



UAI Universidad
Abierta
Interamericana

Facultad de ciencias de la educación y psicopedagogía

TRABAJO FINAL:

“LA TRANSICIÓN DEL NIVEL INICIAL AL PRIMARIO: EL APRESTAMIENTO
COMO INSTRUMENTO PARA FAVORECER LA GRAFÍA”

ALUMNA

MARÍA VICTORIA RODRIGUEZ

TÍTULO A OBTENER

LICENCIADA EN PSICOPEDAGOGÍA.
PROFESORA EN PSICOPEDAGOGÍA

CARRERA

PROFESORADO Y LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA.

FECHA

DICIEMBRE 2021

AGRADECIMIENTOS

Agradezco en primer lugar a mis padres, que me han alentado y acompañado en todos mis estudios, sin ellos no sería posible haber desarrollado la vocación por aprender y el deseo para seguir creciendo a lo largo de la vida.

A mis hermanas, mis sobrinos y mi pareja quienes, con su cariño, sumaron para que pueda dar lo mejor de mí en esta carrera, encontrando con ellos amor en cada etapa. Gracias por comprender cada ánimo, esfuerzo y celebración vivida.

A mis amigas de la Facultad y de la vida, principalmente a Camila, Alina y Carla, quienes me acompañaron, escucharon y aconsejaron desde su rol particular.

A los educadores de todos estos años que me brindaron espacios de encuentro y nuevos aprendizajes, especialmente a Karina Gellis y Natalia Leoni quienes me guiaron para el cierre de esta etapa con el presente proyecto. Gracias por estar en el proceso y promover siempre un desarrollo integral como persona y profesional para cada estudiante.

RESUMEN

La educación es un factor que nos atraviesa a lo largo de toda la vida. Los primeros pasos, residen en el nivel inicial, lugar de juegos, emociones y aprendizajes. En la presente investigación se trabajó en torno a una de las habilidades esenciales para la alfabetización: la grafomotricidad como precursora de la escritura. Para tal fin, se evaluó a un grupo de niños y niñas de tercera sección del nivel inicial en la ciudad de San Nicolás de los Arroyos distinguiendo dos grupos, uno de los cuales implementó actividades de aprestamiento durante el proceso para demostrar su incidencia.

El rol del psicopedagogo requiere de una transversalidad a lo largo de todo el proceso de aprendizaje, comprende su promoción, prevención y tratamiento ante diversas dificultades. Desde esta mirada y entendiendo a la escritura como un acto sistemático y cotidiano, se pone en consideración que esta incorporación representa para el niño un nuevo escenario, comienza a compartir la cultura escrita y obtiene una nueva forma de posicionarse ante el mundo. A través de un enfoque cuantitativo y descriptivo de investigación, se buscó dar lugar a la importancia del aprestamiento dentro del trabajo escolar para poder adquirir herramientas necesarias al comenzar el nivel primario. Para ello se registraron, en dos instancias diferentes, los cambios presentes en los niños y niñas a partir de la implementación de la prueba Beery- Buktenica del desarrollo de la Integración Motriz que evalúa la capacidad de percepción, copia y trazado de imágenes.

Los resultados obtenidos dan cuenta de nuestras prácticas actuales y de la posibilidad que tenemos, ante una evaluación temprana, para trabajar con y desde la institución; favorecer a aquellos niños que pueden presentar dificultades y promocionar un acompañamiento adecuado en el proceso de aprender junto con todos los cambios madurativos que esto implica.

Palabras claves: nivel inicial- aprestamiento- grafomotricidad

INDICE

Agradecimientos.....	2
Resumen.....	3
Introducción.....	6
Antecedentes de investigación.....	8
PARTE I: MARCO TEÓRICO	
Capítulo 1: Los primeros pasos por la educación.....	10
1.1 El nivel inicial en la ley nacional de educación.....	10
1.2 El diseño curricular del nivel inicial.....	11
1.3 La alfabetización en la actualidad.....	12
Capítulo 2: Los trazos que comunican: la grafomotricidad.....	14
2.1 La construcción del concepto.....	14
2.2 La evolución de las habilidades grafomotoras.....	17
2.3 Elementos grafomotores.....	18
2.4 Los trazos.....	20
Capítulo 3: El proceso de aprender.....	22
3,1 Aprendizaje y alfabetización.....	22
3.2 El aprestamiento.....	24
3.3 Las dificultades en la escritura.....	25
PARTE II MARCO METODOLÓGICO	
Capítulo 4: Esquema del trabajo de campo.....	28
4.1 Planteo del problema de investigación.....	28
4.1.1 Tema.....	29
4.1.2 Preguntas de investigación.....	29
4.1.3 Objetivo general y objetivos específicos.....	29
4.1.4 Hipótesis o supuestos.....	30
4.2 Selección del diseño de investigación.....	30
4.3 Delimitación de la investigación: unidades de análisis.....	30
4.3.1 Alumnos seleccionados.....	31
4.4 Técnicas de recolección de datos.....	32
4.4.1 Instrumentos utilizados.....	32
Capítulo 5: Análisis de los datos	33

PARTE FINAL

Conclusiones	47
Recomendaciones.....	49
Referencias.....	50
Anexos.....	55

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo final se enmarca dentro del área de Investigación psicopedagógica bajo la modalidad de trabajo de investigación. El propósito ha sido indagar acerca de los cambios evolutivos grafomotores presentes durante la tercera sección del nivel inicial en dos etapas de un mismo ciclo escolar. Para ello, desde un enfoque cuantitativo de investigación se propuso un trabajo en el que el aprestamiento, como herramienta complementaria, ha sido evaluada dentro de un grupo de niños y niñas a través de la prueba estandarizada “Beery”, con el fin de poder contrastar las ideas previas y la incidencia en el desarrollo grafomotor presente.

Desde el ámbito psicopedagógico, la lectura, escritura y cálculo son elementos claves en el aprendizaje. La escritura, considerada como un proceso complejo por sus componentes y exigencias a nivel evolutivo, requiere especial atención durante los primeros años del infante, dado que esta etapa representa un espacio con gran incidencia a lo largo de toda la escolaridad posterior. En este sentido, debe ser acompañada de manera consciente, a fin de poder reconocer y evaluar los métodos y herramientas que pueden ser empleados. La siguiente cita de González y Gaspar (2016) resulta pertinente para introducir la investigación en el marco de la articulación entre ambos niveles educativos:

La articulación entre el Nivel Inicial y la escuela primaria resulta genuina sólo cuando el foco está puesto en la continuidad de los procesos de desarrollo de los niños y en las formas de enseñanza, cuestiones que se pueden pensar cuando se comparten presupuestos teóricos acerca del sujeto, la alfabetización, su aprendizaje y los mejores modos de promoverlo. (p.34)

El desarrollo grafomotor es considerado como uno de los principales elementos necesarios para la lecto-escritura donde intervienen procesos de reconocimiento, percepción, asimilación, entre otros. El avance del mismo acompaña el desempeño global del niño y favorece toda producción atravesada por la construcción desde lo corporal.

Para acceder a esta forma de comunicación gráfica, las distintas instancias educativas -sobre todo las implicadas en el nivel inicial- otorgan herramientas que permiten al niño construir significados desde su producción. El cambio de políticas educativas que excluyen tareas de aprestamiento y coordinación visomotriz explícita en este nuevo espacio de aprendizaje, contempla que este conocimiento sea dado de manera

simplificada y quienes requieren una instancia más de práctica sólo cuentan con la estimulación, no siempre presente, de la familia.

A partir de esta realidad, atendiendo a las incumbencias en el aprendizaje desde el rol psicopedagógico, el desarrollo del trabajo comienza con la descripción de antecedentes de investigación, nacionales e internacionales, quienes permitieron identificar, delimitar y contraponer la problemática elegida. En continuidad, se expone el marco teórico en el que, a lo largo de tres capítulos, se contempla y desarrolla el contexto del nivel inicial y la escritura dentro del sistema educativo; se abordan los conceptos de grafomotricidad desde diferentes autores, las etapas y elementos del desarrollo grafomotor, el aprendizaje y sus dificultades, el aprestamiento como herramienta para la grafía.

Posteriormente, a partir del cuarto capítulo, se desarrolla el marco metodológico en el que se detallan aspectos de la investigación tales como: el tema, objetivos planteados, hipótesis, diseño, unidades de análisis, el instrumento utilizado para la recolección de datos. En el quinto capítulo se lleva a cabo el análisis de los datos obtenidos a partir de la aplicación de la batería “Beery”. A su vez, en este espacio, se visualizan los principales aspectos técnicos del proyecto, con el fin de poder indagar y contrastar las preguntas que dieron origen a dicho trabajo.

Para culminar, en la última etapa del trabajo se evidencian las conclusiones elaboradas en relación a los elementos anteriormente expuestos, las limitaciones encontradas durante el proceso y recomendaciones para futuras investigaciones.

ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN

Existen diversas investigaciones que podemos encontrar respecto al enfoque entre la articulación de los niveles inicial y primario, ya que en la actualidad la prevención y detección precoz son herramientas de gran repercusión para trabajar distintas dificultades de aprendizaje. Desde el recorte pretendido en este trabajo, se describen las siguientes elaboraciones cuyo eje reside en el trabajo motriz y la adquisición de la escritura, pero con un dinamismo diferente en cada una de ellas.

Ana Laura Nevoli (2012) considera de gran importancia la evaluación de los programas de grafomotricidad que las instituciones educativas deciden o excluyen en sus planificaciones. Bajo las variables, trabajo grafomotor propuesto por el discurso docente y las prácticas que los estudiantes llevaban a cabo, indaga cuál es la propuesta concreta que llega a los niños en dos instituciones privadas. Tomando dos jardines con 3 y 2 salitas de tercera sección cada uno, llevó a cabo un estudio descriptivo, acerca de las ventajas que poseen los niños ante la presencia de un proyecto y las distancias entre la labor propia del docente y los objetivos que se plantean para dicho año.

A partir del análisis de las planificaciones áulicas y las producciones de los niños junto con entrevistas a distintos docentes, directivos y grupos de padres, realiza una investigación donde termina estipulando que es necesario una formación docente más acorde a las necesidades de los infantes para la apropiación de la lectura como instrumento comunicador. Si bien en su trabajo no interactúa físicamente con los estudiantes, es posible advertir un análisis cualitativo desde la observación e interpretación de todos los indicadores anteriormente mencionados.

Las conclusiones elaboradas contemplan la necesidad presente de incorporar una intencionalidad grafomotora al momento en que el docente interactúa con los estudiantes. Si bien se realizan prácticas que se relacionan con la grafomotricidad, desde el discurso docente indagado, se refleja que las mismas no están acompañadas por una formación académica que permita desplegar esta herramienta más allá de actividades rutinarias.

María Belén Contino (2016) para su trabajo final realiza una propuesta de intervención considerando el rol de la psicopedagogía preventiva dentro del nivel inicial. Sostiene que esta medida tiene gran incumbencia ya que cuando se accede al nivel primario la incorporación de la lectoescritura es un proceso complejo y, a veces,

frustrante. Mediante 4 encuentros, evalúa un grupo de niños de sala de 5 mediante una prueba pedagógica creada por su persona, para indagar quienes son los estudiantes con mayores dificultades que no cumplen con los prerrequisitos considerados necesarios para una posterior lectoescritura.

Una vez conformada la búsqueda bibliográfica, formula el instrumento basándose en los conceptos de atención, desarrollo del esquema corporal, nociones espaciales, visomotricidad, memoria visual y auditiva. Junto con entrevistas a los docentes y los resultados obtenidos de la prueba pedagógica, concluye redactando líneas generales de acción destinadas al cuerpo docente y a los directivos en relación a prácticas que considera pertinentes de realizar para potenciar estos futuros aprendizajes de la mejor manera posible.

Sánchez, Mónica & Morales Rojas, Maria & María Meneses, Meilin & Natalia Arciniegas, Diana. (2013) en su artículo plantean el diseño y la ejecución de una investigación en la que se pretende generar una propuesta de intervención a partir de estrategias pedagógicas y didácticas que favorezcan un aprestamiento adecuado en el proceso de enseñanza de la lectoescritura en niños de 4 a 6 años seleccionando tres instituciones educativas como muestra.

Luego de determinar las estrategias pedagógicas y didácticas; analizar las propuestas de intervención determinadas y aplicadas en las instituciones, se seleccionaron estrategias pertinentes que derivaron en el diseño de una propuesta de intervención pedagógica. El impacto de la propuesta, radicó en la importancia de involucrar proyectos de aula que motivaron y fortalecieron en el niño preescolar un proceso lectoescritor significativo como alternativa viable para superar la tradición mecánica e instrumental, proponiendo un proceso de enseñanza guiado hacia la comprensión, imaginación y participación.

Pachas Misthi (2017) en su trabajo final aborda la importancia del aprestamiento para la incorporación de la escritura en un primer grado en una escuela seleccionada. Ante la observación de falencias en lo que describe como maduración visual auditiva y emocional, la autora lleva a cabo un trabajo donde entrevista a docentes y realiza observaciones que permitan generar una exposición más explícita de la condición de los niños y niñas que han ingresado al sistema primario. Finalmente, advierte que existe una relación directa y significativa entre los ítems evaluados y el aprestamiento en dichos procesos.

PARTE I: MARCO TEÓRICO

Capítulo 1: Los primeros pasos por la educación

1.1 El nivel inicial en la ley nacional de educación

Durante la primera infancia la educación inicial ocupa un lugar esencial, en ella comienzan a formarse vínculos secundarios por fuera del grupo familiar. Los responsables adultos, inscriben a los niños en nuevos espacios de intercambio y aprendizajes con pares. Cada trayectoria, viene acompañada por grandes cambios a nivel emocional, físico y social.

Desde Cardini y Guevara (2019) se considera a las políticas de la primera infancia como fundamentales, ya que las instituciones dedicadas a la crianza, enseñanza y cuidado contribuyen a la construcción de una sociedad más justa e inclusiva. Las políticas orientadas a la primera infancia, a su vez, han sido vinculadas con beneficios de largo plazo, tanto sociales como económicos.

