analizan los planteamientos actuales, poco partidarios del uso de un sólo método y más dispuestos al empleo multivariado de técnicas y procedimientos. Más aún, el punto clave de los estudios actuales, y donde parecen encontrarse soluciones, es en la aplicación de la normativa referente a la posición corporal.

Faltaría algo importante si no se estudiasen los distintos momentos en el proceso de aprendizaje con las características que les son propias. Son dos las fases claves; la primera que comienza a los 6-7 años y que hemos llamado de *desarrollo*. Es importante porque en ella se afianza lo motriz y comienza el proceso de preventiva y correctiva de modo que cuando el alumno comience la segunda fase—le llamamos de *perfeccionamiento*—a la edad de 10-11 años puede dedicar su esfuerzo a adquirir una calidad gráfica personal. Aunque se insista tanto en lo puramente formal de la escritura no conviene perder de vista su quintaesencia: la comunicación, que incluye comprensión de lo que se codifique en signos gráficos.

EJERCICIOS DE AUTOCOMPROBACION

La enseñanza y el aprendizaje de la escritura

- 1º. El aprendizaje de la escritura es habituacional por ser una materia instrumental. V - F
- 2º. El dominio ortográfico es un hábito propio de la enseñanza de la escritura. V - F
- 3º. El interés escritor nace en la etapa del afianzamiento. V - F
- 4º. El sentido del ritmo es propio de la lectura, pero no de la escritura. V - F
- 5º. El aprendizaje de la escritura es individualizado. V - F
- 6º. Cualquier método de escritura exige una etapa previa de preparación motriz. V - F
- 7º. La copia de modelos es fundamental en la etapa de desarrollo. V - F
- 8º. La madurez es por sí sola causa del aprendizaje de la escritura. V - F
- 9º. El procedimiento didáctico más adecuado es el de marcha sintética (comenzar por el alfabeto). V - F
- 10º. Describe la postura corporal más idónea para el que aprende a escribir. V - F

Respuestas correctas

- | | |
|------|---|
| 1º V | 6º V |
| 2º V | 7º F |
| 3º F | 8º F |
| 4º F | 9º F |
| 5º V | 10º Contestación libre. Ver figuras del tema. |

DE LA CALIGRAFÍA A LAS TÉCNICAS NATURALES

Métodos caligráficos	de marcha analítica: comienza por la palabra o la frase	
	de marcha sintética: comienzan por los trazos	
Aspectos comunes a los dos métodos	Claridad Proporción Uniformidad Paralelismo	
Tipos caligráficos	Magistral	Española Inglesa Redonda etc.
	cursiva	
Técnicas de "muestra"	Tradicional o de marcha sintética	
	De repetición rítmica	
Técnica natural de Freinet	Maduración del grafismo	Grafismo simple Grafismo de dos elementos Elementos yuxtapuestos Dibujo explicativo
		Del dibujo a la escritura (proceso individualizado)
		Los intercambios El periódico escolar La imprenta Los textos autónomos

Sentido de las técnicas de escritura

La posición didáctica que presenta técnicas con vista a la multivariada metódica ocuparía la zona media de los procedimientos instructivos de la escritura. A un extremo se encontraría la técnica caligráfica, con su excesivo directivismo y al otro las técnicas naturales que nacen de la espontaneidad gráfica del niño. Los siguientes capítulos de esta obra se centrarán en el estudio de las técnicas de escritura diferenciadas según las distintas etapas del aprendizaje escritural. Es por ello que en este primer capítulo se da una visión concreta de los puntos importantes de la caligrafía y de los métodos naturales, permitiendo así al lector que compare con nuestros planteamientos posteriores.

LA CALIGRAFÍA

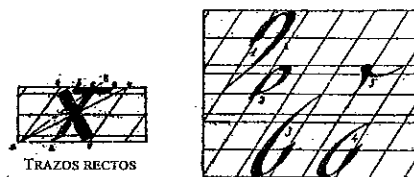
El carácter instrumental de la escritura se completa en la caligrafía con el aspecto artístico de la misma. No es extraño que se haya definido como el arte de la escritura, considerando aquí "arte" en la doble acepción complementaria de *belleza y utilidad*. Este sentido artístico de lo caligráfico lleva a veces a confundir el modo de hacer del calígrafo y del dibujante. Torio de la Riva¹ ya diferenciaba estos dos quehaceres analizando la *forma de hacer el trazo*. El calígrafo usa para ello el tipo de pluma adecuado para cada tipo de letra, haciendo los trazos de

(1) Torio de la Riva: *Arte de escribir*. Edición de 1.802. pág. 76.

una vez y a pulso. El dibujante, por el contrario, usa siempre la misma pluma y los trazos los efectúa por golpes múltiples de este instrumento.

Dejemos ahora el sentido artístico y consideremos la habituación en los trazos. Como todo aprendizaje habituacional, basará la actividad discente en la repetición de ejercicios; con esto queremos eliminar de entrada las tendencias de enseñar caligrafía a base de reglas y sin muestras; esta tendencia, que en nuestro país provocó partidismos y polémicas entre calígrafos en el siglo XVIII, lleva siempre, como ya sucedió entonces, al fracaso. El carácter instrumental de la caligrafía exige una constante ejercitación de modelos hasta que el aprendiz llegue a habituarse. Se constituye así la imitación de modelos magistrales en la base de la enseñanza de la caligrafía.

Como sucede en la enseñanza de la lectura y de la escritura no caligráfica, la imitación puede hacerse de los trazos simples, y se avanzaría por pequeños pasos, o bien de modelos globales. De nuevo caemos en la dicotomía tradicional: métodos de marcha analítica y métodos de marcha sintética. Los primeros parten de la muestra caligráfica total- palabras y frases- y mediante ejercicios graduados y movimientos coordinados de la pluma consiguen dominar todos los trazos posibles. Por el contrario, los métodos de marcha sintética comienzan por los trazos más simples para, una vez dominados, pasar a imitar modelos totales -palabras y frases- en los que aparecen todos los rasgos posibles.



TRAZOS RECTOS

TRAZOS CURVOS SIMPLES DE LA LETRA ESPAÑOLA



TRAZOS CURVOS DE LA LETRA ESPAÑOLA

Método de marcha sintética

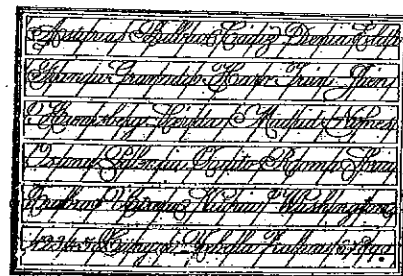


LÁMINA DE LETRA INGLESA (REDUCIDA) DE LA COLECCIÓN PUBLICADA POR EL AUTOR DE ESTE LIBRO

Método de marcha analítica

(Tomado de Alcazar Anguita, E.: *Técnica y peritación caligráficas*. Imp. A. Concha. Guadalajara, 1959. págs. 44ss. y 65).

Es inútil apostar argumentos en pro o en contra cuando no hay unidad de criterios respecto a los métodos. Puede verse el cuadro cronológico y comprobar como cada siglo ha creído en un enfoque y cada maestro, dentro del mismo siglo, ha defendido una postura distinta a otros colegas. Lo que sí es general a ambos métodos son las normas clásicas, derivadas de la variedad, es decir de la existencia en el uso de distintos elementos caligráficos para evitar la monotomía o bien demostrar la personalidad artística del calígrafo. Cada cual puede manifestar su arte y todos pueden usar adornos, inclinación, juegos de trazos, etc., que deseen pero respetando:

1).- *La claridad*, que hay que entenderla como legibilidad o, mejor, inteligibilidad; no puede suceder que el exceso de adornos y trazos personales en general consigan el efecto contrario al que busca la caligrafía: *ideas* escritas con belleza.

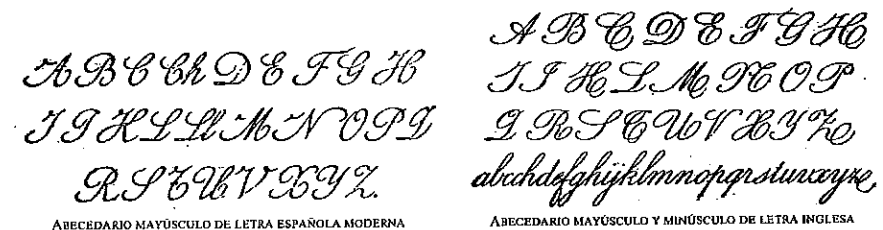
2).- *La proporción*. Es el equilibrio pleno de lo interno como de lo externo a la letra; tales son los márgenes, florituras y adornos.

3).- *La uniformidad*, que habla de la igualdad de las estructuras. Para ello se usan las pautas en el proceso de aprendizaje.

4).- *El paralelismo*, que dice de la igualdad de la inclinación de la letra. De aquí el uso de la cuadrícula y de pautas rayadas en el aprendizaje de la caligrafía.

TIPOS CALIGRAFICOS CURSIVOS

Las distintas formas que adoptan las letras consideradas en sí mismas y dentro de la estructura de la palabra se denominan tipos cursivos. Si exceptuamos unos pocos, el gótico por ejemplo, todos los demás se engloban en dos grandes clases: *la magistral* y *la cursiva*. La única diferencia entre ellas está en el aspecto temporo-espacial. En la magistral se escriben las letras una a una y los enlaces entre ellas no existen.



ABECEDARIO MAYÚSCULO DE LETRA ESPAÑOLA MODERNA

ABECEDARIO MAYÚSCULO Y MINÚSCULO DE LETRA INGLESA

En la cursiva se escribe "de corrido", cuidando sobremanera los enlaces de las letras. La cursiva en realidad es una derivación de la magistral que se hace patente cuando hay que dar mayor velocidad a los grafos.

abcdefghijklmnñopqrstuvwxyz
0123456789 & ! : ; ' =

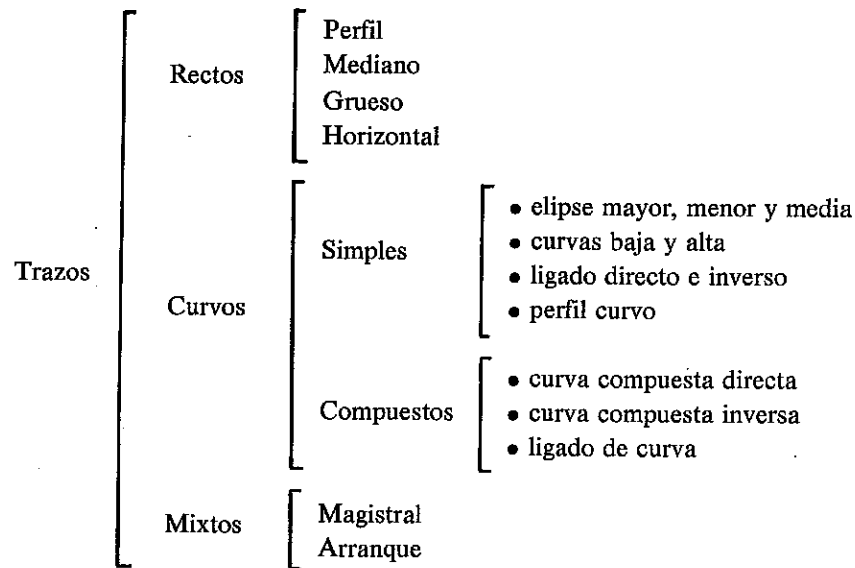
ABECEDARIO MINÚSCULO, CIFRAS DE LA NUMERACIÓN
Y SIGNOS AUXILIARES DE LETRA ESPAÑOLA MODERNA

A B C D E F G H I J K
L M N O P Q R S
T U V W X Y Z Z
abcdefghijklmnñopqrstuvwxyz

ABECEDARIOS MAYÚSCULO Y MINÚSCULO DE LETRA
REDONDA FRANCESA

Los tipos concretos -española, inglesa, redonda, etc.,- pueden ser a la vez magistrales o cursivos según se hagan o no los enlaces y escriban trazo a trazo o bien "a pluma corrida".

Es muy interesante el estudio de los trazos² si se quiere hacer un análisis serio de los distintos tipos caligráficos. A modo de ejemplo y para mostrar la complejidad de los trazos véase la variedad que puede encontrarse en el tipo de letras española³.



(2) El trazo es el grafo o parte gráfica que se escribe con un solo movimiento.

(3) Los datos han sido tomados de: Alcazar, E: *Técnicas y Peritación caligráfica*. Imp. A. Concha, Guadalajara, 1.959, págs. 44 y sgtes.



LOS TRAZOS RECTOS DE LA LETRA ESPAÑOLA ESTUDIADOS POR TORI DE LA RIVA



TRAZOS MIXTOS DE LA LETRA ESPAÑOLA



TRAZOS CURVOS COMPUESTOS DE LA LETRA ESPAÑOLA

No es fácil entender el sentido total de la caligrafía si no se estudian a la vez cada una de las letras respecto a su familia o radical gráfico. Es de sobras conocida la clasificación en minúsculas y mayúsculas (también llamadas capitales), como la otra clasificación que las diferencia en simples y compuestas. No nos interesan tanto aquí estas clasificaciones, más bien morfológicas, como la que se basa en determinar cuáles son las letras "radical" y las que se derivan de éstas. Véase, para ser más concretos, el cuadro adjunto⁴.

Trazo radical	i	r	c	l	j
Trazos derivados	u, t	rr, m n, ñ	a, q, x	ll, e, b h, k	y, p
Trazos mixtos			d, h	f	g

Composición de las letras minúsculas a partir de las letras de trazo simple que, por tal, es la base o raíz de las demás letras completas.

(4) Obra cit., págs. 49-50.

Trazo radical	I	C	A	O
Trazos derivados	J, B, F, P, R	E, G, T, X	M, N, Ñ	V
Trazos mixtos				

Composición de las letras mayúsculas a partir de las letras de trazo simple.

Las formas modernas de la U y V en la forma moderna quedan excluidas. Igual sucede con la Z.

i	r	e	l	j
u, t	rr, m n, ñ	a, g, x	ll, e, b h, k	y, p

MINÚSCULA ESPAÑOLA

i	r	e	l	j
u, t	rr, m n, ñ	a, g, x	ll, e, b h, k	y, p

MINÚSCULA INGLESA

I	C	A	O
J, B, F, P, R S, Y, L, D, Q	E, G, T, X	M, N, Ñ	V

MAYÚSCULA ESPAÑOLA

I	C	A	O
J, B, F, P, R S, Y, L, D, Q	E, G, T, X	M, N, Ñ	V

MAYÚSCULA INGLESA

Todo el montaje instructivo de la caligrafía es correcto, pero lo que no ha podido superar ésta han sido dos situaciones. La primera puramente didáctica y que queda enmarcada en la imposibilidad de encontrar un modelo que, sin olvidar lo fundamental, es decir la repetición imitativa del modelo, haya logrado mantener la motivación necesaria en los alumnos. Todo aquél que haya trabajado la caligrafía y recuerde sus momentos de ejercicio lo hará con el disgusto que engendraban horas y horas trazando rectas y curvas sin sentido, con plumas, no fáciles de manejar, entre sus dedos. Quizá el enfoque artístico sea capaz de incentivar todavía a alguien, pero sólo será por ese componente concreto.

A esta situación desafortunada se une otra, fruto de la realidad de la civilización actual: la prisa y la implantación constante de máquinas que permiten una perfecta legibilidad de los escritos. Por eso la mayoría de los autores hablan de la caligrafía para decir que su existencia ha terminado. "La necesidad de poseer una bella escritura ha pasado a la historia; los viejos documentos, primorosamente caligrafiados, con sus letras de artesanía y sus adornos elegantes, producto de la maestría y de la paciencia infinita del escribano, han pasado a ser piezas de museo. En los trabajos de la vida cotidiana, necesitamos hoy una letra rápida y legible; en muchas ocasiones basta con saber escribir a máquina⁵". De todos modos la caligrafía como arte o artesanía sí puede seguir ocupando un lugar en los talleres de educación plástica de los centros escolares.

Conocidas las formas de los trazos y la relación de unas letras con otras según el radical, la actividad didáctica se aclara, aunque no se puede llegar a delimitar completamente a causa del factor "arte" que, como ya se ha dicho, es inalienable de la caligrafía. Veamos este concepto con más detalle.

1) La caligrafía, en cuanto *reproducción* de un modelo-letra española, impresa, redonda, etc.- exige actividad repetitiva hasta lograr el gesto gráfico habituado. La práctica o el ejercicio en este caso tendría un carácter "mecánico", sin más implicaciones comprensivas y mucho menos de relación interna y lógica, como lo puede exigir el estudio de la matemática o de otra ciencia enculturizante.

Cuando esta repetición necesaria se hace monótona, hasta al alumno y le hace abandonar el trabajo. Dado, pues, que la repetición es necesaria para dominar mecánicamente el trazo y a la vez existe el peligro del aburrimiento discente, se hace preciso buscar la variedad de actividades y la novedad y cambio de materiales. Quizá esté aquí, en el hastío que engendra este aprendizaje, el motivo del abandono de la instrucción caligráfica.

(5) Maillo, A. y otros: *Didáctica de la lengua en E. G. B.* Magisterio Español, Madrid, 1.971, pág. 173.

2) Pero además, ya lo hemos dicho, la caligrafía es un arte y como tal exige constantemente originalidad en la expresión; algunos dirían que es ineludible la creatividad. Para lograrla el proceso didáctico cuenta con pocos recursos, pero puede disponer el medio y los propios recursos del modo más rico para que el alumno actúe en libertad. No hay actividad planificada de antemano, sólo existe posibilidad de opciones a la hora de la ejercitación.

Este fenómeno instructivo sucede en muchos aprendizajes que gozan de la dualidad de ser mecánicos y originales a la vez; así sucede con la música interpretada mediante instrumentos, la pintura, el modelado, etc.

LAS ESCUELAS DE CALIGRAFÍA

La caligrafía española toma auge en el siglo XVI. De allí arrancan los distintos estilos y las diversas escuelas al frente de las que resaltan eminentes y, a veces, polémicos maestros. Las opiniones y diversidad de técnicas enfrentan a los componentes del gremio de calígrafos en una dialéctica de dominio y poder que terminará cuando la caligrafía comience su ocaso.

Durante el siglo XVI hay una profunda sensibilización respecto a las necesidades de una escritura correcta y, sobre todo, inteligible en la estructura de sus trazos. Para no extendernos excesivamente, ya que lo histórico no es motivo fundamental de esta obra, aduciremos el pensar de dos figuras preeminentes de la época que se hacen eco de la necesidad de una escritura correcta, inteligible y que sea patrimonio de los ciudadanos de a pie y de los nobles. Luis Vives, en la obra *Diálogos*⁶ deja un testimonio objetivo. Su pluma es de un gran poder plástico.

MANRIQUE.- Ya me acuerdo. Afirmaba, con la autoridad de no sé qué autor, que no hay atajo más breve para llegar a una gran erudición que el escribir bien y con velocidad.

MENDOZA.- ¿Cuál es ese autor?.

MANRIQUE.- Lo oí nombrar muchas veces, pero también lo olvidé.

MENDOZA.- Como todos los demás. El vulgo de nuestra nobleza no guarda ese precepto; piensa que es decoroso y aun loable no saber escribir. De sus escrituras diríase que eran escarbaduras de gallina, y si no te lo advierten antes, no sabrás nunca con cual mano lo trazaron.

MANRIQUE.- Por eso se ve cuán rudos hombre son, cuán necios y de estragados pensamientos.

(6) Vives, L.: *Diálogos*. Espasa Calpe, Colección Austral, Madrid, 1979, pág. 54.

Tan claro es el pasaje del diálogo que huelga todo comentario. Vives proclama no sólo la legibilidad, sino la importancia de la velocidad, que nunca puede ir en menoscabo de la primera. Pero además augura el objetivo general del bien escribir, materialmente hablando, al apostar por el instrumento de la lectura como el medio más adecuado para el logro de la erudición.

No le va en zaga Cervantes, aunque no es tan explícito. Cuando Don Quijote se refugia (nunca admitiría él este término como se lo da a entender a Sancho) en Sierra Morena, encuentra una maleta podrida por el paso del tiempo y un cojín que rescata a punta de lanza. Allí, además de las "camisas de delgada holanda" y un puñado de escudos de oro, hay un "librillo de memoria". Empeñado en descubrir el secreto de aquella aventura abre el libro para ver si hay alguna forma de desvelar el enigma. Y al comenzar a leer descubre, con admiración, que además la letra es buena.

"Abrióle, y lo primero que halló en el escrito, como borrador, aunque de muy buena letra, fue un soneto, que leyéndolo en alto, porque Sancho también lo oyese, vió que decía de esta manera⁷"

Estos dos autores, y otros más que se pueden aportar, son dignos y preclaros periodistas de la realidad del momento. No hay que olvidar que las letras en España toman su justo puesto gracias al impulso del Renacimiento que en este siglo alcanza el punto crítico.

(7) Cervantes, M.: *Don Quijote de la Mancha*. d. Juventud, Barcelona, 1979, pág. 217.

LA CALIGRAFIA EN EL SIGLO XVI

- Tipo de letra
- Cursiva: cortesana, personal, cancillesca
 - Letra de imprenta
 - de adorno
 - cursivas rudimentarias
 - Cursiva caligráfica: bastarda y redonda.

Escuelas
Pedagógico-
caligráficas

ARAGONESA

- JUAN DE ICÍAR (1522-?)
Obra: *Recopilación sutilísima.*
- JAIME GIRAL DE VALENZUELA
Obra: un manuscrito en la Biblioteca Nacional.

SEVILLANA

- FRANCISCO LUCAS (1530-1582?)
Obra: *El arte de escribir.*
- ANDRÉS BRUN
Obra: *El maestro Andrés Brun y menestrel de Zaragoza lo escribía y cortaba en el año 1583.*
- JUAN DE LA CUESTA
Obra: *Tratado para enseñar a leer y escribir.*

CIENTIFICA- GEOMÉTRICA

- PEDRO DE MADARIAGA (1537-?)
Obra: *Libro sutilísimo titulado Honra de escribanos.*

MADRILEÑA

- IGNACIO PÉREZ (1574-1609).
Obra: *Arte de escribir con cierta industria e invención para hacer buena forma de letra y aprenderlo con facilidad.*

CALIGRAFIA EN EL SIGLO XVII

- Tipo de letra
- Continúa usándose la letra vulgar procesal en la forma encuadernada.

