



UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

El aprendizaje de la caligrafía y su incidencia en la apropiación de la lengua escrita en niños de educación preescolar: Decidiendo entre la cursiva y la script

Elsa Yolima Rodríguez Gutiérrez

**Universidad Nacional de Colombia
Facultad de Ciencias Humanas
Bogotá, D.C.
2014**

El aprendizaje de la caligrafía y su incidencia en la apropiación de la lengua escrita en niños de educación preescolar: Decidiendo entre la cursiva y la script

**Elsa Yolima Rodríguez Gutiérrez
Código: 04868313**

**Tesis de grado presentada para optar al título de
Magíster en Educación Línea Comunicación y Educación**

**Directora:
Rita Flórez Romero**

**Codirector:
Nicolás Arias Velandia**

**Universidad Nacional de Colombia
Facultad de Ciencias Humanas
Bogotá, D.C.
2014**

A los estudiantes de transición IPARM-2013,
por compartir conmigo durante dos años continuos
sus experiencias, sus pensamientos, sus tristezas y alegrías;
y a través de ello darle vida a este trabajo investigativo
en el cual aprendimos juntos, y que sin duda redundará en
beneficio de nuevas generaciones de niños y niñas
ávidos por aprender sus primeras letras.

Agradecimientos

Deseo expresar mis más sinceros agradecimientos al IPARM y a la Universidad Nacional de Colombia – sede Bogotá, por acogerme profesionalmente y como estudiante de la Maestría en Educación. A la profesora Rita Flórez, directora de este trabajo investigativo y a Nicolás Arias, por su codirección, así como a los demás miembros del equipo asesor de la línea comunicación y educación por su dedicación y sus significativos aportes en cada una de las etapas de la Maestría.

También quiero agradecer a Dios por todos los caminos que ha dispuesto en mi vida para crecer como persona, y el apoyo incondicional que me brindaron mis padres, mi esposo, y mi tía, animándome día tras día para no desfallecer en momentos de duda e incertidumbre y de esa manera poder alcanzar un nuevo logro académico.

Resumen

El propósito de esta investigación fue indagar acerca de las percepciones y preferencias de niños de educación preescolar, con relación al uso de uno u otro tipo de letra (cursiva o script) en sus prácticas de escritura; asimismo examinar en qué medida la enseñanza de un estilo caligráfico específico puede o no, tener efectos en el aprendizaje de la escritura dentro de un modelo de aprendizaje significativo. Para ello, partiendo de una concepción de la escritura como proceso histórico-cultural que empieza en el niño mucho antes de ingresar a la educación formal en la escuela (Vigotsky,1988), se averiguó acerca de los contextos previos de escritura de los niños, en los entornos familiares y/o escolares con la participación de sus padres, y se observaron y analizaron algunas prácticas en el aula en torno a la enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita, tanto de estudiantes como de maestros en los grados iniciales, del Instituto Pedagógico Arturo Ramírez Montúfar de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá. En este proceso, se emplearon métodos cualitativos de investigación, que permitieron hacer un seguimiento y análisis a las prácticas de escritura de un grupo de niños al iniciar el grado jardín y culminar el primer semestre del grado transición. Junto a esta labor investigativa se otorgó a los estudiantes la posibilidad de experimentar los dos tipos de letra durante el aprendizaje formal de la lengua escrita en educación inicial; lo cual les permitió interactuar, comparar y establecer diferencias entre ambos estilos caligráficos, haciendo visibles sus percepciones y preferencias en torno a las diferentes formas caligráficas que se aprenden en la escuela.

Palabras clave: educación inicial, escritura, aprendizaje significativo, caligrafía, letra cursiva, letra script.

Abstract

The purpose of this research was to investigate about the perceptions and preferences of preschool children in relation to the use of one or another font (cursive or script) in their writing practices. It also examines to what extent the teaching of a specific calligraphic style may or may not have an effect on the learning of writing in a model of meaningful learning. To do this, based on a conception of writing as cultural-historical process that begins in the childhood long before entering formal education at school (Vygotsky, 1988), a set of previous contexts of children's writing in family and / or school environments were researched with the participation of parents. Some classroom practices around the teaching and learning of the written language were observed and analyzed in both students and teachers in the early grades at the Instituto Pedagógico Arturo Ramírez Montúfar of the Universidad Nacional de Colombia, Bogotá headquarters. In this process, qualitative research methods, were used and they allowed the monitoring and analysis of writing practices in a group of children starting with the kindergarden level and until the first semester of the last preschool grade, were used. Alongside this research work the students were given the opportunity to experience the two typefaces during the formal learning of written language in early childhood education, enabling them to interact, compare and differentiate between both of the calligraphic styles, with the purpose of make visible their perceptions and preferences regarding the different calligraphic forms that are learned in school.

Keywords: early childhood education, writing, meaningful learning, calligraphy, cursive handwriting, script handwriting.

Contenido

	Pág.
Resumen	IX
Lista de tablas	XIII
Introducción	1
Justificación	3
1. Problema	7
1.1 Antecedentes	7
2. Objetivos	15
2.1 Objetivo general.....	15
2.2 Objetivos específicos	15
3. Marco teórico	17
3.1 Educación inicial	17
3.2 Escritura.....	19
3.3 Aprendizaje significativo	23
3.4 La caligrafía y el sistema alfabético en la escuela	24
4. Método	31
4.1 Participantes	34
4.2 Procedimiento	35
4.2.1 Identificación de rasgos alfabéticos	36
4.2.2 Actividades de escritura en el aula y registro fotográfico.....	36
4.2.3 Encuesta a docentes	37
4.2.4 Encuesta a padres.....	38
4.2.5 Taller de escritura a padres	39
4.3 Estrategias de análisis de datos.....	41
5. Resultados	43
5.1 Análisis de los escritos de los niños en el aula.....	43
5.2 Gustos y preferencias de los niños por algún tipo de letra (cursiva-script)	63
5.3 Análisis de la encuesta a padres.....	67
5.4 Análisis de video realizado durante el taller a padres.....	79
5.4.1 Socialización del taller con los padres	82
5.4.2 Socialización del taller con los niños	85
5.5 Análisis de la entrevista a maestros	95

6. Síntesis de resultados	105
6.1 Otros hallazgos.....	111
7. Discusión y Conclusiones.....	113
A. Anexo. Encuesta a Docentes.....	117
B.Anexo: Encuesta a Padres de Familia	123
8. Bibliografía.....	127

Lista de tablas

	Pág.
Tabla 1. Tipos de letras de mayor uso en las escuelas	27
Tabla 2. Opiniones de los niños con relación a sus preferencias por uno u otro tipo de letra durante las actividades de escritura.	64
Tabla 3. Argumentos de los padres con relación a la enseñanza de un tipo de letra en la escuela.	76
Tabla 4. Razones de los maestros para enseñar en su aula la letra cursiva..	98
Tabla 5. Razones de los maestros para enseñar la letra script o ambos tipos de letra.	100
Tabla 6. Argumentos de quienes consideran que SI hay incidencia del tipo de letra en la apropiación de la lengua escrita.	102
Tabla 7. Argumentos de quienes consideran que NO hay incidencia del tipo de letra en la apropiación de la lengua escrita.	103

Introducción

La presente investigación surge dentro del contexto escolar cotidiano de un grupo de niños y niñas de preescolar, en el Instituto Pedagógico Arturo Ramírez Montúfar, adscrito a la Universidad Nacional de Colombia-Sede Bogotá. Es un esfuerzo por presentar la realidad que rodea a los pequeños en torno a las prácticas de escritura que se promueven en la escuela, otorgando especial interés a lo que los niños piensan y perciben con relación a los tipos de letra -cursiva o script- que experimentan en los grados iniciales de educación formal, como sistemas de códigos para representar la escritura.

El estudio que se focaliza en los estudiantes, reconoce la temprana influencia que reciben los niños de su entorno familiar, social y cultural en sus procesos de aprendizaje, razón por la cual retoma como fundamento la teoría histórico-social de Vigotsky (1988). Es por ello, que se consideró relevante indagar con las familias de los niños acerca de sus contextos previos de aprendizaje de la escritura y sus formas de representarla, reconociendo que una de las funciones de la familia tiene que ver con su responsabilidad en el proceso inicial de transmisión de la cultura a niñas y niños, al introducirlos en sus distintas expresiones, en las relaciones sociales y códigos de la lengua, y en sus diversas normas, pautas y valores (Presidencia de la República, y otros 2013). Asimismo, se estimaron las opiniones y saberes de los padres y maestros a partir de sus propias experiencias de vida, a fin de conocer sus creencias o percepciones en torno a la forma caligráfica que se debe promover en la escuela durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita; para contrastarlas con las opiniones de los niños y hallar los puntos de encuentro y divergencias entre unos y otros. Lo anterior, sin perder de vista la evolución en los procesos de los estudiantes, en torno a la construcción de la lengua escrita y su relación con las diferentes formas de representarla.

Para dar a conocer el recorrido de este trabajo investigativo, en primera instancia se configura el perfil de la investigación, donde se particulariza acerca de sus orígenes que

abren la puerta al planteamiento del problema. Allí se citan algunos antecedentes investigativos, relacionados tanto con la enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita, como con el uso de los distintos estilos caligráficos. Esta información permite dar un vistazo general acerca de estos dos aspectos que interactúan permanentemente, partiendo de una perspectiva macro que poco a poco se va definiendo en nuestro entorno social y cultural para direccionar y enmarcar los propósitos u objetivos del trabajo investigativo.