Dentro del ámbito nacional, se reconoce un camino donde la Convención sobre los Derechos del Niño es ratificada por la Argentina en 1990 e incorporada a la Constitución Nacional en 1994. Luego de periodo considerable, en el año 2005, el país sanciona la Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (ley 26061), acorde a los lineamientos de protección integral de la convención. Esta normativa se complementa con la Ley de Educación Nacional de 2006 (ley 26206) donde el estado nacional sostiene que la educación inicial debe promover el aprendizaje y desarrollo de todos los infantes comprendidos entre los cuarenta y cinco días a cinco años de edad inclusive, considerándolos sujetos de derechos y partícipes activos/as de un proceso de formación integral.

De esta manera, la ley nacional de educación 26620/06 (2006), explicita como objetivos de este ámbito educativo: desarrollar su capacidad creativa y el placer por el conocimiento en las experiencias de aprendizaje. Promover el juego como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social. Desarrollar la capacidad de expresión y comunicación a través de los distintos lenguajes, verbales y no verbales: el movimiento, la música, la expresión plástica y la literatura. Favorecer la formación corporal y motriz a través de la educación física.

Partiendo de esta categorización, y desde el análisis del artículo 20 de la Ley nacional de educación, se puede afirmar que los objetivos explícitos definidos para el nivel inicial son fundamentalmente pedagógicos y socializadores. Los objetivos pedagógicos —asociados con la enseñanza intencional y sistemática de contenidos curriculares y la exploración del medio— son formulados como propósitos que incluyen la promoción del juego, de la capacidad creativa y de comunicación y expresión y la formación corporal y motriz (Cardini, A. y Guevara, J. 2019).

1.2 El diseño curricular en el nivel inicial

En el Nivel Inicial, se propone un aprendizaje de saberes múltiples para un posterior desenvolvimiento dentro de la vida social. Estos primeros pasos promoverán la construcción de nuevos conocimientos durante toda la trayectoria educativa.

Ana Malajovich (2017) advierte que “Un niño que va al nivel inicial tiene la oportunidad de conectarse con la palabra oral, escrita, con otros compañeros, desarrollar su lenguaje y conocer los productos culturales de su comunidad” Ante esta afirmación, es posible decir que la alfabetización tiene sus inicios no formales en este nivel educativo y se profundiza durante el nivel primario.

En un sentido amplio del concepto de alfabetización cultural, el Jardín de Infantes propone la introducción a mundos simbólicos y materiales que condensan prácticas sociales y culturales con el propósito de promoverla formación de usuarios autónomos de múltiples lenguajes, lectores críticos, que disfruten de las producciones que ofrece el entorno y ser capaces de producir los propios (Dirección general de cultura y educación 2019)

Este enfoque considera al escribir, eje de esta presente investigación, como un proceso complejo de producción de significados que implica dominar múltiples habilidades. La escritura, en situaciones sociales de comunicación, se realiza con determinados propósitos -informar a otros, recordar, dar instrucciones, dejar constancia de un hecho, por placer estético-, se dirige a destinatarios definidos, se adecua a diferentes géneros discursivos y respeta un registro propio en un contexto determinado. Por lo tanto, esta práctica debe desplegarse de igual modo en la sala. El docente debe diseñar

situaciones variadas en las que él mismo escribirá al dictado del grupo, registrará ideas o propuestas de los niños, escribirá textos necesarios para la sala y también ofrecerá situaciones en las que sean los niños los que escriban con y sin ayuda del maestro. (Dirección general de cultura y educación, 2018)

El primer derecho de cada niño en la escuela es recibir enseñanzas, por lo que es factor de exclusión aquel docente que niega conocimientos, que no abre las puertas del mundo a cada niño, que no desafía los intereses actuales para construir intereses nuevos y superadores. (Dirección general de cultura y educación 2008)

Atendiendo a las necesidades en constante cambio que presenta la sociedad, el diseño curricular que se desarrolla en la provincia de Buenos Aires, es una herramienta que permite articular intereses y objetivos a ejecutar durante este periodo de vida. Las modificaciones en relación a los contenidos, modalidades y espacios de enseñanzas son la respuesta que el Estado pretende otorgar a las demandas, en este caso, desde nivel provincial.

La primera infancia es un período clave en la historia de cada niño, y genera huellas relevantes para su trayectoria personal y educativa futura. Es la etapa en donde se sientan las bases del desarrollo cognitivo, emocional y social que dan lugar a la estructuración de la personalidad de los sujetos la regulación del mismo debe tener una adecuada enmarcación (Dirección general de cultura y educación, 2019)

1.3 La alfabetización en la actualidad

Núñez Cortez & Rodríguez Tablado (2015) afirman que la alfabetización inicial es la responsable de sentar las bases para la apropiación del sistema de la lengua escrita y, en simultaneidad, las habilidades de lectura y escritura en el primer tramo de la escolaridad obligatoria; los ámbitos del nivel inicial y el primer ciclo de la escuela primaria.

Considerando esta perspectiva, se espera que los niños en el Jardín de Infantes puedan ser partícipes plenos de la cultura escrita, en estrecho diálogo con el contexto social y sus producciones culturales. A partir de la actualización del diseño curricular (2018) del nivel inicial, se incorpora como metodología el enfoque alfabetizador equilibrado, donde la enseñanza de la lectura y escritura supone la recuperación de los

conocimientos de los niños en los distintos ámbitos, y en relación a las prácticas del lenguaje apunta a la construcción de sentidos y significados cada vez más ajustados a las distintas situaciones.

Para poder llevar a cabo estas prácticas, la perspectiva de Zamero (2010) incorpora una mirada complementaria donde manifiesta que el aprendizaje de la escritura no es espontáneo como la adquisición de la oralidad ni se produce por la sola inmersión e interacción del sujeto en una comunidad letrada. La lengua escrita es aprendida gracias al desarrollo de competencias dadas dentro de procesos de origen sociocultural.

Ante esta perspectiva planteada, es posible advertir que los responsables del desarrollo de estas habilidades en la escritura, los distintos agentes educativos, permitirán en mayor o menor medida la producción de grafías, palabras y significados. Para acceder a este espacio es imprescindible conocer los elementos que constituyen esta práctica mediante la constante capacitación, a fin de poder acompañar su evolución de acuerdo a las edades que transita y las dificultades que pueden presentarse en su desarrollo.

Capítulo 2: Los trazos que comunican: la grafomotricidad

2.1 construcción del concepto

La grafomotricidad es entendida por el autor Ruiz Estrada (1989) como una “disciplina científica que describe el acto gráfico, el análisis de las coordinaciones producidas por el cerebro (...) y su implicación en las producciones obtenidas por medio del dominio de mecanismos de manipulación e instrumentalización de los objetos externos”. Puede ser considerada como una herramienta que permite conocer la configuración evolutiva de los signos gráficos del niño, incluso antes de su alfabetización, atendiendo a procesos comunicativos y simbólicos. (Pág 19)

Rigal (2006) considera que la acción motriz es un elemento que permite desarrollar la motricidad en tanto destrezas, coordinación y autonomía de desplazamientos:

La acción motriz participa en la experiencia multisensorial integrando las percepciones visuales, auditivas, táctiles, y propioceptivas, lo cual proporciona una base más rica y amplia en la formación de los conceptos de espacio, tiempo y energía. Dicha integración se traduce en el niño en la interacción y coordinación de dos o más funciones para incrementar la adaptación de la respuesta (Pág 22).

Los elementos que la constituyen son definidos por el autor en el siguiente cuadro:

FACTORES	DEFINICIÓN	EVALUACIÓN	DESARROLLO
COORDINACIÓN MOTRIZ GLOBAL	Coordinación de las contracciones de los distintos grupos musculares que producen un movimiento adaptado a la meta buscada(marcha, carrera, salto, lanzamiento)	Test motores de Ozemetzky de Denver, de Purqué de Brunnas Ozarestky	Todos los ejercicios de marcha, de carrera, de saltos, de lanzamiento, de equilibrio, etc.
COORDINACIÓN VISOMANUAL (MOTRICIDAD FINA)	Coordinación de movimientos que solicitan el uso de la mano en relación con la visión (escritura,	Lanzamientos a blancos test de Frostig de Brunnas Ozarestky	Ejercicios de recorte, de copia, de escritura, de pintura, de plastilina, de construcción, táctiles, legos, tuercas y tornillos. Atrapar pelotas o balones.

	lanzamientos aun blanco o diana).		
ESQUEMA CORPORAL	Representación que tenemos de nuestro cuerpo en estado estático o dinámico y que nos permite adaptarnos al medio exterior.	Test de conocimiento de las partes del cuerpo, dibujo del cuerpo, dibujo del hombre (monigote) test de imitación de gestos.	Ejercicios de motricidad, relajación, decir el nombre de las partes del cuerpo, rompecabezas del cuerpo humano.
B LATERALIDAD	Predominancia de cada una de las partes simétricas del cuerpo (mano, pie, ojo, oreja)	Cuestionarios de preferencia manual (Harris, Olfield) pruebas de eficiencia manual.	Ejercicios de destrezas ejecutados con la mano o el pie.

Tabla 1: La educación motriz. (Rigal 2006, pág 20)

Para comprender la complejidad de definir esta área, Gonzales A (2010), sintetiza los principales exponentes que explican la actividad motriz y sus incumbencias de acuerdo a Cordemarín; Frostig y Bender:

Condemarín, (1986) considera que la percepción visual es una función que se relaciona con la capacidad de reconocer, discriminar e interpretar estímulos que son percibidos por el sujeto a través de la vía visual.

Frostig, (1980) plantea que la coordinación visomotora es la capacidad de coordinar la visión con movimientos del cuerpo, sus partes o lo que es lo mismo es el tipo de coordinación que se da en un movimiento manual o corporal, que responde positivamente a un estímulo visual.

Bender (1960) define coordinación visomotora como función del organismo integrado por la cual éste responde a los estímulos dados como un todo, siendo la respuesta misma una constelación, un patrón, una Gestalt.

Ante esto, se puede considerar que la función visomotora, comprende la percepción visual de las formas, sus relaciones en el espacio, su orientación y la expresión motora de lo percibido. La capacidad de observación y atención son fundamentales en el desarrollo de esta función.

La coordinación viso-motora implica el ejercicio de movimientos controlados y deliberados que exigen de mucha precisión, son requeridos especialmente en tareas donde se utilizan de manera simultánea el ojo, mano, dedos como por ejemplo: rasgar, cortar, enhebrar, encajar, colorear, escribir, entre otros.

Frosting y Horne (1964) consideran que la percepción es una función psicológica primordial que consiste en la interpretación e identificación de las impresiones sensoriales correlacionadas con otras experiencias. Se produce en el propio cerebro, no en los órganos periféricos. Tantos retrasos en el proceso de maduración como lesiones cerebrales o factores genéticos y ambientales podrían producir incapacidad en la percepción visual. Suponen además que la mayor parte del conocimiento se adquiere a través de la percepción visual y que, por ello cualquier alteración del desarrollo de ésta entre los tres y medio y los siete años y medio produce deficiencias cognoscitivas que incrementan las probabilidades de perturbación emocional y de dificultades de aprendizaje.

El desarrollo grafomotor, de acuerdo a lo expuesto por Estrada (2006) no es el resultado de un entrenamiento a partir de reflejos condicionantes, sino la expresión externa de un proceso comunicativo interno del individuo. Este proceso de inculturación progresiva genera estructuras lógicas cada vez más complejas, como se demuestra en las estructuras gráficas en las que el niño va sustituyendo el garabato sin control por la producción de íconos que va apropiando.

Para el autor, muchos son los conceptos que se pueden asociar a esta práctica, siendo preciso distinguir las características propias que se presentan entre los términos Preescritura y Grafomotricidad, aludiendo a su funcionalidad, soporte y objetivo pretendidos.

En la Preescritura, para confeccionar programas de entrenamiento, se analizan y seleccionan los signos de la gramática estándar del adulto, son las que han de constituirse en contenidos de trabajo, desde el principio, para el niño. En la Preescritura, los programas se aplican directamente por medio de una serie de actividades de entrenamiento manual o gráfico, reiterando cada grafía cuantas veces sea necesario, hasta que se pueda conseguir su realización exacta al modelo.

En la Grafomotricidad, se analizan los signos de la gramática gráfica infantil contenidas en los garabatos y trazos de los dibujos de los niños, son los grafismos que nos indican en cada fase de desarrollo, cuáles de ellos pueden ser convertidos en grafías después de un proceso de aprendizaje. En la Grafomotricidad, se inicia un proceso de comunicación por el que se hace posible la vivencia de los objetos en un marco relacional significativo, se produce su interiorización por medio de la actividad simbólica, se favorece su representación perceptiva, anterior a la conceptualización y ligada a ella y por último, se canaliza la expresión significativa terminal como el final de un proceso de aprendizaje. (Estrada 1989)

La finalidad de la Preescritura es la transmisión de signos gráficos codificados de forma correcta desde el principio, por tanto los errores son considerados como deficiencias en el aprendizaje y el educador, es quien dirige el método y su actitud frente al niño es de mero entrenador- Mientras que en la Grafomotricidad es, por una parte posibilitar la génesis de los signos gráficos subjetivos inéditos, que por otra, son signos a-culturales evolutivos y pertenecen a la gramática universal, y favorecer, mediante un proceso comunicativo sociolingüístico y relacional, su inculturación en la gramática particular de la propia comunidad lingüística del niño. El educador, que conoce a fondo los procesos grafomotores que se generan en los niños y las competencias internas de las que dan cuenta, parte de aquéllos y de éstas para establecer un proceso comunicativo en el que ambos, él y el niño, van a constituirse elementos activos. (Estrada 1989).