Maestros
Caligrafos

- PEDRO FLOREZ
Obra: *Método del Arte de escribir.*
- PEDRO DIAZ MORANTE (1565-1636)
Obra: *Arte nuevo de escribir.*
- FELIPE DE ZABALA (1582-1648)
Obra: *Primera parte del arte de escribir todas formas de letras.*
- DIEGO BUENO (1646-?)
Obra: *Arte nuevo de enseñar a leer, escribir y contar.*
- BLAS ANTONIO DE CEBALLOS (?-1699)
Obra: *Libro histórico y moral sobre el origen y excelencia del Nobilísimo Arte de Leer, Escribir y Contar y su enseñanza.*
- LORENZO ORTIZ (1630-1698)
Obra: *El Maestro de Escribir, la teoría y la practica para enseñar este cutilismo arte con otros dos artes nuevos: uno para saber formar rasgos; otro para inventar innumerables formas de letras.*

LA CALIGRAFIA EN EL SIGLO XVIII

- Tipo de letra
- Comienza la decadencia de los tipos
 - Renacimiento de la letra bastarda
- Geométrica pseudo-redonda pseudo-inglesa

MAESTROS CALÍGRAFOS

- JUAN CLAUDIO AZNAR DE POLANCO (1663-1736)
Obra: *Arte nuevo de escribir por preceptos geoncétricos y reglas matemáticas.*
- GABRIEL FERNÁNDEZ PATIÑO (1711-?)
Obra: *Origen de las ciencias, arte nuevo de leer, escribir y contar con cinco formas de letras útiles...*
- FRANCISCO JAVIER DE SANTIAGO PALOMARES (1728-1796)
Obra: *Arte nuevo de escribir,*
- JOSÉ ANDUAGA Y GARIMBERTI (1715-1802)
Obra: *Arte de escribir por reglas y sin muestra.*
- ANTONIO CORTÉS MORENO
Obra: *Extracto del Arte de escribir*

ESCOLAPIOS

- JOSÉ SÁNCHEZ (Escuela de los Escolapios)
Obra: *Método uniforme para las escuelas de cartilla, deletrear, leer, escribir, aritmética, gramática castellan...*
- SANTIAGO DELGADO (Escuela de los Escolapios) (1763-1820)
Obra: *Método de aprender en breve tiempo y con poco trabajo, a escribir, según el que explica por más útil Fabio Quintiliano.*
- TORCUATO TORIO DE LA RIVA (1759-1820)
Obra: *Arte de escribir por reglas y con muestra*

LA CALIGRAFIA EN EL SIGLO XIX

- Tipos de letra
- Dominancia de uso de la letra española
 - Nuevo impulso de las letras inglesa y redonda francesa

Maestros Calígrafos

- Letra española
- JOSÉ F^{co} DE ITURZAETA (1788-1859)
Obra: *Arte de escribir la letra bastarda española*
 - ANTONIO ALVERÁ DELGRÁS (1815-1862)
Obra: *Nuevo Arte de aprender y enseñar a escribir la letra española.*
 - ANTONIO CASTILLA BENAVIDES
Obra: *Curso completo de caligrafía general*
- Letra inglesa
- RAMÓN STIRLING
Obra: *Bellezas de la caligrafía*
- Letra francesa
- RUFO GORDÓ Y ARRUFAT (1820-?)
Obra: *Colección de muestras de la letra francesa redonda*

LA CALIGRAFIA EN EL SIGLO XX

- Tipo de letra [
- Decadencia de la letra española
 - Renacimiento de las letras extranjeras
 - Caída total de la caligrafía

El principio de siglo marca el inicio de la decadencia y eliminación de la caligrafía tanto en obras de grandes maestros como de los planes de estudio. Tal es la situación y tales las previsiones que el conde de Romanones hace público un decreto real (17-VIII-1901) por el que se incluye en el plan de estudios de la enseñanza media el estudio de la caligrafía; el motivo es que los alumnos desconocen el arte de la escritura de tanta tradición en el país. Hacia el año 1914 se programa el estudio teórico y práctico de la caligrafía en las escuelas de magisterio. Este plan se prolonga hasta la renovación de 1967 que elimina la caligrafía de su currículum. Solamente durante la segunda república se eliminó tanto del bachillerato como de las Escuelas Normales.

- Maestros Calígrafos [
- | | |
|--------------------|--|
| Letra española [| • MELQUIADES GUILARTE (escolapio) (1835-1916)
Obra: <i>Muestra murales y manuscritos de letras española, francesa e inglesa</i> |
| Letra extranjera [| • VICENTE FERNÁNDEZ (1850-1909)
Obra: <i>Muestras de letra inglesa y redondilla</i> |

DE LA CALIGRAFIA A LAS MUESTRAS DE ESCRITURA

El exceso de reglas y el problema de la repetición de la misma actividad provocó la decadencia de la caligrafía. Ya no importaba la belleza de la letra; todo queda relegado a la legibilidad o a lo que hoy se denomina "calidad gráfica": una cierta proporción de los grafos y, sobre todo, claridad de los mismos.

El proceso instructivo seguía insistiendo en la necesidad de repetir una y otra vez actividades encaminadas a ejercitar las letras escritas. Ya no interesa el trazo, ni tampoco es fundamental la cuadrícula, pero sí la estructura legible de cada

unidad componente del mensaje escrito. La rigidez caligráfica desaparece pero se mantiene la ejercitación por imitación de un "modelo legible": la muestra. Los profesores que han ejercitado más o menos la caligrafía pueden escribir una muestra; gracias a esto los ejercicios de muestra se mantuvieron mientras el profesorado estudiaba caligrafía en las Escuelas Normales. Cuando esta materia desaparece del currículum, desaparece a la vez la técnica de la muestra y han de ser los materiales impresos por las editoriales quienes vengán a paliar el defecto.

No queremos abogar aquí por las muestras y menos llevadas a cabo con las técnicas de la vieja escuela; pero sí es preciso declarar que la legibilidad ha llegado a los niveles más bajos de calidad. Es justificable que no se busque la belleza del grafismo de modo generalizado, pero bajo ningún concepto se puede defender que un mensaje escrito se codifique materialmente de tal modo que el receptor sea incapaz de descodificarlo. Aquí hay una incongruencia interna.

La técnica de la muestra se basa en el método de marcha sintética: se comienza por los elementos más simples, las letras (a veces previamente se trazan palotes y líneas curvas) para ir pasando a las palabras y terminar en las frases. Siempre, en este ámbito, ha habido mayor aceptación de las ideas de Montessori que de las expuestas al respecto por Decroly.

Ha sido, sin embargo, el principio de libertad en la actividad el que más ha contribuido al olvido de la técnica de la muestra. La enseñanza de la escritura, además de lograr la claridad y la rapidez, tiene que alcanzar la originalidad y espontaneidad de la escritura personal. Han sido muchos los autores -Dottrens, Kulhman, Vogt, etc.- que en base a este principio general han promulgado el respeto a la originalidad y a libre elección del tipo de letra. Otros autores han buscado caminos basados en lo lúdico, lo musical o simplemente lo rítmico para romper con la sujeción a la muestra.

Caso típico de estos intentos es la técnica expuesta por García de Rodríguez⁸ que se puede titular *de la repetición rítmica*. Parte de la tesis de que el ritmo pertenece a la naturaleza orgánica y psíquica del hombre. Es pues algo natural que se debe aprovechar como medio de aprendizaje. Un apunte importante es el que dice: "el ritmo de la reacción gráfica más sencilla es distinto en cada sujeto"⁹, con lo que está abogando por el inicio individualizado del aprendizaje de la escritura. Y decimos inicio porque gracias al ejercicio los ritmos comienzan a ser similares. Tal es el resultado de investigaciones hechas en el Instituto de Psicología Experimental de Moscú en el trazado de palotes.

En el niño pequeño ya aparece la tendencia a repetir ritmos cuando garabatea o

(8) *El ritmo en la iniciación del aprendizaje de la escritura*. Ed. Cultural, La Habana, 1.938.

(9) Obra cit., pág. 20.

dibuja espontáneamente; cuando encuentra trazos que le agradan tiende a repetirlos logrando al final un automatismo que usará en otros momentos gráficos posteriores. La cuestión está, pues, en encontrar los movimientos gráficos que fácilmente se convierten en automatismos. Allí estará el radical de los otros signos gráficos, que se formarán por síntesis de aquellos. De este modo, al automatizar la ejecución de los trazos se consigue el doble objetivo de la escritura: velocidad y claridad.

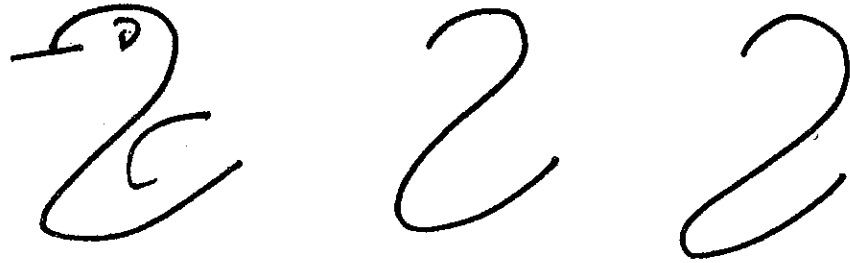
A estas virtualidades hay que añadir otra de gran importancia en el aprendizaje de la escritura: la fatiga. Cuando el ejercicio que hace el niño supone un movimiento voluntario (tal es el caso de las muestras tradicionales), la fatiga subjetiva comienza a influir y obliga a dejar el trabajo o a descender a niveles mínimos de calidad; pero si la actividad se lleva a término mediante movimientos automáticos la fatiga no hace aparición hasta el justo cansancio real, nacido del ejercicio mecánico.

La metodología es simple. Se comienza por una tanda de ejercicios a base de dibujos *esquemático-simbólicos* que nacen del ámbito de su experiencia. "Los tres primeros ejercicios corresponden al género de reacciones gráficas más simples. Su ritmo es uniforme. El trazado repetido que en ellos se observa satisface la manifestación *automática* espontánea y normal en los niños de esta edad¹⁰". Los tres ejercicios son:

1º.- El salto de la ranita.

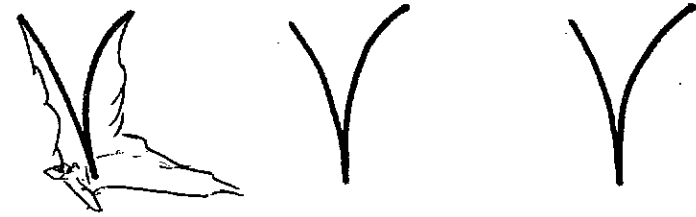


2º.- Los patitos.



(10) Obra cit., pág. 24.

3º.- Las mariposas volando.



A éstos se pueden añadir otros tipos de ritmo que también pertenecen a su mundo de experiencias directas; tales son:

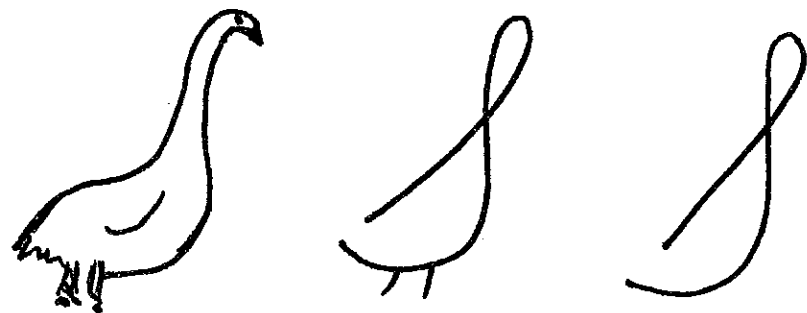
4º.- El caracol.



5º.- El pez.



6º.- El ganso.



7º.- El paraguas.



Método Natural de Freinet

Desde las primeras edades el niño tiende a ejecutar movimientos con el brazo y la mano: tira las migajas de pan de la mesa, dibuja con los dedos manchados de barro, imita al padre que escribe en una cuartilla, etc..." El grafismo, que al principio era totalmente informe, se organiza poco a poco. Los dedos adquieren un cierto dominio que desemboca en unos trazos de alguna forma específicos en los que el niño se estanca más o menos tiempo. Este primer dominio del útil es indiscutiblemente un progreso y una victoria¹¹.

(11) Freinet, C.: *El método natural de la lectura*, Laia, Barcelona, 1974, pág. 18.

Esta primera etapa es además intencional en cuanto que la finalidad es un simple ejercicio y no la elaboración de un trazo o un dibujo específico. Primero se garabatea y luego se elige aquello que, por ser más gratificante personalmente, le gusta y le da un nombre: esto es una casa, un perro, etc.

MADURACION DEL GRAFISMO

1º.- Grafismo simple.- Durante esta primera etapa sólo existe una asociación fortuita entre sus definiciones verbales (casa, "guagua", pozo, etc.) y los garabatos indiferenciados. Tal es así que aunque estos grafismos incluyan pequeñas diferencias, siempre representan al mismo objeto hasta que hay otra definición verbal, nacidas de sus experiencias o intereses que interfieren. A partir de ahora todos los garabatos representarán esa nueva definición verbal.

2º.- Grafismo de dos elementos.- Todavía los grafos son propiamente indiferenciados, pero ya unen dos conceptos en la misma representación icónica. Sólo él es capaz de decodificar los garabatos y, como dice Freinet "a veces por casualidad o no sabemos debido a qué misteriosa correspondencia interior¹²".

3º.- Elementos yuxtapuestos.- El incardinar más de dos elementos en el mismo dibujo y darle luego sentido nace por casualidad. El niño dibuja en un folio de papel lo que quiere y cuando termina ve que en ese folio ya había otro dibujo en el otro extremo. Puede ser que él haya dibujado una casa y un gato (dos elementos) y cuando termina se da cuenta de que en el mismo folio había pintado un perro; yuxtapone y dice: "el perro se va de casa porque no es amigo del gato". Este proceso le lleva a un aprendizaje que es predispositivo para emprender la siguiente etapa.

4.- Dibujo explicativo.- Ya existen en el dibujo del niño unos rasgos concretos que tiende a reproducir y que en conjunto buscan la representación de algo siempre de la misma forma. Cuando esas formas representativas varían un mínimo significan una especie de chispaza creativo; el niño añade a esas diferencias menos rasgos y descubre un objeto distinto. Si le sobra espacio en su papel puede mezclar otros elementos gráficos simples también ya estereotipados, pero capaces de nuevas variaciones cuando el azar o la equivocación en el grafo le inspira nuevas imágenes que rápidamente traslada a palabras, sin que necesariamente el adulto comprenda el porqué. La razón es clara "... la explicación a posteriori cuadra perfectamente con la ley del tanteo experimental que guía la evolución del grafismo infantil. Ni por asomo es el pensamiento el que dirige y regula el acto de creación. Es de la creación de donde nacen al principio la explicación, la comparación y el pensamiento¹³".

(12) Ibidem, pág. 21.

(13) Ibidem, pág. 28.

Mediante el dibujo el niño no se expresa porque le es más sencillo y menos costoso usar lo verbal, la expresión corporal o la mímica. La importancia de estas etapas radica en el gran poder predispositivo para comenzar la escritura y la lectura.

DEL DIBUJO A LA ESCRITURA

Sigue habiendo una influencia importante del ambiente cercano. Si el niño ve que los mayores subrayan, ese grafo será importante para el niño. Habrá muchos signos gráficos nacidos de la imitación, pero ésta es también algo consuetudinario al aprendizaje oral de la lengua.

El niño ya yuxtapone y da una explicación a los dibujos que realiza; pero no contento con ello, y quizá por imitación de lo que hacen los mayores, les intenta poner un pie escrito que haga permanente esa explicación oral. De igual forma sucede con la firma y rúbrica que el adulto stampa al final de la página; el niño por imitación también hace lo mismo, aunque totalmente ininteligible.

A partir de este momento vuelve de nuevo a repetir aquellos grafos que le son más [graficantes] o que suponen menor esfuerzo y de allí nacen las primeras letras: la "t", la "l", la "o" y la "a". Desde esta primera victoria el dibujo y la escritura caminan ya por lindes distintas. Pero este fenómeno es perjudicial porque se deja al niño con la frialdad de los trazos, a veces sin sentido para él, alejado del calor que da el movimiento libre, la distribución y el calor de los dibujos. Está claro que hay que encontrar incentivos y refuerzos a fin de que el alumno esté motivado en ese trabajo tan alejado de lo natural o, si se desea, tan marcado por el signo del convencionalismo simbólico.

Es precisamente la búsqueda del estado motivacional necesario lo que lleva a Freinet a descubrir una de las técnicas que más prestigio le han dado: la imprenta, el periódico escolar y los intercambios. La justificación la encuentra el autor en la sociedad actual: "Los descubrimientos mecánicos, que intensifican los desplazamientos humanos, han hecho necesarios los medios de comunicación de larga distancia. La sociedad lo ha previsto porque para ella era una cuestión de eficiencia y de vida. Lo ha previsto mediante la organización de un servicio acelerado de correos, la utilización siempre perfeccionada de la escritura y la imprenta; después la fotografía, el telégrafo, el teléfono, y finalmente el cine, los discos, la radio y la televisión¹⁴". A todo ello hay que añadir los avances de las últimas décadas representados por las comunicaciones vía satélite, la generalización de los ordenadores, los "self-media" etc.

Para el primer nivel de aprendizaje de la escritura el mejor modelo incentival es

(14) Ibidem, pág. 53.

el intercambio o correspondencia con otras escuelas. La base técnica de tal intercambio es la imprenta y el periódico escolar. Cuando un niño recibe una carta con fotografías o juguetes siente la doble necesidad de leerla y contestar a su amigo. Si a la par coexiste la experiencia vivida de que los mayores también escriben cartas, las reciben y las leen, el ámbito del estímulo aumenta. De este modo el aprendizaje de la escritura comienza por simples "balbuceos" difícilmente decodificables, pero que, por vía natural, se perfilan hasta ser portadores de mensajes legibles: "La niña no hace deberes de escritura, de la misma forma que el bebé no hace ejercicios para aprender a hablar o para aprender a andar; escribe a su abuela o a su madrina igual que el bebé habla para influir a su alrededor y anda para conseguir una cosa de la que tiene conciencia¹⁵". Es una perfecta descripción del sentido *natural* de la técnica Freinet.

Mediante el tanteo experimental las primeras letras toman forma: La "t", la "o" y la "a"; después la "e" y la "l". Los niños siguen experimentando y lo hacen, no por obligación de un deber, sino impulsados naturalmente por una fuerte motivación.

Cuando el alumno tiene una edad entre los cinco y seis años comienza la etapa de dar "sentido a las palabras". Comienza escribiendo su nombre y el de sus amigos y familiares. Este momento equivaldría a lo que en la adquisición del lenguaje oral se denomina *momento de la palabra-frase*. Los trazos se afianzan preparando el momento de transferencia a la escritura de nuevas palabras. "Sin lecciones, por la simple experiencia sensible, impulsada primero por el deseo de creación y de poder, y después por la motivación exterior, el niño ha llegado al alba de la escritura consciente¹⁶".

A partir de los seis años aproximadamente comienza el momento del perfeccionamiento de la escritura. Al niño ya no le satisfacen escribir solamente nombres de sus amigos y familiares; ahora le gusta dictar sus cartas a los mayores y después copiarlas, pero allá en el fondo tiene mucha prisa por alcanzar la autonomía para escribir sus cartas; cada vez más siente el deseo de prescindir de los mayores.

¿Qué medios posee para llegar a esta autonomía? Hay que recalcar que la técnica sigue basada en los principios del tanteo experimental. También recordamos que el proceso no es igual en todos los alumnos y que la adquisición de la habilidad y del hábito de la escritura se basa en los principios individualizados del aprendizaje. Sin embargo, como dice el propio Freinet, hay una serie de hitos consecutivos que se repiten en todos los alumnos "se encuentran en el ambiente que sea". De entre estos hitos cabe destacar: la experiencia nacida del

(15) Ibidem, pág. 54.

(16) Ibidem, pág. 69.

tanteo experimental, repetición de lo conseguido según el principio de economía, seguridad y capacidad, prudencia y audacia al servicio de la vida y la tendencia del niño a crecer y afianzarse¹⁷.

Solamente se exige respeto a estos principios porque las técnicas posteriores de perfeccionamiento de la escritura son muchas: las cartas, la pizarra, la caja de imprenta y su manejo elemental le llevan a conocer poco a poco todas las letras. De ese modo domina la representación de los sonidos básicos para escribir lo que piensa. A veces habrá equivocaciones con sonidos similares (c, z, k, q, etc.), pero poco a poco va ajustando los defectos silábicos y separa las palabras que en principio comienza a escribir unidas. Para que los alumnos se den cuenta de los errores, no son necesarios discursos o explicaciones. Basta con que siga tanteando y comparando sus realizaciones con otros textos correctos que admira y que desea imitar; "... sabe que todavía no ha puesto en perfecta armonía sus textos con los escritos que admira, y, sin escatimar esfuerzos, se va a entregar para conseguir el equilibrio que necesita su ser y para conseguir la paz¹⁸".

Ante estas técnicas se puede objetar que el niño queda estancado en la etapa imperfecta porque ve que su escritura se entiende y, siendo así, ya es suficiente. Freinet compara este momento de aprendizaje con los demás que se aprenden de forma natural (hablar, caminar, saltar, higiene personal, etc.); el niño los llega a dominar sin necesidad de explicaciones ni lecciones de repetición sistemática. Es un proceso más lento, pero la naturalidad que lo define hace que el aprendizaje se arraigue para siempre en la personalidad infantil. Desde un principio la letra es "su letra", sin imitaciones ni copias de modelos o muestras paradigmáticas.

La técnica no sólo recurre a escribir cartas. Cuando ya existe un cierto dominio el alumno escribe *textos autónomos, independientes de las cartas*. Si se comienza por las cartas se debe, como ya se ha apuntado, a que las partes de la misma son repetitivas: la fecha, el encabezamiento, la despedida, la firma, etc.. Al escribir igual y otra vez reafirma los trazos básicos: este es el valor didáctico de comenzar por la escritura de cartas, además del ya conocido que tiene su base en la incentivación y el interés. A todo ello hay que añadir el alto valor motivador y reforzador del uso de la imprenta.

No se agota aquí el movimiento innovador de la escritura porque las nuevas tecnologías siguen aportando, con sus múltiples posibilidades, actualizadas formas de hacer. Quizá en breve sea el ordenador o bien otros artilugios hoy desconocidos los que faciliten la necesaria habituación escritora. Por último queremos llamar la atención sobre la escasa aplicación de la multivariedad metódica y de técnicas que se hagan realidad desde la perspectiva dinámica e

(17) Ibidem, pág. 70.