Posteriormente se definen y presentan los referentes conceptuales más intrínsecos al proceso de investigación, como son la educación inicial, la escritura, el aprendizaje significativo, la caligrafía y su relación con el sistema alfabético en la escuela, así como la caracterización de las letras cursiva y script que cumplen un papel protagónico dentro del estudio.

De esta manera se da paso a abordar el aspecto metodológico, que inicialmente adquirió un carácter exploratorio y descriptivo, el cuál contribuyó a delimitar situaciones de enseñanza-aprendizaje e indagación en el contexto escolar, con relación a la lengua escrita y el uso de los dos estilos caligráficos. Allí el principal propósito fue hacer explícitas las percepciones, creencias y preferencias de los estudiantes, padres y maestros en torno a estos aprendizajes en la escuela.

Por último se evidencian y describen de manera detallada, las particularidades encontradas en cada una de las etapas de la investigación, en las cuales se basó la investigadora para presentar los resultados en torno a la situación problema que la originó, permitiéndole a la vez exponer sus conclusiones. Seguramente, estas últimas contribuirán a reflexionar, replantear o ratificar algunas prácticas docentes en el aula con relación a la enseñanza-aprendizaje de la escritura en los años iniciales, y serán susceptibles de discusión entre quienes a diario viven la experiencia pedagógica de enseñar la escritura en la escuela.

Justificación

La práctica docente genera procesos de reflexión permanente, que sin duda han dado origen a diferentes investigaciones alrededor de las didácticas y metodologías para promover el aprendizaje de la escritura en la primera infancia. Desde esta labor, se establecen preceptos o criterios que orientan el quehacer del docente hacia un objetivo claro de aprendizaje en sus estudiantes, lo que en gran medida da cuerpo a las dinámicas de aula y de las instituciones escolares.

Frente a la enseñanza formal de la escritura, son frecuentes las discusiones entre maestros acerca de la conveniencia de implementar el uso de un determinado tipo de letra, para orientar el aprendizaje de la escritura en la escuela durante su etapa inicial. Discusión que no solo se origina en las diferentes concepciones de los maestros, sino que se ha enraizado de manera específica en algunos modelos pedagógicos que lo consideran parte esencial de su constructo, tomando distancia de hacer un análisis más profundo acerca de lo que representa para el niño el aprendizaje de uno u otro estilo caligráfico durante el proceso de apropiación de la lengua escrita.

Desde mi labor como docente de educación inicial, he encontrado marcadas tendencias de los maestros en abogar por el uso de uno u otro estilo caligráfico durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita. Aun cuando se considera que sus criterios están relacionados con su formación, parecieran estar más ligados a sus creencias y/o preferencias, desconociendo las tendencias, expectativas, saberes e intereses reales de los estudiantes, con relación a las distintas formas caligráficas para representar la escritura. Estas divergencias suscitadas entre los docentes, han llevado a que la mayoría de veces, sean ellos quienes determinen o establezcan la ruta por la cual han de orientar el aprendizaje de la lengua escrita, que en últimas se constituye en el fin primordial de los primeros años de educación formal. En este escenario, año tras año el aprendiz se ve enfrentado a ceñirse o acomodarse al criterio del docente en tanto logra

consolidar el aprendizaje convencional de la escritura; sin embargo, una vez adquirido este aprendizaje, no son pocos los casos en que la representación caligráfica del estudiante, se muestra de manera distinta a la planteada originalmente durante el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua escrita.

Precisamente a la luz de estas particularidades se suscitó la idea central de esta investigación, con la cual no sólo se pretendió validar las voces de los niños frente al modelo caligráfico que experimentan durante el aprendizaje de la escritura en la escuela, sino que también se proyectó un análisis de posibles efectos o incidencias de la enseñanza de uno u otro estilo caligráfico, en el aprendizaje y/o proceso de apropiación de la lengua escrita. Todo ello con el firme propósito de clarificar inquietudes y situaciones que se presentan cotidianamente en el aula en torno a estos aprendizajes, de tal manera que puedan llegar a ser de utilidad para movilizar o ratificar algunas concepciones y prácticas de docentes que se han cuestionado en este mismo sentido, a fin de contribuir de manera positiva al inicio del proceso de alfabetización que se ha delegado formalmente a la escuela.

Refiriéndose a esta responsabilidad de la escuela con la educación inicial, Flórez, Arias, y Castro (2010), señalan que:

“La lectura y la escritura son actividades que ofrecen acceso a las personas al inmenso acervo cultural de la humanidad (Flórez, Arias y Cuervo, 2007). Su dominio es parte del derecho a la educación y de los derechos sociales y culturales, como lo plantea el artículo 44 de la Constitución Política de Colombia. En el caso de los niños pequeños, la educación inicial se encarga de la puesta en marcha del ejercicio de este derecho en la primera infancia (Congreso de la República, 1991, Conferencia Mundial “Educación para todos”, 1990)”.

Los mismos autores citando a Diatkine (1990), Perinat (1998) y Gardner (2000), destacan que la educación inicial es crucial para la consolidación de conocimientos y que es el espacio *“propicio para que los niños se acerquen a la percepción de diversos fenómenos del mundo circundante al utilizar conocimientos y herramientas de diferentes campos del saber”*, en los que aseguran que la lectura y la escritura son conocimientos, formas de pensar sobre el mundo y mecanismos de comunicación socialmente extendidos. En este mismo sentido, Braslavsky (2005), destaca que *“existen fundamentos para considerar a*

la escuela como el ámbito de organización social más propicio para alentar la enseñanza y el aprendizaje de determinados contenidos y, en particular, de la alfabetización, que fue desde su origen su función más específica.”

Por su parte las políticas educativas a través de los estándares curriculares para lengua castellana (MEN, ___) en el grado obligatorio de preescolar, especifican entre otros los siguientes aspectos a tener en cuenta en el trabajo de aula:

“- Distinción entre el lenguaje icónico y la escritura como formas de representación de la realidad. - Reconocimiento de organización interna del lenguaje icónico y de la escritura. - Construcción progresiva de la noción del sistema lingüístico, sus reglas y ordenación.” (58)

Detrás de cada uno de estos deberes endilgados a la escuela estamos los docentes como los principales gestores y/o promotores del aprendizaje de la lengua escrita, y aunque unos quizá más que otros, comprometidos en querer hallar las herramientas y caminos para lograr hacerlo de la mejor manera posible.

1. Problema

Alrededor de las prácticas de escritura en los primeros años de escolaridad y su vínculo con el código alfabético, han surgido investigaciones de diversa índole. Algunas de ellas han centrado su interés en los procesos de aprendizaje de la escritura relacionados con sus etapas y componentes lingüísticos, aspectos metodológicos, didácticos y factores socio-culturales que en ella intervienen (Teberosky, 1989; Ramos y Cuadrado, 2006; Ribeiro, 2008; Blasco, 2007; De Amo, 2004); en tanto que otras, han dirigido su interés hacia el uso de los estilos caligráficos y su relación con aspectos de legibilidad, problemas de disgrafía, desarrollo de destrezas escritoras y viso-motoras (Arévalo, 2002; Romero et al., 2010; Ledesma, 2010; Miguitama et ál, 2010). Para esta investigación en particular, en la que confluyen aspectos relacionados con los estilos caligráficos que se emplean en la escuela durante la enseñanza-aprendizaje de la escritura y su proceso de apropiación, cobran importancia ambos tipos de antecedentes.

1.1 Antecedentes

Con relación al aprendizaje de la lengua escrita en los años iniciales, Ramos y Cuadrado (2006), realizaron un estudio con 36 niños de educación infantil con 5 años de edad, procedentes de la provincia de Badajoz (España). El estudio concluyó que en el aprendizaje de la lectura y la escritura, se mantiene una relación de naturaleza causal con el conocimiento fonético, razón por la cual los investigadores consideran que la primera capacidad que el niño tiene que desarrollar en los momentos iniciales de la adquisición de la lectura y escritura es tomar conciencia de los fonemas que constituyen las palabras, pues consideran que de este modo es más fácil asignar una grafía a un sonido, o atribuir un sonido a una grafía, capacidad a la que se ha denominado principio alfabético. Los investigadores declaran que partir de este principio, se permite a los niños acceder al conocimiento fonológico de tipo fonético y establecer la relación entre la letra y el sonido, y que además la mayor parte del aprendizaje sobre la lectura y escritura tiene lugar fuera de la clase, estableciendo la necesidad de explorar las maneras en que el

aprendizaje dentro y fuera del aula se complementen entre sí para posibilitar que el aprendizaje formal apoye el aprendizaje diario. En esta misma línea Ribeiro (2008), realizó una investigación con el objetivo de ahondar en los componentes lingüísticos morfológico y fonológico en niños y niñas de edad preescolar, y encontró que la conciencia metalingüística es exigida por el aprendizaje del lenguaje escrito, afirmando que existe una relación de facilitación mutua entre conciencia fonológica y aprendizaje de la escritura.