2.2 La evolución de las habilidades grafomotoras

En continuidad con los conceptos anteriormente mencionados, es posible considerar habilidades grafomotoras a las destrezas que deben ir consiguiendo los segmentos superiores: el brazo, las manos y los dedos sobre todo. Estas destrezas suponen una motricidad fina adecuada y por tanto que el estadio de la vivencia global del cuerpo, vaya dando paso al estadio de las vivencias segmentarias (Estrada 1989)

A medida que el niño va madurando adquiere dichas habilidades de manera secuencial. Según Estrada (1989) esta evolución de la grafomotricidad se desarrolla principalmente de los cero a los seis años y se conforma de la siguiente manera:

A los 18 meses, el pequeño comienza a auto expresarse gráficamente realizando sus primeros garabatos descontrolados. A esta edad los niños son capaces de coger un objeto y realizar trazos en forma de garabatos. Se trata de un movimiento impulsivo, rápido y sin control, donde mueve todo el brazo y no hay coordinación del ojo y la mano.

A los 20 meses, el codo comienza a funcionar provocando la aparición de los garabatos denominados “barridos”. El niño no observa lo que hace. Más tarde el garabato se hace circular.

A los 2 años y medio, tiene un mayor control de la muñeca y del movimiento de pinza pudiendo realizar trazos independientes. Sigue los movimientos de su mano con su mirada pero el acto motor es todavía independiente del acto visual. Obtiene placer con el movimiento.

A los 3 años, aparece la coordinación óculo-manual y entra en juego la percepción. El niño mira lo que dibuja y trata de controlar el movimiento de la mano. Empieza a no

salirse del papel. Combina los colores llenando páginas enteras. Da nombre al dibujo que realiza, aunque al principio no hay relación entre el dibujo y lo que dice que es. Poco a poco esta relación va siendo mayor.

A los 4 años, aparece la etapa “preesquemática”. La intencionalidad y el sentido de representación que tiene el dibujo toman presencia ya que el niño comienza a decir antes lo que va a dibujar. Comienza a elaborar la figura humana “renacuajos”, la representa mediante un círculo incluyendo poco a poco detalles que irá enriqueciendo. Estas producciones gráficas irán evolucionando y perfeccionándose a medida que evolucionen otras áreas como la cognitiva, la afectiva, la social, etc.

Entre los 4 y los 6 años, según el grado de madurez del pequeño podemos ver cómo unos no dibujan ni brazos ni manos, y a la cabeza tan sólo le pone los ojos, mientras que otros dibujan brazos, manos, nariz y dedos. El niño distribuye el espacio de 5 manera anárquica. El tamaño de las personas, objetos, están en función de la importancia que él les dé. Los colores los elige de forma emocional.

En consonancia con lo expuesto, Rigal (2016) nos presenta la necesidad de una participación activa por parte del niño para el desarrollo de habilidades motrices. Al involucrarse, cada niño trabaja a partir de nociones aprendidas con anterioridad que, a su vez, se volverán a recuperar en diferentes situaciones. El acceso a la abstracción requerida para el acto de escribir se circunscribe a partir de la relación entre la experiencia y las acciones motrices.

Como consecuencia, las actividades de interpretación y producción de escrituras comienzan antes de la escolarización, como parte de la actividad propia de la edad preescolar, donde el aprendizaje escolar se inserta en un sistema de concepciones previamente elaboradas. La escritura no es un producto escolar, sino un objeto cultural resultado del esfuerzo colectivo de la humanidad (Estrada 1989).

2.3 Elementos grafomotores.

“Una buena educación grafomotriz debe fundamentarse precisamente en el tratamiento de los elementos grafomotores, pues son ellos los que regulan la actividad psicomotora referida al movimiento de la mano, los que perciben las estimulaciones necesarias y las transmiten al cerebro, los que a su vez crean reflejos espontáneos y conductas habitadas y, en fin, los que hacen posible el proceso madurativo del niño” (Ruiz Estrada 1989, pág. 13),

Portellano (1989) considera que el desarrollo motor sigue las leyes fundamentales que Coghill enunció en 1929, la ley de maduración céfalo caudal y la ley próximo distal. La primera, establece que el desarrollo se da desde la parte superior del cuerpo a la inferior; un control que comienza con la cabeza y termina con los pies. La segunda ley pronunciada formula la maduración se da en principio desde las partes más próximas al eje central del cuerpo y luego las partes más alejadas del mismo.

El niño vive en primer lugar su cuerpo como una globalidad. Esto sucede durante mucho tiempo: 2, 3, 4 años. Pero sus mecanismos neuromotores le dan la oportunidad de experimentar las independencias de los segmentos corporales, mucho antes de que puedan convertirse en vivencias. Cada una de estas independencias necesitan estimulaciones para crear los reflejos neuromotores necesarios y en su avance se aumentan las posibilidades progresivas del niño para la escritura. Toda la actividad grafomotriz del niño debe ser, por tanto, un movimiento pendular de desinhibición-inhibición, considerada de forma alternativa o discontinua en algunos momentos, pero también de forma simultánea si tenemos en cuenta la multiplicidad de los aspectos (Estrada 1989).

Al lado del niño, elemento grafomotor esencial, nos encontramos con otros dos elementos que están correlacionados directamente con él y que no pueden separarse uno del otro: el soporte y la posición.

El soporte es el elemento receptor de la actividad grafomotriz. Partiendo de los principios considerados en el punto anterior, es posible considerar las primeras aplicaciones. Si la consecución del grafismo por el niño significa la “puesta en marcha de un proceso de desinhibición-inhibición” (Estrada 1989), el soporte que utilice y la posición en que se coloque el niño frente a él son precisamente dirimientes para crear este mecanismo pendular.

Para ello es necesario partir de los presupuestos que el niño domina. El soporte vertical de grandes dimensiones le permitirá seguir desinhibiendo su capacidad grafomotora, pero a la vez lo introducirá en una posición donde su cuerpo es distinto al mundo externo. Con el soporte horizontal el niño está preparado para sentarse a escribir. La independencia de la cintura conseguida por la actividad psicomotora y la del hombro, por la actividad grafomotora son presupuestos necesarios para experimentar un nuevo plano y una nueva posición (Estrada 1989).

Siguiendo con este autor, una vez incorporadas dichas maduraciones del soporte, se prosigue con la maduración de las independencias segmentarias:

1. El niño consigue tonicidad en el brazo para relajarlo y desinhibirlo y consigue también tensionar el antebrazo segmentando el codo.

2. La actividad grafomotriz le lleva incluso a la independencia de la muñeca utilizando el antebrazo como palanca.

3. Los dedos consiguen adecuarse al plano horizontal; primero, plano o soporte amplio: cartulina, doble folio; después, poco a poco, plano o soporte reducido: folio apaisado, folio vertical, cuartilla.

4. En esta posición el niño va eliminando paulatinamente los movimientos sincinésicos que al principio distorsionan su actividad y son fruto de la falta de control tónico de su organismo, pero luego desaparecen gracias a la coordinación adecuada que se consigue y a la habituación obtenida por la acción sistemáticamente cualificada.

El tratamiento adecuado de este segundo elemento grafomotor consigue poner en marcha los mecanismos que necesita el niño como primer elemento grafomotor y de ello se deriva una segunda hipótesis-fundamental (Estrada 1989).

A mayor número de instrumentos utilizados, mayor número de posibilidades conseguidas. Pero es importante recalcar que el uso de los instrumentos es un elemento más dentro del proceso y que su momento de introducción no es arbitrario. Una clasificación general divide entre instrumentos naturales, aquellos que pertenecen al propio cuerpo del niño y su especialización para el movimiento grafomotor es una prolongación de la capacidad de instrumentalizar los segmentos corporales, especialmente las manos y los dedos. Y los instrumentos artificiales que permiten conseguir el grafismo propiamente dicho. Entre ellos podemos distinguir varias clases que se corresponden a los pasos que hay que seguir en su utilización (Estrada 1989)

2.4 Los trazos

Los trazos son el resultado de la actividad grafomotora. El niño comienza a poner en funcionamiento no solamente elementos sensorio-motores, sino también, operaciones perceptivo-motoras que afectan directamente al campo de la percepción visual. Así consigue progresivamente el dominio perceptivo-motor de unidades sincréticas en primer lugar, de elementos analíticos en segundo lugar y finalmente de totalidades globales (Portellano 1989).

Para Estrada (1989) la diferenciación de los trazos que hace según el siguiente proceso:

Trazos tensos sincréticos. Garabatos y Manchas (2 y 3 años)

Trazos distendidos sincréticos Garabatos ondulantes (3 y 4 años)

Trazos lineales tensos. Líneas con angulaciones (4 y 5 años)

Trazos lineales distendidos. Líneas ondulantes (6 y 7 años)

Trazos iconográficos. Figuras abiertas Figuras cerradas (6 y 7 años)

Además, el autor continúa describiendo cómo los trazos deben considerarse no sólo desde el punto de vista de su resultado, sino desde la propia ejecución. Entonces el trazo pone en marcha otras operaciones grafomotoras que son ya fruto de las maduraciones neuromotoras de la estructuración espacial del niño y de su proceso de lateralización:

La Posición vertical, horizontal, inclinada

La direccionalidad Arriba-abajo/ Abajo-arriba/ Izquierda-derecha/ Derecha-izquierda.

Los movimientos giratorios; giros dextrógiros/giros sinistrógiros

El sentido: sentido continuo/sentido discontinuo/ cambio de sentido

La representación perceptivo-visual discriminación de formas discriminación de fondos discriminación alternante de forma y fondo

Para Estrada (1989), los trazos emergen del interior del niño y son precisamente los indicadores válidos para señalar el momento exacto de maduración en el que se halla. Así considerados podemos ver que no son en sí mismos contenidos de aprendizaje, sino más bien resultados de maduraciones. Todo ello nos lleva a formular la última hipótesis final, referida al tratamiento de los elementos grafomotores:

Los trazos no son contenidos de trabajo grafomotor, sino más bien objetivos conseguidos. Su realización depende en definitiva de la coordinación adecuada de los demás elementos grafomotores y de su puesta en marcha en el momento oportuno. La no consecución de los trazos no se modifica con más trazos sino con la estimulación correcta proveniente de los restantes elementos grafomotores o bien del momento psíquico del niño y de su motivación (Estrada 1989).

Capítulo 3: el proceso de aprender

3.1 Aprendizaje y alfabetización

El aprendizaje es un proceso por medio del cual un sujeto incorpora conocimientos, puede recuperarlos desde su memoria y utilizarlo cuando sea requerido. Supone una adaptabilidad del mismo con el medio.

En el nivel inicial, se ha utilizado durante mucho tiempo un aprendizaje mediado por el aprestamiento; un conjunto de actividades organizadas secuencialmente de lo simple a lo complejo. Su objeto suscita en proporcionar herramientas en el niño para desarrollar el pensamiento y el lenguaje, lo sensorio-perceptivo, las operaciones lógicas, la coordinación motriz, la organización espacio-temporal, la resolución de problemas, la auto-determinación y regulación de la conducta y la estabilidad emocional (Dirección general de cultura y educación, 2018).

Si el niño desea escribir será porque esa letra, ese dibujo, o ese número, serán leídos e interpretados por otros. Si bien inscribir-escribir un dibujo no es lo mismo que hacerlo con las letras, éstas tienen su origen en los primeros grafismos lúdicos que son los garabatos y los dibujos (Levin 2002).

Para ello, es necesario la presencia de una madurez en el aprendizaje; la posibilidad de adquisición a partir de la utilización de estructuras preexistentes y formulación de nuevas a raíz del paso del tiempo (Vigostky. 1978). La madurez se construye progresivamente por la interacción de factores internos (anatómicos y fisiológicos) y externos (nutrición, afectividad, estimulación) cuando las estructuras mentales están preparadas para ello, es decir, cuando la actividad interna del sistema nervioso genera los procesos de aprendizaje.

Marianne Frosting (1960) trabajó arduamente en el diagnóstico y tratamiento de los problemas de percepción visual, explorando ocho aspectos básicos que inciden en la capacidad grafomotriz del niño, sintetizados como:

1. Coordinación Ojo Mano.- Mide la habilidad para dibujar líneas rectas o curvas con precisión de acuerdo a los límites visuales.
2. Posición en el espacio.- Considera la habilidad para igualar dos figuras de acuerdo a rasgos comunes.

3. Copia.- Implica la habilidad para reconocer los rasgos de un diseño y repetirlo a partir de un modelo.

4. Figura Fondo.- Mide la habilidad para ver figuras específicas cuando están ocultas en un fondo confuso y complejo.

5. Relaciones Espaciales.- Se refiere a la habilidad para reproducir patrones presentados visualmente.

6. Cierre Visual.- Mide la habilidad para reconocer una figura estímulo que ha sido dibujada de manera incompleta.

7. Velocidad Visomotora.- Implica la rapidez con la que un niño puede trazar signos establecidos asociados a diferentes diseños.

8. Constancia de Forma.- Mide la habilidad de reconocer figuras geométricas que se presentan en diferente tamaño, posición o sombreado

Dentro de los saberes escolares, la alfabetización es concebida como un proceso de índole lingüística que consiste en el aprendizaje de la lengua escrita y los procesos de lectura y escritura. En este último sentido, la alfabetización se concibe como un aprendizaje escolar y sistemático que ocupa un lugar central en la educación inicial y primaria (Alisedo y otras, 1996).

Cuando hablamos de alfabetización en sentido específico, nos referimos a un proceso de naturaleza lingüística que consiste en el aprendizaje de una lengua escrita; este aprendizaje implica el desarrollo de procesos cognitivos de lectura y escritura y de prácticas culturales muy específicos para cuya apropiación se requiere enseñanza sistemática. En la historia de la cultura escrita, este proceso está marcado por la desigualdad, ya que no hubo ni hay una sociedad letrada en la que la actividad de leer y escribir a diferencia de la lengua oral, la escritura establece una desigualdad tajante entre quienes escriben y/o leen y los que no lo hacen, entre quienes lo hacen bien y mucho y quienes lo hacen mal y poco y, de esta manera el acto grafomotor puede considerarse un elemento tanto discriminatorio como igualitario al acceder al mismo (Zamero 2009).

En consonancia con lo expuesto, los procesos madurativos de esta habilidad dan cuenta de la posibilidad de pertenecer a la cultura. Vale decir, nosotros pertenecemos a ella cuando aportamos a la misma y esta nos transforma. La escritura permite entrar en este nuevo orden desde la simbolización; evidencia la ausencia de la imagen del objeto conceptualizado y se impone la incorporación de un sistema de signos particulares,

socialmente compartidos, por parte del sujeto cuya tarea será ver, atender, reproducir e incorporar. (Micone 2014).