(18) Ibidem, pág. 81.

icónica. Hemos apuntado la importancia del dibujo libre en la etapa imitativa-afectiva, gracias a la que se practican sistemáticamente los elementos básicos de la escritura. También hemos explicado la posibilidad inicial gráfica desde el uso del ritmo, pero no se agotan las posibilidades para conseguir una práctica que evite el aburrimiento y los encajonamientos rígidos de la repetición de los elementos básicos.

EN RESUMEN

La caligrafía ocupó un lugar preeminente en la enseñanza de la escritura. Las distintas escuelas fueron buscando siempre la doble vertiente propia de la caligrafía: belleza y utilidad. De esa búsqueda nacieron distintos métodos que se engloban en dos grandes vectores direccionales: los métodos de marcha sintética, que parten del estudio y dominio del trazo para de allí llegar a la letra, sílaba, palabra y frase. Por otro lado los métodos de marcha analítica, menos habituales, que comienzan por la frase o la palabra y van perfilando los trazos hasta llegar a los más simples.

Tanto unos métodos como otros siempre conservan unas normas inmutables que determinan el respeto a la claridad, la proporción, la uniformidad y el paralelismo.

Las distintas formas caligráficas, de acuerdo a la estructura de los trazos y a la unión o soltura de las palabras, se engloban en dos modelos generales: la letra magistral y la letra cursiva. La primera exige que las letras se escriban una a una y que no existan enlaces entre ellas; la letra cursiva se efectúa cuidando sobre todo el enlace de las letras.

Las escuelas caligráficas comienzan a tomar auge en el siglo XVI y decaen definitivamente en el siglo XX. Los padres escolapios han representado en España un bastión para la defensa, propagación y creación de modelos caligráficos.

Cuando se abandona la caligrafía toma auge la muestra, que obliga desde el principio a que el alumno domine unos trazos definidos. Posteriormente se deja libertad para que cada cual acomode la escritura a su forma de ser. Hoy día se ha abandonado la muestra como copia de trazos y nacen nuevas técnicas basadas en la repetición rítmica, uniendo así lo simbólico y lo dinámico.

Una técnica admirada y admitida por la mayoría es la que aporta Freinet. El niño comienza garabateando y dibujando hasta que llega al dominio de unas cuentas letras, gracias al intento de dar título a sus dibujos. Cuando tiene que comenzar a escribir, y con el fin de incentivarlo en esa práctica escolar propicia al hastío, introduce las técnicas concretas de intercambio de correspondencia, el

periódico escolar, la imprenta y los textos autónomos consecutivamente. De este modo el alumno se afianza en la escritura que siempre tiene sello personal. En el uso de las técnicas de Freinet no hay que olvidar el carácter individualizado del aprendizaje lecto-escritor.

EJERCICIOS DE AUTOCOMPROBACION

De la caligrafía a las técnicas naturales

- 1º. La caligrafía busca alcanzar la belleza de la escritura y renuncia a su utilidad como medio de comunicación. V - F
- 2º. La caligrafía española usa exclusivamente la letra inglesa y española, ambas cursivas. V - F
- 3º. La letra cursiva cuida el enlace de las palabras. V - F
- 4º. El ritmo se utiliza como técnica de marcha sintética en las muestras. V - F
- 5º. Los aspectos comunes a los métodos caligráficos son: claridad, proporción, interlineación y paralelismo. V - F
- 6º. En caligrafía los métodos de marcha sintética comienzan por las letras. V - F
- 7º. El periódico escolar constituye una técnica para incentivar al niño en el momento de afianzamiento escritor. V - F
- 8º. Las muestras comienzan siempre por la frase, es decir su sentido genuino es ser un método de marcha analítica. V - F
- 9º. Las técnicas de Freinet comienzan por ejercicios de tipo dinámico. V - F
- 10º. Para Freinet la maduración para escritura es un hecho cuando el niño realiza dibujos explicativos. V - F

Respuestas correctas

- | | |
|------|-------|
| 1º F | 6º F |
| 2º F | 7º V |
| 3º V | 8º F |
| 4º V | 9º F |
| 5º F | 10º V |

TÉCNICAS PARA EL APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA

	OBJETIVOS	TÉCNICAS
Etapa de preparación	-Percepción y comprensión auditiva	Mantenimiento de la atención Comprensión de exposiciones simples Identificación de sonidos Diferenciación de sonidos
	-Percepción y comprensión visual	Identificar objetos por características dadas Asociación de imágenes y objetos Clasificación y seriación
	-Desarrollo de la expresión oral	Elocución, fonética y pronunciación de sonidos Utilización del vocabulario usual Uso correcto de los verbos
	-Organización del pensamiento	Utilización de símbolos, códigos, etc. Lateralidad definida Localización espacial Ordenamientos lógicos Relaciones temporales
	-Desarrollo motriz	Coordinaciones óculo-manuales Adiestramiento de la psicomotricidad fina Ejecución de rasgos gráficos

Etapas de aprendizaje

Estudio de las letras	-Utilización de unidades con sentido	Palabras significativas de una o dos letras Escritura de sílabas y letras
	-Normalización en el trazado de los signos	Dirección correcta en el trazado de las letras Escritura ligada
	-Movimientos sin huella	Escritura en el aire Seguimiento de los trazos y letras
	-Movimientos con huella	Escritura sobre papel, arena, pizarra, etc. Dibujo del grafo Fabricación del grafo con material moldeable: barro, plastilina, etc.
Primeras adquisiciones	-Asimilación del hábito	Reforzar la importancia de las adquisiciones Ejercicios de atención Apareamiento y asociación Discriminación fonética, etc.

Etapas de desarrollo

La copia y la caligrafía	-Potenciación de los procesos de análisis-síntesis	Técnicas de B. Sánchez Realización caligráfica
Copia-dictado	-Dominio habitual de la escritura	Copia de noticias Elaboración de murales Periódicos escolares
La ortografía	-Perfección caligráfica	Utilización de material preventivo: diccionario, textos, etc. Estudios de las palabras visual, auditiva y cinestésicamente Ejercicios lúdicos con palabras

Etapas de perfeccionamiento

-Reflejo del pensamiento mediante la escritura correcta.

CONCEPTO DE TÉCNICA

Usamos el concepto de "técnica" como el conjunto de procedimientos de un arte o ciencia. Si bien los métodos de enseñanza hacen referencia al orden que se sigue para investigar y enseñar una verdad, la técnica hará referencia a los procedimientos que nos permiten alcanzar cada paso marcado por el método. Por ello el método es generalizable; mientras la técnica sólo tiene carácter particular.

Como ya se dijo anteriormente, el alumno normal logra superar el aprendizaje de la escritura independientemente del método con el que aprendió; la elección de éste depende en muchos casos de la preparación del maestro y de las condiciones didácticas existentes. Pero el conocimiento de ciertas técnicas para alcanzar los diferentes objetivos se hace imprescindible, si se quiere que la enseñanza sea algo más que una mera imitación de modelos adultos.

En el análisis de las técnicas de escritura consideramos las cuatro etapas de enseñanza: preparación, aprendizaje, desarrollo y perfeccionamiento.

ETAPA DE PREPARACIÓN

El proceso anterior al aprendizaje sistemático de la escritura, la etapa de preparación, es fundamental para conseguir un desarrollo adecuado de éste. Por medio de diferentes ejercicios se procura conseguir una madurez adecuada a través de la atención al desarrollo motriz, a los aspectos perceptivos, a la organización del pensamiento-orden y al desarrollo de las aptitudes verbales. Todo ello permite conseguir una base suficiente para desarrollar adecuadamente la escritura.

Técnicas y objetivos

La escritura es una actividad compleja que exige una serie de posibilidades; muchas de ellas encuentran un desarrollo adecuado a través del cumplimiento de alguno de los objetivos generales aplicados a las diferentes áreas educativas. A continuación se enumeran los objetivos que afectan a la enseñanza de la escritura y que se deben haber cumplido al finalizar la fase de preparación.

A).- Area de expresión dinámica.-

A través del dominio corporal y de la actividad psicomotriz el niño debe conseguir como objetivos generales:

- Conocimiento del cuerpo y sus centros de movimiento.
- Concepto y conocimiento de los objetos.
- Percepción y estructuración espacio-temporal.

En relación a la expresión musical se procura:

- La formación rítmica.
- La educación vocal y auditiva.

B).- Area de expresión plástica.-

- Perfeccionamiento del trazo.
- Expresión gráfica del mundo afectivo.
- Representación a través de la imagen.

C).- Area de expresión matemática.-

- Asociación y comparación de objetos.
- Utilización y representación de símbolos.
- Relaciones entre los objetos y los símbolos.

D).- Comportamiento afectivo-social.-

- Seguridad afectiva.
- Desarrollo de la capacidad de comunicación.

E).- Area de expresión lingüística.-

- Comprensión y expresión oral.

En la enseñanza de la escritura, como ya dijo la doctora Montessori¹, habrá que distinguir entre la preparación para escribir, que se refiere a las actividades que disponen en sentido mediato e indeterminado, y la preparación para la

(1) Montessori, M.: *El método de la Pedagogía Científica*. Araluce, Barcelona, 1937, págs. 214-258.

escritura, que se refiere a las actividades que propician de forma directa e inmediata la aptitud para la destreza escritora. La primera se consigue mediante las actividades de perfeccionamiento sensorial y motriz, recogidas en los objetivos anteriores; la segunda por el ejercicio adecuado de determinadas acciones y uso de materiales.

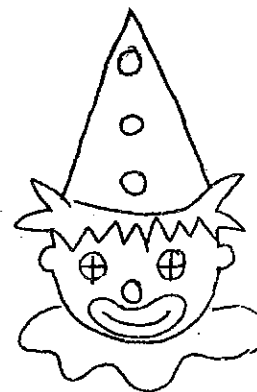
De acuerdo con la necesidad de la preparación inmediata y completando lo anterior señalamos unos objetivos menos generales y los procesos que posibilitan su adquisición:

1.- Percepción y comprensión auditiva.-

a).- Mantenimiento de la atención en períodos cortos de tiempo: escuchar mensajes con o sin interferencias, lograr períodos de silencio, esperar la realización de un hecho.

b).- Comprensión de exposiciones simples, encargos, mandatos: seguir instrucciones verbales, adivinar objetos por su descripción, ejecutar tareas siguiendo instrucciones verbales.

c).- Identificación y diferenciación de sonidos familiares: sonidos de animales domésticos, de máquinas (tren, coche), de ruidos (agua al caer, olas del mar, caída de objetos metálicos).



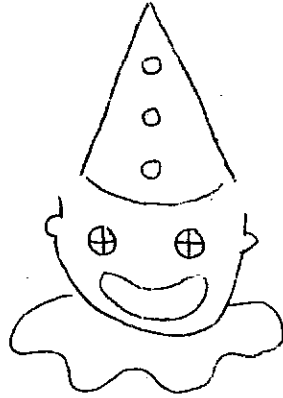


Figura 30: Los ejercicios de completar dibujos son fundamentalmente de percepción y comprensión visual.

2.- Percepción y comprensión visual.-

a).- Observación e identificación de objetos por su forma, tamaño, color o posición en el espacio: reconocer un objeto entre varios, reconocer un objeto en un conjunto en el que se contemplan cualidades comunes, completar dibujos, rellenar figuras que tengan la misma forma, repasar y pintar figuras de determinado tamaño, color o posición.

b).- Asociación de imágenes u objetos, atendiendo a su forma, tamaño, color o posición y a su contigüidad, semejanza o diferencia: rellenar formas iguales a una dada, formar parejas semejantes, tachar símbolos iguales o diferentes al dado, unir objetos que tengan un mismo uso o una misma relación.

c).- Clasificación y seriación: clasificar y ordenar por formas, colores, tamaños o posiciones, ordenar historias, realizar series según instrucciones, colorear series, reconocer la lógica de una serie.

La percepción y comprensión auditiva y visual ha de tener un grado de madurez que posibilite el aprendizaje de los signos gráficos. Será suficiente cuando el nivel de la discriminación auditiva alcanzado sea capaz de distinguir, con adecuadas instrucciones, diferentes tonos de voz y sílabas-palabras de

pronunciación casi parecidas; del mismo modo y referido a lo visual cuando la discriminación distinga fácil y rápidamente diferentes orientaciones espaciales y pequeños rasgos asociados a figuras o símbolos.

3.- Desarrollo oral.-

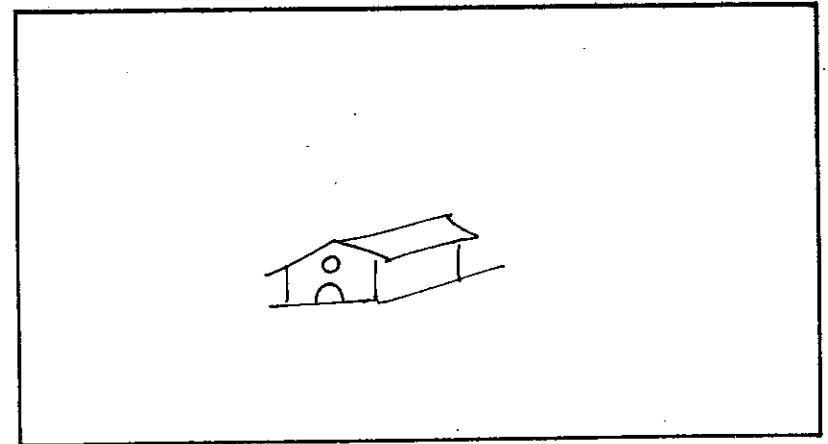
La expresión oral es una actividad existente en todas las actividades de la escuela y su finalidad fundamental es conseguir el desarrollo de la capacidad del alumno para expresar sus ideas de forma adecuada en cuanto al uso de vocablos y de la pronunciación. Se pueden destacar los siguientes aspectos:

a).- Elocución, fonética y pronunciación de sonidos: nombrar con corrección las palabras del vocabulario básico, construir frases con las palabras difíciles, memorizar y declamar poesías, señalar las pausas y ritmo de una poesía.

b).- Vocabulario básico: recordar palabras del entorno, construir frases alrededor de un centro de interés, usar palabras con dificultad, utilizar adecuadamente los nombres, acciones y cualidades.

c).- Uso adecuado de los tiempos verbales: representar acciones en diferentes tiempos, dialogar en un tiempo verbal, completar frases.

Figura 31: Para comprobar la organización del pensamiento son interesantes los Dictados espaciales.



En medio de la hoja hay dibujada una casa. Completa el dibujo de acuerdo con las siguientes instrucciones: A la izquierda de la casa hay un árbol. A la derecha de la casa hay un gato. Cerca del gato hay un caracol. En el árbol hay una manzana. Lejos del árbol hay niños. Debajo del árbol hay una flor. Encima de la casa hay una chimenea.

4.- Organización del pensamiento.-

La adquisición adecuada de la organización espacio-temporal y la comprensión del simbolismo, para poder estructurar luego el espacio gráfico y comprender el código de la escritura, son los objetivos más buscados. En un intento de especificar ambos y de puntar algunas actividades proponemos lo siguiente:

a).- Desarrollo de la capacidad simbólica: simplificar dibujos, asignar símbolos a objetos, establecer códigos sencillos, señalar con símbolos nuestras cosas, horario, actividades.

b).- Lateralización definida y localización espacial: reconocer y usar la izquierda-derecha, dentro-fuera, subir-bajar, encima-debajo, detrás-delante, seguir una dirección determinada, reconocer y ordenar secuencias espaciales, completar dibujos de simetría.

c).- Sentido de orden: reconocer las partes de un objeto, comprender secuencias lógicas.

d).- Relaciones temporales: ordenar secuencias temporales, medir el tiempo, realizar ritmos.

5.- Desarrollo motriz.-

En este aspecto se pretende, sobre todo, mediante el adiestramiento progresivo, el desarrollo de la motricidad manual fina hasta llegar a un estado de madurez adecuado; sin tener seguridad de haberlo alcanzado no se iniciará la enseñanza de la escritura. Los objetivos específicos se concretan en tres:

a).- Control del movimiento y coordinación óculo-manual: trazar movimientos en el aire y en superficies amplias atendiendo al espacio, la dirección y la simetría, colocar libros, recoger botones, completar figuras.

b).- Adiestramiento fino de manos y dedos: ejercitar el dibujo, picado, rasgado, punteado, recorte, plegado y pegado de figuras; modelar, encajar, enlazar, trenzar, tejer, coser, anudar, ensartar, hacer ganchillo con materiales diversos.

c).- Ejecución de rasgos gráficos: hacer trazos cortos y largos, trazos verticales (el tallo de una flor, un reloj que cuelga), horizontales (una cuerda tirada por dos chicos, cables eléctricos) e inclinados (cenefas inclinadas a derecha, izquierda o combinadas).

Uso de técnicas y materiales

Los diferentes procedimientos para lograr el grafismo son objeto de infinidad de ejercicios, algunos ya señalados; a la vez, esos ejercicios se pueden agrupar en torno a temas de tipo libre o dirigidos y permiten una forma de actividad individual, colectiva o combinada.

En cualquier caso se ha de partir de los objetos que rodean al alumno, que pueden manipular con facilidad y que sean de fácil ordenación. De los objetos se pasa a las representaciones gráficas y de éstas a las esquematizaciones como forma de educar su pensamiento y de acercarle a la abstracción de los signos gráficos.

El dibujo, trenzado, anudado y otras técnicas se pueden usar por separado o combinadas. Por ejemplo: para desarrollar el tacto y la motricidad fina, se puede modelar una figura, decorarla con filigranas y luego pintarla. Pero sea cual sea la técnica que se pone al alcance del niño siempre es un instrumento para su progreso personal; en consecuencia, interesa más lograr el adiestramiento que resultados "bellos". No obstante, es necesaria una exigencia progresiva y una perfección y constante atención a las cualidades del alumno a través de ejercicios de dificultad creciente.

El ambiente que rodea al alumno se define por la libertad de ejecución; sólo así superará, de acuerdo con su ritmo de trabajo, las etapas normales de desarrollo. Es por ello que es difícil hablar de distintos niveles de dominio técnico pues éstos dependen de la personalidad y madurez del sujeto.

Las actividades dependen, por lo menos en nuestro caso, del tipo de material a usar: como norma general tiene que ser de cierta calidad. Resulta difícil trabajar con lápices cuya punta se rompe a menudo y con papeles que se arrugan y raspan con facilidad. Aunque una normativa concreta y puntual en exceso es poco recomendada, porque coarta posibilidades, vamos a ver algunas ideas más con espíritu de ejemplarizar que de determinar normas obligatorias:

- Se usará principalmente el lápiz negro, lápices de colores y rotuladores con papel mediano y pequeño; las barras de cera y la ténpera exigen tamaños superiores.

- Cuando se dibuje con lápiz negro se dará importancia a las siluetas, perfiles y formas; con el instrumento de color se cuidarán más las manchas de color, procurando que su distribución sea uniforme y dentro de los límites de la silueta. En los ejercicios de relleno de figuras hay que cuidar la perfección de los bordes como medio para ejercitar la precisión.

- Para evitar el agarrotamiento y la crispación de los dedos, sobre todo cuando son poco hábiles para manejar el instrumento, son útiles los ejercicios cortos y variados, buscando que la dirección del movimiento sea distinta; de esta forma se sigue trabajando hasta que el instrumento se sostiene con corrección y se ejecutan rasgos gráficos sin necesidad de ejercer una presión excesiva.

- La edad del niño determina la tipología de la actividad en la etapa de preparación escribana. Si el alumno es párvulo (4-6 años) hay que tener en cuenta su especial forma de captar el mundo y ésta no es otra que por medio de la

actividad. Si es el juego su principal actividad, lo lúdico adquiere el valor de una técnica fundamental.

En la medida de lo posible es necesario canalizar el aprendizaje a través del juego; éste se seleccionará de acuerdo a la edad del alumno, a sus intereses y a los objetivos que se proponen. Adquieren especial importancia los juegos simbólicos (reconocimiento de formas, de mensajes, simulacro de actividades), los verbales (trabalenguas, adivinanzas, escenificaciones) y los manipulativos (habilidad de manos y dedos, engarzar y unir objetos).

– El dibujo es, cómo no, un procedimiento inmediato de escritura. En este sentido, aparte de su valor simbólico y de adiestramiento, una de sus modalidades –el dibujo geométrico– sirve de pauta para un acercamiento definitivo al carácter gráfico de la escritura. El trazado de círculos (sol, aro), cuadrados (ventana, sobre), figuras geométricas (árbol, barco), rasgos (lluvia, nieve), rayas (surcos, mar), que representan a objetos o hechos de la realidad, nos permite aproximarnos y entrar en la fase de aprendizaje de la escritura.

– Para terminar recordaremos por su innegable interés los ejercicios de escritura rítmica, como los propuestos por Schiebels, en los que en base a un texto se ejecutan trazados.

Juan y Margarita van al bosque.....



Juan tira una piedra al camino.....



Luego, tira dos piedras juntas.....



Atraviesan un campo labrado.....



Llegan al borde del estanque.....



Figura 32: Ejercicios rítmicos de Schiebels².

(2) Enciclopedia Técnica de la Educación. Ed. Santillana, Obra cit. Tomo III, pág. 115.

ETAPA DE APRENDIZAJE

La etapa de aprendizaje de la escritura se caracteriza por el tratamiento sistemático a que se somete al discente con el fin de que adquiriera este aprendizaje. En esta etapa se asimila el carácter de conjunto de signos que tiene la escritura, así como su valor personal y social. La creación de adecuados hábitos en la forma de mantener el instrumento, de ejecutar las letras y de estructurar los escritos sobre el papel tendrá gran importancia; como también serán instrumentos adecuados para conseguir los objetivos señalados el estudio de las letras, la atención a las primeras adquisiciones y el uso de la copia y caligrafía.

Estudio de las letras

La fase de aprendizaje utiliza ciertos recursos que nos permiten salvar el primer obstáculo: el aprendizaje de las letras. Las técnicas más utilizadas son, entre otras muchas, éstas:

a).- *Utilización de unidades con sentido.* Se comienza con palabras que contengan una o dos letras y que sean significativas para el niño (mamá, oso, sopa). Cuando se conocen estas palabras se enseñan las letras.

