

La instrucción del movimiento durante actividades de copia con escritores y escritoras principiantes

Muñoz-Abrines, María Loreto

La instrucción del movimiento durante actividades de copia con escritores y escritoras principiantes

Revista Electrónica Educare, vol. 24, núm. 2, 2020

Universidad Nacional. CIDE

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194163269026>

DOI: 10.15359/ree.24-2.26

Ensayo

La instrucción del movimiento durante actividades de copia con escritores y escritoras principiantes

Movement Instruction During Copying Activities With Beginning Writers

Instrução de movimento durante atividades de cópia com escritores iniciantes

María Loreto Muñoz-Abrines loretomunoz@ucsc.cl

Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5265-129X>

Revista Electrónica Educare, vol. 24,
núm. 2, 2020

Universidad Nacional. CIDE

Recepción: 19 Septiembre 2018
Recibido del documento revisado: 04
Marzo 2020

Aprobación: 16 Abril 2020

DOI: [10.15359/ree.24-2.26](https://doi.org/10.15359/ree.24-2.26)

CC BY-NC-ND

Resumen: El presente artículo tiene como objetivo revisar sustento teórico y empírico que aporte a repensar las prácticas pedagógicas que se están utilizando con personas escritoras principiantes para favorecer el proceso de automatización de habilidades grafomotoras durante actividades de copia. Lo anterior, porque siendo dicha actividad necesaria para desarrollar habilidades grafomotoras y, en consecuencia, para el proceso de automatización, la copia mecánica, reiterada e inconsciente resulta ineficiente y contraproducente. No solo no aporta a la construcción de memoria muscular, aspecto clave para la automatización del trazado, sino que las exigencias trascienden las capacidades motrices de la niñez. Se concluye que para que las prácticas de copia resulten respetuosas con dichas capacidades motrices y aporten a la automatización de las habilidades grafomotoras, se deben focalizar en la construcción de memoria muscular por medio de la instrucción del movimiento utilizando letra grande.

Palabras clave: Instrucción, copia, automatización, habilidades grafomotoras, escritores y escritoras principiantes.

Abstract: This article aims to review theoretical and empirical support to help rethink the pedagogical practices being used with novice writers to encourage the process of automation of graphomotor skills during copying activities. This is because this activity is necessary to develop graphomotor skills and, consequently, for the automation process; mechanical, repeated, and unconscious copying is inefficient and counterproductive. Not only does it not contribute to the construction of muscular memory, an essential aspect for the automation of the layout, but the demands transcend the motor capacities of childhood. In conclusion, for copying practices to be respectful of these motor capacities and to contribute to the automation of graphomotor skills, they should be focused on the construction of muscle memory through movement instruction using large print.

Keywords: Instruction, copying, automation, graph-motor skills, beginning writers.

Resumo: Este artigo tem como objetivo rever o apoio teórico e empírico para ajudar a repensar as práticas pedagógicas que estão sendo utilizadas com escritores novatos, para encorajar o processo de automatização das competências grafomotoras durante os exercícios de copiar. Isto porque este exercício é necessário para desenvolver as capacidades grafomotoras e, consequentemente, para o processo de automatização. A cópia mecânica, repetida e inconsciente é ineficiente e contraproducente, não contribui para a construção da memória muscular, um aspecto chave para a automatização do esboço, como as exigências transcendem as capacidades motoras da infância. A título de conclusão, para que as práticas de cópia respeitem estas capacidades motoras e contribuam para a automatização das capacidades grafo motoras, elas devem ser

focalizadas na construção da memória muscular através da instrução do movimento, utilizando grandes caracteres.

Palavras-chave: instrução, cópia, automação, habilidades grafomotoras, escritores e escritoras iniciantes.

Introducción

Las habilidades de escritura en niñas y niños pequeños son críticas para la alfabetización (Molfese et ál., 2006) y, por ello, es importante tener claro que para estos niños y niñas que están aprendiendo a escribir existen dos subprocesos implicados en la composición escrita: un proceso de transcripción, vinculado a habilidades de nivel inferior, y un proceso de generación textual, vinculado a habilidades de nivel superior (Berninger et ál. 1992). El énfasis en dichos procesos es lo que caracteriza los distintos modelos de enseñanza de la escritura.