De otro lado, procesos de implementación de prácticas en el aula a partir de planteamientos o propuestas didácticas que aportan al proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita, como los realizados por Teberosky (1989), muestran que en ocasiones los métodos de enseñanza en torno al proceso escrito insisten exclusivamente en el aprendizaje de la técnica de transcripción entre formas visuales y sonoras, haciendo énfasis al ejercicio de las formas y explica que antes que ello, se hace necesario que al enseñar la escritura se parta de la realidad social de la misma. En este sentido, se exponen puntos de vista similares a los de Tolchinsky Landsmann (1987), quien considera que las convenciones de la escritura actúan como materia prima, y las ideas infantiles como filtros a través de los cuales las convenciones se incorporan.

Como resultado de una reflexión a posteriori a partir de una implementación en el aula con cursos de preescolar de una escuela pública de Barcelona, Teberosky (1989) presentó una propuesta pedagógica en torno a un trabajo interactivo entre teoría y aplicación, fruto de la experiencia. Entre los aspectos señalados en su propuesta, -sólo haré referencia a aquellos que puedan contribuir directamente a este proyecto investigativo- se destacan: la necesidad de una evaluación inicial de la situación en que se encuentran los estudiantes del grupo-clase antes de la realización de actividades, dado que el aprendizaje es el resultado de la interacción entre la enseñanza y los conceptos previos de los niños. La investigadora propone evitar prácticas exclusivamente escolares sin otra función que la de servir como ejercicio y sugiere dar importancia a la utilización social adulta del lenguaje escrito, para incentivar al niño a aprender a través de la imitación y de la participación en actividades propias de los adultos. Asimismo explica que algunas actividades tienen como objetivo crear las condiciones para que los niños avancen en su comprensión de las reglas del sistema alfabético, otras para que aprendan convenciones del uso del sistema (separación entre palabras, ortografía,

puntuación) y finalmente otras para que interpreten y usen el lenguaje que se escribe (la variedad del lenguaje que generalmente se escribe).

De Amo (2004), indagó sobre las prácticas de la lectura y la escritura en términos de oportunidades y formas de participación en actividades culturalmente valoradas, y mostró que la lectura y la escritura son elementos inseparables en el proceso de alfabetización. Concluyó que lo importante en los procesos de lectura y escritura, es su utilidad social, señalando que todo uso de la lengua escrita es funcional en la medida que implica participar en situaciones específicas, cualquiera sea su finalidad. El investigador presentó un planteamiento didáctico en el que se resalta que el alumno tiene que familiarizarse con los espacios de lectura y con el libro en sí para conocer, utilizar, interesarse y valorar ciertas convenciones del sistema de la lengua escrita, así como para otorgar sentido a las diferentes situaciones comunicativas en que dicho código se emplea. Señaló además, que se hace necesario poner al niño en contacto con los instrumentos que vehiculan la lengua escrita: libro, cuento e historieta.

Refiriéndose de manera más concreta a los usos caligráficos al interior de la escritura, Arévalo (2002), realizó en Guatemala una investigación con el objetivo fundamental de mejorar los rasgos caligráficos de los niños y las niñas del ciclo de educación fundamental en una escuela de la aldea de San Gabriel, lugar en el que se había detectado un alto porcentaje de niños y niñas con dificultad en la escritura. La investigadora en sus hallazgos pudo establecer que dicha dificultad proviene del descuido de aspectos básicos que impiden elevar la calidad en el trazo de rasgos caligráficos, muchas veces porque no se cuenta con los fundamentos necesarios, o no se presta suficiente atención a la etapa de aprestamiento. Arévalo destaca que su intervención en las prácticas de aula con estos niños, le permitieron mejorar el proceso del aprendizaje de la escritura a través de la práctica constante en la etapa de aprestamiento, utilizando los estilos de letra script y cursiva. Asimismo destaca la aplicación de técnicas y procedimientos adecuados a las necesidades e intereses de niños y niñas en la enseñanza de la escritura, lo cual desde su punto de vista favoreció el desarrollo de habilidades y destrezas al practicar rasgos caligráficos.

Blasco (2007), investigó acerca del aprendizaje del trazado gráfico de la escritura, con el objetivo de determinar si existen relaciones en las líneas metodológicas y los diferentes

grados de dificultad en la escritura, por lo cual estudió algunas prácticas pedagógicas e indagó al respecto con un grupo de maestros. Su investigación concluyó que existe una relación entre la utilización de un determinado modelo de grafismo con el método empleado para la enseñanza-aprendizaje de la escritura, dado que los métodos de carácter mixto y analítico (de la palabra total, de la palabra generadora, de la frase, método natural y experiencias del lenguaje) emplean con más frecuencia la grafía script y en el caso de los métodos de carácter sintético (alfabético, silábico, fónico, psicofonético) la grafía más utilizada es la cursiva. Asimismo encontró que los docentes que emplean material de carácter visomotor simultáneos (uniones de puntos, seguimientos de trazos) para acompañar a los niños en el cambio de grafía script a cursiva, tienen menos dificultades que los que usan el de naturaleza visual o únicamente el motriz. Los maestros que priorizan más el trazo que la comprensión, suelen encontrar más dificultades gráficas vinculadas con la presión por exceso (fuerza que el niño ejerce sobre las herramientas para la escritura), que los que no lo hacen y destaca que existe relación entre la manera como se aprende inicialmente a escribir y el hecho de tener dificultades de presión por exceso. En este sentido la investigadora manifiesta haber constatado que las dificultades de presión por exceso están relacionadas con el modelo de grafía, presentándose frecuencias de intensidad baja en el caso de los caracteres script, y frecuencias de intensidad alta para los caracteres cursivos, de lo cual concluyó que las mayores dificultades de presión por exceso se dan en el caso de la utilización de la letra cursiva, por lo que considera importante utilizar recursos para prevenir esta dificultad.

En un sentido más específico frente a los tipos caligráficos empleados en la escuela, Miguitama y otros (2010), realizaron un estudio acerca de las fortalezas y debilidades de los dos tipos de letra en la enseñanza-aprendizaje de los niños y niñas en las escuelas centrales del cantón de Gualaquiza en Ecuador. A partir de la información obtenida, los investigadores concluyeron que *“los problemas de disgrafía”* son producto de un sometimiento en los primeros años de escuela, a realizar determinado tipo de escritura, no acorde a las *“habilidades innatas y destrezas psicomotoras propias de la edad”*. Su investigación les condujo a señalar que en el proceso de la escritura, debe existir un diseño didáctico único, con material didáctico y metodología acorde a la edad del niño, para que éste sea capaz de leer lo que escribe y escribir lo que lee, con una *“grafía perfecta”* ampliándola o codificándola de acuerdo a su nivel de madurez. Asimismo a partir de un seminario taller que hizo parte del proceso investigativo, concluyeron que la

escritura al ser de libre elección para practicarla, debe tener los rasgos y formas básicas que ofrezcan el menor número de dificultades caligráficas en los grados iniciales y luego darse a libre elección del alumno, sin que esta sea una exigencia total, destacando que han de tenerse en cuenta las habilidades del estudiante.

De otro lado Ledesma (2010), realizó un estudio comparativo, con la finalidad de conocer cuál de los usos de las letras script o cursiva -enseñadas simultáneamente o de manera exclusiva- son mejores en el desarrollo de las destrezas escritoras, en niños de segundo año, de dos escuelas en Tena, Ecuador. Los resultados mostraron que el uso simultáneo de las letras script y cursiva favorecen mucho más las destrezas escritas en cuanto a legibilidad, configuración de las letras y realización de rasgos caligráficos, del mismo modo que suscita mayor interés por la escritura, favoreciendo el orden y secuencia en la misma. En este sentido, la investigadora destaca que el éxito de un proceso metodológico de enseñanza de la escritura, se refleja en el grado de avance que presentan los estudiantes en cuanto al desarrollo de destrezas y asegura que la metodología apropiada es el uso simultáneo de los dos tipos de letra.

En Colombia, Romero y otros (2010), pusieron a prueba una propuesta de enseñanza de la caligrafía desde un enfoque cognitivo y grafémico, con estudiantes de educación superior de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, de la Universidad Tecnológica de Pereira entre los años 2008-2010, en la cual la enseñanza por agrupamientos y esquemas gráficos, fuera el eje de las intervenciones. Se enfatizó en la caligrafía expresiva y decorativa, el uso de herramientas clásicas y modernas para formalizar un proceso de enseñanza de la caligrafía, la caligrafía canónica y en las letras itálica script y cursiva. El estudio de carácter experimental formativo requirió analizar las configuraciones, los elementos transformativos operatorios de éstas y las transferencias del aprendizaje cuando se trabaja con diversos tipos de letra. Para enseñar la copperplate (cursiva) tipo roundhand, inicialmente se realizaron algunos de los ejercicios clásicos del manual Palmer de caligrafía, el objetivo era entrenar a los estudiantes en diversos tipos de trazo. Para determinar el grado de suficiencia caligráfica en la escritura cursiva se realizó una prueba previa y otra en calidad de postest. Esta consistió en el dictado de un párrafo de un texto a realizar en cursiva tipo copperplate, el cual igualmente se realizó al final del curso. Los análisis correlacionales confirmaron que el entrenamiento canónico cuando es continuo, produce en los estudiantes niveles de

suficiencia aceptables, sin embargo, como lo muestran los análisis estadísticos el efecto que pueda tener el aprendizaje de diversos tipos de alfabetos, en este caso copperplate, gótica, itálica, no sugieren que se produzca transferencia de un aprendizaje operacional o grafémico. Es decir que lo obtenido en un tipo de letra por ejemplo la copperplate, no se transfiere a la letra gótica, y de ésta a la itálica. Asimismo, los resultados reafirmaron que los expertos en caligrafía no tienen las mismas habilidades o grado de competencia en todos los tipos de letra.