El uso progresivo de palabras responde fundamentalmente a los siguientes criterios:

- Índice de dificultad de pronunciación.
- Frecuencia de uso en el vocabulario infantil.
- Factores didácticos: si dos palabras de fácil pronunciación y pertenecientes al vocabulario usual pueden producir interferencias entre sí, se elimina una.
- Ordenación de acuerdo con el tipo de sílabas: a ser posible seguir la ordenación de vocales, sílabas directas (la, sa), compuestas (bra, pra) e inversas (as, al).

b).- *Normalización en el trazado de los signos.* Cada signo exige una técnica para escribirlo. El alumno, que sigue las indicaciones del profesor, hace los ejercicios que se le presentan (letras para reseguir con flechas, puntos claves) utilizando desde el primer momento las direcciones correctas del trazado de las letras. Estas direcciones están determinadas, aunque las letras se enseñan por separado, por la finalidad última: conseguir una escritura ligada. Aunque algunos autores aconsejan con carácter transitorio el uso de letras de tipo "script" u otras de rasgos simplificados, creemos que su uso se debe limitar, máxime cuando en la

actualidad ya se publican algunos libros escolares en letra cursiva y, por ello, se elimina la disociación que puede existir entre lo que el alumno aprende y lo que ve en los libros.

c).- *Movimientos sin huella.* Pertenece a este ámbito la ejecución del trazado en el aire, el seguimiento de la letra o palabra con el dedo en la pizarra, el uso de letras de lija, seguimiento de letras marcadas sobre plástico, etc.

d).- *Movimientos con huella.* En este campo se usa la impresión del rasgo gráfico sobre el papel, la arena, el suelo y la pizarra; el dibujo del grafo con lápiz, ténpera, cera; su fabricación con diferentes materiales (barro, plastilina).

Estos recursos, y otros que pueden añadirse, pueden utilizarse sin reparo ya que facilitan el aprendizaje de los signos gráficos mediante la formación de imágenes kinestésicas que su uso presupone.

Pero en la escritura influye también lo oral. Por ésto no se puede olvidar el planteamiento de ciertos recursos. Durante el proceso didáctico se unen temporalmente los que ahora citaremos y los que ya se han expuesto:

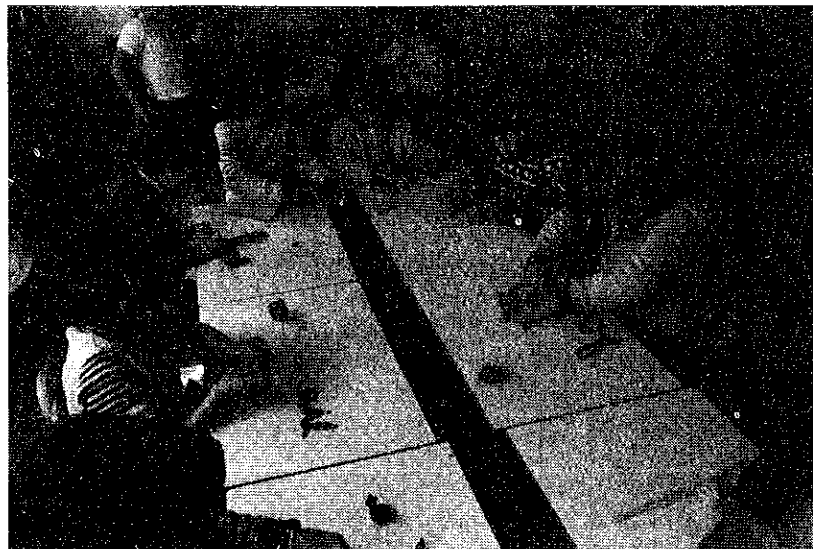
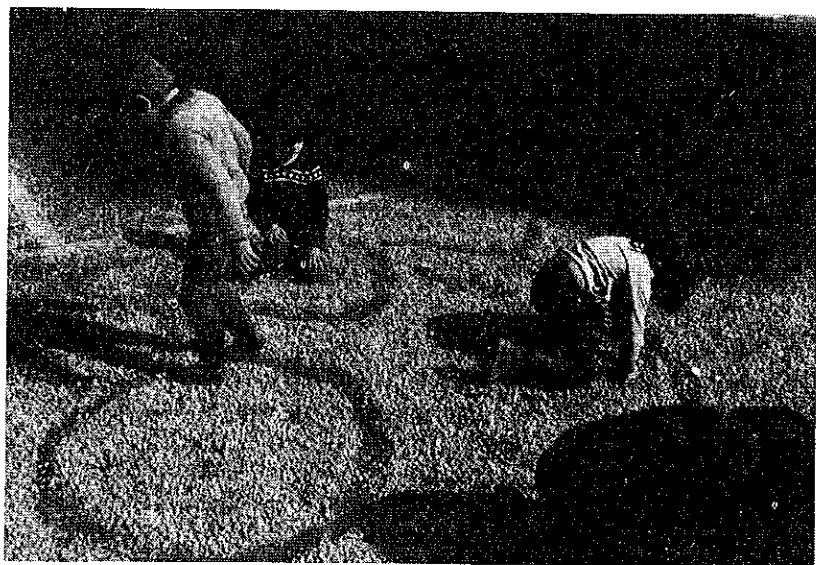


Figura 33: *Movimientos con huella.*

a).- *Buena vocalización.* Al enseñar los sonidos hay que distinguir los nasales, palatales, etc.; los ejercicios pueden ser directos inmediatos (pronunciación de sonidos escritos), directos mediatos (imitación de sonidos pronunciados por otro) e indirectos, como leer sílabas muy apoyadas en lo icónico.

b).- *Discriminación.* En la pronunciación lenta el alumno procura encontrar un sonido o conjunto de ellos. En las palabras y frases se subraya, recorta, tacha, etc., el signo que corresponda al sonido emitido, o al signo aprendido.

c).- *Asociación.* El aprendizaje de asociación de sonidos, palabras e imágenes, aparte de la enseñanza directa, se alcanza mediante la elaboración de carteles con imágenes y palabras, la caja de palabras (fichero donde se acumulan las palabras que se estudian acompañadas de imágenes), el uso de rótulos al pie de los objetos, juegos de búsqueda de objetos o dibujos que respondan a una grafía determinada, el uso del proyector y del magnetofón, etc.

d).- *Utilización.* Los avances que alcanza el alumno se utilizan continuamente en los nuevos aprendizajes; de este modo las nuevas adquisiciones se integran en

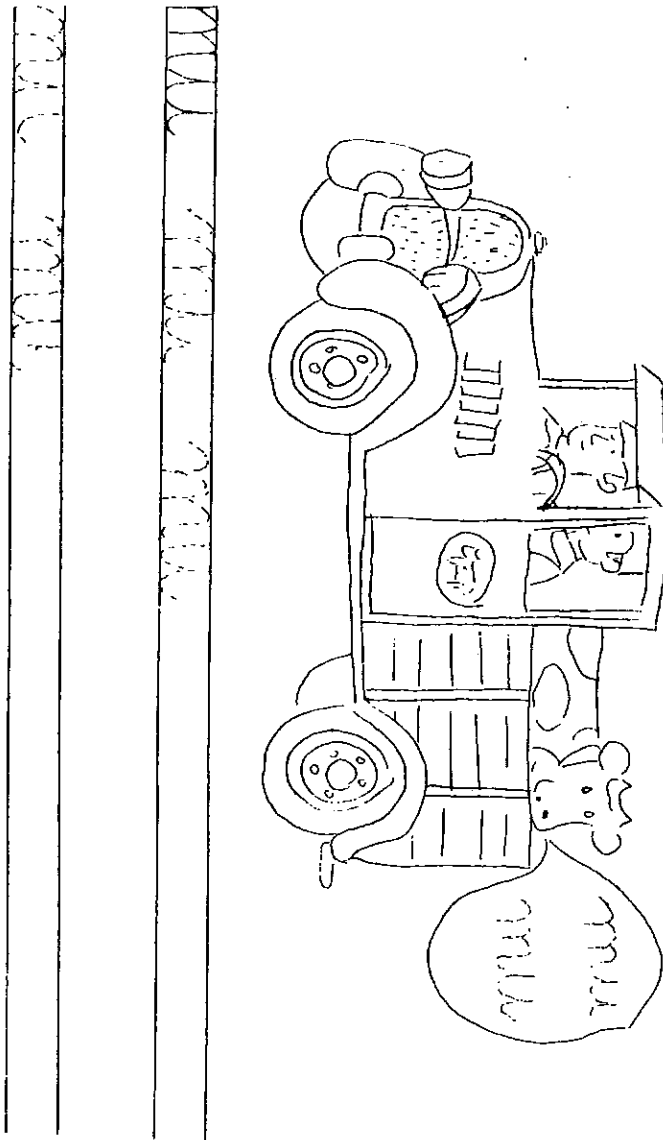


Figura 34: Los ejercicios dirigidos a las primeras adquisiciones del niño deberán ser muy motivadores.

ejercicios habituales donde se contengan aprendizajes anteriores. Es fundamental que conozca el significado de las palabras que aprende y es interesante pedir que fabrique historias más o menos completas con esas palabras, sin negar la utilización de otras cuyo conocimiento no esté previsto. Al llegar a un cierto número de términos conocidos es fácil que se produzcan transferencias horizontales.

La escritura es legible si tiene la adecuada dirección de las letras y la correcta unión de éstas, tanto si se inicia el aprendizaje con la letra cursiva como si se pasa a ésta a partir de la "script". Las letras unidas que forman una palabra constituyen un rasgo gráfico largo que el niño no siempre ha ejecutado en sus ejercicios de preparación. En cualquier caso es eficaz realizar algunos ejercicios en la pizarra para que se dé cuenta mejor de las direcciones y repetirlos después en el cuaderno. Contendrán rasgos combinados de inclinación, verticalidad y horizontalidad; horizontalidad y redondez; ejecución de escaleras, montes, quebradas, etc.

Los ejercicios se destinan a ordenar la forma correcta o rectificar una forma incorrecta; éste es el objetivo y olvidarlo significa perder el verdadero sentido de la escritura. Si se procesa el aprendizaje de esta forma, se puede facilitar haciendo estudiar al mismo tiempo las letras que exigen una misma cadena de movimientos. Por ejemplo: las letras redondas (c, a, g, d, q, p) que exigen "la mitad de un círculo, subir y bajar" y las letras verticales (l, f, b, h, j, t) que exigen "subir y bajar".

El maestro mediante un control permanente procura que las uniones se realicen correctamente para evitar confusiones (la "o" se une por arriba, la "a" por debajo); sólo este control y las indicaciones frecuentes logran que el alumno adquiera buenos hábitos. Es éste un momento oportuno para recordar que la escritura, para ser eficaz, necesita ser hábito.

El gato come patatas

con carne y zanahorias

Figura 35: Pauta Montessori.

El tamaño de las letras, su uniformidad, inclinación y la separación entre palabras están sujetos también a constantes indicaciones; del control y las deficiencias nace la reeducación cuando la legibilidad se ve afectada. En estos casos hay que pensar en el papel rayado con las pautas adecuadas: dos rayas para el cuerpo de la letra y una raya muy fina superior y otra inferior para las prolongaciones (pauta Montessori). Para reducir el tamaño de la letra se disminuye la separación entre líneas; para lograr la separación entre palabras se puede hacer escribir una palabra, parar, medir la distancia (dedo, bolígrafo, cuadros) y continuar.

El educador en su análisis contempla también la posición correcta del cuerpo, del papel y la forma prensil del lápiz, pautas que ya se indicaron. La economía del papel y la pulcritud del trabajo deben ser también una exigencia constante. Las hojas sueltas van cediendo su protagonismo al cuaderno que exige del discente un mayor cuidado y presentación.

Primeras adquisiciones

Desde que el alumno conoce y escribe sus primeras palabras hay que procurar que trasciendan al resto de la comunidad: la clase, la escuela y el entorno. Por ello, es muy útil realizar carteles y murales en los que el niño vea su propio trabajo, se estimule en la perfección del trazo y adquiera conciencia de la importancia de la escritura como medio de comunicación.

Al mismo tiempo, se pueden iniciar una serie de ejercicios-juegos que amenicen el esfuerzo por aprender y ayuden al niño en el proceso de asimilación. A modo de orientación numeramos algunos:

- Ejercicios de atención: subrayar determinada letra, sílaba o palabra en un texto, tachar los objetos que empiecen por una sílaba dada.
- Juego de aparear: asociar palabras e imágenes de un conjunto, poner carteles a determinados objetos.
- Claves: utilizando una referencia (dibujo) completar palabras, o al revés.
- Tarjetas de palabras: ordenarlas por sílabas, por letras, por la letra inicial.
- Dominós de letras: la combinación de fichas que contengan las letras "script" y cursiva puede servir para asociarlas y facilitar el paso de un tipo de letra a otra.
- Caja de órdenes y recompensas: se mandan a ejecutar órdenes (escribir objetos de la clase, palabras que empiecen por m, etc.) y si se cumplen existe una recompensa.
- Silabario: con tarjetas de sílabas formar palabras diferentes y escribirlas.
- Discriminación fonética: se leen varias palabras pero el alumno escribe sólo la que contiene una determinada sílaba.

- Juego de bingo: utilizando el vocabulario aprendido se hacen tarjetas que se colocan en una caja. Cada alumno juega con varias palabras incompletas, que completa cuando sale la tarjeta.

- Juegos de indicios: seguir rastros hasta completar una palabra.
- Ilustrar historias, crucigramas, etc.

La copia y la caligrafía

Entre los procedimientos de enseñanza la copia ocupa un lugar primordial. Esta posibilita al alumno para que perciba con facilidad la forma de los modelos que debe reproducir. La copia pretende desarrollar la atención y la memoria visual, potenciar los procesos de análisis-síntesis (captar el conjunto sin dejar de apreciar los detalles), ejercitar los músculos escribanos y formar hábitos de limpieza, orden, exactitud, responsabilidad y economía.

El procedimiento para que cumpla sus finalidades es desarrollado por Benjamín Sánchez³ en los siguientes puntos:

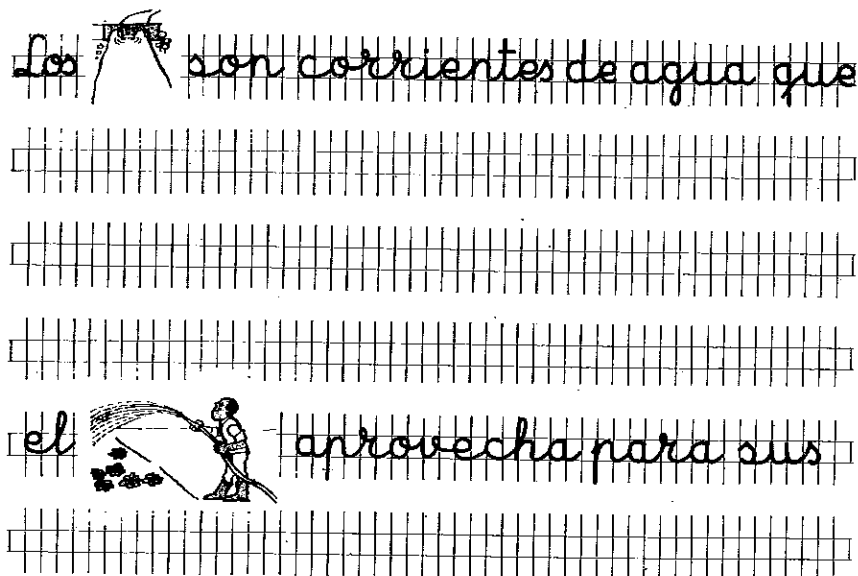
- Selección del trozo. Procurar que no sea largo y que sea interesante.
- Objetivos claros para los alumnos. Darles instrucciones: márgenes, palabras difíciles, posiciones del papel, lápiz.
- Lectura, observación e interpretación del texto elegido. La lectura será primero silenciosa e individual, luego colectiva.
- Realización de la copia. El docente va corrigiendo posturas y errores.
- Corrección y autocorrección de la copia. Tanto de tipo individual como colectivo.

La realización de las copias procura despertar el interés al inicio del aprendizaje como forma de evitar los errores ortográficos o de legibilidad. Igualmente atiende a las unidades básicas (palabras) para evitar que se copie letra por letra. Por otra parte, como ya se ha dicho, las palabras del texto deben formar parte del vocabulario básico.

La Caligrafía, como el arte de escribir con buena letra, prácticamente está desechada de la enseñanza actual. Sin embargo, los cuadernos de caligrafía pueden ser útiles para la corrección de ciertas dificultades, como ejercitación paralela al aprendizaje de ciertas habilidades motrices y como modelo para alumnos que no muestran un estilo propio. En cualquier caso la realización de la caligrafía irá acompañada de instrucciones precisas sobre postura, forma de

(3) Sánchez, Benjamín: *Lenguaje escrito. Diagnóstico, Enseñanza y Recuperación*. Ed. Kapelusz, 1972. págs. 44-46.

tomar el lápiz e indicaciones sobre el trazado de las letras aunque las exigencias no deben pasar de pedir una legibilidad aceptable.



Pauta caligráfica. Ed. Anaya, Salamanca.

Figura 36: Las caligrafías pueden ser útiles para la corrección de ciertas dificultades y como modelo para alumnos que no tengan estilo propio.

Los ejercicios caligráficos tienen que presentar con claridad el modelo a imitar. Sus primeros rasgos pueden estar señalados con puntos, luego semiacabados, con un punto de referencia y sin ninguna referencia. También será interesante que después de imitar una letra pasen a imitar palabras con sentido que la contengan, como forma de amenizar el ejercicio.

La copia y caligrafía de un mismo texto repetida muchas veces, sin un objetivo claro, no es admisible ya que llega a aburrir y cansa a los alumnos, siendo contraproducente de acuerdo al objetivo buscado.

ETAPA DE DESARROLLO

Las indicaciones sobre el trazado de rasgos continúan durante esta etapa y los factores de legibilidad (claridad, uniformidad, espaciamiento, ligamentos e inclinación) están sujetos a un control estricto. En este sentido es interesante llevar un control de cada alumno en el que se contengan sus avances referidos a la

velocidad y calidad gráfica, permitiéndonos así evaluar su progreso y servir de base a las actividades de recuperación, si fueran precisas. La corrección de errores es decisiva en este momento por cuanto aún no son excesivos y porque aún no están fijados y consolidados.

Algunos de los juegos que se practicaron en la fase anterior pueden ampliarse en extensión y dificultad (crucigramas, juego de bingo, etc.). Los alumnos pueden escribir las normas que quedan expuestas en la clase o recogidas en álbumes. En cualquier caso se debe insistir en la necesidad de que los escritos sean legibles, sobre todo cuando han de ser leídos por los demás. Es un buen momento para insistir en el aspecto social del lenguaje escrito y aún momento propicio para despertar actitudes positivas hacia la escritura que ayuden al uso y ejercicio de la expresión escrita.

La copia y el dictado

La práctica de la copia y el dictado, que se iniciaron en la etapa anterior, continúan; sin embargo el carácter de utilidad que se les dió se acentúa, ya que al dominar mejor los procesos escribidos hay un mejor aprovechamiento práctico de la escritura. Los ejercicios a utilizar pueden basarse en la vida diaria de la

Dictado

Había una vez un viejo muy viejo que vivía en un claro
del bosque más antiguo y de jendario de las Galias.
Este bosque tenía una gran variedad de plantas medicinales y,
según cuentan los druidas, de poderes mágicos todas las épocas
del año ofrecían sus peculiaridades curativas.

8 años

Figura 37: El dictado es un recurso importante para el diagnóstico, enseñanza y recuperación de la escritura.

escuela o la comunidad, en la copia de noticias, en la realización de carteleras y carteles murales.

Gracias a la copia, como medio de estímulo, es posible organizar una biblioteca de clase creada por los propios alumnos. Cada uno de ellos transcribe textos seleccionados por el maestro (cuentos, curiosidades, informaciones) que pasan posteriormente al fondo común, al que todos tienen acceso. Se logra así dar importancia a la biblioteca a la par que se acostumbra a los alumnos a interpretar diferentes tipos de letras.

El dictado tiene en esta fase importancia como recurso para la enseñanza, el diagnóstico y la recuperación de la escritura. Mediante su utilización se desarrolla la atención y la memoria auditiva, se afianzan las palabras aprendidas, los hábitos y destrezas y se ejercitan la legibilidad y rapidez.

Ya hemos dicho que el dictado es un medio de diagnóstico; pero es necesario añadir que, cuando así se use, hay que seleccionar con mucho cuidado el texto-copia y tener presente el objetivo que se intenta alcanzar. Si interesa el estudio de palabras, se procederá de modo semejante al modelo descrito en la copia, a saber: selección del trozo, señalar los objetivos a los alumnos, mostrar las dificultades, permitir la lectura y observación del texto y proceder después del dictado a la corrección individual y colectiva del texto⁴.

La repetición sistemática y monótona de las palabras mal escritas ha de ser desterrado y en su lugar optar por su estudio, a base de leerlas de nuevo, formar frases, escribirlas en diferentes contextos, y otros ejercicios que, sin olvidar la necesidad de la repetición, eviten el hastio mediante la novedad y la variedad. Los temas, motivo de dictado, han de estar muy unidos a la experiencia del alumno y las palabras empleadas serán las de su vocabulario básico.

La ortografía

La exigencia y necesidad de expresarse por escrito con corrección incluye también la perfección ortográfica. Las cacografías provienen, a menudo, de un mal planteamiento metodológico basado exclusivamente en el estudio de normas y en el dictado asistemático, acompañado de la repetición de palabras mal escritas que afianzan el error que se trata de evitar.

Desde el primer momento las palabras deben escribirse correctamente. Para ello se procura que el alumno disponga de los elementos necesarios (diccionario, estudio previo de palabras, posibilidad de preguntar, etc.) que le dificulten los errores. La prevención de éstos mediante un buen aprendizaje y la individualiza-

(4) Idem, págs. 49-51.

ción de la enseñanza, en lo posible, serán los principios fundamentales del hábito de una escritura ortográficamente perfecta.

Los alumnos cometen errores bien por su inmadurez o por la deficiencia de los métodos instructivos; este fenómeno diariamente observable debe ser atacado desde su aparición y realizar por ello y entre otros recursos, una enseñanza sistemática que elimine las faltas ortográficas. Pero esta enseñanza no debería empezar antes de los 7-8 años -tercer curso de primaria- ya que es entonces cuando se alcanza un grado de madurez suficiente para analizar, identificar y retener los vocablos y sus componentes.

Es interesante analizar los factores que entran en juego en la enseñanza de la ortografía, porque a partir de allí comenzará la recuperación. Los más importantes son: motóricos, memoria visual, observación, atención y análisis; es por ello que las reglas ortográficas resultan poco operativas (exigen sólo memoria y aplicación) y consiguen, cuando son excesivas, el efecto contrario: crear confusión en el niño y perjudicar su propia ortografía. Solamente son útiles las reglas que tienen carácter general y no poseen excepciones.

Según estos principios es necesario habituar al alumno al estudio de las palabras no comprendidas en las normas generales, para evitar la formación de malas imágenes. La técnica más aconsejable es presentarlas en forma visual, auditiva y cinestésica. Igualmente parece más aconsejable el estudio de palabras por listas y no de vocablos individuales; esta normativa nace estrictamente de razones de economía de tiempo.