3.2 Aprestamiento

Barrera & Sovalbarro (2017), denominan el aprestamiento como herramienta pedagógica para el desarrollo de habilidades motoras en la etapa infantil. Considerado en la práctica docente como un elemento clave para alcanzar el éxito en la tarea educativa, este conjunto de actividades organizadas secuencialmente de lo simple a lo complejo, busca desarrollar en los niños procesos que implican al pensamiento, las habilidades sensorio-perceptivas, el razonamiento de operaciones lógicas, la coordinación motriz y la organización espacio temporal. Como resultado, se genera una adaptación beneficiosa para trabajar entre lo que se observa y lo que se pone en acción.

Por otro lado, Ramírez (2015), expone que el objetivo de las actividades de aprestamiento se enmarcan en la estimulación, incremento y desarrollo de las habilidades perceptivas, cognitivas y motoras en los infantes; y que, dicho concepto se puede definir como el conjunto de actividades y experiencias organizadas gradualmente para el desarrollo de habilidades y destrezas.

El aprestamiento implica, en el caso de la lectura y escritura, maduración en varios aspectos. Para aprender es necesario que el niño adquiera un nivel de desarrollo físico, psíquico y social que le permita enfrentar adecuadamente una situación de aprendizaje y sus exigencias al ingresar al primer grado. La madurez se construye progresivamente por la interacción de factores internos (anatómicos y fisiológicos) y externos (nutrición, afectividad, estimulación) cuando las estructuras mentales están preparadas para ello, es decir, cuando la actividad interna del sistema nervioso genera los procesos de aprendizaje (Remplew 2005).

Ante lo expuesto, se requiere del niño un estado de desarrollo mental, conceptual, perceptivo y lingüístico que favorezca la implementación de recursos como el aprestamiento para leer y escribir. Por otro lado, es tarea del educador comprender la importancia de su utilización y la constante capacitación en los procesos que implican la enseñanza en el espacio educativo.

3.3 Las dificultades en la escritura

Sara Paín (1997) constituyó que el proceso de aprendizaje se inscribe en la dinámica de la transmisión de la cultura, que constituye la definición más amplia de la palabra educación. La misma, tiene en cuenta el rol del ser humano con sus pares, con el contexto temporal y espacial que lo rodea y modifica continuamente.

Las dificultades de aprendizaje, inadaptabilidad por parte del sujeto para responder de manera adecuada al medio, responde a cuatro factores que pueden tener incidencias entre sí: genéticos, específicos, psicogenéticos y ambientales.

Cuando el niño no responde a los tiempos esperados por el sistema escolar, y bajo la mirada del docente, comienzan a indagarse la presencia de dificultades presentes. Escribir de forma clara y coherente tanto en forma como significado es uno de los objetivos principales del nivel primario al que se accede con una preparación previa desde el jardín (Diseño curricular 2018).

En el manual de diagnósticos de trastornos denominado DSM V, estipula las características que deben presenciarse ante una dificultad en el aprendizaje. Dicho diagnóstico integra los espacios de lectura escritura y cálculo. En referencia al presente trabajo, el interés radica en las “dificultades para la expresión escrita. p. ej., hace múltiples errores gramaticales o de puntuación en una oración, organiza mal el párrafo, la expresión escrita de ideas no es clara” (American psychiatric association 2014).

En consecuencia, las aptitudes académicas afectadas están sustancialmente y en grado cuantificable por debajo de lo esperado para la edad cronológica del individuo e interfieren significativamente con el rendimiento académico o laboral, o con las actividades de la vida cotidiana, que se confirman con medidas (pruebas) estandarizadas administradas individualmente y una evaluación clínica integral. Advierte como criterio final que dichas falencias no pueden ser explicadas por “discapacidades intelectuales, trastornos visuales o auditivos no corregidos, otros trastornos mentales o neurológicos, adversidad psicosocial, falta de dominio n el lenguaje, de instrucción académica o directrices educativas inadecuadas” (American psychiatric association 2014)

Ahora bien, entendiendo la grafía como la forma de expresión y representación por medio de signos y códigos que sirven para facilitar y mejorar la comunicación; la disgrafía es una dificultad en uno o varios de los procesos que intervienen en la escritura de palabras o frases; redacción o composición de una narración; y/o dificultades a nivel motor (Portellano Pérez 2007).

Thorne (2004) discrimina los principales componentes de la escritura manual sosteniendo que la alteración de alguno de ellos daría lugar a una disgrafía: las destrezas viso-perceptivas: capacidad o habilidad para interpretar con precisión o dar sentido a lo que se ve. La codificación ortográfica, definida como la habilidad para representar una palabra escrita al evocarla desde la memoria de manera completa. La planificación y ejecución motriz, como posibilidad de planificar las acciones motrices o conductas. La coordinación visomotriz integrando la acción motriz con lo visual y finalmente, el Feedback cinestésico, aferencia de impulsos nerviosos de las partes del cuerpo (sobre su localización o movimiento) al cerebro, que permiten ajustar los patrones de movimiento.

Ajuriaguerra (1979) describió entre los sujetos disgráficos cinco síndromes gráficos diferentes:

- los rígidos, que pretenden un control que se materializa en tensión;
- los de grafismo suelto, que tienen pocos errores de tipo motor, escritura es irregular;
- los impulsivos, que tienen una escritura poco controlada;
- los inhábiles, que escriben torpemente, de manera especial cuando co plan; y
- los lentos y meticulosos, cuya principal característica es el afán de precisión y control.

Rius (2001) distingue tipos de disgrafías de acuerdo a los aspectos disfuncionales que pueden presentarse:

- de postura: referidas a la posición del cuerpo, del brazo, de la cabeza o del soporte con relación al cuerpo;
- de prensión: referidas al agarre del útil de escritura;
- de presión: referidas a la profundidad del trazo en el soporte;
- de direccionalidad: referidas a la linealidad de la secuencia gráfica (ascendente, descendente, serpenteante);
- de giro: referidas a las letras que tienen bucles o trazos circulares;
- de enlace: referidas a la conexión de las letras entre sí;
- de figura: referidas a la distorsión o mutilación de elementos que componen las letras;

- de posición: referidas a la verticalidad, inclinación, giro o rotación de las letras;
 - de escala: referidas al tamaño de la letra; y espacio: referidas al espaciado entre palabras o entre líneas, o a la disposición del texto en la página. (Rius 2001, en Berruezo 2004)

Portellano (1985) diferencia entre una disgrafía léxica de una motriz (tabla 2), manifestando aquellas que pertenecen al grupo de aspectos lingüísticos y los procesos de ejecución:

DISGRAFÍA DISLÉXICA	DISGRAFÍA MOTRIZ
Omisión de letras, sílabas o palabras; Confusión de letras con sonido semejante; Confusión de letras con orientación simétrica similar; Inversión o transposición del orden de las sílabas; Agregado de letras y sílabas; uniones y separaciones indebidas de sílabas, palabras o letras.	Trastornos de la forma de las letras; Trastornos del tamaño de las letras; Deficiente espaciado entre letras, entre palabras y entre renglones; inclinación defectuosa de las palabras y los renglones; ligamientos defectuosos entre letras; • trastornos de la presión por exceso o defecto ("color" de la escritura); trastornos de la fluidez y del ritmo; trastornos de la direccionalidad alteraciones tónico-posturales.

Tabla 2: Errores de la escritura disgráfica (Portellano, 1985, en Berruezo 2004).

PARTE II MARCO METODOLÓGICO

Capítulo 4: Esquema del trabajo de campo

3.1 Planteo del problema de investigación.

Se busca evaluar los efectos que determinadas actividades, como el aprestamiento, podrían llegar a provocar sobre el desarrollo grafomotor, dentro de una población específica; niños y niñas que transitan la tercera sección del nivel inicial de un colegio de la ciudad de San Nicolás de los Arroyos.

Si bien existen muchas posturas respecto a esta práctica, desde el autor Estrada (1989) se puede considerar al acto grafomotor como un proceso de inculturación progresiva, de manera que el infante es capaz de evolucionar de una estructura lógica de garabateo a la apropiación y producción de íconos-estructuras gráficas más complejas. Desde tal enfoque, se comprende la complejidad de este aprendizaje y adquieren valor todas aquellas herramientas que promueven y complementan esta tarea.

Por otro lado, José Antonio Portellano (1985) ya había estipulado anteriormente que el aprendizaje de la escritura requiere de una maduración del niño en determinadas instancias neurobiopsicoafectivas alcanzadas alrededor de los seis años. En consecuencia, postula que durante la etapa del preescolar, dichos procesos son llevados a cabo permitiendo condiciones imprescindibles en relación a la inteligencia, el lenguaje, el desarrollo socio afectivo y sensorio motriz, posibilitando el inicio sistemático de la enseñanza de la escritura.

Teniendo en cuenta las necesidades básicas anteriormente mencionadas para la incorporación de la escritura, se consideraba al aprestamiento como una técnica mediante la cual la repetición de movimientos- trabajo motriz- ayuda a la reproducción de grafías con mayor versatilidad. Las actuales políticas educativas bajo el nombre de enfoque equilibrado integrador (2019) promueven otras dinámicas en los encuentros cotidianos del jardín y primer grado, modificando el esquema de refuerzo del desarrollo de precursores para el acto de escribir. Si bien constantemente es posible encontrarse con nuevas metodologías de trabajo es necesario advertir la utilidad de las estrategias ya existentes; para crear un proceso donde se complemente y ofrezca el mayor abanico de

posibilidades de acuerdo a las solicitudes de cada infante que llega a una institución educativa.

En consonancia, el rol psicopedagógico que evoca este proyecto tiene sus bases en lo que Marina Müller (1993) relata cómo incumbencias de esta disciplina:

La psicopedagogía se ocupa de las características del aprendizaje humano: como se aprende, cómo ese aprendizaje varía evolutivamente y está condicionado por diferentes factores, cómo y por qué se producen las alteraciones en el aprendizaje, cómo reconocerlas y tratarlas, qué hacer para prevenirlas y para promover procesos de aprendizaje que tengan sentido para los participantes (pág. 15)

Ante este postulado, el tema en tratamiento es clave para entender uno de los principales elementos en la alfabetización. El mismo, con sus variantes en el desarrollo, es responsable de incidir de manera particular de otras áreas académicas. Cuando se trabaja desde un enfoque preventivo es posible acompañar el aprendizaje, reconocer aquellos aspectos a trabajar juntos y mejorar los espacios de encuentro de acuerdo a la diversidad del grupo. Mediante el reconocimiento de este contexto dado en el nivel inicial es posible que los profesionales del ámbito educativo generen espacios donde cada vez más todos los niños y niñas sean motivados, escuchados y acompañados de manera interdisciplinar.

3.1.1. Tema

El tema del presente trabajo de investigación refiere a la influencia de técnicas, como el aprestamiento, en el nivel inicial durante parte del proceso de desarrollo grafomotor en los niños de tercera sección.

3.1.2. Preguntas de investigación.

Se plantean las siguientes preguntas de investigación:

¿Cómo es el trabajo grafomotor de los estudiantes de tercera sección de nivel inicial?

¿De qué manera incide el aprestamiento en la copia de figuras?

¿Cuáles son las características propias de los grupos evaluados teniendo en cuenta la ejercitación, edad y sexo?

3.1.3. Objetivo general y objetivos específicos

Objetivo general: Identificar cambios evolutivos a nivel grafomotor en relación a la incidencia del aprestamiento dentro de un grupo de alumnos de tercera sección del nivel inicial.

Objetivos específicos:

- Observar el trabajo grafomotor en un contexto delimitado y condicionado por pautas.
- Descubrir las diferencias de los logros en la copia de figuras con y sin aprestamiento.
- Comparar los grupos con y sin aprestamiento, en relación a la ejercitación otorgada, la edad presentada y el sexo.

3.1.4. Hipótesis o supuestos

De acuerdo al tema a investigar, se deriva la siguiente hipótesis: Los niños y niñas de tercera sección del nivel inicial pueden generar cambios en su producción escrita mediante la incorporación de técnicas de aprestamiento de forma constante.

La naturaleza de esta hipótesis es correlacional, ya que tal como postula Sampieri (2010) se indaga entre la relación de diferentes variables; en este ámbito la copia (producción escrita) con y sin la presencia de aprestamiento como herramienta complementaria.

3.2. Selección del diseño de investigación

La presente investigación posee un enfoque cuantitativo, donde se ha seleccionado y desarrolla un diseño de tipo experimental ya que corresponde al concepto descrito por Hernandez Sampieri (2010) quien la manifiesta como una investigación donde se manipula intencionalmente una o más variables independientes para analizar las consecuencias que estas provocan sobre variables dependientes. (Vale decir, que la utilización de una herramienta adicional (el aprestamiento) busca incidir sobre el acto grafomotor).

En este tipo de investigación se pretende establecer el posible efecto de una causa que se modifica. Existe una intencionalidad para modificar e influenciar elementos para observar los resultados. Dentro de la investigación se realiza un nivel mínimo de

manipulación donde un grupo es expuesto a la presencia de la variable independiente y el otro no, para consecutivamente ser comparados.

3.3. Definición del tipo de investigación

Diseño cuantitativo experimental, comparativo y longitudinal.

Sobre la base de los tipos de investigación que postula Sampieri (2010), el presente trabajo es una investigación experimental, sistemática y empírica donde una o más de las variables son modificadas para observar los cambios que se producen entre los resultados obtenidos.

En segunda instancia, es descriptiva ya que busca indagar la incidencia y los valores en que se manifiesta una o más variables. El procedimiento consiste en medir en un grupo de personas u objetos uno o, generalmente, más variables y proporcionar su descripción. Son, por lo tanto, estudios puramente descriptivos que cuando establecen Hipótesis, estas son también descriptivas (Hernández Sampieri, 2010).

Y, por último, es longitudinal porque recolecta los datos en dos recortes temporales distintos sobre un mismo grupo de personas, con el fin de poder acceder a realizar inferencias acerca de la evolución de sus causas y sus diferentes efectos. (Hernández Sampieri, 2010).