Por otro lado el grupo de investigación de Romero, señala que los alfabetos escogidos, requieren habilidades específicas y exige realizar operaciones motrices específicas, tanto en la configuración gráfica, como en la utilización de herramientas. También se pudo establecer que los ejercicios sistemáticos son necesarios y que cuando se suspenden, la habilidad disminuye en algunos estudiantes; para este grupo de estudiantes con dificultad para realizar ligaduras e inclinaciones, poco o ningún entrenamiento en el dictado, se evidenció resistencia o rigidez grafémica para adoptar un tipo de letra cursiva cercana a la copperplate, y en el posttest se tendió a cursivizar la script que habían aprendido en la secundaria. De este proceso investigativo-formativo se derivan algunas recomendaciones de importancia en la formación escritural de los estudiantes como por ejemplo, el considerar que la formación exclusiva en letra script, trae consigo dificultades en la proporción de las letras, en las inversiones de los esquemas motrices y la expresividad motriz general.

Otras investigaciones presentadas en *Handwriting in the 21st Century? An Educational Summit (2012)* resaltan la eficacia de la escritura manuscrita –aquí cursiva- y cómo estas habilidades soportan el desarrollo cognitivo de los estudiantes hacia superiores logros académicos. Las investigaciones relacionadas con esta escritura indican que es una habilidad crítica que influencia los procesos asociados con la recepción y expresión del lenguaje, razón por la cual varios de los asistentes a la cumbre, cuestionaron la postura de los Common Core State Standards (CCSS)¹ que considera que la enseñanza de la

¹ Los estándares estatales básicos comunes son "las normas" establecidas para cumplir con el encargo emitido por los estados de garantizar que todos los estudiantes se encuentren listos para una carrera en la alfabetización a más tardar al final de la secundaria. Así como los estudiantes deben aprender a leer, escribir, hablar, escuchar y utilizar el lenguaje de manera efectiva en una variedad de áreas de contenido, también deben especificarse las normas de la alfabetización y los entendimientos necesarios para la preparación universitaria y profesional en múltiples disciplinas.

escritura manuscrita no es obligatoria después del grado primero y que luego de este nivel, los estados pueden elegir enseñar la escritura en cualquiera de sus formas o combinándolas, invocando el derecho de aumentar los estándares en un 15% más de contenido en lo que consideren necesario o pueden incluso llegar a eliminar por completo la enseñanza de la escritura. Los investigadores resaltan que al enseñar la escritura manuscrita, la cantidad, la calidad y la velocidad de la escritura de los estudiantes mejoran, y que adicionalmente cuando ésta se vuelve automática, los estudiantes pueden concentrarse mejor en la planeación y la organización que se necesitan para una efectiva composición. Asimismo señalan que mejora en los estudiantes la habilidad de escribir palabras, esto significa mejorar la capacidad de transformar las ideas al lenguaje escrito, junto con la construcción de oraciones con múltiples palabras.

En el documento resumen de la cumbre, se destacan las investigaciones de Graham y Santangelo (2012) quienes a través de un estudio meta-analítico con respecto a la competitividad en la escritura manuscrita concluyeron que enseñar esta habilidad, mejora la fluidez e incrementa la cantidad de escritos en los estudiantes. Del mismo modo se hace referencia a investigaciones de James (2012), quien explica que la escritura manuscrita parece contribuir a la fluidez en la lectura mediante la activación de la percepción visual de las letras, y mejora la precisión y velocidad de los niños para el reconocimiento de las mismas. James², estudió cómo la escritura de las letras afecta la activación del cerebro de los niños y encontró que después de la escritura de éstas (interacción de las letras para crear un contexto, en lugar de la simple observación de las letras como objetos), la activación cerebral en los niños fue altamente significativa y mostró similitud con la de los adultos, señalando, que cuando los niños en preescolar miran e identifican una letra, no exhiben la misma activación cerebral que los adultos. Adicionalmente, se considera que la escritura manuscrita aligera la carga cognitiva y que con una práctica consistente los procesos involucrados se hacen menos demandantes y más automáticos, lo que permite a los estudiantes dedicar una mayor cantidad de recursos neurológicos al pensamiento crítico y al pensamiento organizacional.

² James, K. (2012). "How Printing Practice Affects Letter Perception: An Educational Cognitive Neuroscience Perspective." Presented at Handwriting in the 21st Century? An Educational Summit, Washington, D.C.

Con base en las investigaciones anteriormente referenciadas, de las cuales se han hecho partícipes docentes, estudiosos de la teoría de la educación, psicólogos y científicos reconocidos, se muestra el interés por indagar alrededor de la escritura en sus formas de concebirla, materializarla (estudiando componentes biológicos y psicológicos) y proyectarla. Aspectos que de manera intrínseca revelan la ardua tarea que implica para el niño el aprendizaje de las formas alfabéticas (Vigotsky, 1995)³ para comunicarse convencionalmente a través de la escritura, sumado a la elaboración y creación de aquello que desea expresar; todas ellas experiencias que se forjan a través de las primeras vivencias del niño en sus ámbitos familiar y sociocultural y que posteriormente se consolidan a través de las didácticas empleadas por los maestros en la escuela, para promover dichos aprendizajes.

Concretamente frente a la enseñanza del código alfabético en los primeros años escolares, se ha indagado acerca de las ventajas y desventajas de enseñar en la escuela uno u otro tipo de letra (Miguitama y otros, 2010; Ledesma, 2010), sin embargo, es poco lo que se ha dicho con relación a las percepciones y preferencias de los niños en torno al aprendizaje de uno u otro estilo caligráfico –script o cursivo- y si se ocasiona o no, algún efecto de dicho aprendizaje sobre el proceso de apropiación de la lengua escrita, a fin de orientar o establecer la pertinencia de las prácticas de escritura que adelantamos con nuestros estudiantes en los años iniciales. Son justamente estas inquietudes las que originan los interrogantes orientadores de este trabajo investigativo:

¿Con la enseñanza-aprendizaje de un tipo específico de letra, se causa algún efecto sobre el proceso de apropiación de la lengua escrita? y ¿Cuáles son las percepciones y preferencias de los niños con relación al uso de los tipos de letra, cursiva y script?

³ Vigotsky, Tomo III de obras escogidas 1995: 184. Hace referencia a una complejidad propia durante el aprendizaje de la escritura cuando explica que “el dominio del lenguaje escrito significa para el niño dominar un sistema de signos extremadamente complejos”; llama la atención que aunque no se establece de qué trata dicha complejidad, se hace referencia concreta al aprendizaje de los grafemas y a su significación dentro de la lengua escrita.

2. Objetivos

2.1 Objetivo general

Analizar las relaciones entre el proceso de apropiación de la lengua escrita y la enseñanza-aprendizaje de los estilos caligráficos cursivo y script, dentro de un modelo de aprendizaje significativo.

2.2 Objetivos específicos

- Caracterizar los rasgos alfabéticos de la escritura de los niños al iniciar el grado jardín, mediante exploración de sus conocimientos previos en los contextos familiar y escolar.
- Identificar las percepciones y preferencias de niños de educación preescolar con relación al uso de uno u otro estilo caligráfico, durante las actividades de escritura que llevan a cabo en el aula.
- Contrastar y evaluar periódicamente los avances de los niños hacia la escritura convencional, de acuerdo con el tipo de letra empleado.
- Identificar la intencionalidad pedagógica de los docentes, con relación a la enseñanza de uno u otro tipo de letra, durante el proceso de iniciación al aprendizaje formal de la lengua escrita.
- Contrastar las percepciones y creencias de niños padres y maestros frente a los estilos caligráficos que se enseñan en la escuela.

3. Marco teórico

En este marco de referencia se presentan los aportes teóricos y conceptuales ligados al proceso de investigación *“La enseñanza-aprendizaje de la caligrafía y su incidencia en la apropiación de la lengua escrita en niños de educación preescolar: decidiendo entre la cursiva y la script”*. En primera instancia, se presenta la definición de Educación Inicial, contexto en el cual se desarrolla el estudio, para posteriormente conceptualizar en torno a aspectos como la escritura, el aprendizaje significativo y la caligrafía en la escuela abordada desde la enseñanza de los estilos cursivo y script, como representación de la lengua escrita. Todos ellos elementos estrechamente vinculados a la investigación y a las dinámicas de la institución educativa en dónde se llevó a cabo.

3.1 Educación inicial

Llegar a la definición de educación inicial, ha llevado un recorrido en el tiempo en el que se han redireccionado diferentes aspectos que la han llevado a configurarse como un derecho de la primera infancia. El documento Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia (MEN, 2013), destaca que a partir de la Constitución del 91 con la cual se dio paso a la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación) y con ella al establecimiento de una educación preescolar, ésta se definió en su artículo 15 como aquella que: *“...corresponde a la ofrecida al niño para su desarrollo en los aspectos biológico, cognoscitivo, sicomotriz, socio-afectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas”*. Por su parte, el artículo 6 del Decreto 1860 de 1994: establece que la educación preescolar está dirigida a las niñas y niños menores de seis años y que ocurre antes de iniciar la educación básica. Los desarrollos en materia educativa orientados por el MEN y el ICBF reconocen la educación como derecho y el debate que lo acompaña en torno a la condición de educabilidad de los niños de cero a seis años, y al significado de sujeto educable desde la perspectiva de derechos y en clave de educación inicial.