Desde la propuesta de la psicogénesis de la escritura (Ferreiro y Teberobsky, 1979) se enfatiza la generación textual, sustentando que niños y niñas recorren espontáneamente un camino para construir su conocimiento respecto a la lengua escrita. En dicho sentido, se busca capitalizar y valorar los saberes previos de los sujetos aprendientes favoreciendo un aprendizaje por descubrimiento en función de las hipótesis de escritura que van desarrollando. Esta interesante y necesaria propuesta para la niñez, lamentablemente, no solo está ausente en la práctica de aulas de educación parvularia y de primero básico, sino que descuida habilidades propias del tipo de práctica que sí se utiliza en dichas aulas: la copia; como lo evidencia la investigación doctoral de Muñoz (2017) al observar que de un total de 41 actividades de escritura registradas en cursos de kínder y primero básico, 31 correspondían a copia. Dichas habilidades denominadas inferiores son las que deben ser automatizadas para lograr que los escritores y las escritoras principiantes se dediquen a procesos vinculados a habilidades superiores. En dicho contexto, la psicología cognitiva sí coloca su atención en dichos aspectos, de manera específica a las exigencias que demandan las habilidades inferiores en cuanto al proceso de transcripción, exigencias vinculadas a recursos cognitivos, como, por ejemplo, la memoria operativa, cuya limitada capacidad en un contexto de no automatización de habilidades es lo que más complica a los escritores y escritoras principiantes. La atención que se ha prestado a dichas habilidades ha permitido evidenciar, por ejemplo, que niños y niñas de primer año omiten mayor cantidad de letras cuando escriben textos que palabras aisladas (Sánchez Abchi et ál, 2007).

La actividad de copia, que se sustenta desde una concepción restringida de escritura, cuando se centra en la habilidad motora necesaria para la correcta realización de las letras, constituye un aporte para el proceso de automatización. Cuando estas habilidades no están automatizadas, los niños y niñas deben dedicarles muchos recursos atencionales de la memoria operativa, lo que genera una gran inversión de energía y esfuerzo, que se traduce en cansancio, olvido de las ideas antes de transcribirlas, pérdida de interés en la tarea o abandono de esta misma (Graham y

Weintraub, 1996). Junto con ello se dificulta la elaboración del contenido del texto (Torrance y Galbraith, 2006), así como la calidad y la extensión de las producciones (Berninger et ál., 1992).

Sin embargo, para lograr la automatización no se requiere de un contexto descontextualizado y repetitivo, ya que según Luçart (1982), la niñez se beneficia muy poco pasando muchas horas copiando letras debido a las dificultades que tienen para codificar los patrones de movimientos musculares implicados en hacer la forma de las letras. El tipo de copia que se requiere es una repetición inteligente, la necesaria para integrar la forma de las letras en la memoria a largo plazo. Por lo anterior, un primer aspecto es construir memoria muscular de la forma de las letras, ya que está favorecerá la fluidez (Nelson y Trafford, 2003), que es la habilidad de escribir sin pensar conscientemente en la forma de las letras.

La teoría vinculada a la programación motora en escritura manuscrita, y de manera particular en lo que respecta a los patrones grafomotores en actividades de copia (Kurlat y Politis, 2005), permite proyectar la instrucción del patrón gráfico correcto en dichas tareas como una estrategia para mejorar el rendimiento.

Considerando lo anteriormente planteado, el presente ensayo busca sustentar la oportunidad que ofrece la instrucción del movimiento con letra grande para la construcción de memoria muscular y la automatización de habilidades grafomotoras siempre y cuando consideren elementos propios de la educación del gesto gráfico en personas escritoras principiantes. Para Ribera et ál (2015), la educación del gesto gráfico parte de la base de que la relación entre psicomotricidad y actividad gráfica existe en la medida que esta tiene como base el movimiento. En dicho sentido, se debe prevalecer la soltura del gesto y del trazado por sobre la precisión, apoyar a los niños y niñas para que descubran cómo hacer los movimientos correspondientes, evitando el uso de pautas para realizar trazos en ellas y considerar que cierta repetición del gesto es necesaria para automatizarlo. Resulta sorprendente evidenciar que ya en la década del 80, se criticaba (Lucart, 1982) que las propuestas didácticas se basaran en la copia de modelos gráficos que proponen formas visuales estáticas, por considerar que la gestualidad es trayectoria, dinamismo. Por tanto, se plantea que los tradicionales ejercicios de grafismos no debieran llevarse a cabo sin antes haber desarrollado la educación del gesto gráfico.