3.4. Delimitación de la investigación: unidades de análisis.

Las unidades de análisis, también llamadas casos o elementos por el autor anteriormente citado, que corresponden a esta investigación la conforman los niños y niñas de tercera sección del nivel inicial que asisten al jardín en la localidad de San Nicolás de los Arroyos. Dicha unidad de análisis se selecciona considerando a la población de interés, conjunto de personas con determinadas características, por lo que de esta manera se busca investigar sobre estudiantes de nivel inicial que culminen este estudio preescolar.

3.4.1 Alumnos seleccionados

La población de interés para esta investigación son los niños y niñas que se encuentran transitando la tercera sección del nivel inicial durante el ciclo lectivo 2019 en la ciudad de San Nicolás de los Arroyos.

Para realizar la muestra, considerada por Sampieri (2010) como el subconjunto de la población que pretende ser reflejo fiable de la misma, se seleccionaron 28 alumnos de tercera sección del nivel inicial, formado por 13 niñas y 15 niños.

3.5. Técnicas de recolección de datos

Para la recolección de datos de la presente investigación se consideró oportuno la administración de la prueba estandarizada Beery- Buktenica del desarrollo de la Integración Motriz. De acuerdo a Sampieri (2010), la misma tiene la capacidad de medir una variable específica, objetivo buscado en esta investigación dada la necesidad de registrar el nivel grafomotor de la muestra descripta.

3.5.1. Instrumentos utilizados.

Se determinó utilizar la prueba Beery- Buktenica del desarrollo de la Integración Motriz creada por Keit E. Beery en 1997. La misma, se compone de 24 figuras geométricas que deben ser copiadas por el niño con lápiz. Las formas se presentan en orden de creciente dificultad. Considerando la edad de la población, se seleccionan las primeras 16 fichas para evaluar. La aplicación se lleva a cabo en grupos de 2 a 3 personas con el objeto de mantener la mayor atención posible en el proceso.

La administración de dicha técnica se realiza en dos instancias, separadas por un periodo de tiempo de dos meses aproximadamente. Durante esta transición uno de los grupos realizó el cuadernillo de reforzamiento de grafías de manera continua una hora diaria a la semana durante tres semanas.

Capítulo 5: Análisis de los datos

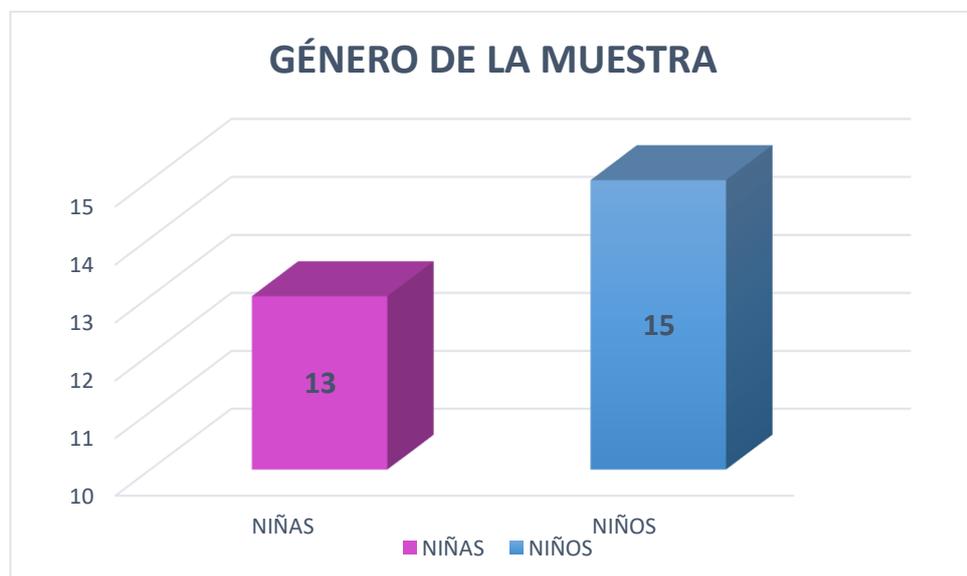
Se administró el test del desarrollo de la integración motriz “Beery” a un total de 28 niños que concurren a la tercera sección del nivel inicial en un jardín de la ciudad de San Nicolás de los Arroyos, durante el ciclo lectivo 2019. Se realizaron dos tomas dentro de las cuales la primera no presentó ningún estímulo externo impuesto; mientras que, en la segunda, la muestra se dividió en dos partes de las cuales solo una tuvo acceso al cuadernillo Grafimanía 1 de Johnson y Gómez C (2003).

Resultados

Descripción de la muestra: Se evidencia un grupo heterogéneo constituido por 13 niñas y 15 niños que concurren a la tercera sección del nivel inicial. A su vez, se distingue entre mayores y menores atendiendo a la diferencia cronológica; por lo que 13 de ellos cumplieron los años antes del 30/06/2019 y 15 posterior a esta fecha.

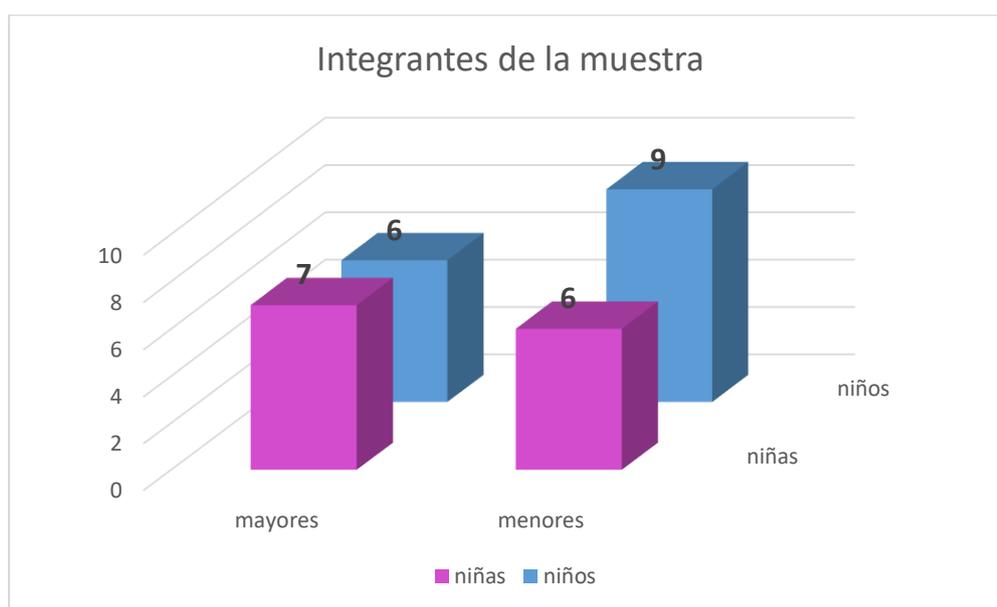
	Factor absoluto	Factor porcentual
Niñas	13	46%
Niños	15	54%

1- Distribución de sexo entre los participantes de la muestra.



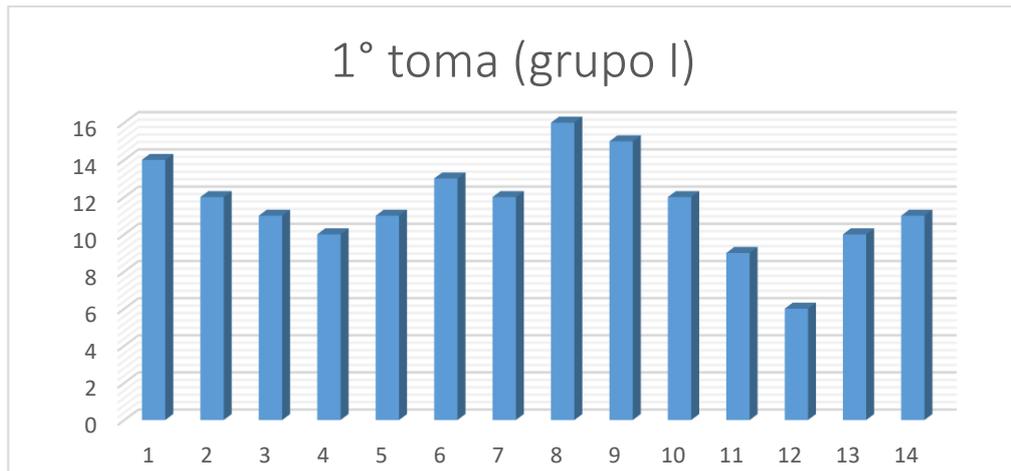
2- Diferenciación por sexo y edad

	Factor absoluto	Factor porcentual
Niñas menores	6	22%
Niños menores	9	32%
Niñas mayores	7	25%
Niños mayores	6	21%



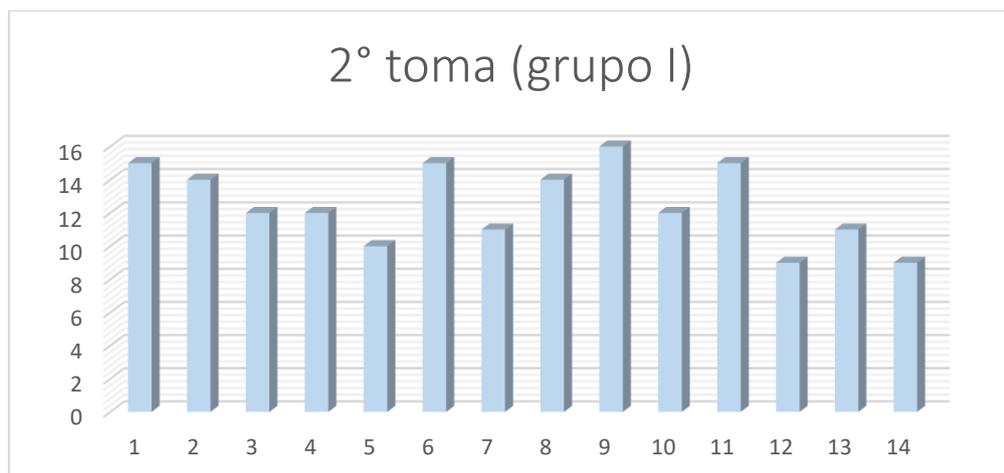
Se puede observar que, de los 28 participantes de la muestra, se presenta como grupo mayoritario los niños menores, de acuerdo a la edad cronológica, con el 32% (9 niños), seguidos por las niñas mayores con el 25% del total de niños con los que se ha trabajado. Coincidiendo en porcentaje, se encuentran en tercer lugar los niños mayores y las niñas menores con el 21% (6 niños y 6 niñas).

3- Resultados primer toma sin aprestamiento



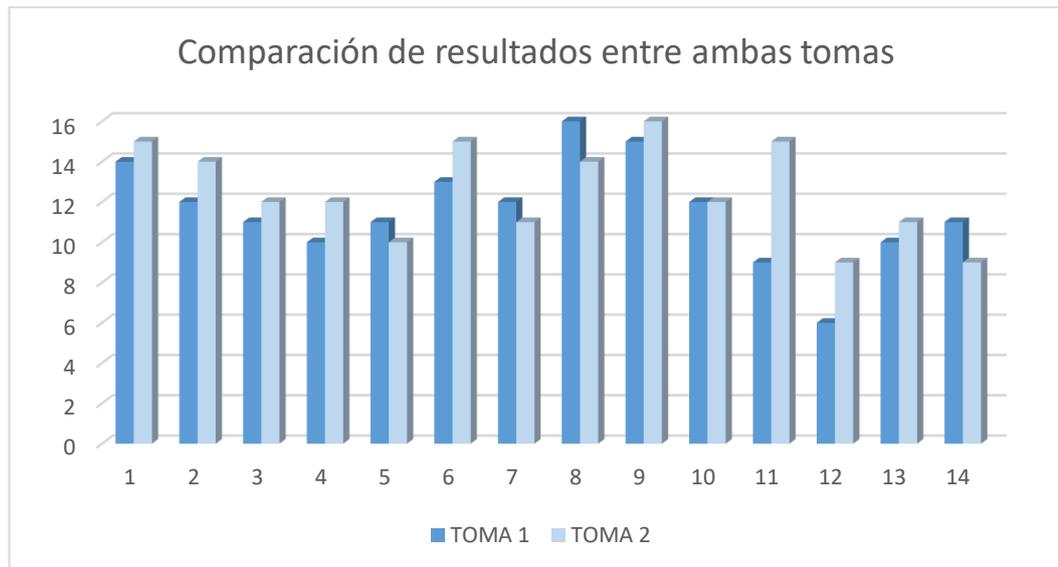
Teniendo en cuenta los resultados alcanzados en la técnica Beery (donde cada figura correcta representa un punto) en el grupo uno, conformado por 14 participantes, es posible observar un promedio de 11 respuestas correctas en promedio. La menor puntuación ha sido del 33% (6 respuestas correctas), mientras que el mayor resultado obtenido es del 100% (16 respuestas correctas).

4- Resultados segunda toma sin aprestamiento



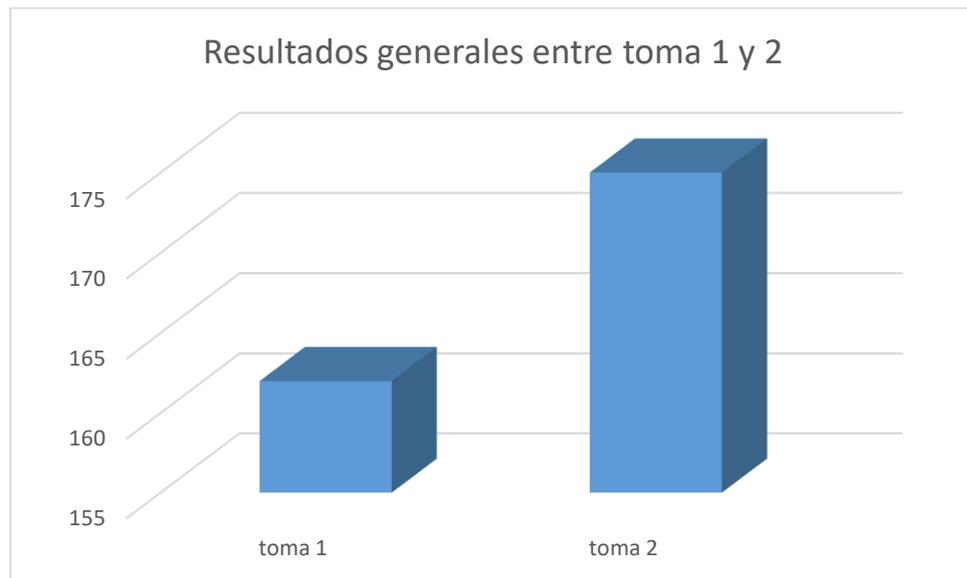
Teniendo en cuenta los resultados alcanzados en la técnica Beery (donde cada figura correcta representa un punto) durante la segunda toma en el grupo uno, conformado por 14 participantes, es posible observar un promedio de 12 respuestas correctas en promedio. Las menores puntuaciones corresponden al 55% del total (9 respuestas correctas), mientras que el mayor resultado obtenido es del 100% (16 respuestas correctas).