De otro lado, la educación inicial ha sido definida desde el marco de la política educativa distrital (2010) *“como aquella que se dirige a los niños y niñas en la primera infancia, acorde con los requerimientos y demandas del desarrollo del niño y la niña, por lo cual es válida en sí misma y no solo como preparación para la educación formal. Se entiende, entonces, que la educación inicial obedece a un enfoque que busca garantizar los derechos y potenciar el desarrollo de niños y niñas”* (Secretaría Distrital de Integración Social, 2010).

Asimismo la ley 1098 de 2006, establece la educación inicial como un derecho otorgado a la primera infancia:

“Artículo 29. Derecho al desarrollo integral en la primera infancia. La primera infancia es la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano. Comprende la franja poblacional que va de los cero (0) a los seis (6) años de edad. Desde la primera infancia, los niños y las niñas son sujetos titulares de los derechos reconocidos en los tratados internacionales, en la Constitución Política y en este Código. Son derechos impostergables de la primera infancia, la atención en salud y nutrición, el esquema completo de vacunación, la protección contra los peligros físicos y la educación inicial...” (Código de Infancia y Adolescencia, ley 1098 de 2006)

Dentro de este marco de educación inicial desde las políticas educativas y al interior de la escuela, reconocida es la relevancia que se da en los procesos de enseñanza, al aprendizaje de la lengua escrita especialmente en la primera infancia, como parte de un derecho constitucional. En este sentido, Flórez, Arias y Castro, J. (2010) señalan que:

“La lectura y la escritura son actividades que ofrecen acceso a las personas al inmenso acervo cultural de la humanidad (Flórez, Arias y Cuervo, 2007). Su dominio es parte del derecho a la educación y de los derechos sociales y culturales, como lo plantea el artículo 44 de la Constitución Política de Colombia. En el caso de los niños pequeños, la educación inicial se encarga de la puesta en marcha del ejercicio de este derecho en la primera infancia (Congreso de la República, 1991, Conferencia Mundial “Educación para todos”, 1990)” (p.68).

3.2 Escritura

La noción de escritura y sus formas de enseñanza han sufrido importantes cambios, luego de ser considerada como una habilidad motriz más o menos compleja y como un mecanismo de transcripción de lo oral en grafemas, ahora se sabe que no es solamente un hecho psicomotriz, ni perceptual, ni una copia, sino que es un proceso cognitivo (Vidal, et ál., 2011). Escribir implica, además, una tarea de orden conceptual, una operación altamente abstracta de la inteligencia, que se define como *"la capacidad de producir significados, que se representan a través de un complejo sistema de signos gráficos"* (Braslavsky, 1985).

La escritura en la primera infancia ha sido objeto de múltiples investigaciones. En la actualidad se destacan los trabajos de Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, Liliana Tolchinsky, y en Colombia Germán Mariño, Juan Carlos Negret, Clemencia Cuervo y Rita Flórez entre otros. Varios de ellos han retomado en sus estudios reconocidas teorías y postulados de Vigotsky y Piaget, y a partir de estos han planteado y formulado nuevos criterios y maneras de comprender cómo suceden los procesos de escritura en los años iniciales. Uno de los planteamientos que cobra relevancia en los diferentes estudios, es el que señala que la escritura es solo una categoría o forma del lenguaje, y considera que el significado de la palabra es clave para estudiar las relaciones internas del discurso y del pensamiento (Vigotsky, 1978).

Para la mayoría de estos investigadores, en la primera infancia suceden experiencias importantes que propician el proceso del desarrollo del lenguaje, en el que el entorno, la familia y la escuela, contribuyen de manera importante a los aprendizajes del niño. Negret (2008), señala que este periodo otorga *"uno de los momentos más importantes en la historia individual del lenguaje escrito, porque es aquel en que aparece, por primera vez, la escritura infantil propiamente dicha. Consiste en que el niño hace rayones y garabatos considerándolos escrituras, y los lee diciendo que allí —en esos rayones o garabatos— dice tal cual cosa"*. Evento que también explican de manera profunda los trabajos de Ana Teberosky (1989) y Emilia Ferreiro (1991) en los que además se asegura que las escrituras infantiles siguen una línea de evolución regular, que distingue tres periodos o niveles: el primero, en el que el niño discrimina entre las formas básicas de representación gráfica (dibujo y escritura), el segundo en el cual se presenta la

construcción de formas de diferenciación (variaciones en la cantidad de letras y variaciones en el repertorio de letras) y el tercer nivel en el que se comienza a establecer relaciones entre los aspectos sonoros y los aspectos gráficos de la escritura.

Vigotsky (1988), también describía este actuar del niño frente a la escritura cuando señalaba que:

“el niño garabatea en el papel rayas y puntos indiferenciados, (aparentemente) carentes de sentido, pero cuando reproduce las frases se tiene la impresión de que las está leyendo al tiempo que señala determinados trazos y sin ningún error, varias veces seguidas, muestra que rayas y puntos determinan dichas frases”.

Para este autor, el desarrollo cognitivo no puede entenderse sin referencia al contexto social, histórico y cultural en el que ocurre y señala que los procesos mentales superiores (pensamiento, lenguaje, comportamiento voluntario) tienen su origen en procesos sociales y el desarrollo cognitivo es la conversión de relaciones sociales en funciones mentales. Desde esta perspectiva, la escritura se concibe como un proceso histórico y cultural que empieza en el niño mucho antes de ingresar a la educación formal en la escuela y se destaca que además de los mecanismos biológicos, hay un lugar determinante para la intervención de los sistemas de signos en la constitución de la subjetividad humana. Su tesis se basa en que los sistemas de signos producidos en la cultura en la que viven los niños no son simples facilitadores, sino que son sus formadores y que la adquisición de cualquier habilidad infantil, involucra la instrucción por parte de los adultos antes o durante la práctica escolar (Castorina, et. al 1996). En este mismo sentido Flórez y Gómez (2013), destacan que el constructivismo histórico-cultural, representa una visión del desarrollo en la cual la interacción entre el niño y el adulto es considerada crucial para el proceso de adquisición de conocimiento, en el que éste último se define alrededor de prácticas socio-históricas, creencias y experiencias de la comunidad dentro de la cual el niño se desenvuelve.

Por su parte, Cuervo y Flórez (1992), señalan que la escritura es una habilidad compleja, con exigencias simultáneas (coordinación de contenidos, generación de ideas, audiencia, recursos estilísticos, sintaxis, etc.) que se dan a través de procesos de planeación,

transcripción, revisión y edición. En este mismo sentido Vigotsky (1993)⁴ destaca que la escritura es *“la forma más elaborada, más explícita, más exacta, más reflexiva y más compleja del lenguaje”*.

Cuando Emilia Ferreiro se refiere a la escritura señala:

“...no hablo solamente de producción de marcas gráficas por parte de los chicos; también hablo de interpretación de esas marcas gráficas... porque es producir lengua escrita; algo que es más que descifrar marcas hechas por otros porque es también interpretar mensajes de distinto tipo y de distinto grado de complejidad; algo que también supone conocimiento acerca de este objeto tan complejo –la lengua escrita– que se presenta en una multiplicidad de usos sociales”⁵.

Estos símbolos o marcas gráficas a los que hace referencia Ferreiro, Cardona (1994) los define como sistemas de escritura: *“todo conjunto (finito y numerable) de signos en que los elementos gráficos se asocian a significados distintos y lingüísticamente explícitos por la comunidad”*. En este mismo sentido, Barbosa (1990) señala que *“la escritura constituye un sistema de intercomunicaciones humanas por medio de signos convencionales visibles”* (p.37).

Braslavsky (2005), señala que la escritura potencia, organiza y desarrolla la lengua hablada, actúa sobre el pensamiento y sobre la conducta, agregando que los educadores deben tener claridad acerca de las características de la lengua escrita, ya que al introducir al niño en el lenguaje escrito se le introduce en el plano abstracto más elevado del lenguaje.

Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979), amplían la perspectiva del aprendizaje de la escritura desde las funciones sociales y culturales destacando que:

“La escritura no es un producto escolar, sino un objeto cultural resultado del esfuerzo colectivo de la humanidad. Como objeto cultural, la escritura cumple con diversas funciones sociales y tiene modos concretos de existencia [...] Lo escrito

⁴ Vigotsky, (1995). Tomo II de Obras escogidas.

⁵Ferreiro, E. _____.La construcción de la escritura en el niño, en http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a12n3/12_03_Ferreiro.pdf

aparece frente al niño como objeto con propiedades específicas y como soporte de acciones e intercambios sociales”.