Es aconsejable comenzar el estudio sistemático por la ortografía natural, o sea, la que afecta al sonido de la palabra: cambios de letras, trasposiciones, omisiones, alteraciones o adiciones de letras, confusiones. También hay que cuidar la unión o separación de sílabas y palabras, los problemas derivados de formas de hablar (z-s; c-s; t-d) y las dificultades de orientación (b por d; q por p).

En todos estos casos el uso adecuado de la copia y del dictado, el diccionario, el deletreo, el uso de las palabras en diferente contexto y fijación de la atención por diferentes ejercicios, suelen ser suficientes para corregir los errores. Pero es imprescindible el uso de controles frecuentes que permitan detectar los errores y corregirlos a medida que se produzcan, evitando la formación de imágenes incorrectas.

Finalmente citaremos algunos procedimientos que usan los juegos ortográficos por su adecuación a los intereses del niño. Lo lúdico puede colaborar por igual en el aprendizaje y en la consolidación de palabras con dificultad. Podemos detallar estos procedimientos⁵:

(5) Algunos de estos juegos ortográficos y otros, son citados por Sánchez, B.: Obra cit., págs. 70-76.

Cadenas ortográficas

bata	novela
tallo	lavado
lloro	doblada
robo	dádiva
botón	vacante
tono	tejado

Figura 38: La formación de cadenas es un buen ejercicio de vocabulario y puede servir como juego ortográfico.

- Formar cadenas: escribir una palabra con la sílaba o palabra anterior.
- Manantial de palabras: dada una, formar otras que tengan la misma sílaba.
- Bombo ortográfico: sacar palabras de un bombo y escribirlas.
- Anagramas: presentar letras o sílabas y escribir palabras que las contengan.
- Inspección ortográfica: descubrir y escribir palabras que contengan determinada dificultad.
- El dardo: lanzarlo sobre cartulinas que llevan series de palabras y escribirlas.
- Crucigramas, sopa de palabras, juegos de diccionario, lectura de dibujos, adivinanzas, etc.

Es fundamental que el alumno adquiera muchas técnicas a nivel de habituación. De ello dependerá que después siga individualmente aprendiendo y asimilando nuevas palabras. Junto a la habituación hay que tener en cuenta las conclusiones de los estudios experimentales que aconsejan la integración de las imágenes visual, auditiva y motriz de las palabras, unidas a la comprensión de su significado. Como es lógico hay que comenzar por aquellas palabras que tienen más frecuencia de uso en la lengua escrita y concretamente en la correspondiente a su momento madurativo.

ETAPA DE PERFECCIONAMIENTO

Durante esta etapa la escritura adquiere un carácter definitivo al integrar los elementos que la fijan y le sirven. El estudio de nociones gramaticales y de la composición escrita nos permiten evitar al máximo errores de concordancia y construcción y facilitan el uso de comas y puntos, acercándonos a un mayor dominio de la expresión. De esta forma la escritura reflejará fielmente el pensamiento, cumpliendo así uno de sus objetivos fundamentales.

Pero estas consecuciones no son instantáneas, sino sincrónicas; por ello se sigue exigiendo la calidad gráfica y se procura mayor velocidad al escribir. Al igual que en la fase anterior, todas las actividades que el alumno realice por escrito servirán para controlar, mejorar o corregir el trazado de los signos gráficos. De vez en cuando se insiste en los errores frecuentes, realizando ejercicios que permitan superarlos.

El profesor tiene que poner especial cuidado en el control de la letra durante la adolescencia, ya que se producen alteraciones que con la atención adecuada son fácilmente superables. De otro modo se fijarían quedando integradas durante toda la vida.

EN RESUMEN:

Ya se ha hablado en el capítulo anterior de los métodos didácticos de la escritura. Tratamos ahora de las técnicas, pero analizadas de acuerdo al momento o etapa de aprendizaje. Es lógico que no se pueda tratar igual didácticamente el momento inicial de un aprendizaje que la situación de perfeccionamiento o dominio. En el inicio las técnicas serán sencillas, muy orientadas y apoyadas con el fin de evitar el o los posibles errores. Al final las técnicas tendrán que dejar mayor campo a la originalidad.

Se consideran cuatro etapas en el aprendizaje de la escritura. La primera, llamada *de preparación*, no intenta que se logren los mínimos de escritura; su misión es disponer al alumno para que comience fortalecido el aprendizaje. Para ello utiliza un cúmulo de técnicas destinadas a potenciar las capacidades que son necesarias en la instrucción de la escritura: percepción, comprensión auditiva y visual, expresión oral, organización lógica del pensamiento y habilidad psicomotriz.

La segunda etapa es la *de aprendizaje* propiamente dicho. El alumno comienza a codificar grafos con sentido. Es importante que desde el principio se escriban palabras con sentido; primero muy sencillas y pertenecientes al mundo experiencial y afectivo del niño. Se introducen simultánea o posteriormente técnicas—escritura aérea, sobre papel, en la pizarra, etc.— que van afianzando los primeros aprendizajes y acercan al discente a la habituación de la copia y caligrafía.

La tercera etapa, la *de desarrollo*, permite ya el uso de la escritura como un medio de comunicación total, aún cuando todavía existan errores, pues estamos en proceso de aprendizaje. Ya se domina la copia y el dictado; se escribe con una alta calidad ortográfica y el alumno plasma por escrito ideas, afectos, experiencias propias y ajenas. Esta proyección, sin embargo, deberá ser correcta en lo

formal aunque se admita cierta falta de riqueza literaria al final de la última etapa;
la de perfeccionamiento.

EJERCICIOS DE AUTOCOMPROBACIÓN

Técnicas para el aprendizaje de la escritura

- | | |
|--|-------|
| 1º. La capacidad de percepción fónica sólo repercute en la calidad ortográfica, pero no en la escritura. | V - F |
| 2º. La técnica de la escritura tiene en cuenta el desarrollo de la capacidad simbólica. | V - F |
| 3º. El contenido del trabajo, sea cual sea la técnica, nace de los modelos caligráficos. | V - F |
| 4º. El trazado en el aire es una técnica para el aprendizaje de la letra "script". | V - F |
| 5º. La observación sistemática controla la calidad gráfica. | V - F |
| 6º. El estudio de la caligrafía comienza por las dificultades convencionales. | V - F |
| 7º. La etapa que garantiza la comunicación mediante la escritura es la de perfeccionamiento. | V - F |

Respuestas correctas

- | | |
|------|------|
| 1º F | 5º F |
| 2º V | 6º F |
| 3º F | 7º F |
| 4º F | |

PROBLEMAS DE LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA

Dificultades generales de la lecto-escritura	-Lecto-escritura	<ul style="list-style-type: none"> Confusión de letras Omisión de letras, sílabas o palabras
	-Escritura	<ul style="list-style-type: none"> Falta de legibilidad Dificultad en la copia de trazos simples
	-Lectura	<ul style="list-style-type: none"> Confusión de palabras Irregularidad en la comprensión
Dificultades del alumno que escribe	-Disgrafias: deficiente calidad gráfica generalizada	
	-Retraso motor: falta de madurez para hacer tareas finas (debilidad motriz)	<ul style="list-style-type: none"> -Problemas de ritmo Sincinesias Sinergias Diadocinesias Calambres
	-Dispraxia: imposibilidad de reproducir formas gráficas	
	-Deficiencias en la estructuración perceptivo-motriz	<ul style="list-style-type: none"> Agnosias visuales Agnosias auditivas Agnosias espaciales Agnosias corporales Agnosias temporales
	-Lateralidad: zurdería	
Errores de técnica	-Dificultades de comprensión	<ul style="list-style-type: none"> Anomalia de memoria visual y auditiva Problemas espacio-temporales
	<ul style="list-style-type: none"> -Confusión de letras semejantes no debida a causas tipificadas -Sucesión de sílabas -Omisión de letras o sílabas -Agregación de letras -Dificultad para leer y escribir nuevas palabras -Confusión en la sílaba compuesta -Errores en los trazos de las letras -Errores de orientación de las letras o de la escritura 	

DIFICULTADES EN LA ESCRITURA

El conjunto de alteraciones que afectan al aprendizaje de la lecto-escritura se viene denominando con el nombre de dislexia.

La diversidad de causas y factores que pueden ocasionar la dislexia es tanta como la diversidad de sus formas y manifestaciones. En su nacimiento y desarrollo pueden incidir insuficiencias de tipo funcional: insuficiente colaboración del lenguaje, de la destreza manual, de la percepción, del esquema corporal y del ritmo; de tipo estructural: problemas neurológicos; de tipo afectivo; de tipo pedagógico. Como resume Anne Marie Fichot "una dislexia se caracteriza por la convergencia de elementos neurológicos y de elementos afectivo-sociales, estando estrechamente ligados ambos aspectos"¹.

El carácter básico del aprendizaje de la escritura hace que demos importancia a la localización de los errores y a su reeducación inmediata. Desde un punto de vista didáctico consideramos práctico dejar aparte las posibles raíces médicas de la dislexia y centrarnos en las cuestiones pedagógicas que van a permitir recuperar a los alumnos con deficiencias no notables. No obstante, no se puede olvidar que la escuela tiene que plantearse, si es posible, una recuperación que atienda no sólo a las dificultades, sino también a sus causas.

Dentro del ámbito puramente didáctico vamos a analizar algunas dificultades con las que se encuentra el alumno en su proceso de lecto-escritura y que tienen unas manifestaciones muy determinadas:

(1) Fichot, A.M.: Obra cit. pág. 35.

Para la lectura y escritura:

- Confusión de letras: por su simetría (d-b, p-q); por su parecido de formas (f-l); por su posición (d, q; u, n); por su articulación o fonética semejante (d-t, o-u).
- Omisiones de letras, sílabas o palabras: por falta de globalización o percepción auditiva (hombre-home); inversiones o trasposiciones de sílabas o letras (se-es; prado-pardo); inserción o agregación de letras (pelota-paletota); confusión de palabras (sería-reía).

Para la escritura.

- Problemas de legibilidad: falta de separación correcta de las palabras por ausencias (el camión está lleno - el camión esno); diagrafia o discaligrafia; contaminaciones (cantan los pájaros - cantan los pánjaros); disortografía; escritura en espejo (escritura realizada de derecha a izquierda, de abajo a arriba).
- Dificultad en la copia de trazos simples: distorsiona formas; no recuerda dibujos simples; no determina el final de un ejercicio.

cuentan que tres hombres se encotaron (1)
en un meson la (2) bor (3) de su tierra. cada
una de ellas (4) de qua las (5) al (6) conca,
era su casa, su conta, sebanitia y
el paisa (7) que les (8) rondera, una de
ellas (9) di (10) roca en (11) su (12) ra (13) avia (14)
un (15) cete (16) como (17) su (18) repallas

11 años

Figura 39: Las manifestaciones más corrientes en los disléxicos son: omisión de letras (1), confusión de letras (2), inversiones (3) y problemas de legibilidad (4) fundamentalmente debidos a distorsión de formas (5) y a falta de separación de letras (6).

Para la lectura.

- Confusión de palabras: parecidas en su forma (cuento-puente); opuestas en su significado (coche-carro); omisiones en los signos de puntuación y acentuación.
- Irregularidad en la comprensión lectora: dificultad para analizar lo leído por

imposibilidad de sacar información; dificultad para precisar ideas o recordar lo leído.

La falta de progreso escolar por causa de las alteraciones citadas inciden sobre el alumno y sobre el ambiente, que no siempre le comprende, ocasionando además problemas afectivos y deficiencias en el comportamiento.

Si un alumno disléxico hace la lectura entrecortada, silabeante, precipitada y con cortes inadecuados, la escritura presentará caracteres desiguales, trazo irregular, letras mal dispuestas y anarquía en la ordenación; aspectos que hacen del grafismo algo frecuentemente ilegible.

Desde un punto de vista práctico, es decir según lo que sucede día a día en la escuela, no es difícil ver que por falta de individualización de la enseñanza, por la mala aplicación de los métodos o por la falta de maduración del alumno la ejecución de inversiones, confusiones, omisiones, etc., son frecuentes en el transcurso del aprendizaje de la lecto-escritura. Muchas veces algunas alteraciones descritas se mantienen sin ocasionar graves retrasos escolares debido a mecanismos de compensación que el individuo pone en funcionamiento. Pero estas anomalías tienden a desaparecer con la maduración del alumno; su persistencia anormal es la que indica la existencia de una dislexia. Siguiendo a Marie de Maistre² en el análisis de las dificultades que plantea la enseñanza de la escritura, consideraremos dos grupos: dificultades del escritor y errores de técnica.

DIFICULTADES DEL QUE ESCRIBE

Los condicionamientos escolares-número de alumnos por aula, graduación, falta de medios, etc. - no siempre permiten detectar entre algunos escolares sus handicaps en los aspectos motrices, perceptivos y de estructuración del pensamiento. La falta de conocimiento de la dificultad origina que el aprendizaje de la escritura se desarrolle para ellos sobre unas bases falsas; consecuentemente se producen alteraciones en los escritos como disgrafias, dispraxias, etc. Sólo el continuo control por parte del educador en las diferentes etapas del aprendizaje permitirá evidenciar los problemas y buscar, en consecuencia, las soluciones más oportunas.

Disgrafía

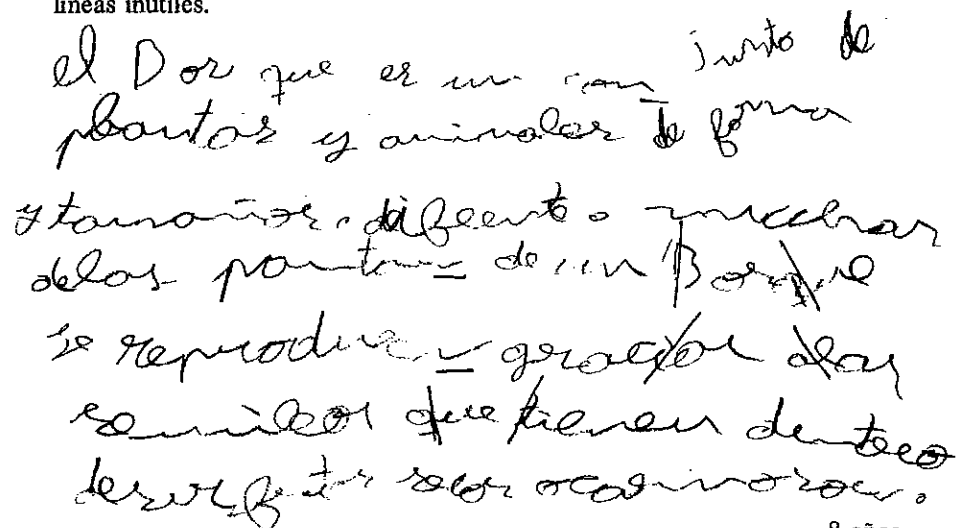
Se considera que existe esta dificultad cuando la calidad de la escritura es

(2) Obra cit. págs. 248-255.

deficiente sin que exista ninguna causa neurológica o intelectual que la justifique.

Muchas disgrafias son consecuencia de *agnosis dígito-manuales* las cuales provocan que el niño confunda sus dedos o tenga dificultades en su movimiento, originando así errores caligráficos generalizados.

La inestabilidad y la impulsividad ocasionan también disgrafias. El no control del movimiento produce deterioro de formas y unión de palabras. Hay una irregularidad en la orientación y en las dimensiones, apareciendo a menudo líneas inútiles.



el Dor que es un con junto de
plantas y animales de forma
y tamaño diferente y unidas
de los puntos de un Borde
se reproducen y gracias a las
señales que tienen de tener
de ser por ser ocasionados.

8 años

Figura 40: La inestabilidad y la impulsividad son factores de disgrafias. El sujeto no domina bien sus trazos produciendo un escrito irregular.

La reeducación se ha de basar en la ejecución de movimientos de coordinación fina y de educación de las imágenes gráficas de los rasgos. Las técnicas a usar serán:

- Movimientos que mejoren la agilidad de la mano: uso de barro, plastilina, encajar, trenzar, anudar, recortar. Coger objetos de distintos pesos y tamaños. Ejercicios con pelotas, etc.

- Movimientos caligráficos: deslizantes, arabescos, entramados, bucles (simples, de sentido continuo, rimados, con limitación y disminución de líneas).

- Ejercicios de reeducación de las letras en su forma, tamaño y dirección.

Además de la agnosis, la inestabilidad y la impulsividad, también la debilidad motriz y los trastornos perceptivos son origen de disgrafias. Pero, como ocasionan unas deficiencias típicas permiten una reeducación separada, preferimos tratarlas en capítulos aislados.

Retraso motor o debilidad motriz

La disociación de movimientos que realiza el escritor por falta de madurez le dificulta la ejecución de las *tareas finas* de la escritura. A veces, en un esfuerzo por dominar el movimiento, se crispa la mano y dedos sobre el lápiz aumentando el cansancio y produciendo calambres; todo ello viene favorecido por actitudes viciosas y por la puesta en funcionamiento de grupos musculares no necesarios.

Estos trastornos motrices pueden manifestarse fundamentalmente de los modos que a continuación describimos:

- *Problemas de ritmo.* Están unidos a una mala percepción temporal y/o a una defectuosa estructuración espacial. En la escritura ocasionan errores en el ordenamiento de las letras, acentuación de palabras, elaboración de frases cuya construcción gramatical es errónea y en el lenguaje espontáneo. Cuando los problemas de ritmo se unen con problemas auditivos graves pueden provocar *disfasias*.

La reeducación se basa en la reproducción primero de estructuras rítmicas con golpes o palmadas para centrar luego la actividad en el cuaderno; trazar cruces en cuadrados alternos, trazar dos círculos seguidos cada tres cuadros, etc. Pero a veces nada se consigue si no se atiende por igual a la educación de la percepción temporal: ordenar secuencias visuales, empleo del calendario, ordenar frases con o sin referencia al tiempo; ordenar verbos en diferentes tiempos, encontrar el ritmo de la frase, etc.

- *Sincinesias.* Son movimientos automáticos que vienen asociados a movimientos voluntarios de los que normalmente están disociados. Es precisamente la unión no natural ni prevista de ambos quien produce la deficiencia. La manifestación o síndrome más habitual es la aparición de rayones al escribir y deformación en la letra.

La reeducación se realiza en base a ejercicios de tono muscular, de maduración de los músculos afectados y de equilibrio.

- *Sinergias y diadococinesias.* Permiten la ejecución de varios movimientos a la vez y de movimientos sucesivos y alternos respectivamente. La disfunción de estos mecanismos, tal como acontecía con las sincinesias, producen al escribir los problemas de ritmo ya citados.

La reeducación considera el planteamiento y ejecución de ejercicios como: abrir y cerrar ojos y manos; abrir una mano, levantar el pie contrario; levantar una mano, cerrar los ojos.

- *Inicio de calambre.* El síndrome se caracteriza por la aparición de contracciones dolorosas o rigidez en los músculos por torpeza generalizada. En su génesis no sólo influye la debilidad motriz, sino también los factores emocionales. Los alumnos afectados se cansan mucho al escribir; a veces inician

la escritura de una letra lentamente y la acaban rápidamente; su letra en general presenta muchas irregularidades.

Las técnicas mejores para vencer el retraso motor o debilidad motriz consisten en movimientos amplios usando lápices blandos y procedimientos relajantes: deslizamiento, dibujo con los dedos, pincel, relleno, etc. Para mejorar la motricidad fina se utilizan *técnicas no gráficas*: recorte, plegado, doblado, trenzas, flechas y guirnaldas de papel, juegos de bolas y cartas, pasta para moldear, marionetas, movimientos de manos, etc., y *técnicas gráficas*: relleno de formas vacías y ejercicios con plantillas. Tanto unas como otras se caracterizan por la coordinación motórica que exigen.

En todos los casos de debilidad motriz los ejercicios no han de ser muy largos, pero sí variados; deben intentar mejorar la fuerza y tono muscular y estar acompañados de ejercicios de relajación y suavización del gesto.

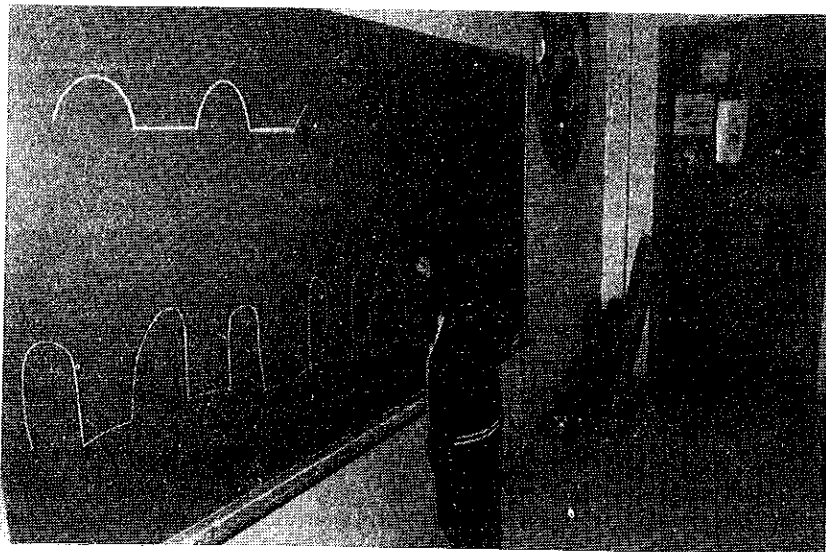


Figura 41: La recuperación de la debilidad motriz se inicia en base a movimientos amplios que se reproducen progresivamente para centrarse en ejercicios diversos de motricidad fina.

Dispraxia

Esta dificultad escribana se caracteriza por una imposibilidad total de reproducción de las formas gráficas. En la dispraxia existe una mala coordinación muscular que hace difícil los movimientos de progresión de la escritura e

imposible los movimientos finos de los dedos para la inscripción. El tratamiento de esta dificultad es lento y exige aulas especiales; fundamentalmente se debe buscar la sustitución del modelo visual por el lenguaje y el movimiento, iniciándose esta reeducación motora en los niveles básicos. Esencialmente consistirá en: educación de los movimientos corporales básicos, control de la tonicidad muscular, educación rítmica, motricidad gruesa y fina y nociones espaciales, secuencias motoras y rítmicas, sinergias y ejercicios de asociación de la palabra y acción.

Los ejercicios gráficos que pueden usarse serán: descomposición y composición de formas gráficas en sus elementos, análisis de sus estructuras, estudio de las orientaciones fundamentales en rectas (de pie, inclinado, echado) y en curvas (alto, bajo, derecha, izquierda), estructuración de las letras en el cuaderno, etc.