Este artículo se inserta en el contexto de la tesis doctoral de la autora: *Retroalimentación a la escritura en actividades con foco en lo grafomotor durante la transición de kínder a primero básico en escuelas públicas de la comuna de Concepción* (Muñoz, 2017).

Desarrollo

Dificultades en el contexto de habilidades grafomotoras

La automatización de habilidades grafomotoras constituye una meta importante en el contexto de la escritura, ya que desde investigaciones actuales se concluye que predice la calidad de la escritura y su producción de forma simultánea a lo largo del tiempo desde el jardín de infantes hasta primero básico (Malpique et ál., 2019).

En dicho escenario, al considerar que la actividad de copia busca desarrollar habilidades grafomotoras para el trazado de las letras (Berninger et ál., 1992), se sustenta su enseñanza, pero no en un contexto aislado, descontextualizado y repetitivo, ya que según Lucart (1982), el hecho de que la niñez tenga dificultades para codificar los patrones de movimientos musculares implicados en hacer la forma de las letras, genera que se beneficien muy poco pasando muchas horas copiando letras hasta que no tengan una edad en que puedan memorizar los movimientos de los músculos. Más aún, se corre el riesgo de que la niñez desarrolle una actitud extremadamente negativa hacia la escritura en su globalidad, según plantea Garton y Pratt (1991). La complejidad que tiene la codificación de los patrones musculares aumenta al considerar que debe realizarse en relación con una línea base.

La fuerte demanda de un adecuado control de habilidades psicomotrices, gráficas y de ubicación espacial genera que la escritura sea experimentada por la niñez como un proceso frágil, sensible, largo, agotador, que requiere de un alto compromiso afectivo y motivacional (Marchant y Tarky, 1997). Si a lo anterior se agrega el tipo de letra utilizada, el escenario se complica más. La letra cursiva o ligada tiene fuertes demandas mecánicas (Graham y Weintraub, 1996), ya que exige destrezas grafomotoras para lograr cierta regularidad, ritmo y velocidad que son superiores a las de la letra imprenta (Ribera et ál., 2015), que es más fácil de ejecutar motrizmente.

Esta complejidad la reconoce la madre de un niño de kínder al expresar: “hace las letras todas separadas, imprenta es más fácil para él, pero la manuscrita la ‘a’ manuscrita las colitas como él le dice las hace al final y se las hace separadas” (Ceballos Sáez et ál., 2016, p. 76).

Por otra parte, el hecho de que las personas escritoras principiantes se encuentren en la etapa precaligráfica (Serrratrice y Habib, 1997), conlleva a asumir que las limitadas habilidades motoras finas dificultan la capacidad de escribir de manera legible (Conti, 2012), por lo que el producto material que crea la niña o el niño tiene rasgos propios del insuficiente desarrollo perceptivo-motriz que presenta. Así se sostiene que un tercio de la niñez en su primer año de escolaridad no posee habilidades perceptivo-motoras suficientemente desarrolladas para producir las formas de las letras del tamaño y claridad que se les solicita (Laszo, citado por Garton y Pratt, 1991).

Por lo anterior y como plantea Jiménez y Artiles (2001), es natural que la niñez en esta etapa cometa errores de irregularidad en el tamaño



de la letra, falta de precisión en la grafía, falta de dominio en el trazo, desproporcionalidad en las letras, superposición de letras, problemas en unión de letras, etc. Si dichos errores son naturales, el que se presenten no debiera condicionar en un niño o niña el agrado o desagrado por escribir y menos si es consciente de que sabe, como se observa en el siguiente discurso, donde la *chuecura* de una letra complica a un niño:

Es que no me gusta, pero sé (...) porque cuando escribo me sale chueco, por eso no me gusta escribir (E-Ña7-1º-18,19), aunque plantea que 'si no me saldría chueco ahí sí me gustaría, pero como no me sale derecho, no po' (E-Ña7-1º-20). (Díaz Oyarce y Price Herrera, 2012, p. 230)

Desde otra investigación, en el discurso de un padre, se observa que tienen conciencia de lo que le cuesta al niño hacer la letra de un tamaño más pequeño:

Mira cuando yo le enseñe a mi hijo... sabiendo que los niños y niñas no escriben igual que uno así chiquitito... el Gadiel escribía así grande (dibuja en la mesa simulando tener una hoja), hijo puedes hacerla un poco más pequeña, ya igual grande pero más chica, no está súper bien pero más pequeño, ya igual estaba grande y después yo le decía eso mismo pero aquí en el mismo cuadradito todo ya pu y lo hizo... (Ceballos Sáez et ál., 2016. p. 79).