Estas diferentes concepciones acerca de lo que significa y representa la escritura en la primera infancia, son las que han dado origen a los diferentes métodos que se emplean en las escuelas para su enseñanza. Aquí vale la pena destacar, que la pedagogía Freinet circunscribe el contexto escolar en el cual se desarrolló esta investigación; de acuerdo con Braslavsky (2005), éste es un método fundado en unidades significativas que dio lugar al aprendizaje de la lectura y la escritura mediante la combinación del aprendizaje global y el analítico-sintético, se asegura que su mayor trascendencia proviene de observaciones sobre el interés que tempranamente muestran muchos niños, antes de ir a la escuela, por recurrir a la escritura frente a la necesidad de comunicarse con alguien que está ausente.

La misma autora señala que con el método Freinet, el niño adquiere de manera práctica las nociones de leer y escribir como hechos de significación y a través del texto libre, producto de su propia expresión oral, comienza a establecer la correlación entre lo que está escrito y lo que pronuncia de manera comprensiva al encontrar la correspondencia de palabra escrita a palabra hablada, así como el descubrimiento de la composición de la palabra en sílabas y letras; momento en el cual asegura, se debe iniciar una intervención más deliberada y sistemática. Se destaca que este método y el enfoque de experiencias del lenguaje, alientan a los niños a escribir, a fin de que comprendan que la escritura es lenguaje; enfatiza la comprensión de la correspondencia fonema-grafema; interpreta las grafías inventadas por los niños como intentos por comprender el sistema de códigos y promueve una metodología basada en las necesidades e intereses de los niños. (Braslavsky 2005, p.90).

Este principio de unidades significativas originado en las necesidades e intereses de los niños, que promulga el método, también se reconoce en los escritos de diversos autores quienes resaltan que la experiencia de la escritura debe desarrollarse en contextos de aprendizaje significativo (Ferreiro y Teberosky, 1979) y que tanto la lectura como la escritura no sólo se desarrollan simultáneamente, sino que se consolidan en experiencias significativas que pueden obedecer a un plan del adulto (Flórez, Restrepo y Schwanenflugel 2007,2009).

En este punto en el que se revelan las relaciones entre la escritura y las metodologías para su enseñanza, se considera pertinente describir y sintetizar los principios del aprendizaje significativo, no sólo por su importancia durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también porque hacen parte de la fundamentación pedagógica de la institución educativa en la cual se llevó a cabo el estudio.

3.3 Aprendizaje significativo

Para entender el concepto de aprendizaje significativo podemos remitirnos a las teorías planteadas por Ausubel (1963), Vigotsky (1988), Novak (1982) y Gowin (1988) entre otros, quienes han guiado hasta el presente no sólo múltiples experiencias de diseño e intervención educativa, sino que en gran medida han marcado los derroteros de la psicología de la educación, en especial del movimiento cognoscitivista.

Para Ausubel (1963), el aprendizaje significativo es el mecanismo humano por excelencia para adquirir y almacenar la inmensa cantidad de ideas e informaciones representadas en cualquier campo de conocimiento. De acuerdo con Ausubel, hay que diferenciar los tipos de aprendizaje que pueden ocurrir en el salón de clases, se diferencian en primer lugar dos dimensiones posibles del mismo: la que se refiere al modo en que se adquiere el conocimiento y la relativa a la forma en que el conocimiento es subsecuentemente incorporado en la estructura de conocimiento o estructura cognitiva del aprendiz.

Durante el proceso de adquisición de conocimiento, Vigotsky (1988) señala que toda relación-función aparece dos veces, primero a nivel social y después a nivel individual, primero entre personas (interpersonal, interpsicológico) y después en el interior del sujeto (intrapersonal, intrapsicológico). Se considera que el individuo no tiene que descubrir lo que significan los signos o cómo se usan los instrumentos, sino que él se apropia (reconstruye internamente) de esas construcciones por la vía de la interacción social, que reconfigura y otorga significación al aprendizaje.

Durante mucho tiempo Joseph Novak (1982) trabajó en el refinamiento, verificación y divulgación de la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel. Sin embargo, Novak

tiene lo que él llama su teoría de educación: El aprendizaje significativo subyace a la integración constructiva entre pensamiento, sentimiento y acción lo que conduce al engrandecimiento (“empowerment”) humano. Para Novak cualquier evento educativo es una acción para cambiar significados (pensar) y sentimientos entre el aprendiz y su profesor. Por su parte Gowin (1988), va un poco más allá y plantea una relación entre profesor, materiales educativos y estudiante y explica que:

“Para aprender significativamente, el alumno tiene que manifestar una disposición para relacionar, de manera no-arbitraria y no-literal (sustantiva), a su estructura cognitiva, los significados que capta con respecto a los materiales educativos, potencialmente significativos, del currículum.”

Flórez, Arias y Guzmán (2006), refiriéndose a las actividades en el aula de preescolar con relación a la lectura y la escritura, señalan que éstas exigen al maestro ser un animador y guía de un aprendizaje, en virtud del reto que supone a los niños tratar de articular habilidades de alto grado de complejidad, para llegar a la lectura y a la escritura como actividades en sí mismas, interesantes. De lo contrario, aseguran citando a (Larreamendy- Jöerns, 2002), estas no darán su aporte y no podrán reformar de manera suficiente la instrucción en el aula, y el conocimiento sobre el entendimiento humano no podrá producir el esperado cambio en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en sus resultados.

3.4 La caligrafía y el sistema alfabético en la escuela

A través del tiempo, la caligrafía se ha concebido de múltiples maneras; en el renacimiento se consideraba como el “arte de la escritura bella”, en el siglo XIX aunque se relacionó con la escritura o con el dibujo su objeto claro era el arte de la letra, y con la llegada de la imprenta se impregnó de concepciones que hacían referencia a la legibilidad y una nueva manera de pensar la escritura: limpieza, ahorro de tiempo y reproductividad de los productos. En el siglo XX se identificaron tres modos de entender la caligrafía: la caligrafía como escritura (de alta legibilidad y en función de la comunicación y/o el aprendizaje escolar), la caligrafía como una actividad de índole paleográfica e histórica (estructura y aspectos grafémicos de las letras) y la caligrafía como actividad gráfica artística y experimental (Romero, Lozano

y Gutiérrez, 2010). Para fines de este estudio, se tomará como principal referente la relacionada con la escritura.

Romero y otros (2010), señalan que el saber de la caligrafía y la escritura, ha dependido tanto de las influencias político-sociales como de los tipos de alfabetos, que han sido difundidos por las diversas hegemonías culturales y políticas, así como de las prácticas profesionales. Mencionan que por lo menos hasta inicios del siglo XX, cada imperio se propuso desarrollar sus propios modelos de escritura representados en diferentes tipos de letra, como es el caso de la procesal, Itálica, bastarda, la inglesa y luego la Palmer. A través de sus investigaciones identificaron que entre los siglos XVII y XIX el “*saber caligráfico*” en la escuelas de primeras letras se adecuó más a un sentido utilitario que se proponía en lo fundamental alfabetizar que al entrenamiento caligráfico como tal. Sin embargo, la presencia de la asignatura de caligrafía en los diversos planes de estudio, se fue convirtiendo paulatinamente en un objeto de la enseñanza en las escuelas, compitiendo en importancia con la formación en escritura.

Estos autores al analizar la inclusión del saber de la caligrafía en las escuelas de primeras letras y luego en la educación primaria, señalan que a primera vista se puede considerar que la caligrafía es una técnica o un arte a secas, en el cual las consideraciones pedagógicas no tenían mucha cabida; sin embargo, llama su atención que en los calígrafos españoles y en la actualidad, aunque no es explícita la intención, hay una preocupación por la manera como se forma al aprendiz en caligrafía o la manera como se debe enseñar en las instituciones escolares. Se habla de un “*saber escritural y caligráfico*” que implica la producción según normas caligráficas de un tipo específico de alfabeto, forma y/o configuración, proporciones y ángulos, e incluso tipos de documento que se distinguían mediante variados estilos caligráficos. Así por ejemplo, llegaron a establecerse la letra notarial y la procesal para autos, demandas y memoriales; la letra de cancillería o diplomática, para pasaportes y documentos oficiales; la bastarda para materiales de uso popular; la Copperplate para cartas y tarjetas; en la caligrafía escolar la tipo palmer; y la caligrafía artística, gestual y/o expresiva, que se realiza con una función estética y artística (Romero et al., 2010).

Por otra parte, se destaca que la adopción del saber caligráfico en la escuela de primeras letras y posteriormente en las escuelas del periodo radical⁶, implicó la utilización de textos, muestras de letras, silabarios y cartillas de lectura, lo cual requería su adecuación al proceso de enseñanza. Así por ejemplo, se identificó que en 1778 en la escuela de primeras letras orientada por el Real Colegio Seminario en Popayán, se trazó un plan de escritura en el cual se recomendaba utilizar el texto de Arte de Escribir de Ximenez, primer texto con referencias específicas para los niños, que proveía las muestras de letras Itálicas y bastardas españolas (letra similar a la cursiva, ligeramente inclinada a la derecha y con terminaciones adornadas), la manera de formar alfabetos y cortar la pluma. De esta manera, los autores destacan que *“la caligrafía se torna un saber escolar, cuando aparece en los planes de estudio y se difunden textos de caligrafía españoles, que si bien algunos no están adaptados para los niños, ofrecen las muestras de tipos de letras que se debe aprender en las asignaturas de escritura”* (Romero et al., 2010, p.38).