Deficiencias en la estructuración perceptivo-motriz

La torpeza al escribir supone a veces una incapacidad de reproducción de formas a causa de una mala estructuración del espacio y tiempo. En realidad hay un defecto de análisis referido a las diferentes partes de las letras o a los movimientos necesarios para hacerlas.

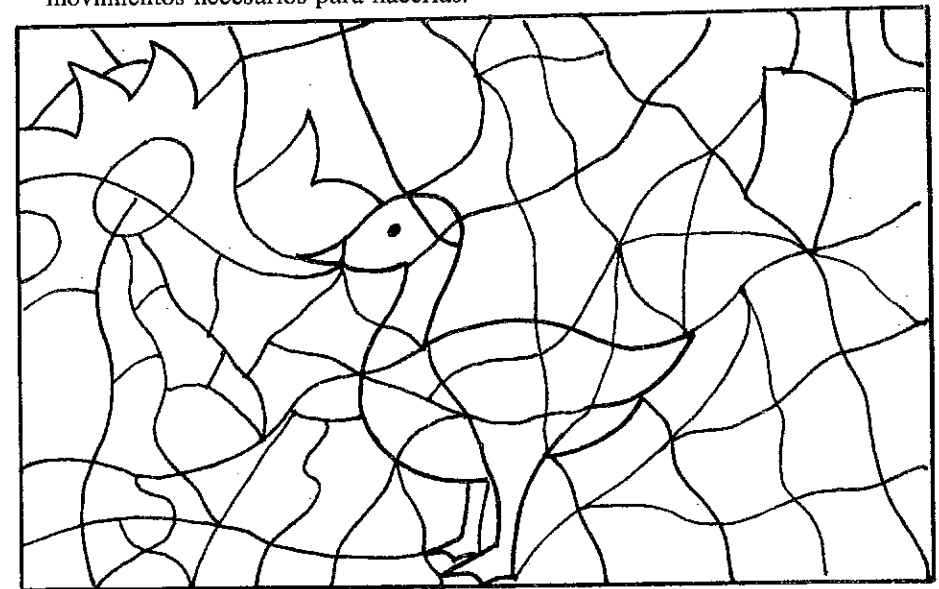


Figura 42: Los ejercicios de discriminación figura-fondo ponen en evidencia los problemas de percepción visual.

Las deficiencias de estructuración más corrientes son:

- *Agnosias visuales*. Afectan éstas a la escritura por su dependencia de la percepción visual, memoria visual y memoria secuencial. Ocasionan errores en la ortografía, en la lectura (silabeo, deletreo) y en la lectura rápida. Su presencia conlleva confusión de letras (t-f, u-v, n-u), trasposición de sílabas y palabras (lavabo-balavo), dificultades para discernir la posición de sílabas (flota-folta) y errores en la construcción de frases.

Los ejercicios correctivos que mayor eficacia consiguen son: *reconocimiento de figuras*: tachar las iguales a un modelo, tachar en un escrito una letra, descubrir las semejanzas o diferencias en un dibujo, percibir formas geométricas en diferente posición y tamaño. *Memoria visual*: recordar y reproducir formas de dibujos, letras, movimientos, posiciones. *Memoria secuencial*: percibir y reproducir series de letras, símbolos. *Discriminación de figura, fondo*: distinguir figuras y colorear, rayar el fondo, rellenar. *Uso de colores*: apareamiento, matices, identificación. De todos modos y previo a los ejercicios de recuperación, es necesaria la actuación médica que corrija los defectos físicos que aún permitan corrección.

- *Agnosias auditivas*. La existencia de estas deficiencias ocasionan menguas en la retención de lo oído y son causa de confusiones de letras: g-j, b-v, ll-y, m-n, r-l, d-r, ...

En este tipo de agnosias, como en las visuales, es previa e imprescindible la actuación médica para que corrija los defectos físicos recuperables. La recuperación se basará no sólo en el oído o en la vista, sino en el apoyo mutuo reforzado por el concurso de otros órganos perceptivos. Los ejercicios correctivos desarrollarán la localización, identificación, discriminación y reproducción de sonidos: aparear sonidos y formas, discriminar palabras en series, reconocer terminaciones, etc.

- *Agnosias espaciales*. Como las anteriores agnosias conlleva confusiones de letras, que en este caso se concentran en su simetría o en su posición (d-q, d-b), dificultad en la estructuración de ciertos trazos, separación de palabras y deficiente estructuración del escrito en el papel.

En la recuperación serán importantes los ejercicios hechos en espacios amplios: *ejercicios de orientación y estructuración*: dentro-fuera, lejos-cerca, delante-detrás, izquierda-derecha, arriba-abajo, recorridos con planos, laberintos, posiciones; *de localización*: medir distancias, planificar la situación de objetos, reconocer el centro, el extremo. Los ejercicios *de tipo gráfico* se deben basar en las nociones anteriores expresadas en dibujos: sobre cuadrícula hacer recorridos, localizar diferentes orientaciones verticales, horizontales e inclinadas, localizar letras en grupos dispersos y mezclados, etc.

- *Agnosias corporales*. Producen éstas dificultades de estructuración espacial,

CONSTRUCCION DE FIGURAS

Saliendo del nº 1 sigue las órdenes siguientes:

1.- Un cuadrado hacia arriba; uno, derecha; dos, arriba; dos, derecha; uno, arriba; uno, derecha; uno, abajo; cuatro, derecha; dos, arriba.

2.- Uno, derecha; dos, arriba; dos, derecha; siete, abajo; uno, izquierda; uno, arriba.

3.- Dos, izquierda; uno, abajo; dos, izquierda; uno, arriba; dos, izquierda; uno, abajo; cuatro, izquierda.

Has terminado.

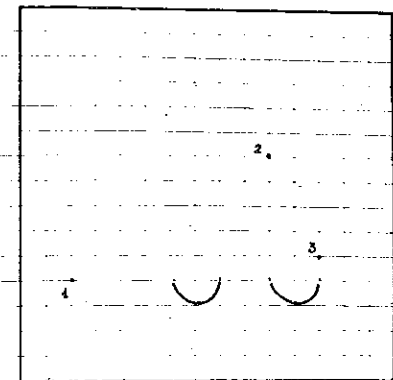


Figura 43: Los recorridos sobre cuadrícula son excelentes ejercicios espaciales.

ya que el espacio se estructura a partir del propio cuerpo. Los defectos en la escritura son los mismos que en las agnosias espaciales, unidos a algunos de lateralidad.

El esquema corporal se adquiere mediante ejercicios de reproducción de la figura humana: puzzles humanos, recortado de figuras, completación, uso de transparencias; ejercicios ante el espejo; ejercicios de reconocimiento ante otros alumnos, etc.

- *Agnosias temporales*. Están muy relacionadas en la escritura con los problemas de ritmo ya señalados. No es necesario, por tanto, insistir en ellos y en su tratamiento que será idéntico al descrito al hablar de ejercicios de ritmo.

Lateralidad: Los zurdos

Las deficiencias de lateralización pueden entorpecer el aprendizaje de la lecto-escritura, ya que si la lateralidad no está definida, el sujeto no puede organizarse bien espacialmente por imposibilidad de orientarse con relación a su cuerpo; hay

una pérdida de puntos de referencia para la elaboración de sus esquemas organizativos.

Las consecuencias de una deficiente lateralización están muy relacionadas con las deficiencias espacio-temporales que tantos defectos ocasionan en la lecto-escritura. Por ello la fijación de la lateralidad dominante ha de hacerse en cuanto sea posible (4-5 años) y antes de iniciar cualquier aprendizaje de la escritura.

El predominio lateral está definido cuando es coincidente en las manos, pies, ojos y oído. En caso de que esté indeterminado, porque una parte del cuerpo no coincide con otras, se tenderá a favorecer el ejercicio de las partes que no están claramente definidas; en caso último se favorecerá la mano más hábil. Cuando el sujeto sea ambidiestro parece adecuado potenciar el lado derecho, ya que los instrumentos escribanos y la escritura latina están más en concordancia con la manipulación derecha. De todos modos este planteamiento normativo tiene carácter de generalización, pero en ocasiones pueden existir causas que aconsejen el adiestramiento a otro lado. Por ejemplo, la miopía muy acusada del ojo dominante o lesiones cerebrales.

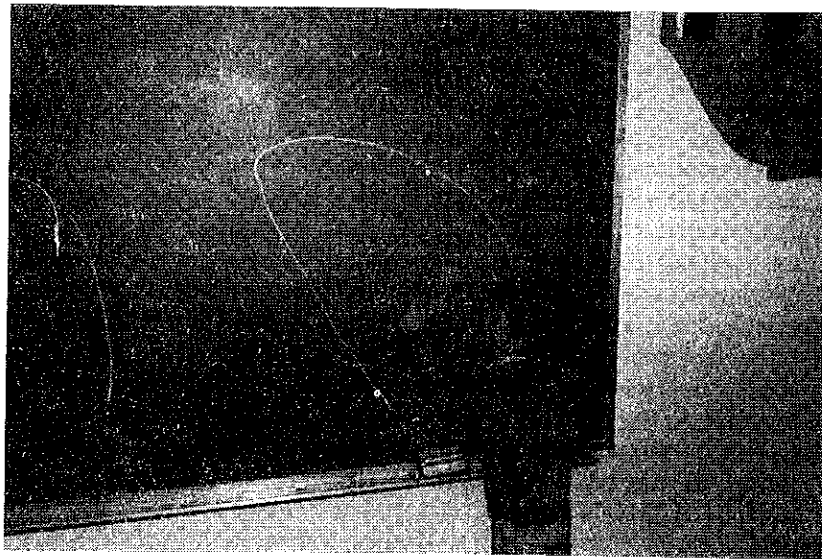


Figura 44: La determinación del predominio lateral es importante que se haga temprano pues una indefinición en este aspecto trae problemas espaciales al discente al no poder orientarse con relación a su cuerpo.

La problemática del zurdo radica en la concordancia de la lateralidad y las formas escribanas. Cuando existe discordancia entre ambas se produce problema. Pero a veces la causa es una lateralidad mal definida. En este caso se deberá valorar, antes de cambiar de mano, si hay hábitos adquiridos, cuál es el desarrollo intelectual y qué problemas afectivos y emocionales se pueden ocasionar.

Cuando haya que comenzar el adiestramiento de una mano no ejercitada, hay que procurar ante todo la seguridad en el gesto gráfico. Para ello se busca primero la mayor ejercitación posible de la mano en cuestión: recoger cosas, lanzar, apretar, bordear siluetas, ejecutar trazos. Posteriormente, y para evitar el hastío, habrá que variar mucho los ejercicios y buscar posturas fáciles para coger el lapicero; no es bueno que se hagan los ejercicios con rapidez, sino que al principio se dará tiempo para que el alumno adopte el ritmo que más se adecúe a sus capacidades.

Cuando la definición de la mano sea un hecho, habrá que realizar con frecuencia ejercicios sistemáticos de afirmación de la lateralidad establecida, actividades que exijan respuestas físicas inmediatas y otros ejercicios que potencien la fuerza y habilidad en esa parte.

Dificultades de comprensión

No es fácil determinar la causa de las deficiencias de comprensión. Como más influyentes se encuentran las anomalías de la memoria visual y auditiva y las dificultades en la organización de lo leído o escuchado por problemas temporo-espaciales.

Los ejercicios de recuperación, pensando en la etiología descrita, serán asociación de palabra-significado: por medio de dibujos, diccionario, por utilización de sinónimos; asociación de grafismo y motricidad; comprensión y ordenación de frases: completar frases, añadir palabras, cambiar el significado de la frase, etc.

A veces también los errores de comprensión son generados por la dificultad de identificar los sonidos con sus grafías. En estos casos puede haber una excesiva preocupación por la pronunciación, pero los ejercicios más útiles son los que acabamos de enumerar completados por aquellos que eduquen la discriminación.

ERRORES DE TÉCNICA

A lo largo y ancho del aprendizaje la evaluación detecta que hay alumnos que no presentan un conjunto de deficiencias, sino sólo una o dos anomalías muy

concretas y que no entran en las complejas clasificaciones anteriores. En estos casos hay que pensar en errores instructivos propios de una deficiente programación y proceso de aprendizaje. Las lagunas en la preparación o en el aprendizaje que no atacaron las facetas deficientes, el método o el alumno (no asistencia a clase, distracción), la falta de recuperación inmediata, etc., son causas de éstas que hemos denominado puramente instructivas. Como quizás sean éstas las más frecuentes en la escuela de cualquier ámbito socio-cultural hemos querido profundizar un poco más e intentar una clasificación nacida de la experiencia:

1.- Confusión de letras semejantes.

Ya se ha comentado algo de esta deficiencia al hablar de las agnosias; aquí nos referimos a cualquier tipo de confusión sin una tipificación determinada. Las más frecuentes se deben a problemas articulatorios o espaciales. Los ejercicios de recuperación, por tanto, pueden ser: estudios de letras semejantes, usando material muy intuitivo como lija, plástico, pizarra, etc.; percibir y tachar una letra dentro de un escrito; realizar ejercicios de atención; reconocer formas geométricas en diferente posición; comparar sílabas, escribir palabras que empiecen por las letras semejantes, comparar formas y tamaños de estas letras, escribir o pronunciar las letras o palabras que las contengan, analizar las letras en diferentes palabras, realizar ejercicios de figura-fondo, etc.

8 años

Figura 45: Muchas veces los problemas de legibilidad debidos a la falta de unión o separación de palabras, a la omisión de letras y a la inversión de sílabas tienen su origen en un mal aprendizaje. La tarea de recuperación busca llamar la atención del escolar sobre sus deficiencias, posiblemente eliminables con una mayor participación de éste en la tarea.

2.- Inversión de sílabas.

La causa de tal anomalía hay que buscarla en el mayor o menor dominio de lo tempo-espacial. Los ejercicios a realizar pueden ser: afianzamiento de las sílabas directas; descubrir semejanzas y diferencias en dibujos, reconocer la posición de figuras, diferenciar situaciones de antes-después y primero-último; aprendizaje de sílabas inversas, palabras con sílabas directas e inversas y subrayado de sílabas dadas.

3.- Omisión de letras o sílabas.

En este caso hay que estar seguros de que no existe una causa anatómico-fisiológica profunda; cuando tal no exista hay que pensar en dificultades fonatorias (reeducación logopédica) o simplemente en el desconocimiento de la palabra. En este segundo caso los ejercicios de recuperación no existen como tales ya que todo se reduce a conocer la palabra. En el caso de anomalías fonatorias leves se pueden aconsejar ejercicios de tipo perceptivo, dictado enfático de las palabras, escritura con prolongación de fonemas, tachado y escritura de palabras de varias letras, etc.

4.- Agregación de letras.

Este es un caso típico de falta de atención. A veces esta deficiencia tiene su origen en problemas hepáticos o renales, por lo que el tratamiento será puramente médico. En el caso de ser otra la causa, los ejercicios anteriores son muy adecuados, pero se complementarán con actividades que logren fijar la atención del niño: oír el silencio, el vuelo de la mosca, etc.

5.- Dificultad para leer y escribir nuevas palabras.

Quizá sea esta anomalía la que más depende de una enseñanza inadecuada. Normalmente se debe a un insuficiente conocimiento de los elementos visuales estructurales y fonéticos de las palabras.

Se elimina la anomalía si previamente se dan a conocer palabras nuevas mediante ejercicios gráficos y fonéticos que intenten el cambio de palabras por cambio de letras, el aumento de vocabulario, las variedades de una palabra por modificaciones, los ejercicios de elección múltiple, los ejercicios de clasificación

de acuerdo con el significado, la conversión en sinónimos y antónimos, el uso del diccionario gráfico, el cambio de contexto, etc.

6.- Confusión en las sílabas compuestas.

Como en el caso anterior se debe la anomalía a problemas de atención y al mal aprendizaje de las sílabas directas e inversas. La recuperación se basará en la identificación, pronunciación y deletreo de las sílabas, formación y lecto-escritura de palabras que las contengan, utilización de las palabras en frases, utilización de sinónimos, comprensión del significado de las palabras, series de palabras, uso de crucigramas y juegos verbales.

7.- Errores de orientación, unión y orden de sucesión de los trazados de las letras.

Seguimos en la misma etiología: son problemas de aprendizaje y de falta de atención. A veces sin embargo es consecuencia de una enseñanza global que no ejecutó tareas de análisis. Este es un defecto general: cuando un profesor aplica un método a una técnica global o sincrética siempre debe llegar al análisis de los mínimos componentes. Que se comience por lo global no quiere decir que se quede allí, y por eso los métodos sincréticos se denominan "métodos de marcha analítica".

La recuperación se hará partiendo de la explicación del trazado de letras, de la adquisición de este movimiento cinestésica y gráficamente, y mediante ejercicios caligráficos.

8.- Errores en la orientación de las letras o de la escritura.

Están éstos relacionados con problemas de lateralización y orientación espacial. De acuerdo a esta etiología la recuperación contendrá ejercicios perceptivos, espaciales y de tipo caligráfico: trazado de letras sobre papel, lija, en el espacio; discriminación de diferentes letras; adquisición de la noción de paralelismo y sentido de inclinación; ejecución de rasgos continuos; etc.

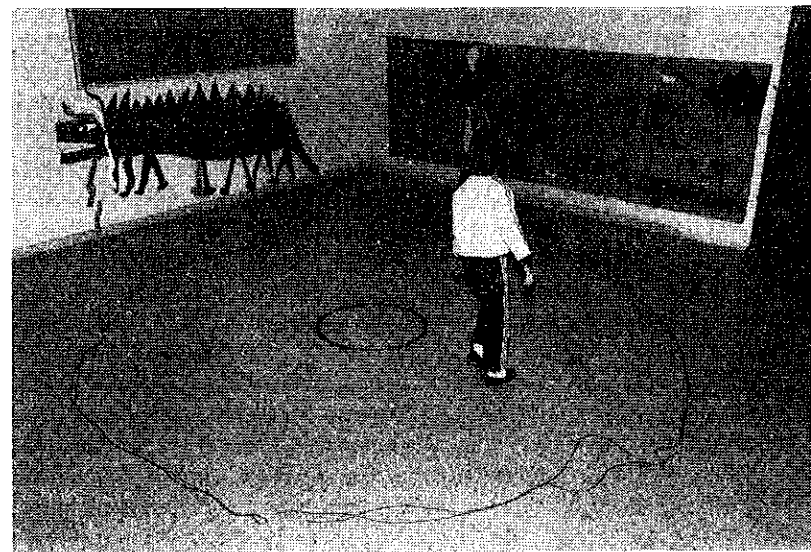
Hasta aquí una serie de errores que nacen de diversas causas pero que todas tienen su origen en deficiencias de la enseñanza o en la falta de diagnóstico precoz o inmediato. La mayor parte de estos errores de técnica pueden ser mejorados en varias sesiones de copia, caligrafía y ejercicios de coordinación visomotora. El

docente puede hacer programaciones de tipo general que contengan ejercicios destinados a varios tipos de deficiencias; servirá esto para unificar las recuperaciones dentro del aula, puesto que cada alumno dispondrá de los ejercicios que posibiliten recuperar sus deficiencias y otros que le permitan afianzar sus adquisiciones.

Un plan de mejora de la caligrafía y coordinación óculo-manual podría contener: ejercicios de coordinación mano-pie, ejercicios viso-espaciales, actividades de precisión motora, actividades de sensibilidad y motricidad dígito-manual, ejercicios de coordinación ojo-mano, actividades de dibujo, ejecución y secuencias de trazos gráficos.

ASPECTOS GENERALES

En general, todas las dificultades que se plantean en la enseñanza de la escritura provienen generalmente de deficiencias en el adiestramiento del alumno, al que no se le han desarrollado ciertas estructuras; bien porque cuando se hizo el aprendizaje no tenía la base madurativa suficientemente desarrollada o porque la metodología fue inadecuada. No es difícil, pues, prever que una buena preparación evitará muchas deficiencias posteriores.



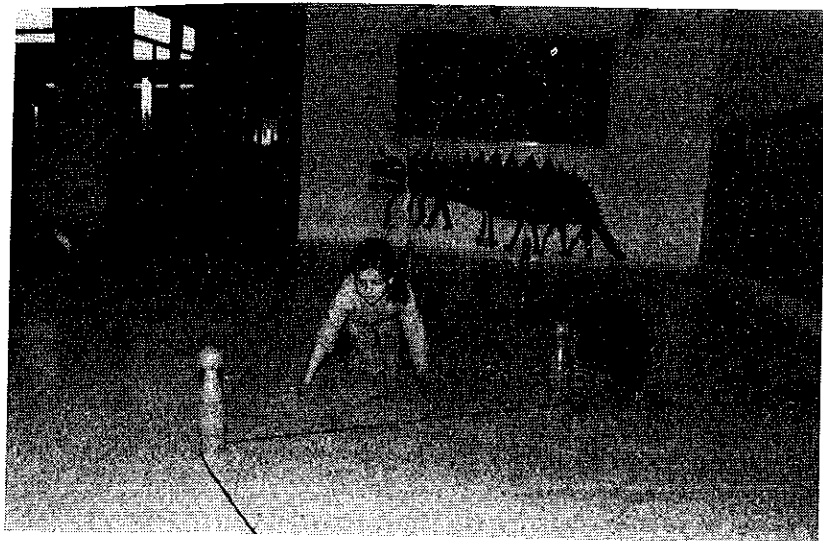


Figura 46: La Psicomotricidad por los fines que persigue, en muchos casos, ha de ser la base sobre la que se asiente y desarrolle la enseñanza y recuperación de la lecto-escritura.

Los métodos y técnicas preventivas tienen que dominar a las correctivas: se evitan deficiencias, por ejemplo, con el uso de técnicas y ejercicios de carácter cíclico: cada nueva adquisición va acompañada de la fijación de las anteriores. En este sentido las clases de estimulación y refuerzo del aprendizaje de la lecto-escritura, en las que se realicen ejercicios de base, deberán hacerse a menudo. También es conveniente alternar estos ejercicios de base con actividades que desarrollen la viveza lingüística y los procesos de simbolización.

También entra en el ámbito de lo preventivo lo postural. La corrección de posturas del escritor así como la posición de prensión del instrumento son exigencias constantes para el educador. Muchas veces los problemas perceptivos y motores provienen de malas posiciones que ocultan o deforman parte del campo gráfico y exigen el uso de grupos musculares no necesarios. De la misma manera defectos posicionales de los dedos, muñeca, antebrazo, etc., producen grafías anómalas que se fijan y perduran con la consecuente falta de calidad gráfica.