Se observa que el padre es consciente de que le cuesta escribir pequeño por lo que le permite escribir no tan grande, aun cuando lo motiva para que escriba más pequeño.

La niñez también es consciente de la necesidad de un tamaño de escritura más grande, así lo expresan unos niños y niñas: "me gusta escribir en las hojas porque son grandes y me cuesta menos", "escribiría grande en la pizarra", al preguntarle cómo enseñaría si fuera docente (Arredondo et ál., 2016).

En síntesis, para personas escritoras principiantes resultan complejas las habilidades y destrezas que demandan las actividades de copia y que son tan necesarias para la automatización.

Procesos involucrados en el desarrollo de habilidades grafomotoras

Kurlat y Politis (2005), a partir de su revisión teórica, discuten las implicancias que tiene la programación motora para las habilidades grafomotoras en la escritura y analizan sus alteraciones a partir de modelos cognitivos que plantean la existencia de dos tipos de procesos: los centrales y periféricos. Los procesos periféricos buscan favorecer los mecanismos de memorización motora e involucran tres niveles de procesamiento. El segundo nivel llamado patrón grafomotor almacena la secuencia de trazos que se requieren para formar una letra sobre el papel y está directamente vinculado a la programación motora de la escritura manuscrita, ya que guían la ejecución de los movimientos de escritura. Estos patrones especifican el número, secuencia u orden, posición, dirección y tamaño relativo de los rasgos necesarios para crear un alógrafo dado.

Desde la neuropsicología se plantean alteraciones que afectan la modalidad manuscrita y que se caracterizan por presentar una pobre formación de letras o una producción de formas como letras, asociado a dificultades para ejecutar la secuencia de trazos necesarios para crear la



forma de cada letra. Por ello, la escritura suele ser lenta y con esfuerzo, con movimientos imprecisos y vacilantes.

Los errores afectan la morfología de las letras, su formación, la ubicación de los rasgos, se pueden omitir, adicionar o duplicar rasgos dentro de una misma letra. En dicho contexto y de acuerdo con lo planteado por Zettin et ál. (1995), cuando existe incapacidad para recuperar los programas motores correctos de las letras, el rendimiento mejora si el patrón gráfico correcto es ofrecido al sujeto.

En síntesis, la teoría vinculada a la programación motora en escritura manuscrita y de manera particular en lo que respecta a los patrones grafomotores en actividades de copia permite, no solo explicar muchos de los errores que comete la niñez cuando copia; sino proyectar la instrucción del patrón gráfico correcto en dichas tareas, considerando que contribuye a una mejora en el rendimiento.

Elementos para una didáctica del gesto gráfico en personas escritoras principiantes

La bibliografía vinculada a la didáctica del gesto gráfico está en coherencia con lo planteado desde modelos cognitivos en lo que respecta a patrones motores. Se sustenta que el foco debiera estar en automatizar los trazados, ya que ello favorecerá una escritura fluida y que centrarse en la fluidez en los primeros grados ayudará al desarrollo de la legibilidad (Nelson y Trafford, 2003).

Ribera et ál. (2015) defienden una serie de principios que deben ser considerados en una didáctica del gesto gráfico en personas escritoras principiantes y que deben constituir una base a ser considerada siempre al realizar actividades con niños y niñas.

1. La actividad le debe permitir enfrentar las dificultades sin que ello signifique disminuir su autoestima o rechazar la escritura.
2. La actividad debe favorecer la adquisición de una autonomía progresiva.
3. La actividad debe privilegiar la soltura del gesto y del trazado por sobre la precisión, que llegará con posterioridad.

A continuación se argumentan 2 aspectos que resultan claves para una didáctica del gesto gráfico.