En los diferentes periodos históricos, la caligrafía en la escuela ha cobrado mayor o menor importancia, configurándose en un saber de referencia cultural regido por diversos cánones. Así por ejemplo, durante el periodo radical aparece como una asignatura importante en las Normales conjuntamente con la escritura, aunque se concedía mayor importancia a esta última que se encontraba dentro de lo que se consideraba pertinente y útil para la vida práctica y las circunstancias. A través del Decreto 166 de 1884, se estableció *“una diferencia clara entre los objetivos de la caligrafía y la escritura y composición, así mientras la primera se centra en el conocimiento de las letras y los diversos tipos de alfabetos; la segunda, está orientada al desarrollo de ejercicios de redacción y composición, los cuales forma parte del lenguaje y la escritura.”* (2010, p.42).

⁶ Es un periodo de mediados del siglo XIX (1863 -1886) conformado por un grupo de liberales que en ese momento de la historia se presentaba como el más progresista y el más fuerte de los movimientos políticos nacionales. En el ciclo de las reformas liberales y la federación, tuvo mucha importancia en Colombia el radicalismo porque preconizó un cambio a fondo en los aspectos fundamentales de la sociedad tradicional. El radicalismo defendió el civilismo contra las dictaduras, el sistema federativo y el mantenimiento de las libertades absolutas, que facilitarían a los colombianos el libre ejercicio de los derechos civiles y políticos. Los radicales defendieron la laicización (independencia) del Estado colombiano y la oficialización de la educación, y tuvieron como eje constitucional la Constitución de Rionegro, la cual simbolizó la plenitud del ideario liberal. El "radicalismo" era el gran defensor de las libertades individuales en términos absolutos, y en consecuencia, el promotor del liberalismo económico o "laissez faire". [over-blog.es/article-35170484.html]

De acuerdo con las investigaciones de Romero y sus colegas, luego de la constitución de 1886, se inicia un proceso de fortalecimiento de los enfoques que relacionan la escritura a la lectura; en donde las cartillas contribuirían a mantener dichas nociones promoviendo el uso de las cursivas, introduciendo métodos “*más sencillos y más adecuados a los propósitos de la escritura y la comunicación que los tipos de letras que la caligrafía impulsa: la escuela activa fortalecería este enfoque con las dos cartillas más famosas. “La alegría de leer” y la cartilla Charry, que promueve una de las cursivas más famosas, la Palmer.*” (2010, p.46). La letra Palmer fue una adecuación de las letras Copperplate que se desarrolló en Estados Unidos. Como fruto de su investigación, dan a conocer los tipos de letras de mayor uso en las escuelas de nuestro país durante algunas décadas:

Tabla 1. Tipos de letras de mayor uso en las escuelas

Tipo de letra	Periodo aproximado de uso, en las escuelas de primera letras y primaria
Humanísticas españolas.	1680-1800
Cursiva española, Bastardillas.	1780-1910
Palmer	1919-1960
Gótica alemanas y francesas	1890-1920

Tomado de: Romero, R., et al. 2010:48.

Lo mismos autores, referencian el decreto 664 de 1919 que señala una ruta para la formación en caligrafía obedeciendo a un plan de estudios en el que se sugieren ejercicios prácticos a partir de las semejanzas y diferencias entre las letras. Iniciando con letras grandes y luego pequeñas (primer curso); en el segundo curso, ejercicios para trazar la letra tanto en papel como en pizarra; en tercer curso, continuación con el plan del año anterior y enseñanza de la letra redonda y la gótica francesa; en cuarto año, la gótica alemana y otras letras de adorno; y en el quinto año, repaso y continuación de la anterior.

En este punto, se considera pertinente y necesario caracterizar los dos tipos de letra – *cursiva* y *script* - en los que se focaliza la presente investigación. Con relación a la letra de tipo cursivo, Romero y otros (2010), refieren que los franceses desarrollaron una letra

gótica cursiva para documentos, de carácter bastardo, la cual caracterizan como ligeramente inclinada hacia la derecha y con un contraste fuerte entre trazos delgados y gruesos. Agregan que las diversas cursivas reciben más contribución del movimiento gestual que las romanas rectas, al ser los ganchos más acentuados y las aspas más largas; se exaltan como característicos sus arcos, sus ligaduras, alargamientos y trazos secuenciales delgados e inclinados como se realiza en las letras copperplate.

Refiriéndose a este tipo de letra, estos autores destacan que el método Palmer y el tipo de escritura que promulgaba *-el cursivo-*, se mantuvo en Colombia hasta los años setenta. No obstante, indican que no hubo unicidad en cuanto al tipo de letra utilizado en los textos escolares o cartillas de caligrafía, dado que algunas emplearon la letra inglesa, otras promovieron la enseñanza de la caligrafía a partir del dibujo o de manera canónica y algunas utilizaron cualquier otra cursiva modificada; pero en todas se combinó con la letra script originadas en las redondas de la imprenta.

Otras fuentes de consulta como Wikipedia⁷ coinciden en algunas de las características señaladas por los autores anteriores refiriendo que:

“Tipográficamente, la cursiva (o carta como se conoce en algunos países latinos) es un estilo de escritura cuyas características más comunes son la inclinación de sus letras y la concatenación de las mismas en una palabra; por extensión, se llama cursiva (también itálica o bastardilla) a todo tipo de letra inclinada... su origen (y, por lo tanto, su definición) está en la escritura a mano apresurada. De hecho, la palabra «cursiva» proviene de curro (-is, -ere, cucurri, cursum), ‘correr’ en latín, por ser el tipo de letra obtenida al escribir con cierta agilidad. De esta forma, existe una relación de reciprocidad entre las letras de tipo cursivo y la agilidad en su escritura: la escritura ágil "cursiviza" la grafía, y la letra cursiva agiliza la escritura”.

Por su parte, Ledesma (2010), explica que es un estilo caligráfico con enlaces, y señala que para Ajuriaguerra este tipo de letra da más agilidad al movimiento, es más suelta, permite mayor velocidad sin perder legibilidad y favorece la unidad de la palabra.

⁷<http://es.wikipedia.org/wiki/Cursiva>

Con relación al tipo de *letra script*, poco se ha dado en tratar de definirla, sin embargo, es claro que sus trazos a diferencia de la cursiva, son separados. Es un estilo caligráfico en el que no hay enlace entre las letras. Ledesma (2010), señala que: *“sus trazos son separados, está próxima al tipo de imprenta y máquina de escribir; para Inizan es más sobria, clara y fiel en su forma para ser percibida”*. Por su parte Miguitama y otros (2010) explican que: *“Se considera letra script a la letra imprenta o mediante máquina de escribir que se realiza sin enlaces. Se compone de líneas rectas, círculos o partes de círculos”*.

En el texto de Romero y otros (2010) se le identifica como letra Redonda o Rotunda, caracterizándola de forma redonda y *“con un trazado que favorece su lectura pues no se compactan en exceso los signos”*; asimismo se define como un tipo de alfabeto imprenta, de trazos rectos y arcos suaves. Se destaca que este estilo fue lo suficientemente acogido durante el Renacimiento y que se incluyó en prácticamente todos los manuales de enseñanza de la escritura impresos. La letra gótica Rotunda dio origen a la letra Redondilla, surgida en España a partir del siglo XVI y se creó una variante gótica rotunda, que se denominó redonda española o redonda de libros, la cual tiene muchas similitudes con la rotunda italiana.

4. Método

La presente investigación se enmarcó desde una perspectiva interpretativa, en los postulados del enfoque cualitativo de investigación en educación, a través de la cual se posibilitó describir la realidad del aula en torno a las prácticas de escritura de niños en edad preescolar. Junto a este ejercicio, se conocieron los puntos de vista de estudiantes, padres y docentes con relación a la enseñanza-aprendizaje de la caligrafía, como sistema de escritura durante el proceso de apropiación de la lengua escrita, permitiendo un conocimiento más amplio de la realidad que experimentan los niños cuando se enfrentan a sus prácticas de escritura, territorio en el que confluyen diversidad de connotaciones provenientes de sus vivencias, de su hogar, de su contexto socio-cultural y de sus maestros en la escuela. De esta manera, se constituyó en un estudio cualitativo en cuyo diseño de investigación se empleó el enfoque multimétodo como estrategia de complementación, el cual permitió integrar diferentes perspectivas de investigación en un mismo estudio (Bericat, 1988).

La investigación cualitativa, requiere del investigador una participación a través de la interacción con los sujetos o fenómenos que estudia, para entender sus dinámicas y responder desde sus perspectivas los interrogantes alrededor de su interés investigativo. (Sandoval, 1996). Bajo este rol, se logró profundizar y relacionar los saberes y las experiencias de los estudiantes, padres y docentes en el contexto escolar, con relación a las prácticas de escritura en los años iniciales y el uso de los estilos caligráficos cursivo y/o script.