La reeducación, cuando se realice, ha de responder a un plan determinado en el que se señalen claramente los objetivos a conseguir. En él los déficits que se quieran eliminar serán considerados en forma amplia, ya que normalmente una deficiencia no es la manifestación de una sola causa. Igualmente habrá que considerar la unidad mental del ser, gracias a la que las deficiencias se influyen;

así, los problemas de agnosias corporales no deberán ser separados de la lateralidad y estructuración espacial del sujeto.

Y una última recomendación al respecto: la edad en que se inicie la escritura (5-6 años) hace que la psicomotricidad tenga aún importancia en la formación de hábitos y aptitudes mentales del escolar; por ello las sesiones de psicomotricidad seguirán realizándose y servirán de apoyo a la recuperación de las deficiencias en la lecto-escritura.

EN RESUMEN:

Cuando se habla de dificultades o alteraciones de la lecto-escritura el profesional piensa en ese término, ya poco usual y confuso, denominado dislexia. En realidad esta alteración tiene un sentido unívoco, aunque se haya generalizado con otros matices que no le son propios: la dislexia incluye una convergencia de elementos neurológicos y afectivo-sociales, muy interrelacionados y que producen dificultades y alteraciones en el uso de la lingüística como código de comunicación.

Las alteraciones de la lecto-escritura se analizan en este capítulo desde tres perspectivas: a) la lecto-escritura propiamente dicha; b) dificultades personales del alumno que aprende a escribir; c) las técnicas instructivas empleadas por el docente y discente. Algunas deficiencias se estudian repetidamente en cada una de las perspectivas, pero, aunque se correspondan en su manifestación, son distintas si se contemplan desde la causa que las produce. Aquí interesa el motivo de la alteración, aunque se aprovecha también para describir cómo es. Este enfoque obedece a señalar como importante, en nuestro caso, la correctiva, pero es lógico que para ello conozcamos cuál es el síntoma –o quizá el síndrome, si es más complejo por la cantidad de causas intervinientes– descrito en el diagnóstico. Un conocimiento exhaustivo de la causa nos permitirá adoptar el proceso correctivo más adecuado y eficaz.

Las alteraciones obedecen a tres grandes causas; alrededor de ellas se asientan todos los casos concretos. Estas causas son: deficiencias motrices, deficiencias perceptivas y deficiencias de comprensión. En realidad responden a cada uno de los centros activos de la escritura, es decir, lo propiamente físico-fisiológico (muñeca, dedos, brazo, etc.), lo psicológico (sistema neuronal aferente-eferente) y lo gnósico como base cognitiva de la comprensión de lo escrito.

EJERCICIOS DE AUTOCOMPROBACION

Problemas de la enseñanza de la escritura

1º Tacha las dificultades que no son propias del retraso motor:

- a- Confusión de letras.
- b- Ritmo adecuado.
- c- Agnosias espaciales.
- d- Dispraxias.
- e- Diadocinesias.

2º. Cite cuatro tipos de agnosia.

3º. ¿Qué diferencia existe entre sincinesias y sinergias?.

4º. Tache los errores de escritura que provienen de la técnica inadecuada:

- a- Calambres.
- b- Disgrafía.
- c- Sucesión de sílabas.
- d- Confusión de letras.
- e- Trazos confusos.
- f- Agregación de letras.

5º. Señale las tres causas que provocan alteraciones en la escritura.

Respuestas correctas

1º. a, c, d.

2º. Visuales, auditivas, espaciales, corporales y temporales.

3º. Sincinesias: Movimientos automáticos que viene asociados a movimientos voluntarios de los que normalmente está disociados.

Sinergias: Varios movimientos a la vez y movimientos sucesivos. Producen problemas de ritmo.

4º. c, e, f.

5º. a) La lectoescritura propiamente considerada. b) Las dificultades del alumno que aprende a escribir. c) Las técnicas empleadas.

EVALUACIÓN DE LA ESCRITURA

La comprensión escrita se mide por	Clasificar palabras por el significado Uso de palabras en frases Utilización de información de los textos, etc.				
La expresión escrita se mide por	Escalas gráficas y ortográficas Dictados Análisis de tareas, etc.				
Qué se evalúa	<table border="1"> <tbody> <tr> <td data-bbox="1608 1023 1764 1066">Escalas analíticas específicas</td> <td data-bbox="1805 959 2072 1123">De velocidad: <i>Thorndike, Simón, claparède, Perron-Coumes</i> (Escala E), etc. Ejecución motriz: <i>Perron-Coumes</i> (Subescala E.F.) Reproducción de gráfismos: <i>Perron-Coumes</i> (Subescala E.F.).</td> </tr> </tbody> </table>	Escalas analíticas específicas	De velocidad: <i>Thorndike, Simón, claparède, Perron-Coumes</i> (Escala E), etc. Ejecución motriz: <i>Perron-Coumes</i> (Subescala E.F.) Reproducción de gráfismos: <i>Perron-Coumes</i> (Subescala E.F.).		
Escalas analíticas específicas	De velocidad: <i>Thorndike, Simón, claparède, Perron-Coumes</i> (Escala E), etc. Ejecución motriz: <i>Perron-Coumes</i> (Subescala E.F.) Reproducción de gráfismos: <i>Perron-Coumes</i> (Subescala E.F.).				
La grafía se mide por	<table border="1"> <tbody> <tr> <td data-bbox="1608 1193 1764 1236">Escalas analíticas holológicas</td> <td data-bbox="1805 1198 2072 1214"><i>Freeman, West, Pressey, Gray</i></td> </tr> <tr> <td data-bbox="1608 1299 1764 1342">Escalas de calidad gráfica</td> <td data-bbox="1805 1299 2072 1342"><i>Ayres, Vinh Bang, Piscart, Fernández Huerta</i></td> </tr> </tbody> </table>	Escalas analíticas holológicas	<i>Freeman, West, Pressey, Gray</i>	Escalas de calidad gráfica	<i>Ayres, Vinh Bang, Piscart, Fernández Huerta</i>
Escalas analíticas holológicas	<i>Freeman, West, Pressey, Gray</i>				
Escalas de calidad gráfica	<i>Ayres, Vinh Bang, Piscart, Fernández Huerta</i>				

NECESIDAD DE EVALUAR

La planificación y proceso instructivo se evalúan para conocer la eficacia de los mismos. A la vez también se evalúa al alumno con el fin de detectar los puntos en los que el aprendizaje ha sido eficaz y los que señalan falta de aprendizaje o errores en el mismo. Como objeto de instrucción, también la escritura se evalúa. En su aspecto general está claro el procedimiento, pero hay que analizar ahora qué tipo de evaluación es la más adecuada para controlar el adelanto y la eficacia del aprendizaje de la escritura.

Es sabido que se emplean tres tipos de evaluación coincidiendo con los momentos del proceso instructivo. Al principio del mismo se intenta saber cómo es la situación inicial del alumno para poder emprender con rentabilidad y sin error el nuevo aprendizaje. A esta evaluación se la denomina *inicial*. Durante el proceso es necesario estar atento a todo lo que sucede, bien para continuar según el plan o bien para adaptarlo o corregirlo si lo que nos comunica la evaluación así lo aconseja. A esta evaluación la llamamos *continua*. Al final del proceso de aprendizaje también conviene conocer el cuánto y el cómo se ha aprendido así como la retención del aprendizaje. Esta es la evaluación *final*.

El aprendizaje de la escritura reclama como inalienable la evaluación continua, aunque utiliza también de la inicial y final. La instrucción de la escritura se controla paso a paso, continuamente, con el fin de detectar las alteraciones o deficiencias gráficas para poner rápida solución, o bien para captar al instante cualquier error y erradicarlo mediante la adecuada preventiva.

Dado este carácter de instantaneidad constante sólo dos instrumentos van a ser válidos y de ellos vamos a hablar: la observación y el análisis de las tareas gráficas del alumno. De nada nos sirven las pruebas tradicionales, orales o escritas, ni tampoco las modernas pruebas objetivas.

Conviene aquí recordar el carácter individualizado del aprendizaje de la escritura. Cada alumno avanza a un ritmo hasta llegar al final que es el uso de su grafía personal. Se vuelve así a recalcar la necesidad de la observación, uno a uno, y de la utilidad del análisis de cada escritura. A la vez, la escritura, como ya se ha dicho, tiene un carácter social que también hay que evaluar: hábitos de cooperación y colaboración que sólo la observación sistemática puede definir y valorar. Dado este carácter individual y social, la evaluación de la escritura será muy subjetiva al principio, es decir, será imposible un juicio intersubjetivo. Poco a poco se ganará en inter-subjetividad, pero nunca se llegará a la objetividad deseada.

En la evaluación de la escritura hay que considerar los aspectos de comprensión y expresión escrita, ambos muy relacionados con la comprensión y expresión oral.

La comprensión escrita puede medirse de diferentes formas, mediante el análisis de las tareas:

- Clasificar palabras por su significado.
- Explicación de palabras.
- Uso de palabras en frases. Traslación de sentido al cambiar de lugar o frase.
- Puntuación de escritos.
- Subrayar, esquematizar textos.
- Utilización de conocimientos y estructuras lingüísticas en diferentes situaciones.

- Distinción de aspectos lingüísticos y metalingüísticos.
- Utilización de la información de textos.

La expresión escrita puede ser evaluada usando el análisis mediante:

- Escalas gráficas.
- Escalas ortográficas. Dictados. Textos con lagunas.
- Puntuación de escritos.
- Variedad de expresión ante una o diferentes situaciones.
- Estructura y contenido de la composición escrita.
- Análisis de la expresión espontánea.

La valoración de la comprensión y expresión escrita no siempre precisa de ejercicios específicos; se pueden utilizar para ello los resultados escritos de las diferentes actividades escolares. La evaluación dependerá del nivel de los alumnos, del nivel de la clase, de los conocimientos suministrados y de la edad escolar.

En la escritura no sólo interesa evaluar aspectos globales de comprensión y expresión como los citados, muchas veces el profesor se plantea la evaluación del aspecto físico de la escritura. Este se mide mediante las escalas de escritura, -

escalas gráficas- que adoptan dos tipos: las analíticas, que atienden a aspectos particulares de la escritura; y las de calidad, que atienden a un desarrollo global de la escritura.

Dictado

Había una vez un viejo muy viejo que vivía en un claro del bosque más antiguo y lejano de las gadias. Este bosque tenía una gran variedad de plantas medicinales y, según creían los druidas, de poderes mágicos. Estas las épocas del año se hacían peculiaridades curativas.

9 años

Figura 47: El dictado, copia y, en general, los trabajos escolares son los elementos más utilizados en la escuela para evaluar la adquisición de la escritura.

ESCALAS ANALÍTICAS

Las más sencillas son las que tratan de evaluar un solo dato. En este sentido son abundantes los baremos -miden aspectos cuantitativos- de velocidad: se hace escribir un texto y se controla el tiempo, o bien se controla el texto escrito dando un tiempo determinado para ello. Son típicas las escalas de velocidad de Thorndike, Ayres, Starch, Freeman, West, Burt, Simon, Hautot, Piscart, Vinh Bang, Claparède y Perron-Coumes.

R. Perron y F. Coumes¹ en el estudio genético de los rasgos gráficos y en la aplicación de su escala E, miden la velocidad en la escritura y clasifican a los sujetos por clases y edades según velocidad normal y máxima.

Velocidad de escritura (Palabras por minuto).

EDAD	VELOCIDAD NORMAL		VELOCIDAD MÁXIMA	
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
5,1 a 6,5	14	12		
6,6 a 7,5	21	28		

(1) Obra cit., pág. 135.

7,6 a 8,5	44	40	62	58
8,6 a 9,5	52	55	80	89
9,6 a 10,5	59	61	93	104
10,6 a 11,5	79	81	112	117

Freeman (1914) es el primero que publica una escala analítica. Considera la uniformidad como el carácter más relacionado con la excelencia gráfica, distinguiendo en él cinco aspectos: inclinación, alineación, trazo, forma de las letras y espaciado. Gray amplía el número de características a nueve: pesantez, inclinación, dimensión, alineación, espaciado de líneas, de palabras, de letras, nitidez y formación de las letras. La escala de Pressey presenta las ilegibilidades ordenadas: palabras amontonadas, angularidad excesiva, a como o, etc. La carta diagnóstica de West tiene en cuenta la velocidad, calidad, forma de letra, inclinación, coordinación, control motor, unidad de rasgo-espaciado de palabras-letras y paso entre letras².

La *escala E* de Perron y Coumes³ busca una finalidad de diagnóstico desde un punto de vista genético. La subdividen en dos sub-escalas. La *subescala EM* traduce esencialmente dificultades de ejecución motriz de los diferentes elementos que constituyen el grafismo: bastones rectos, curvas, desarrollo regular y sus dieciséis ítems se refieren al conjunto del trazado, la ejecución de los bastones rectos, la progresión de izquierda a derecha, el aspecto de la línea y la irregularidad. La *subescala EF*, de catorce ítems, traduce las dificultades de reproducción de formas caligráficas a través del aspecto general del grafismo, de la ejecución de las formas caligráficas y del modo de unión que hay entre las letras.

Como ejemplo de escala analítica para medir la calidad de la escritura podemos especificar la de C.T. Gray. Considera nueve cualidades a la escritura óptima, asignando a cada una de ellas un porcentaje. Su tabla es la siguiente⁴:

Cualidad	Porcentaje
1. Espesor	3
2. Oblicuidad: uniforme mezcla	5
3. Tamaño: uniformidad demasiado grande demasiado pequeño	7

(2) Citados por Fernández Huerta, J.: Obra cit. págs. 103-105.

(3) Obra cit., págs. 37-85.

(4) *Enciclopedia Técnica de la Educación*. Obra cit. vol. III, pág. 122.

4. Alineación	8
5. Espaciamento de las líneas:	9
uniformidad	
demasiado juntas	
demasiado separadas	
6. Separación de las palabras:	11
uniformidad	
demasiado juntas	
demasiado separadas	
7. Separación de las letras:	18
uniformidad	
demasiado juntas	
demasiado separadas	
8. Limpieza: borrones	13
falta de cuidado	
9. Formación de las letras:	26
forma general	(8)
igualdad	(6)
letras sin cerrar	(5)
partes omitidas	(5)
partes añadidas	(2)

ESCALAS DE CALIDAD

Se componen de un conjunto graduado de trabajos tipo que sirven para apreciar, por comparación, la calidad de la escritura de cualquier alumno. Se elaboran a partir de ciertas muestras que varios expertos ordenan según un criterio determinado. Cada experto da una puntuación a cada muestra y se admite aquel puntaje que es común, por aproximación, a todos los expertos.

El problema esencial que plantean las escalas de calidad gráfica radica en la definición del término "calidad gráfica". Para Thorndike y West la calidad se traduce mediante la impresión general que resulta a la vez de la legibilidad propiamente dicha, la estética y la personalidad. Ayres y Starch subordinan la legibilidad al tiempo de lectura. Freeman llega a analizar la uniformidad de letras, inclinaciones, etc. Burt y Piscart mantienen un criterio ecléctico y definen la calidad como una mezcla de la impresión general y el análisis de ciertas cualidades específicas⁵.

(5) Citados por Vinh Bang: Obra cit. págs. 250-262.

Los autores más modernos, quizás con un sentido práctico mayor, diferencian entre legibilidad y calidad gráfica, simplificando los aspectos a considerar. Benjamín Sánchez⁶ señala la legibilidad como el objetivo fundamental de la escritura, indicando los factores que la determinan: forma de las letras, uniformidad, espaciado, ligamentos e inclinación. Para Vinh Bang⁷ y Fernández Huerta⁸ la impresión general de un escrito es válida y sirve para evaluarlo cualitativamente.

Las diferentes escalas muestran pruebas-tipo ordenadas según la dirección (recta, media, inclinada de Ayres), según la velocidad y tipo de escritura (script, ligada de Vinh Bang), según el ritmo (normal y rápido de Piscart) o según el instrumento (lápiz, pluma de P.A. Ballard y E. Conard).

La escala gráfica de Fernández Huerta fue la primera elaborada en lengua castellana y es la más utilizada. Mide la calidad gráfica, en sentido de mérito general, por su comparación ascendente y descendente con una escala de catorce grados; cada grado a su vez tiene tres modalidades: escritura siniestrógrafa, vertical y destrógrafa.

A pesar de que el uso de todas las escalas gráficas descritas se da más exacto que el uso de la simple clasificación por marcas o por porcentajes, se han presentado a ellas diversas objeciones:

- La graduación puede ser adecuada, pero la dificultad de establecer el escrito mejor y peor puede invalidar los límites superior e inferior de la escala.
- Si se mira el mérito general, es decir la apariencia estética, la coincidencia de calificación entre los expertos debe ser muy alta ya que el criterio es muy subjetivo. Fernández Huerta⁹, por ejemplo habla de una equivalencia de expertos mayor de ochenta y cuatro por ciento; es decir si son doce los expertos que califican, diez como mínimo darán una calificación semejante.
- En la utilización práctica resulta difícil clasificar adecuadamente un escrito en comparación con otro de la escala. Según experimentos de Stach, tal error disminuye con la práctica y el profesor suele ser más unívoco al evaluar los escritos.
- La noción de calidad en el que se basan estas escalas se apoya en una concepción adulta de la buena "escritura". Puede que esta idea sea equivocada ya que según Perron y Coumes¹⁰ es más normativa que descriptiva y está guiada por preocupaciones pedagógicas.

(6) Obra cit., pág. 30.

(7) Obra cit., págs. 260-261.

(8) Obra cit., pág. 200.

(9) Idem, pág. 97.

(10) Obra cit., pág. 17.

La fe la esperanza y la caridad son las tres virtudes teologales Padre nuestro que estas en los cielos santificado sea el tu nombre venga nos en tu reino hagase tu voluntad a si en la tierra como en el cielo el pan nuestro de cada dia danoslo hoy perdonanos nuestras deudas asi como nosotros perdonamos a nuestros deudores no nos dejes caer en la tentacion mal librarnos del mal

La fe la esperanza y la caridad son las tres virtudes teologales Padre nuestro que estas en los cielos santificado sea el tu nombre venga nos en tu reino hagase tu voluntad a si en la tierra como en el cielo el pan nuestro de cada dia danoslo hoy perdonanos nuestras deudas asi como nosotros perdonamos a nuestros deudores no nos dejes caer en la tentacion mal librarnos del mal

La fe la esperanza y la caridad son las tres virtudes teologales Padre nuestro que estas en los cielos santificado sea el tu nombre venga nos en tu reino hagase tu voluntad a si en la tierra como en el cielo el pan nuestro de cada dia danoslo hoy perdonanos nuestras deudas asi como nosotros perdonamos a nuestros deudores no nos dejes caer en la tentacion mal librarnos del mal

Figura 48: Escritos tipo de buen, normal y mal escritor tomados en la escala gráfica de Fernández Huerta.

Parte de los inconvenientes señalados se han pretendido eliminar con las escalas diagnósticas, pero su uso se ha hecho tan complicado que en la práctica muchas no se utilizan más que en casos que exigen especial atención.

Desde una perspectiva didáctica práctica adquiere más utilidad, aunque pierda exactitud, el estudio de la calidad gráfica o legibilidad en sentido global. El profesor no puede someterse a cálculos interminables ni a análisis exhaustivos para determinar la bondad de un escrito; le es más útil guiarse por sus propios criterios o estandarizar éstos con escalas construidas que no le exijan mucho esfuerzo o le quiten tiempo para otras tareas. Es fácil deducir de aquí que los modelos de evaluación han de ser muy funcionales y operativos si se quiere que el profesor los aplique.

EN RESUMEN:

La evaluación es clave en cualquier aprendizaje y no sólo para conocer el grado

de instrucción alcanzado por el alumno, sino para determinar la validez de la planificación y del proceso instructivo. La escritura exige una evaluación triple: a) por un lado lo más físico de la misma, la grafía. En ella intervienen varios aspectos que la configuran como cualitativamente idónea –calidad gráfica y legibilidad– y como instrumento rentable para su ulterior uso en el aprendizaje –velocidad, habituación–. b) Pero la escritura no es sólo un instrumento que se domina más o menos; es también un medio de expresión. Mediante él se manifiesta el mundo intelectual y se expresan las vivencias, deseos y esperanzas. Gracias a la escritura, y dado su carácter de pervivencia en el tiempo, podemos aún dialogar con los clásicos de las diversas épocas, inventores, científicos, etc., que han existido en la historia de la humanidad. c) Finalmente no hay que olvidar el aspecto comprensivo de la escritura. Este es el que le da sentido humano y lo diferencia de otros saberes meramente habituales o instrumentales.

Hay medios e instrumentos de medida que son propios de la escritura por acomodarse más a su naturaleza. Pero cualquiera que sea el instrumento concreto tendrá que pertenecer al ámbito de la observación o al del análisis de tareas. Por principio quedan descartados los exámenes convencionales, orales o escritos, así como las pruebas objetivas o multiítems. Por ello, aquí se exponen fundamentalmente los criterios para evaluar la comprensión y la expresión escrita mediante el *análisis de tareas*.

De la misma forma se describen las escalas de observación, más enfocadas a la medida del aspecto propiamente gráfico: a) *Las escalas analíticas* específicas y holológicas entre las que, a la par que las clásicas de Freeman, West, Gray, etc., destacamos la de Gray por ser exhaustiva, y que buscan calificar un escrito mediante la consideración de los diferentes elementos de su aspecto físico. b) *Las escalas de calidad* ven la escritura como una globalidad, mirando su legibilidad y en qué grado se presenta, es decir, califican un escrito por la impresión general que produce. Destacamos aquí la escala de calidad para medir escritura en castellano de Fernández Huerta.

Finalmente hay que considerar que a las escalas de escritura, tanto analíticas como cualitativas, se han presentado algunas objeciones; su consideración como variables intervinientes será importante para el evaluador de este aprendizaje.

EJERCICIOS DE AUTOCOMPROBACION

Evaluación de la escritura

- 1º. La evaluación de la escritura se realiza después del periodo de desarrollo. V - F
- 2º. El carácter individualizado del aprendizaje de la escritura elimina cualquier tipo de pruebas. V - F
- 3º. Las escalas analíticas determinan la calidad global de un escrito. V - F
- 4º. Calidad gráfica equivale a legibilidad. V - F
- 5º. El profesor debe usar escalas holológicas. V - F
- 6º. La investigación didáctica emplea escalas analíticas. V - F

Respuestas correctas

- 1º F
- 2º F
- 3º F
- 4º F
- 5º V
- 6º V

BIBLIOGRAFÍA

Ajuriaguerra, J. de y otros: *La escritura del niño*. 2 vol. Laia. Barcelona, 3ª ed., 1980.

Ajuriaguerra, J. de y otros: *La dislexia en cuestión*. Pablo del Rio, Madrid, 1977.