5- Comparación de resultados entre toma 1 y 2 del grupo 1.



A partir de los datos obtenidos entre la primer y segunda toma de los 14 participantes de la muestra que pertenecen al grupo 1, se pudo observar que el 64% (9 personas) del grupo mejoraron sus resultados, mientras que el 7% (1 niño) mantuvo su puntaje inicial. Finalmente, el 29% (4 niños) descendieron respecto a los resultados alcanzados en la primer toma.

5. Comparación de resultados generales en grupo 1.



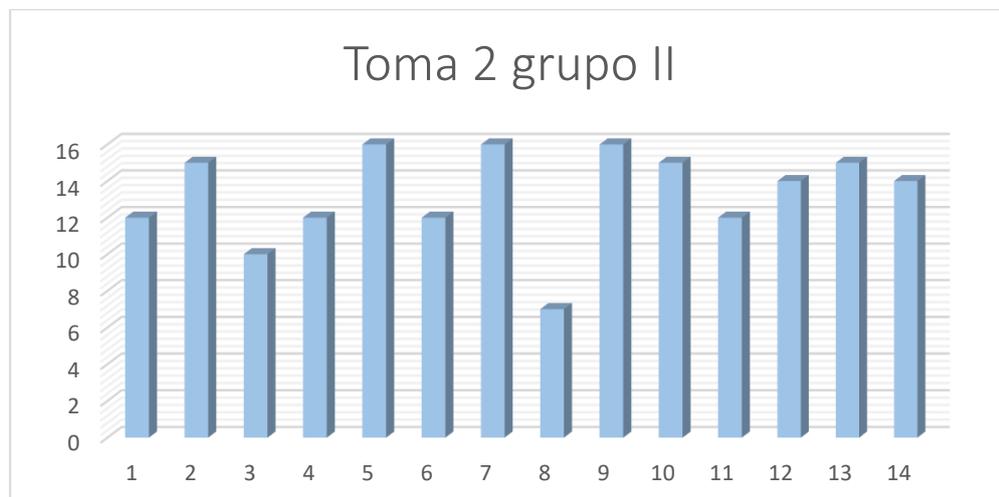
Teniendo en cuenta los resultados obtenidos al aplicar la técnica Beery al grupo 1, en dos instancias temporales diferentes, es posible observar un aumento cuantitativo en los alcances de los participantes a nivel general. En la primer toma, los sujetos alcanzaron un valor de 162 (correspondiente al 48% visualizado), mientras que en la segunda toma se obtuvo un total de 175 puntos correctamente realizados (correspondiente al 52% de la gráfica). Entre ambas tomas se produjo un aumento correspondiente al 4%, representando una diferencia de 13 respuestas correctas o logradas.

6- Resultados primer toma del grupo 2.



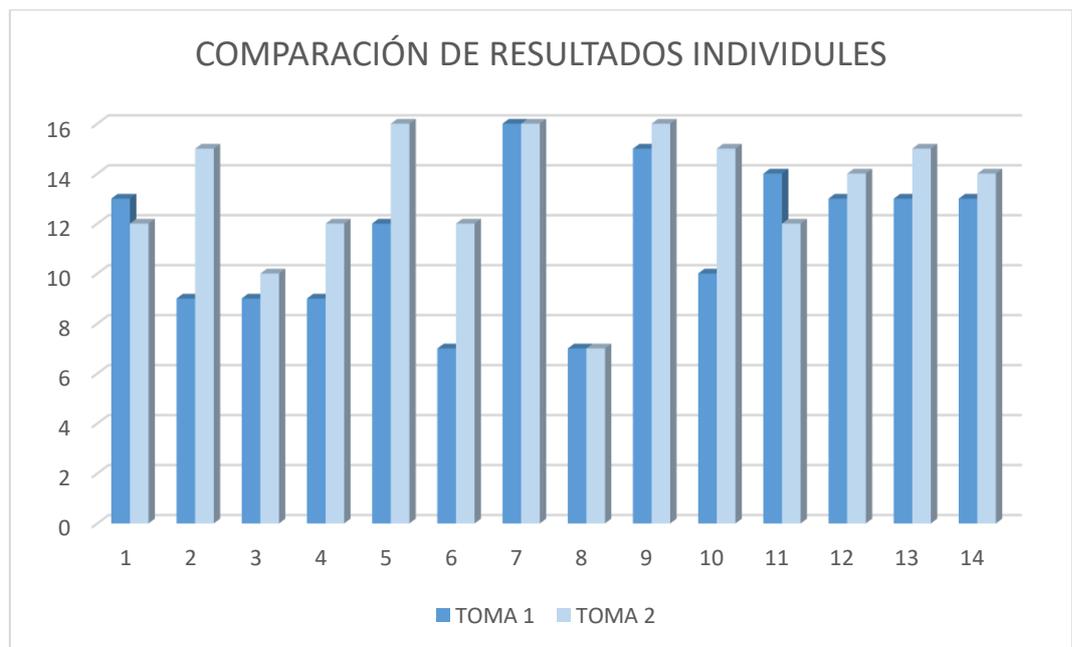
Teniendo en cuenta los resultados alcanzados en la técnica Beery (donde cada figura correcta representa un punto) en el grupo dos, conformado por 14 participantes, es posible observar un promedio de 11 respuestas correctas en promedio. La menor puntuaciones alcanzadas corresponden al 43% (7 respuestas correctas), mientras que el mayor resultado obtenido es del 100% (16 respuestas correctas).

7- Resultados segunda toma con aprestamiento grupo 2.



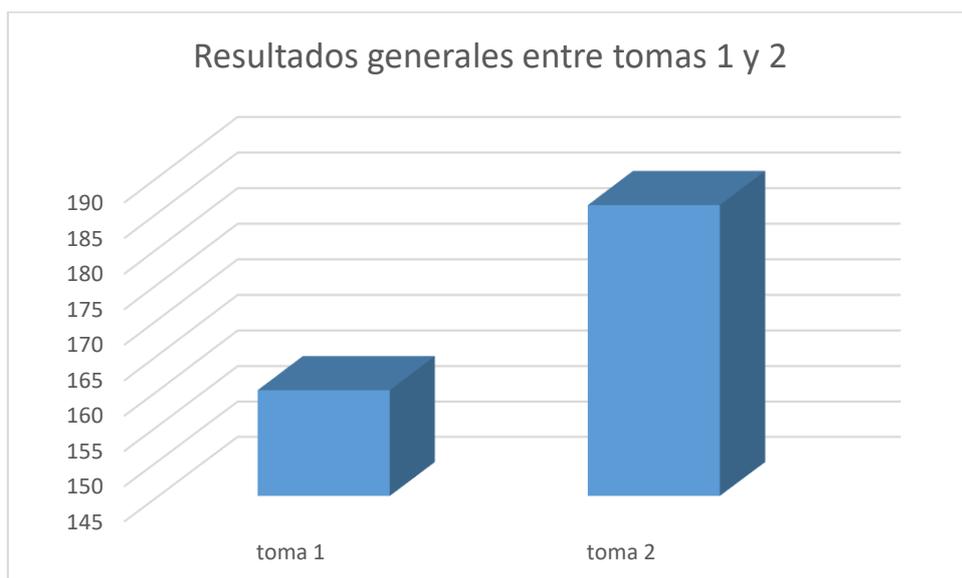
Teniendo en cuenta los resultados alcanzados en la técnica Beery (donde cada figura correcta representa un punto) en el grupo uno, conformado por 14 participantes, es posible observar un promedio de 13 respuestas correctas en promedio. La menor puntuación ha sido del 43% (7 respuestas correctas), mientras que el mayor resultado obtenido es del 100% (16 respuestas correctas).

8- Comparación de resultados entre toma 1 y 2 del grupo 2.



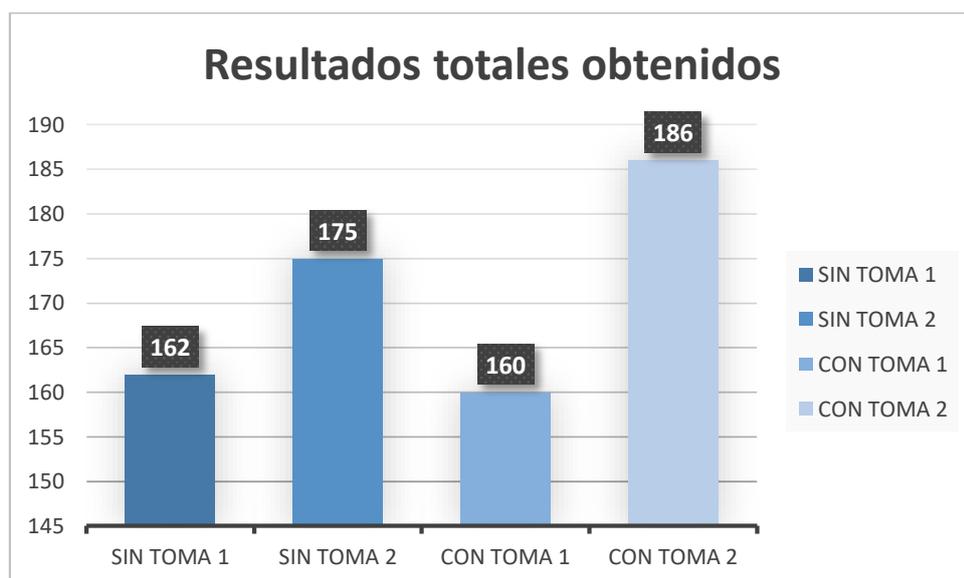
A partir de los datos obtenidos entre la primer y segunda toma de los 14 participantes de la muestra que pertenecen al grupo 2, se pudo observar que el 72% (9 personas) del grupo mejoraron sus resultados, mientras que la continuidad de resultados y el descenso respecto al puntaje inicial se igualaron en un 14% (2 personas) cada uno.

9- Comparación de resultados generales, segundo grupo.



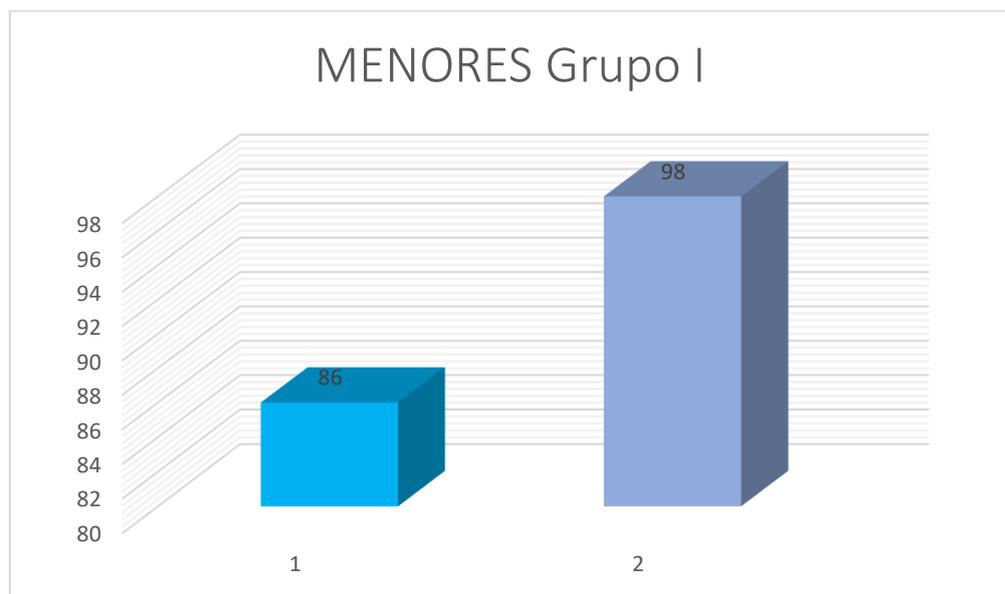
A partir de los resultados obtenidos al aplicar la técnica Beery al grupo 2 conformado por 14 personas, en dos instancias temporales diferentes, es posible observar un aumento cuantitativo en los alcances de los participantes a nivel general. En la primera toma sin aprestamiento, los niños alcanzaron un valor de 160 (correspondiente al 46% visualizado). Mientras que durante la segunda toma, donde previamente se trabajó con un cuadernillo de aprestamiento, se alcanzó un total de 186 puntos correctamente realizados (correspondiente al 54% de la gráfica). Entre ambas tomas se produjo un aumento correspondiente al 8%, representando una diferencia de 26 respuestas correctas o logradas.