Construcción de memoria muscular

Para lograr la automatización se necesita la integración de la forma de las letras en la memoria a largo plazo, por ello un primer aspecto es construir memoria muscular de la forma de las letras. Para que la niñez cree memoria muscular necesita practicar por sí, porque cuando un niño o niña escribe, el cerebro se desarrolla en respuesta a la actividad, e imprime la memoria muscular en la memoria a largo plazo (Montessori, 1912/2003; Nelson y Trafford 2003). Por ello, un niño muy pequeño que acaba de aprender

a escribir es capaz de leer lo que él acaba de escribir, pero no lo que otro sujeto ha escrito (Montessori, 1912/2003). De hecho, cuando la participación de un niño o niña es pasiva, por ejemplo, ver a alguien más hacer la actividad de escritura a mano, el cerebro del niño y de la niña no responde a la pasividad (Elliot y Trash, 2001). Por ello se sustenta que para imprimir la forma de la letra en la memoria a largo plazo es necesario que procese la letra a través de múltiples sentidos (Montessori, 1912/2003; Nelson y Trafford, 2003) y en dicho sentido los métodos multisensoriales de enseñanza son más efectivos que los pasivos (Case-Smith, 2012; Nelson y Trafford, 2003).

Considerando que escribir las letras ayuda a la niñez a recordar su forma, se sugiere no utilizar en exceso representaciones visuales de las letras, ya que ello se almacena en la memoria visual a corto plazo (Harman James, 2012). Ello explica que cuando escribe periódicamente mirando la imagen visual mantiene la imagen de la forma de la letra en la memoria a corto plazo, impidiendo que se mueva a la memoria a largo plazo. Lo anterior, porque la atención se centra en la imagen visual de la letra, lo que impide o retrasa la fluidez en la escritura y lectura. En cambio, cuando la niñez practica escritura de letras de forma independiente sin tener acceso a una representación visual, la memoria de reconocimiento de letra mejora (Overvelde y Hulstjin, 2011).

La construcción de memoria muscular es muy importante ya que aportará a una escritura fluida (Nelson y Trafford, 2003). La fluidez es la habilidad de escribir sin pensar conscientemente en la forma de las letras y no puede desarrollarse cuando la forma de las letras permanece en la memoria a corto plazo, ya que el énfasis en la recuperación de la forma de la letra desde esta memoria impide la atención a procesos de pensamiento para la producción del lenguaje (Nelson y Trafford, 2003). Estudiantes que no pueden escribir con fluidez no son capaces de hacerlo debido a que su atención está en rescatar, de la memoria a corto plazo, la forma de las letras. Ello les impide centrar su atención en la composición (Harman James, 2012). En cambio, cuando un niño o niña no concentra su energía en recuperar las letras de la memoria a corto plazo (ha automatizado el proceso), su mente es libre para centrarse en la composición fluida (Nelson y Trafford, 2003).

Por otra parte, centrarse en la fluidez en los primeros grados ayuda al desarrollo de la legibilidad. Por ello hay que entender que, a medida crece y desarrolla bien el control de su motricidad fina, la escritura se vuelve gradualmente más legible (Graham y Santangelo, 2012). Por ello no es apropiado para el desarrollo centrarse en la legibilidad cuando las limitadas habilidades motoras finas dificultan la capacidad de escribir de manera legible (Conti, 2012). En síntesis, la tan deseada legibilidad se desarrolla como resultado de la fluidez, la que requiere de la automatización del proceso de transcripción; lo que se logra favoreciendo un armonioso y progresivo desarrollo del gesto gráfico.

Instrucción del movimiento con letra grande

Para favorecer la construcción de memoria muscular se requiere instrucción del movimiento.

Impartir explícitamente las instrucciones genera mejores resultados de aprendizaje (Overvelde y Hulstjin, 2011) y ofrece más ventaja en la fluidez de la escritura; mientras que la combinación de ayuda visual e instrucción del movimiento proporciona todavía más ventaja en la fluidez de la escritura. Por ello, si durante los primeros ensayos de copia, el niño y niña programa el trazo de cada letra a medida que lo va dibujando, muy rápido anticipa la preparación de las órdenes motrices de las letras que siguen a la que está escribiendo, lo que permite una escritura rápida y sin tirones. En cambio, la copia mecánica sin instrucciones retrasa la memorización de la forma de las letras.

Por otra parte, la instrucción del gesto gráfico resulta pertinente cuando se evidencia una ejecución gráfica inadecuada en la forma de las letras (Rivas Torres y López Gómez, 2017), ya que esta se puede deber a una incapacidad para ejecutar los movimientos gráficos necesarios para su configuración. Es en dicho caso cuando se sustenta la necesidad de repasar los movimientos que configuran cada uno de los grafemas, ya que ello ayuda a interiorizar la forma.