Alcázar, E.: *La escritura del niño*, R. Taravilla, Madrid, 1961.

Alcázar, E.: *Técnicas y peritación caligráfica*, A. Coacha, Guadalajara, 1958.

Amato, L.C. de: *Ejercicios previos al aprendizaje de la lectura y la escritura*. Kapelusz, Buenos Aires, 1975.

Aragón, B.: Una sugerencia para trabajar la ortografía. *Apuntes de educación de Lengua y Literatura*. nº 3, Septiembre-Diciembre 1981, Salamanca, págs. 6-8.

Arroyo del Castillo, V.: Evaluación del rendimiento escolar en la lectura y la escritura. *Vida escolar*. nº 97-98, Septiembre-Octubre 1967, Servicio de Publicaciones del M.E.C., Madrid, págs. 21-24.

Arroyo del Castillo, V.: Sugerencias para un programa de actividades en torno a la composición escrita. *Vida escolar*. nº 87, 1966, Servicio de Publicaciones del M.E.C., Madrid.

Asensi Díaz, J.: Función y objetivos de la enseñanza de la ortografía *Vida escolar*. nº 181-182, Septiembre-Octubre 1976, Servicio de Publicaciones del M.E.C., Madrid, págs. 8-12.

Asensi Díaz, J.: Un método para la enseñanza de la ortografía. *Vida escolar*. nº 191-192, Septiembre-Octubre 1977, Servicio de Publicaciones del M.E.C., Madrid, págs. 31-49.

Auzias, M.: *¿Escribir a los 5 años?*. Planeta, Barcelona, 1980.

- Auzias, M.: *Los trastornos de la escritura infantil*. Laia, Barcelona, 2ª ed., 1981.
- Balmes Zúñiga, Z. y González de López, G.: *Comunicación escrita*. Trillas, México, 1978.
- Bandet, J.: *Aprender a leer y escribir*. Fontanella, Barcelona, 1974.
- Bang, V.: *Evolución de la escritura del niño al adulto*. Kapelusz, Buenos Aires, 1962.
- Basulto, H.: *Curso de redacción dinámica*. Trillas, México, 2ª ed., 1977.
- B.I.E.: *L'enseignement de l'écriture*. XIª Conferencia Internacional de l'Instrucción Pública. Publication 102, Ginebra, 1948.
- Bolívar Guarderías: *La enseñanza de la ortografía en la escuela primaria*. Fernández editores, México, 1961.
- Bordera, J.: Proyecto de un departamento de reeducación de lectura y escritura. *Vida escolar*, nº 187-188, Marzo-Abril 1977, Servicio de Publicaciones del M.E.C., Madrid, págs. 45-50.
- Boucher, H.: *Trastornos psicomotores en el niño. Prácticas de reeducación psicomotriz*. Toray Masson, Barcelona, 1973.
- Borrell-Maisonny, S.: *Langage oral et écrit*. 2 tomos. Delachaux et Niestlé, París, 1973.
- Bratosevich, N. y Rodríguez, S. de: *La composición en la escuela primaria*. Guadalupe, Buenos Aires, 1968.
- Brueckner, L.J. y Bond, G.L.: *Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje*. Rialp, Madrid, 6ª ed., 1975.
- Burgos Alonso, V.M.: *Nueva didáctica de la ortografía*. Escuela Española, Madrid, 1978.
- Caballero, A.: Diagnóstico de dificultades y determinación de niveles en el aprendizaje de la composición escrita. *Vida escolar*, nº 183-184, Noviembre-Diciembre 1976, Servicio de Publicaciones del M.E.C., Madrid, págs. 69-73.
- Callewaert, H.: *L'écriture rationnelle*. Etude physiologique, pédagogique et prophylactique. Off. Publicite, S.A., Bruxelles, 1942.
- Camili, E.: *Los nombres de las cosas. Ensayo sobre la enseñanza de la redacción*. Kapelusz, Buenos Aires, 1962.
- Campio Pereira, V.: Enseñanza del lenguaje. La redacción. *Escuela Española*. nº 2265, Abril-Mayo 1975, Madrid, págs. 28-29.
- Carrillo, M.T.: *Ejercicios ortográficos*. Porrúa, México, 1967.
- Casanova Rodríguez, Mª A.: *La dislexia*. Temas monográficos de educación. Anaya, Madrid, 1981.
- Certner, S.: *Haga que sus alumnos escriban mejor*. Uteha, México, 1966.
- Cervera, M. y Toro, J.: *Test de análisis de lecto-escritura*. Pablo del Rio, Madrid, 1980.

- Cormand, J Mª: Paper de la fonologia en l'aprenentatge de la llengua escrita. *Perspectiva Escolar*. nº 14, Abril 1977, Barcelona, págs. 10-13.
- Critchley, M.: *El niño disléxico*. Marfil, Alcoy, 1975.
- Decroly, O.: *La introducción a la actividad intelectual y motriz por los juegos educativos*. Librería española y extranjera, Francisco Beltrán, Madrid, 1928.
- Delgado, L.: *La ortografía de nuestros alumnos*. Cincel, Madrid, 1980.
- Deva, F.: *El aprendizaje individualizado de la lectura y de la escritura*. Escuela Española, Madrid, 1969.
- Domínguez, Mª J. y Rodríguez, S.: *Programas de desarrollo escolar para alumnos lentos*. Interduc, Madrid, 1979.
- Doreste, F.: *Metodología de la lectura y la escritura*. Losada, Buenos Aires, 1960.
- Dottrens, R.: *La enseñanza de la escritura*. Espasa-Calpe, S.A., Madrid, 1934.
- Dottrens, R.: *La escritura "script"*. Kapelusz, Buenos Aires, 1968.
- Fabregat, A. y otros: *El lenguaje escrito. La Gramática*. Programas de Especialización del Profesorado de E.G.B., Unidad 2, U.N.E.D., Madrid, 1976.
- Feldman, D. y otros: *Aprenentatge de la lectura i l'escriptura*. I.C.E., Barcelona, 1981.
- Fernández, F. y otros: *La dislexia*, C.E.P.E., Madrid, 4ª ed., 1978.
- Fernández Huerta, J.: *Escritura, Didáctica y Escala gráfica*. C.S.I.C., Madrid, 1950.
- Fernández Huerta, J.: Evaluación de la composición escrita. *Bordon*. Año XII, nº 47, Julio-Septiembre 1954, Sociedad Española de Pedagogía, Madrid, págs. 337-348.
- Fernández Huerta, J.: Momentos madurativos de la expresión escrita. *Revista de Educación*. nº 90, 1958-59, Madrid.
- Fernández Huerta, J.: La redacción y la gramática en la enseñanza de la lengua. *La escuela unitaria*. CEDODEP, 1960, Madrid.
- Fernández Huerta, J.: Composición escrita. *Diccionario de pedagogía*. Labor, Barcelona, 1964, págs. 193-195.
- Fernández de la Torre, G.: *La comunicación escrita*. Playor, Madrid, 1978.
- Fernández, S.: *Conquista del lenguaje en Preescolar y Ciclo Preparatorio*. Narcea, Madrid, 1981.
- Ferrández, A. y otros: *Didáctica del lenguaje*. Ceac, Barcelona, 1982.
- Ferrándiz, J.: Vocabulario común y fundamental. *Vida escolar*. nº 197-198, Marzo-Abril 1978, Servicio de Publicaciones del M.E.C., Madrid, págs. 58-69.

Ferreiro, E. y Teberosky, A.: La adquisición de la lecto-escritura como proceso cognitivo. *Cuadernos de Pedagogía*. nº 40, Abril 1978, Barcelona, págs. 4-6.

Ferreiro, E. y Teberosky, A.: *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI, México, 1979.

Fichot, A.M.: *Las dificultades en la escritura y su corrección*. Magisterio Español, Madrid, 1967.

Filho, L.: *Test A.B.C. de verificación de la madurez necesaria para el aprendizaje de la lectura y escritura*. Kapelusz, Buenos Aires, 1960.

Forgione, J.D.: *Ortografía intuitiva*. Kapelusz, Buenos Aires, 24ª ed., 1967.

Forgione, J.D.: *Cómo se enseña la composición*. Kapelusz, Buenos Aires, 1973.

Freinet, C.: *Los métodos naturales III. El aprendizaje de la escritura*. Fontanella, Barcelona, 1972.

Freinet, C.: *Los métodos naturales: el aprendizaje de la lengua*. Fontanella, Barcelona, 2ª ed., 1979.

Gali Herrera, J.: *Didáctica del lenguaje*. Teide, Barcelona, 3ª ed., 1974.

García de Rodríguez, A.: *El ritmo en la iniciación del aprendizaje de la escritura*. Cultural, Habana, 1938.

García Fernández, C.: *Comunicación escrita: entrenamiento y estrategias*. Narcea, Madrid, 1981.

García Hoz, V.: La composición y su didáctica moderna. *Bordón*. nº 51, Marzo, 1955, Sociedad Española de Pedagogía, Madrid, págs. 127-136.

García Hoz, Mª N.: *La enseñanza sistemática de la ortografía*. Rialp, Madrid, 1963.

García Núñez, J.: *Educación para escribir. Grafomotricidad en la educación preescolar*. Nuestra Cultura, Madrid, 1980.

García de Rodríguez, A.: *El ritmo en la iniciación del aprendizaje de la escritura*. Ed. Cultural, Habana, 1938.

Gateño, C.: *Letras en color, nuevo método de enseñanza de la lectura y la escritura*. Cuisenaire, Madrid, 1963.

Gateño, C.: *Método morfológico-algebraico para la enseñanza acelerada de la lectura y la escritura*. Benzal, Madrid, 1961.

Gijón Ruiz, S.: *Como enseñar la escritura*. Magisterio Español, Madrid, 1969.

Gijón Ruiz, S.: El dictado en la enseñanza de la ortografía. *Apuntes de Educación de lengua y literatura*. nº 4, Enero-Marzo, 1982, Salamanca, págs. 6-9.

Girolani-Boulinier, A.: *Pour une pédagogie de l'écriture*. Delachaux, Nendchatel, 1966.

Gisele, C.: *La educación del gesto gráfico*. Fontanella, Barcelona, 1977.
Gómez Tolon, J.: *Rehabilitación en los trastornos de aprendizaje*. Escuela Española, Madrid, 1982.

Gray, W.: *La enseñanza de la lectura y de la escritura*. Unesco, París, 1957.
Honroth, C. y Ribera, R.: *La escritura infantil*. Kapelusz, Buenos Aires, 2ª ed., 1963.

Horrocks, C.M.; Sackett, G.L. y otros: *Lectura, ortografía y composición en la escuela primaria*. Paidós, Barcelona, 1981.

Huerta, E. y Matamala, A.: *Programas de reeducación para dificultades en la escritura*. Pablo del Río, Madrid, 1981.

Huertas, A.: *Ortografía metódica de la lengua española*. Porrúa, México, 7ª ed., 1966.

Huertas, A.: *La ortografía en 15 lecciones*. Porrúa, México, 4ª ed., 1966.

J.E.P.S. (Instituto de estudios pedagógicos Somosaguas): *Comunicación escrita: entrenamiento y estrategias -ciclo medio-*. Narcea, Madrid, 1981.

Jiménez, J.: *Método antidisléxico para el aprendizaje de la lecto-escritura*. Cepe, Madrid, 1979.

Jordan, D.R.: *La dislexia en el aula*. Paidós, Buenos Aires, 1975.
Kappelmayer, M.D. de; Menegazzo, L.F. de: *La iniciación a la lecto-escritura. Fundamentos y ejercicios*. Latina, Buenos Aires, 1981.

Leal, A.: La representación gráfica de los sonidos y el paso del símbolo al signo. *Infancia y aprendizaje*. nº 6, Abril 1979, Madrid, págs. 14-45.

Lebrero, M.P.: Problemática metodológica de la lecto-escritura. *Bordón*. nº 223, Mayo-Junio 1978, Sociedad Española de Pedagogía, Madrid, págs. 253-256.

Leif, J. y Dezaly, R.: *Didáctica de la escritura y de las asignaturas especiales*. Kapelusz, Buenos Aires, 1963.

Lobrot, M.: *Alteraciones de la lengua escrita y remedios*. Fontanella, Barcelona, 2ª ed., 1980.

Loudes, J.: *300 ejercicios de Educación Manual y Gestual*. Científico-Médica, Barcelona, 1974.

Lurçat, L.: *Pintar, dibujar, escribir, pensar. El grafismo en el pre-escolar*. Cincel-Kapelusz, Madrid, 1980.

Maillo, A.: *La enseñanza activa del idioma*. Magisterio Español, Madrid, 1968.

Maillo, A.: *Reflexiones pedagógicas sobre la Hª de la escritura*. Centro de Documentación y Organización Didáctica de enseñanza primaria, Madrid, 1962.

Maillo, A.: Enseñanza de la redacción. *Vida escolar*. nº 139-140 Mayo-Junio 1972, Servicio de Publicaciones del M.E.C., Madrid, págs. 61-65.

Maillo, A. y otros: *Didáctica de la lengua en E.G.B.* Magisterio Español, Madrid, 1971.

Maistre, M. de: *Deficiencia mental y lenguaje*. Laia, Barcelona, 2ª ed., 1977.

Marsa, F.: *Enciclopedia de la ortografía*. De Gassó, Barcelona, 4ª ed. 1967.

Mata i Garriga, M.: *Cuadros de fonología castellana para la enseñanza de la lectura y la escritura*. Rosa Sensat-Bibliograf, Barcelona, 1977.

Mata i Garriga, M.: Què farem amb les faltes d'ortografia?. *Perspectiva Escolar*. nº 38, Octubre 1979, Barcelona, págs. 18-22.

Mateos, A.: *Ejercicios ortográficos "Esfinge"*. Esfinge, México, 6ª ed., 1965.

Mesanza López: *Ortografía programada*. Ediciones del Castillo, 3ª ed., 1977.

Michelot, M.: *Les systèmes sténographiques*. Presses Universitaires, Paris, 1959.

Morales y otros: *Test de maduración para la lectura y la escritura*. Nicora, Buenos Aires, 1964.

Navarro, J.: El dibujo como ejercicio de preescritura. *Vida escolar*. nº 161, Septiembre 1974, Servicio de Publicaciones del M.E.C., Madrid, págs. 19-26.

Nieto, M.: *El niño disléxico*. Prensa Médica Mexicana, México, 1975.

Oñaitivia, D.: *Método integral para la enseñanza de la lecto-escritura inicial*. Humanitas, Buenos Aires, 1974.

Pacheco, B.: Diagnóstico cualitativo del aprendizaje ortográfico. *Vida escolar*. nº 183-184, Noviembre-Diciembre 1976, Servicio de Publicaciones del M.E.C., Madrid, págs. 58-62.

Pablo de Riesgo, C.: Dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura. *Vida escolar*. nº 183-184, Noviembre-Diciembre 1976, Servicio de Publicaciones del M.E.C. Madrid, págs. 78-82.

Pardo, Ana Mª: La adquisición de la lengua escrita en un medio disglósico. *Infancia y aprendizaje*. nº 14, Madrid, 1981, págs. 87-102.

Pellat, E.S.: *Les lois de l'écriture*. Libr. Viridet, Paris, 1927.

Pérez González, J.: Evaluación y recuperación de la composición escrita. *Vida escolar*. nº 179-180, Mayo-Junio 1976, Servicio de Publicaciones del M.E.C., Madrid, págs. 35-44.

Pérez González J.: Programación, evaluación y recuperación de la ortografía en E.G.B. *Vida escolar*. nº 181-182, Septiembre-Octubre 1976, Servicio de Publicaciones del M.E.C., Madrid, págs. 40-54.

Pérez González, J.: Niveles ortográficos en E.G.B. *Revista Española de Pedagogía* nº 141, Julio-Septiembre 1978, Madrid.

Pérez Marina, J.: *La lectura y escritura en educación especial*. Cepe, Madrid, 1978.

Pérez Marina, J.: *Cuaderno para el preaprendizaje de la lectura y escritura*

en la educación especial. Cepe, Madrid, 1978.

Puig Alvarez, E.: *Primeros trazos*. C.E.P.E., Madrid, 1976.

Pulpillo, A.: Problemática que plantea la enseñanza de la lectura y escritura en los cursos 3º y 4º según los cuestionarios nacionales. *Tiempo y educación*. COMPI, Madrid, 1967.

Quintanilla Sainz, E.: *Ortografía Everest*. Red. Com. N. León, 1964.

Quiros, J.B. de y Cella, M.D.: *La dislexia en la niñez*. Paidós, Buenos Aires, 4ª ed., 1974.

Rien, CH. y Frey, M.: *De la motricidad a la escritura*. Cincel-Kapelusz, Madrid, 1980.

Rouma, G.: *El lenguaje gráfico del niño*. El Ateneo, Buenos Aires, 1947.

Robles, H. Mª: *Lengua y habla en la escuela actual*. Paraninfo, Madrid, 1974.

Rubies, A.: *Lectura i escriptura global*. Proa, Barcelona, 1978.

Saidah, J.P.: *Saber escribir*. Mensajero, Bilbao, 1978.

Sánchez, B.: *Lenguaje escrito. Diagnóstico, enseñanza y recuperación*. Kapelusz, Buenos Aires, 1972.

Samet de Baranchuck: *Cómo enseñar a los niños a escribir con buena letra*. Paidós, Buenos Aires, 1971.

Tannhauser, M.T.: *Problemas de aprendizaje perceptivo-motor*. Médica Panamericana, México, 1979.

Treviño, J.: *Ortografía práctica-al día*. Trillas, México, 1967.

Tsevetkova, L.S.: *Reeducación del lenguaje, la lectura y la escritura*. Fontanella, Barcelona, 1977.

Udina, Mª J.: *El folklore en la preparació de la llengua escrita. Perspectiva Escolar*. nº 14, Abril 1977, Barcelona, págs. 18-20.

Valencia, Mª D. y Oñate, Mª P. de: *Por la palabra vivida al lenguaje escrito*. Narcea, Madrid, 1978.

Valle, E. del: Características integrales para el aprendizaje de la lecto-escritura. *Revista del Instituto de Investigaciones Educativas*. nº 11, Mayo 1977, Madrid, págs. 65-72.

Varios: Dificultats de llenguatge. *Perspectiva Escolar*. nº 38, Octubre, 1979, Rosa Sensat, Barcelona.

Varios: El bilingüismo: problemática y realidad. *Revista de Occidente*. nº 10-11, Febrero 1982, Madrid.

Varios: L'aprenentatge de la lectura i l'escriptura. *Perspectiva Escolar*. nº 14, Abril 1977, Rosa Sensat, Barcelona.

Varios: Leer y escribir. *Cuadernos de Pedagogía*. nº 96, Diciembre 1982, Madrid.

Vels, A.: *Escritura y personalidad*. Luis Miracle, Barcelona, 4ª ed., 1969.

Vicenzi, M.: *Enseñanza integral de la ortografía*. Lib. Lehman, S. José de Costa Rica, 3ª ed., 1965.

Vilarrubies, P.: Dificultats en el llenguatge escrit. *Perspectiva Escolar*. nº 38, Octubre 1979, Barcelona, págs. 11-17.

Villarejo, E.: *Escala de ortografía española para la enseñanza primaria*. C.S.I.C., Madrid, 1946.

Viñoli, A. y J.: *Diccionario guía de redacción*. Teide, Barcelona, 2ª ed., 1974.

Viteri, A.: *Curso de redacción castellana*. Universitaria, Quito, 1966.

Wernicke, C.: *El zurdo y su mundo*. Panamericana, Madrid, 1975.

Zugaro, R.E.: *El tratamiento de la ortografía en la escuela primaria*. Kapelusz, Buenos Aires, 1975.

INDICE

INTRODUCCION	7
LA ESCRITURA	9
Concepto de escritura	11
Orígenes y evolución de la lengua escrita	13
Escritura y simbolismo	17
Del dibujo a la escritura	19
La educación del gesto gráfico	24
Normas pedagógicas	27
En resumen	29
Ejercicios de autocomprobación	31
REQUISITOS PARA EL APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA	33
Factores que intervienen en el proceso de la escritura	35
- Factores físico-fisiológicos	35
- Factores psíquicos-cognoscitivos	39
- Factores socio-culturales	45
Consideraciones particulares sobre los elementos escribanos	47
- Postura y actitudes segmentarias	48
- El movimiento gráfico	54
- La presión	55
- La velocidad	57
- El ritmo	57
En resumen	57
Ejercicios de autocomprobación	59

LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA	61
Objetivos en el aprendizaje de la escritura	63
Preparación a la escritura	63
–Aspectos mentales	66
–Aspectos perceptivos	67
–Desarrollo motriz	67
Aprendizaje de la escritura	69
–Plano personal	70
–Plano didáctico	72
Fase de desarrollo	79
Fase de perfeccionamiento	80
Principios didácticos de la enseñanza de la escritura	81
En resumen	83
Ejercicios de autocomprobación	85
DE LA CALIGRAFIA A LAS TECNICAS NATURALES	87
Sentido de las técnicas de escritura	89
La caligrafía	89
Tipos caligráficos cursivos	91
Las escuelas de caligrafía	94
La caligrafía en el siglo XVI	96
La caligrafía en el siglo XVII	97
La caligrafía en el siglo XVIII	98
La caligrafía en el siglo XIX	99
La caligrafía en el siglo XX	100
De la caligrafía a las muestras de escritura	100
Método natural de Freinet	104
Maduración del grafismo	105
Del dibujo a la escritura	106
En resumen	109
Ejercicios de autocomprobación	111
TECNICAS PARA EL APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA	113
Concepto de técnica	115
Etapa de preparación	115
–Técnicas y objetivos	116
–Uso de técnicas y materiales	120
Etapa de aprendizaje	123
–Estudio de las letras	123
–Primeras adquisiciones	128

–La copia y la caligrafía	129
Etapa de desarrollo	130
–La copia y el dictado	131
–La ortografía	132
Etapa de perfeccionamiento	134
En resumen	135
Ejercicios de autocomprobación	137
PROBLEMAS DE LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA	139
Dificultades de la escritura	141
–Para la lectura y escritura	142
–Para la escritura	142
–Para la lectura	142
Dificultades del que escribe	143
–Retraso motor o debilidad motriz	145
–Dispraxia	146
–Deficiencias en la estructuración perceptivo-motriz	147
–Lateralidad: los zurdos	149
–Dificultades de comprensión	151
Errores de técnica	151
Aspectos generales	155
En resumen	157
Ejercicios de autocomprobación	159
EVALUACION DE LA ESCRITURA	161
Necesidad de evaluar	163
Escalas analíticas	165
Escalas de calidad	167
En resumen	169
Ejercicios de autocomprobación	171
BIBLIOGRAFIA	173