10- Resultados generales obtenidos



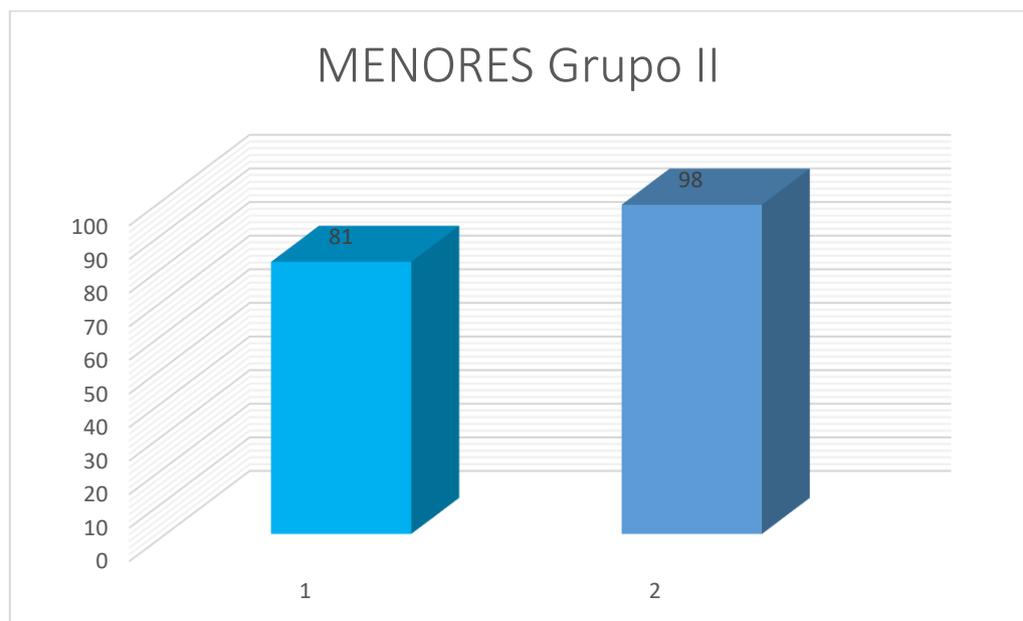
Considerando el total de la muestra compuesto por 28 participantes y las dos instancias de administración ejecutadas, es posible advertir una diferencia leve entre todos los resultados recopilados. La toma que obtuvo mayores resultados pertenece a la segunda toma del grupo II con aprestamiento; reflejando una puntuación de 186 respuestas correctas (27%). En segundo lugar, se presenta la segunda toma del grupo I sin aprestamiento con 175 aciertos (26%). En tercer y cuarto lugar, se encuentran las primeras tomas de los grupos I y II (sin y con aprestamiento), obteniendo 162 (24%) y 160 (23%) puntos respectivamente.

11- Resultados obtenidos durante ambas tomas: grupo I menores.



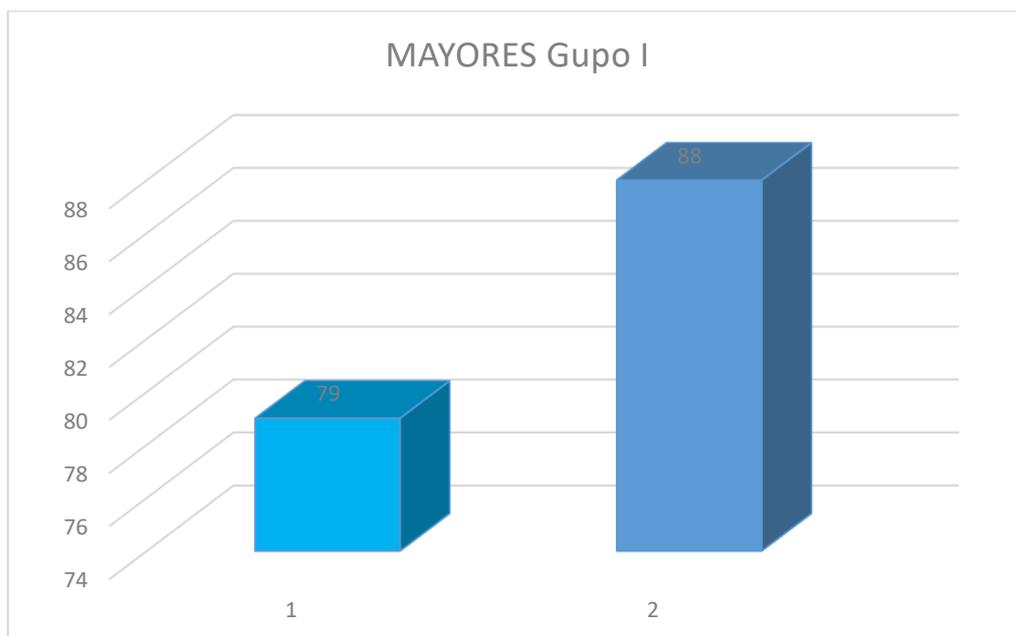
Teniendo en cuenta a los niños y niñas más jóvenes que forman parte del grupo I, se puede observar la diferencia cuantitativa entre una toma y otra. En la primera, los participantes obtuvieron un total de 86 puntos o aciertos, mientras que en la segunda toma se elevó a 98, generando una diferencia de 12 respuestas logradas.

12- Resultados obtenidos durante ambas tomas: grupo II menores.



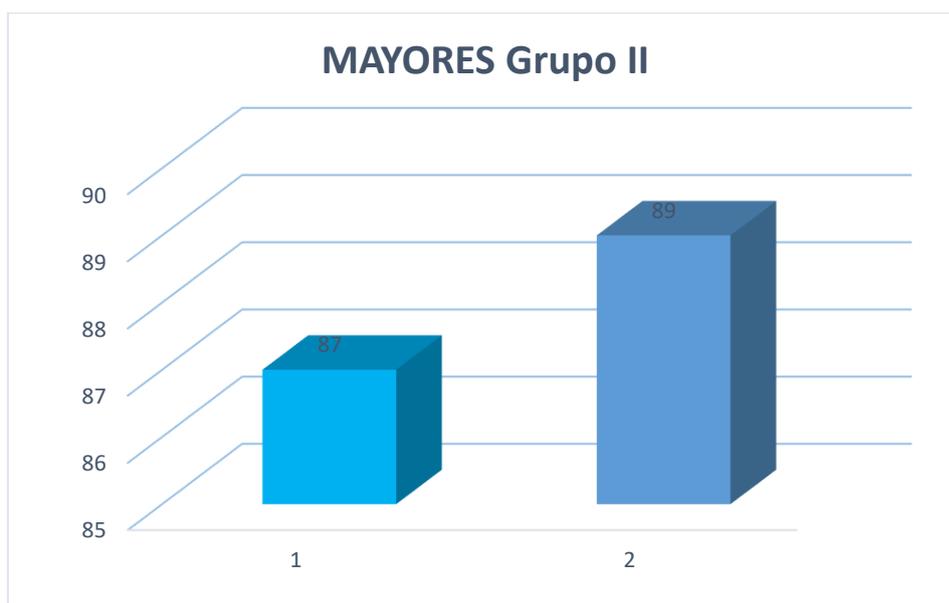
Teniendo en cuenta a los niños y niñas más jóvenes que forman parte del grupo II, se puede observar la diferencia cuantitativa entre una toma y otra. En la primera, los participantes obtuvieron un total de 81 puntos o aciertos, mientras que en la segunda toma se elevó a 98, generando una diferencia de 17 respuestas logradas.

14- Resultados obtenidos durante ambas tomas: grupo I mayores



Teniendo en cuenta a los niños y niñas más grandes que forman parte del grupo II, se puede observar la diferencia cuantitativa entre las administraciones realizadas. En la primera, los participantes obtuvieron un total de 79 puntos o aciertos, mientras que en la segunda toma se elevó a 88, generando una diferencia de 9 respuestas más logradas.

15- Resultados obtenidos durante ambas tomas: grupo II mayores.



Teniendo en cuenta a los niños y niñas mayores que forman parte del grupo II, se puede observar la diferencia cuantitativa entre ambas administraciones realizadas. En la primera, los participantes obtuvieron un total de 81 puntos o aciertos, mientras que en la segunda toma se elevó a 98, generando una diferencia de 17 respuestas logradas.

Para concluir el presente análisis se considera oportuno considerar los cambios concretos que los niños y niñas han demostrado entre las dos aplicaciones del test Beery con un mismo intervalo de tiempo.

Desde la postura de Portellano (1985) el aprendizaje de la escritura requiere de una maduración del niño en determinadas instancias neurobiopsicoafectivas alcanzadas alrededor de los seis años. Durante la etapa del preescolar, dichos procesos son llevados a cabo permitiendo condiciones imprescindibles para el desarrollo de áreas como la sensorio motriz, posibilitando el inicio sistemático de la enseñanza de la escritura.

Los resultados obtenidos reflejan que en la mayoría de los casos se obtuvieron mejoras en la escritura entre el periodo en que se tomó la primer y segunda toma. El incremento cronológico no es determinante a la hora de justificar los avances producidos, ya que cada sujeto (independientemente del grupo etario perteneciente) tuvo resultados que variaron con el resto de la muestra; el aumento, mantenimiento y disminución de los puntajes obtenidos dan cuenta que no existe un único factor.

Atendiendo a las dimensiones descritas por Estrada (2006), las características de los trazos deben ser observadas desde la propia ejecución y los resultados que conllevan. Para ello, el trazo pone en marcha otras operaciones grafomotoras que son ya fruto de las maduraciones neuromotoras de la estructuración espacial del niño y de su proceso de lateralización como el posicionamiento, la direccionalidad, los movimientos giratorios y los sentidos continuos o discontinuos.

Sin embargo, en correlación con el porcentaje mayor obtenido en los niños y niñas que tuvieron acceso al cuadernillo para ejercitar la motricidad fina, la calidad de los trazos logró grandes diferencias entre un tiempo y otro. Los puntos, rayas, ondas, círculos y secuencias que presenta el material de Grafimanía 1 permitieron generar figuras con mayor precisión dentro del espacio de la hoja.

En último lugar dicho análisis ha permitido reconocer la importancia de la evaluación a modo de prevención donde el rol del psicopedagogo quien, junto con el equipo institucional, puede trabajar con un plan organizado y distinguido para cada niño o niña que presente dificultades en los procesos grafomotores, promoviendo una alfabetización más significativa.

CONCLUSIÓN

A lo largo del desarrollo de toda esta investigación, el foco de interés estuvo en poder analizar la incidencia del aprestamiento dentro de un grupo de niños de tercera sección del nivel inicial, haciendo hincapié en los cambios que se producen antes de iniciar el proceso de alfabetización asociado a la educación primaria.

Zamero (2010) manifiesta que el aprendizaje de la escritura no es espontáneo como la adquisición de la oralidad ni se produce por la sola inmersión e interacción del sujeto en una comunidad letrada. La lengua escrita es aprendida gracias al desarrollo de competencias dadas dentro de procesos de origen sociocultural.

En consonancia con este autor, es posible decir que el desarrollo grafomotriz, requiere de un arduo trabajo para ser puente en la capacidad de expresión con el otro y con el entorno a través de la escritura. La muestra seleccionada de 28 estudiantes presenta un rol activo a través de los diferentes espacios de juego y producción que potencian el aprendizaje. Dentro de este grupo, quienes recibieron el cuadernillo con actividades de diferentes tipos de trazado, tuvieron la posibilidad de focalizar y trabajar de manera constante su atención en la reproducción de grafías con el propósito de ser fortalecidas.

Para Ramírez (2015), el objetivo de las actividades de aprestamiento se enmarca en la estimulación, incremento y desarrollo de las habilidades perceptivas, cognitivas y motoras en los infantes. Requiere que el conjunto de actividades y experiencias de esta etapa sean organizados de manera gradual, permitiendo el progreso de dichas destrezas.

Los resultados obtenidos a partir de la aplicación de la batería Beery, dan cuenta de la mejora en los trazos considerando el primer y segundo periodo de administración. El acceso al cuadernillo como reforzador de la motricidad fina evidenció un beneficio en la calidad del trazado de las líneas, curvas, puntos y círculos. El aprestamiento ha demostrado ser una técnica de trabajo beneficiosa, la cual debe ser llevada a cabo en conjunto con los diferentes enfoques que pueden darse dentro de las salas del nivel inicial.

Desde la perspectiva de Levin (2002) se considera que el deseo del niño por escribir es fruto del reconocimiento de que esa letra, ese dibujo, o ese número, serán leídos e interpretados por otros. Si bien inscribir-escribir un dibujo no es lo mismo que hacerlo

con las letras, éstas tienen su origen en los primeros grafismos lúdicos que son los garabatos y los dibujos.

Para que este acto de escribir tenga lugar, los procesos a seguir deben ser abordados en complementariedad; ni la repetición recurrente de trazos ni una libre expresión sin andamiaje son caminos que determinen por sí solos esta adquisición. Como se ha planteado desde las diferentes perspectivas, existen hitos madurativos generalizados y, a su vez, cada sujeto es único en su constitución, por lo que se puede requerir de diferentes elementos para acompañar al estudiante en la tarea de comprender el mundo a través de un conjunto de signos.

Para concluir resulta clave destacar que el trabajo pretendido a lo largo de estas páginas no ha sido si será determinar una forma única de instruir en la escritura. La importancia real radica en poder comprender que dentro del contexto actual, donde la educación se encuentra en constante cambio, donde las políticas educativas presentan tiempos alternados a lo que se vivencia en las salas, las dificultades de los estudiantes están en lo cotidiano del aprendizaje y pueden ser detectadas con herramientas que permitan una evaluación y abordaje oportuno.

Marina Muller (1993) enmarca el quehacer de la psicopedagogía en las características del aprendizaje humano; su desarrollo, evolución y condicionamientos, cómo y por qué se producen las alteraciones en el aprendizaje, el reconocimiento y tratamiento, la mirada preventiva y los procesos de aprendizaje con sentido para los sujetos.

Con esta mirada, es imprescindible reconocer el camino que se transita en la educación y las herramientas que otorgamos a los docentes para trabajar con cada niño que se integra en ella. En nuestras elecciones, todo elemento de trabajo debe tratar de orientar a los educadores implicados para dar respuesta a las características reales de cada sujeto y el entorno, atendiendo a la diversidad en el aprendizaje y el derecho a acceder a una educación que nos favorezca y aliente a conocer cada día algo nuevo.

RECOMENDACIONES

El rol psicopedagógico en los ámbitos educativos y clínico comparten el mismo destinatario: el sujeto en situación de aprendizaje. A lo largo de todo este recorrido se fortaleció la necesidad de ser agente activo en la prevención, promoción y tratamiento de las posibles dificultades en el aprendizaje.