La directa relación que existe entre psicomotricidad y actividad gráfica conlleva a que desde la didáctica del gesto gráfico se plantee como objetivo lograr, por parte de la niñez, una letra legible sin un esfuerzo excesivo. Recapitulando lo planteado, se debe realizar instrucción de los trazos y de los movimientos en escritura grande para construir memoria muscular a largo plazo y favorecer la automatización y, en consecuencia, la fluidez. La letra grande es una necesidad para el desarrollo de la niñez y además favorece la memoria muscular. La escritura grande requiere que quien escribe use una acción motriz más grave, por lo que imprime una forma más legible de la letra en la memoria muscular (Nelson y Trafford, 2003). Entonces, a medida que el tamaño de la palabra escrita aumenta, también aumenta su legibilidad. Por lo anterior, se sustenta que la enseñanza de la letra manuscrita en la niñez de primaria debe permitir la letra grande. Es con el tiempo que los movimientos motores finos de la niñez perfeccionarán el tamaño y la legibilidad de la forma de las letras (Chartrel y Vinter, 2008; Conti, 2012). Considerando todo lo planteado, el personal docente debe ser consciente de que el perfeccionamiento del tamaño y la legibilidad de la escritura depende del adecuado control de la motricidad fina.

Semeraro et ál. (2019), en su investigación con niños y niñas de primero básico, concluyeron que la utilización de estrategias que consideraban explicación y demostración de movimientos correctos de escritura significó un mejor rendimiento en habilidades en el grupo experimental, en comparación con el grupo control. De manera específica, en la investigación de Muñoz (2017) surgió, desde las prácticas de aula, como una estrategia efectiva el colorear los espacios caligráficos: zona inferior de color celeste (cielo), zona media de color verde (pasto) y zona inferior

de color café (tierra) para ubicar el punto de partida y los trazos que componen las letras.

Es interesante destacar que, desde investigaciones centradas en familias de nivel socioeconómico bajo que tienen hijos en kínder, se detecta el uso de estrategias que resultan coherentes con lo propuesto anteriormente. Desde la investigación de Ceballos Sáez et ál. (2016, p. 79), un apoderado menciona:

Igual que le enseñe a escribir en mano escrita igual pu un círculo... mira la 'g' es un círculo con una colita de gato para arriba y después la 'a' es otro círculo, después la 'd' es otro círculo y un palito.

Desde el discurso, se observa que la estrategia es verbalizar los componentes de la letra utilizando términos simples. Otro apoderado menciona (Ceballos Sáez et ál., 2016, p. 80):

Ya esta es una 'C' y ¿una 'C' de qué papi? (hijo)... no, una 'C' de una casa (papá)... pero ¿una casa? ¿Cómo la casa? (pregunta su hijo) no po la palabra de casa empieza con 'C' (papá) a ya, es como una 'O' pero la mitad de la 'O' le decía yo... puntos de referencia... porque si no se acuerda, la 'C' ¿Cómo es la 'C'? ahh es como una media 'O'... Como la ola, cosas así pu. Y no tiene cómo comparar las letras para acordarse...

Desde el discurso se observa que la estrategia es verbalizar la forma que tiene la letra también utilizando términos simples.

Se destaca que, en una investigación centrada en niños y niñas, emerge desde el discurso en uno de ellos al explicar cómo enseñaría a escribir, la estrategia de verbalizar los componentes que forman una letra: "hago un redondel, le pongo un palito para abajo y él hace otro redondel y hace otro palito" (de la Cruz et ál., 2011, p. 701), al igual que lo hicieron los apoderados mencionados anteriormente.

La Figura 1 sintetiza lo planteado en este ensayo:

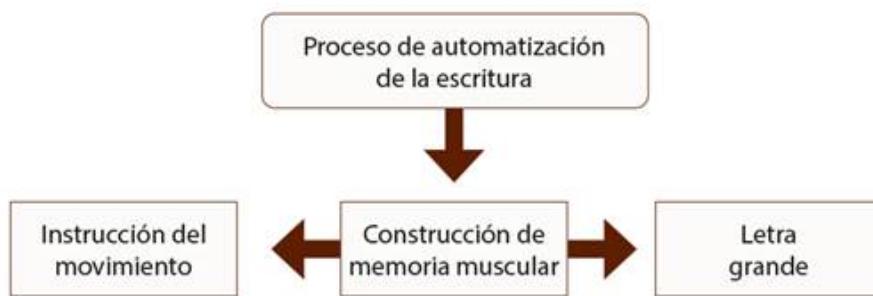


Figura 1

Elementos a considerar para una didáctica del gesto gráfico en personas escritoras principiantes

Nota: Elaboración propia.