Desde esta perspectiva, es necesario incentivar el fortalecimiento de los precursores de la escritura dentro de las instituciones educativas por medio de diferentes espacios como talleres y proyectos anuales que den lugar a una exploración más concreta de las habilidades grafomotoras presentes; a fin que se promueva una transición entre nivel inicial y primario con objetivos claros y concretos.

A su vez, es oportuno ante la realidad cultural que nos rodea evaluar y valorar la incidencia de la tecnología en los infantes y su implicancia en el desarrollo motriz. La maduración de habilidades para la escritura es fruto del trabajo constante por parte del niño o niña y, en este contexto, se invita a una investigación más profunda sobre los cambios que se evidencian en la adquisición de estas habilidades.

Por último, el área de psicopedagogía preventiva poder evidenciar la ausencia o bajo rendimiento al momento de adquirir destrezas manuales nos permitirá trabajar interdisciplinariamente resaltando la importancia de un tratamiento que beneficie y promueva un menor número de frustraciones en el indispensable proceso hacia la alfabetización.

REFERENCIAS

- Ajuriaguerra, J. (1979) *Manual de psiquiatría infantil* (4ª ed.). Toray Masson.
- Alisedo y otras (1996), *Códigos paralelos y teoría ortográfica. Didáctica de las Ciencias del Lenguaje* (pp. 68-85). Paidós Educador.
- American psychiatric association (APA). (2014). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-V. Trastorno específico del aprendizaje*. (5ta Ed.) Médica Panamericana.
- Barrera Castro, J., & Sovalbarro, L. Z. (2017). *El aprestamiento en Educación Inicial para la adquisición del aprendizaje*. [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua] Repositorio institucional- Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua.
- Beery, K (1997) *Prueba Beery-Buktenica del Desarrollo de la Integración Visomotriz*. El manual moderno.
- Berruezo, P. (Mayo de 2004) Entendiendo la disgrafía. El ajuste visomotor en la escritura manual. *Revista iberoamericana de psicomotricidad y técnicas corporales* (14), 59-68. <http://www.iberopsicomotricidadum.com/do.php?action=download&id=27>
- Bravo-Valdivieso, Luis, Milicic-Müller, Neva, Cuadro, Ariel, Mejía, Lydia, & Eslava, Jorge. (2009). Trastornos del aprendizaje: investigaciones psicológicas y psicopedagógicas en diversos países de sud américa. *Ciencias Psicológicas*, 3(2), 203-218. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459545420009>

Cardini, A. y Guevara, J. (2019), La regulación del nivel inicial en Argentina: panorama normativo, en C. Steinberg y A. Cardini (dirs.), Serie Mapa de la Educación Inicial en Argentina, Buenos Aires. UNICEF-CIPPEC.

Contino, M (2016) *La psicopedagogía a modo de prevención. Importancia de la detección temprana de dificultades para lograr el proceso de lecto escritura*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Abierta Interamericana] Repositorio institucional- Universidad Abierta Interamericana. <http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC120778.pdf>

Defontaine, J. (1979) *La Psicomotricidad en Imágenes*. Ed. Médico Técnica.

Dirección general de cultura y educación (2008) Diseño curricular nivel inicial. ISBN 978-987-1266-24-1

Dirección general de cultura y educación (2019) Diseño curricular nivel inicial. ISBN 978-987-676-097-3

Escudero, A (2012) Las etapas del desarrollo madurativo. *Formación activa en pediatría*, vol. 5, 65-72. https://archivos.fapap.es/files/639-779-RUTA/02%20FAPap_2_2012.pdf

Estrada M, (1989) Grafomotricidad. Enciclopedia del desarrollo de los procesos grafomotores. Seco olea.

Ferreiro, E. (1997) *Alfabetización Teoría y Práctica*. Capítulos 1,2 y3. México: Siglo Veintiuno Editores.

Federación para enseñanza CC. OO. (Septiembre de 2011) La grafomotricidad en la educación infantil. *Temas para la educación*. Vol 16. <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd8640.pdf>

Frostig, M (1964) *Test del desarrollo de la percepción visual*. Tea Ediciones.

García Nuñez, J (1987). *Educación para escribir: habilidades grafomotoras y escritura*.
Nuestra cultura.

González, A. (5 de diciembre de 2010) *Coordinación visomotora y su influencia en la escritura*. Preescolar. <http://temas-reflexiones.blogspot.com/2010/12/coordinacion-visomotora-y-su-influencia.html>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista L. P. (2010). *Metodología de la investigación* (5a ed). McGraw-Hill.

Johnson y Gómez C (2003). *Grafimanía 1- Actividades con grafismos*. Kel.

Koppitz, E (1988) *El test giestáltico visomotor para niños*. Guadalupe.

León, L & González C (10 de octubre de 2015) *Teorías del desarrollo motor*.

Aprendizaje y desarrollo motor.

<http://aprendizajeydesarrollomotoref.blogspot.com/2015/10/modelos-del-desarrollo-motor.html?m=1>

Levin, E (2002) *La infancia en escena. Constitución del sujeto y desarrollo psicomotor*. Nueva Visión.

Malajovich, A (2017) *Nuevas miradas sobre el nivel inicial*. Homo Sapiens.

Micone, F (2014) *Una lectura acerca de la simbolización desde la clínica psicopedagógica*. Fort Da, revista de psicoanálisis con niños. N° 11. <http://www.fort-da.org/fort-da11/simbolizacion.htm>

Molina, D (1984) *La entidad psicomotriz. Abordaje de su estudio y su educación*. Losada.

Müller, M. (1993) *Aprender para ser*. Bonum,

Nevoli, A (2012) *El lugar de la motricidad en el aprendizaje de la lectoescritura* [Tesis de licenciatura, Universidad Abierta Interamericana] Repositorio institucional- Universidad Abierta Interamericana.

<http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/tc105814.pdf>

Núñez Cortes, J & Rodríguez Tablado, M (2015) *El desafío de alfabetizar en el siglo XXI: dimensiones y propuestas en torno a la alfabetización*. Verbeia. Revista de estudios filológicos. (Vol. 0). 139-157. <https://www.ucjc.edu/wp-content/uploads/9.Juan-Antonio-Nunez-Cortes-y-Maria-Sol-Rodriguez-Tablado.pdf>

Pachas Misthi, F (2017) *El aprestamiento y la escritura en los niños de 1er grado de primaria de la I.E 20351 Sayan* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión] Repositorio Institucional- Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión.

Paín, S (1973) *Diagnóstico y tratamiento de las dificultades de aprendizaje*. Ed Nueva Visión.

Pérez Sanz, M. C. (1991). CONDEMARIN, M., y CHADWICK, M: La enseñanza de la escritura. Bases teóricas y prácticas (Manual) ". *Didáctica. Lengua Y Literatura* (3), 148-150. <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9191110148A>

Pitluk, L Comp. (2016) *Articulación entre la educación Inicial y la educación Primaria. Continuidades y encuentros*. Ed. HomoSapiens.

Portellano Pérez, J (2007) *Neuropsicología infantil. Síntesis*.

Portellano Pérez, J (1985) *La disgrafía. Concepto, diagnóstico y tratamiento de los trastornos de la escritura*. Cupe.

- Ramírez, E. (2015). *Apresto*. Manual de Lenguaje PriImero básico. Fundación Astoreca.
- Ramos, B (2014) *Las dificultades de la lecto-escritura: disgrafía y dislexia. Pautas de intervención y estudio de un caso en educación primaria*. [Trabajo final de grado, Universidad de Valladolid] Repositorio institucional- Universidad de Valladolid. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/6013>
- .Remplein, W. (2005). *Madurez escolar*. México asociación de investigación y estudios sociales, S.A.
- Rojas Bastard, A (Diciembre de 2000) *La lectoescritura en la edad preescolar*. [Comunicación en congreso]. Congreso Mundial de Lecto-escritura, Valencia. https://rarchivoszona33.files.wordpress.com/2012/10/lecto_escritura_preescolar.pdf
- Rius, M (2001) *La grafomotricidad como un proceso de maduración neurolingüística*. Curso de formación para maestros. Cartagena.
- Silva Cuya, M (2017) *Psicomotricidad y lectoescritura en estudiantes de inicial - 5 años - instituciones educativas Red 03, Huaral 2017* [Tesis de grado, Universidad César Vallejo] Repositorio institucional- Universidad César Vallejo. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/6210>
- Thorne (2004) *Graphomotor Skills: Why some kids hate to write. Things to know and how to help*. Center for development & learning. http://www.cdl.org/resources/reading_room/print/graphomotor. Html
- Valles Andariga (1998) *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica*. Ed. Pronolibro.
- Vigotsky, L (1978) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Ed Crítica.

Zamero, M (2009) *La formación docente en alfabetización inicial como objeto de estudio*.
Primer estudio Nacional. Ministerio de Educación.
https://issuu.com/snow756/docs/alfabetizacin140313094709phpapp02_0309b01273c0e
6/14

Zamero, M. (2010) *La formación docente en alfabetización inicial como objeto de investigación*. INFD, Buenos Aires, IPESA

ANEXOS

1. Modelo de consentimiento de práctica



Universidad Abierta Interamericana

CONSENTIMIENTO

Quien suscribe _____ brindo consentimiento para que María Victoria Rodríguez DNI N° 39961920 administre a mi hijo/a _____ DNI _____ la técnica Beery (VMB) y actividades de preescritura.

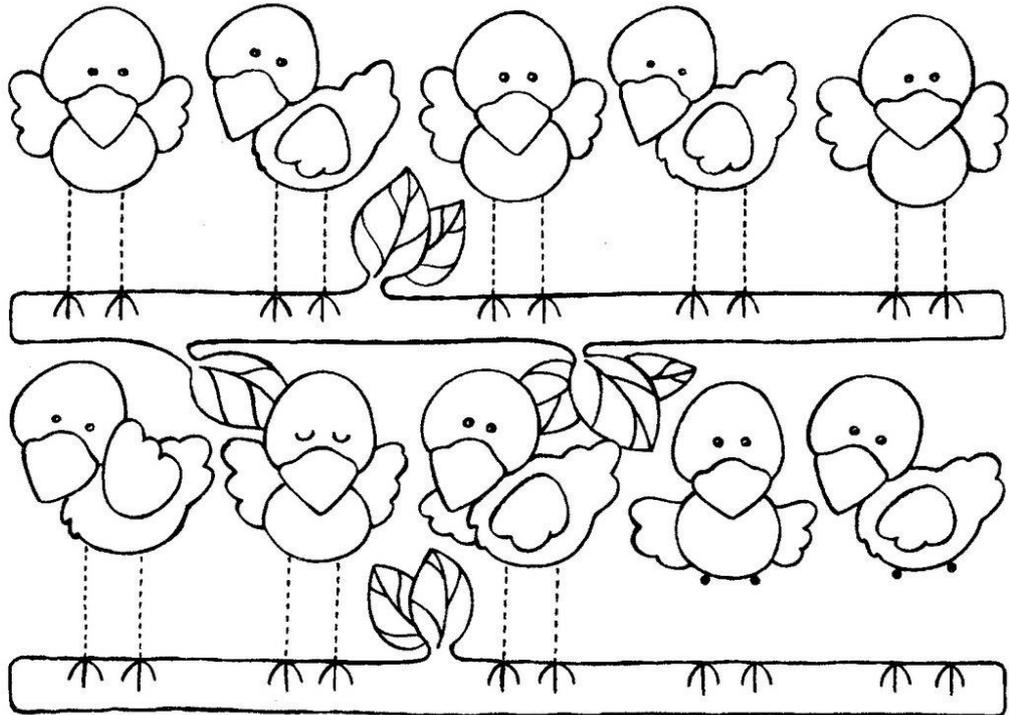
Asimismo, manifiesto que he sido informado/a de que los datos obtenidos mediante las actividades mencionadas, se realizan dentro del marco de una investigación de la Lic. en Psicopedagogía que dicta la Universidad Abierta Interamericana, y por lo tanto, no se revelarán datos personales de los menores ni tampoco se realizará devolución de los mismos.

FIRMA _____

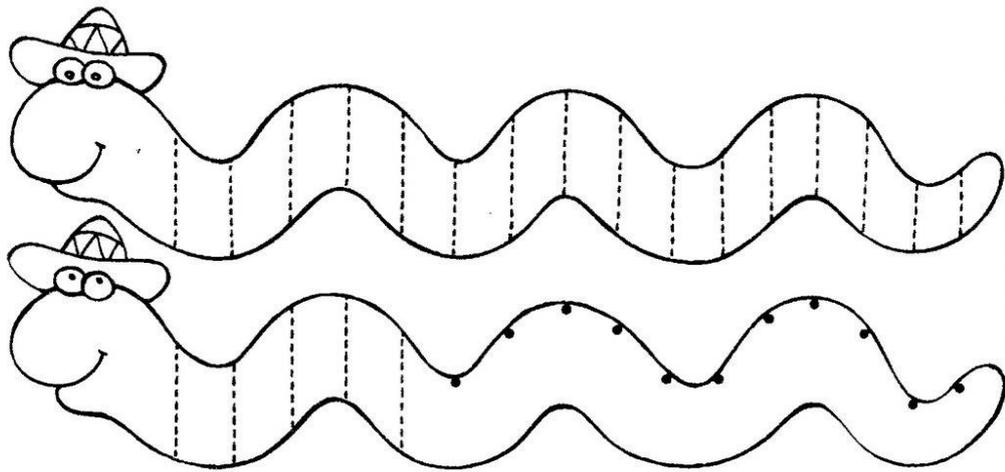
ACLARACIÓN _____

2. Ejemplo de actividad realizada en el cuadernillo "Grafimanía".

- DIBUJA LAS PATAS DE LOS PAJARITOS PARA QUE PUEDAN PARARSE EN LAS RAMAS.



- COMPLETA LAS VÍBORAS. COLORÉALAS ALTERNANDO DOS COLORES.



Este material no puede ser reproducido sin previa autorización de KEL EDICIONES S.A.

GRAFIMANÍA 1

3. Figuras modelo del test visomotor Beery.