Conclusiones

En escritores y escritoras principiantes, la escritura desde la psicogénesis constituye descubrimiento y para las personas adultas, respeto y valoración. Da origen a actividades donde niñas y niños se expresan espontáneamente desde el conocimiento que tienen en función de las hipótesis que han construido. Lamentablemente, el tipo de actividades de

escritura asociadas a esta postura está prácticamente ausente de las aulas. Por su parte, la escritura desde su dimensión de habilidades inferiores predomina en las aulas, representada por la copia tradicional. Aquella plana que invita a copiar muchas veces y en tamaño pequeño una letra y desde la que se asume que los niños y las niñas aprenderán a escribir. La dolorosa verdad es que ello no es así, no solo pasan horas copiando sin lograr automatización y fluidez, sino que además les genera un alto costo físico y emocional, debido a que lo solicitado supera sus capacidades motrices, generando un producto que no logra cumplir con la tan deseada precisión y exactitud exigida.

Para que los niños y niñas puedan dedicarse a crear, a generar textos, a desarrollar habilidades superiores en escritura, necesitan automatizar las habilidades inferiores y para ello se requiere replantearse la didáctica que se ha venido utilizando en la escritura. Un desarrollo progresivo y armonioso del gesto gráfico en escritores y escritoras principiantes debe posicionarse como una meta prioritaria en el contexto de su aprendizaje, sustentado desde principios didácticos que respeten la etapa en que se encuentra la población aprendiente. Conceptos vinculados a habilidades inferiores, automatización, memoria muscular, fluidez e instrucción del movimiento con letra grande no solo deben ser contrastados con las prácticas de copia que se están realizando en establecimientos educativos, sino que deben ser parte de la formación inicial del profesorado.

Toda persona responsable, de una u otra forma, de la niñez debe tomar conciencia de que la actividad de copia no solo se configura como una práctica infértil para lograr automatización y fluidez, sino que, además, daña la relación que niños y niñas construyen con un aprendizaje que es clave para el desarrollo de su alfabetización.

Referencias

- Arredondo, D., Fernández, B., Vega, M. y Vera, P. (2016). *Opiniones de niños y niñas de nivel de transición II, frente a actividades de iniciación a la escritura en establecimientos particulares subvencionados y municipales de la provincial de Concepción* [Tesis de pregrado]. Universidad Católica de la Santísima Concepción.
- Berninger, V., Yates, C., Cartwright, A., Rutberg, J., Remy, E. y Abbott, R. (1992). Lower-level developmental skills in beginning writing. *Reading and Writing*, 4(3), 257-280. 10.1007/BF01027151
- Case-Smith, J. (2012). *Benefits of an OT/Teacher model for first grade handwriting instruction* [Video]. <http://www.hw21summit.com/research-case-smith>
- Ceballos Sáez, N., Leal Cruzat, C., Quilodrán Carrasco, C., y Romero Hamdan, N. (2016). *Opiniones de madres, padres y/o apoderados sobre las experiencias de sus hijos con la escritura en el nivel de transición II de un establecimiento municipal de la comuna de Hualpén* [Tesis de licenciatura]. Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile. <http://repositoriodigital.ucsc.cl/bitstream/handle/25022009/1084/Naara%20Ceballos%20S%C3%A1ez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Chartrel, E. y Vinter, A. (2008). The impact of spatio-temporal constraints on cursive letter handwriting in children. *Learning and Instruction*, 18(6), 537-547. 10.1016/j.learninstruc.2007.11.003
- Conti, G. (2012). *Kinematic and clinical correlates of handwriting in elementary school children* [video]. <https://www.hw21summit.com/research-conti>
- De la Cruz, M., Scheuer, N., Echenique, M. y Pozo, J. I. (2011). Niños y niñas de educación inicial y primaria hablan sobre la enseñanza de la escritura. *Revista de Educación*, 354, 689-712. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354_27.html
- Díaz Oyarce, C. y Price Herrera, M. F. (2012). ¿Cómo los niños y niñas perciben el proceso de la escritura en la etapa inicial? *Estudios pedagógicos*, 38(1), 215-233. 10.4067/S0718-07052012000100013
- Elliot, A. J. y Trush, T. M. (2001). Achievement goals and the hierarchical model of achievement motivation. *Educational Psychology Review*, 13(2), 139-156. 10.1023/A:1009057102306
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI.
- Garton, A. y Pratt, C. (1991). *Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Paidós.
- Graham, S. y Santangelo, T. (23 de enero de 2012). A meta-analysis of the effectiveness of teaching handwriting. Trabajo presentado en *Handwriting in the 21st Century? An Educational Summit*. Washington.
- Graham, S. y Weintraub, N. (1996). A review of handwriting research: Progress and prospects from 1980 to 1994. *Educational psychology review*, 8(1), 7-87. 10.1007/BF01761831
- Harman James, K. (2012). The neural correlates of handwriting and its affect on reading acquisition. Trabajo presentado en *Handwriting in the 21st Century? An Educational Summit*. Washington.
- Jiménez, J. E. y Artiles, C. (2001). *Cómo prevenir y corregir las dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura*. Editorial Síntesis.
- Kurlat, V. L. y Politis, D. G. (2005). Alteraciones de la programación motora de la escritura. *Revista Española de Neuropsicología*, 7(2-4), 99-115. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2006120>
- Luçart, L. (1982). *Pintar, dibujar, escribir, pensar. El grafismo en el preescolar*. Cincel.
- Malpique, A. A., Pino-Pasternak, D. y Roberto, M. S. (2019). Writing and reading performance in Year 1 Australian classrooms: Associations with handwriting automaticity and writing instruction. *Read Writ.* 10.1007/s11145-019-09994-z
- Marchant, T. y Tarky, I. (1997). *Cómo desarrollar el lenguaje oral y escrito*. Editorial Universitaria.
- Molfese, V. J., Beswick, J., Molnar, A. y Jacobi-Vessels, J. (2006). Alphabetic skills in preschool: A preliminary study of letter naming and letter writing. *Developmental Neuropsychology*, 29, 5-19. 10.1207/s15326942dn2901_2
- Montessori, M. (2003). *The Montessori Method* (Trabajo original publicado en 1912). Barnes & Noble.
- Muñoz, M. (2017). Retroalimentación a la escritura en actividades con foco en lo grafomotor durante la transición de kínder a primero básico en escuelas

públicas de la comuna de concepción [Tesis doctoral]. Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.

Nelson, R. H. y Trafford, C. H. (2003). *Handwriting a complete guide to instruction*. Peterson Directed Handwriting.

Overvelde, A. y Hulstijn, W. (2011). Learning new movement patterns: A study on good and poor writers comparing learning conditions emphasizing spatial, timing, or abstract characteristics. *Human Movement Science*, 30(4), 731-744. 10.1016/j.humov.2010.08.016

Ribera, P., Villagrassa, M. R. y López Jiménez, S. (2015). *La escritura: cómo conseguir un buen grafismo. Prevención y atención de sus dificultades en el aula*. Grao educación.

Rivas Torres, R. M. y López Gómez, S. (2017). La reeducación de las disgrafías: Perspectivas neuropsicológica y psicolingüística. *Pensamiento Psicológico*, 15(1), 73-86. 10.11144/Javerianacali.PPSI15-1.RDPN

Sánchez Abchi, V., Borzone, A.M. y Diuk, B. (2007). La escritura de textos en niños y niñas pequeños: Relación entre la transcripción y la composición. *Universitas Psychologica*, 6(3), 559-569. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/140>

Semeraro, C., Coppola, G., Cassibba, R. y Lucangeli, D. (2019). Teaching of cursive writing in the first year of primary school: Effect on reading and writing skills. *PLOS ONE*, 14(2) e0209978. 10.1371/journal.pone.0209978

Serratrice, G. y Habib, M. (1997). *Escritura y cerebro. Mecanismos neurofisiológicos*. Masson.

Torrance, M., y Galbraith, D. W. (2006). The processing demands of writing. En C.A. MacArthur, S. Graham, J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 67-80). Guildford.

Zettin, M., Cubelli, R., Pierino, C. y Rago, R. (1995). Impairment of letter formation: The case of “ideomotor!” apraxic agraphia. *Aphasiology*, 9(3), 283-294. 10.1080/02687039508248205