Para atender a este estudio, se investigó en torno a los conocimientos previos de los niños con relación a la escritura dentro de actividades de aula, y se indagó con ellos y sus familias acerca de contextos de aprendizaje anteriores a la etapa de escolarización en la Institución Educativa (IPARM), al iniciar el grado jardín. Esta estrategia metodológica se constituyó en fuente primaria para caracterizar los rasgos caligráficos de

cada niño, explorar sus habilidades grafo-motoras y valorar los saberes traídos de otros contextos, antes de iniciar el proceso formal de enseñanza-aprendizaje de la escritura orientado por la institución escolar. A partir de este momento, que permitió evaluar las condiciones iniciales de los estudiantes, se comenzaron a aplicar estrategias pedagógicas y didácticas en torno a los dos tipos de letra (cursiva y script), que permitieron ampliar el conocimiento de los niños frente a las formas caligráficas durante la etapa inicial. Dentro de este contexto se observaron, registraron y analizaron de manera permanente las prácticas de los estudiantes y sus avances con relación al proceso escrito. Esta observación sobre el proceso, como parte de la cotidianidad escolar, permitió evidenciar los avances y dificultades de los estudiantes en cuanto al aprendizaje de la lengua escrita, por lo cual se requirió llevar un registro escrito (diario de campo) coherente y secuenciado, en el que se registraron los progresos de cada estudiante. Como técnica de recolección de información, la observación participante se basa en evitar la obstrucción de las pautas normales de interacción, de tal manera que el investigador evite contaminar la situación (Elliott, 2000).

Dicho proceso de seguimiento se realizó dentro del contexto regular del aula y ante cualquier evento significativo o relevante para la investigación, se solicitó a los niños las aclaraciones necesarias. Este aspecto no sólo enriqueció y fundamentó la investigación, sino que hizo viva la voz de los niños en torno a su manera de percibir las diferentes formas caligráficas de la escritura y permitió retroalimentar los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Lo anterior bajo una perspectiva social de la evaluación que reivindicó las facultades comunicativas y de pensamiento de los niños, en donde se contemplaron criterios de continuidad e integralidad dentro del contexto pedagógico, lo que posibilitó la identificación de logros, avances, limitaciones o dificultades dentro del proceso de aprendizaje de los niños (Jurado, et ál. 2012).

Además de las opiniones cotidianas o espontáneas de los niños durante el transcurrir investigativo, se planearon dos momentos para recoger sus opiniones: uno a comienzos del grado jardín, partiendo de sus conocimientos previos y el otro al finalizar el primer semestre del grado transición, luego de más de un año de intervención pedagógica de la maestra; con el fin de establecer si permanecían o se modificaban sus preferencias y percepciones frente al uso de uno y otro tipo de letra.

Asimismo este seguimiento a las prácticas de escritura vividas en el aula, propició el diálogo con las didácticas empleadas para la enseñanza de la caligrafía, aspecto que se profundizó indagando mediante entrevistas estructuradas a los docentes, acerca de las razones para elegir enseñar a los estudiantes uno u otro estilo de letra durante el proceso de aprendizaje de la lengua escrita. Aquí vale la pena señalar que a partir de anteriores estudios acerca de las concepciones de los profesores, se ha establecido que tanto los cuestionarios y entrevistas estructuradas, son importantes en la recolección de la información sobre el conocimiento explícito de las ideas de los profesores, así como las observaciones en las que se intenta indagar por un conocimiento implícito a partir de la interacción en el aula, basados en registros, que hacen de estas herramientas complementarias y comunes (Clark y Peterson, 1990).

De otro lado, se realizó una triangulación de la información recogida y mediante un análisis comparativo entre las diferentes formas de escritura experimentadas por los niños en el aula, se identificaron las percepciones y preferencias de los estudiantes con relación a los estilos caligráficos utilizados en la escritura, así como las implicaciones entre el uso de uno u otro tipo de letra y el proceso de apropiación de la lengua escrita. De acuerdo con Elliott (2000), la triangulación permite establecer relaciones y contrastaciones sobre una misma situación cuya información se reúne de informes, observaciones, entrevistas, escritos, fotografías efectuados desde diversos ángulos o perspectivas (profesor, alumnos, observador) para compararlos. En este mismo sentido, McKernan (2001) señala que la triangulación se puede producir en el nivel conceptual – para ver modelos diferentes de la información en diferentes entornos o entre investigadores diferentes- y en el nivel metodológico –recogiendo datos por múltiples métodos de investigación, como la observación participante con notas de campo, cuestionarios y análisis documental-; ésta última, fue la que se constituyó en elemento importante durante la investigación.

El enfoque empleado, mediante la triangulación y de acuerdo con los objetivos de la investigación, permitió la combinación o integración metodológica y técnica entre lo cualitativo y lo cuantitativo como complementarias, mostrando por un lado frecuencias y puntos de encuentro en términos estadísticos y por el otro, una aproximación a las experiencias de las poblaciones participantes, para describirlas y comprenderlas dentro

de un proceso de retroalimentación y confrontación permanentes, establecidos en las diferentes etapas del proceso investigativo.

4.1 Participantes

Participaron 18 estudiantes de 4 años del grado Jardín (2012), del Instituto Pedagógico Arturo Ramírez Montúfar (IPARM) de la Universidad Nacional de Colombia-Sede Bogotá, a los cuales se realizó un seguimiento periódico de sus prácticas de escritura en la cotidianidad del aula, hasta el primer semestre del grado transición (2013), a fin de evidenciar en los dos niveles de la etapa preescolar, los avances en el proceso de apropiación de la lengua escrita y las transformaciones que surgen durante el mismo, con relación a los rasgos caligráficos de los niños. Aquí es importante recordar que en el IPARM, la enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura se orientan primordialmente bajo los principios de la pedagogía Freinet y el aprendizaje significativo.

También se hicieron partícipes los padres de familia (27) del grupo de estudiantes, quienes no sólo contribuyeron a identificar los orígenes y/o tendencias de los rasgos alfabéticos de los niños al llegar a la escuela, sino que también hicieron explícitos sus puntos de vista con relación a la manera en que han experimentado la enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita en su vida personal y en la de sus hijos. En el documento *Index para la inclusión* (2006), se afirma que: *“El punto de vista de los padres/cuidadores y otros miembros de la comunidad constituyen otra fuente de información que no había sido considerada previamente. La consulta puede ayudar a mejorar la comunicación entre los centros y los hogares”*.

Asimismo, bajo la premisa de articular la investigación a la realidad de la Institución Educativa, en la cual el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita puede consolidarse convencionalmente incluso hasta el grado segundo, se contó con la participación de ocho (8) docentes, todos Licenciados en el campo de la educación con edades entre 33 y 55 años, quienes a partir de sus concepciones pedagógicas y prácticas de aula hicieron visibles los saberes que comparten con sus estudiantes en la escuela, con relación al uso de uno u otro estilo caligráfico durante la enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita. Los docentes participantes se encontraban distribuidos así: una docente en el grado jardín, dos en grado transición, tres en grado primero y dos

en grado segundo, tan sólo en este último grado se refiere la participación de un profesor, la demás población docente corresponde a mujeres.

4.2 Procedimiento

A fin de enriquecer el proceso investigativo, se establecieron diferentes momentos que permitieran recoger suficientes evidencias en cuanto a la forma en que los niños se acercan a la lengua escrita y los trazos alfabéticos que utilizan para ponerla de manifiesto, principalmente en los contextos familiar y escolar. Aquí confluyeron las vivencias, gustos e intereses expresados de manera verbal por los niños, sus familias y los docentes, que se materializaron y contrastaron, en el caso de los niños, a través de los escritos realizados en el aula. La ruta trazada para ello, muestra los siguientes momentos:

- Identificación de los rasgos alfabéticos con los cuales los niños llegan a la Institución escolar.
- Generación de actividades en el aula para familiarizar a los niños con los dos tipos de letra (cursiva-script) como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita.
- Registro fotográfico de actividades de escritura llevadas a cabo por los niños en el aula bajo seguimiento periódico, para evidenciar la evolución en el proceso de aprendizaje de la lengua escrita y la predominancia de algún estilo caligráfico.
- Indagación sobre los gustos y preferencias de los niños en cuanto al uso de un tipo de letra específico en sus actividades de escritura.
- Encuesta semi-estructurada a docentes sobre sus prácticas en el aula alrededor de la enseñanza de un estilo caligráfico durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura, y sus fundamentos pedagógicos o creencias en torno a ello.
- Encuesta semi-estructurada a padres para indagar sobre aprendizajes previos de sus hijos en torno al uso de los distintos tipos de letra (cursiva y script); así como también acerca del conocimiento que poseen los padres con relación a los dos estilos caligráficos y los usos que hacen de uno u otro estilo en el contexto familiar y durante la interacción en la escritura con sus hijos.
- Taller de escritura a padres bajo la modalidad de clase compartida en el aula con sus hijos; con el objetivo de vivenciar la metodología de trabajo llevada a cabo por la

Institución educativa en torno al aprendizaje la lengua escrita (método natural) y evidenciar las interacciones y/o manifestaciones que surgen entre el adulto y el niño con relación a la construcción de la lengua escrita, mediante el uso de un estilo caligráfico específico identificado como el de menor predominio en los padres y estudiantes.

4.2.1 Identificación de rasgos alfabéticos

Con el objetivo de explorar los conocimientos previos de los niños en cuanto a sus prácticas de escritura y los rasgos alfabéticos que utilizan para representarla; se realizó una caracterización de los trazos de los estudiantes a partir de una actividad cotidiana en el aula -marcar la hoja de trabajo-. La caracterización pretendió identificar a través de la escritura, la predominancia de alguno de los estilos caligráficos (cursivo o script) traídos por los niños de otros contextos como el familiar, cultural y/o escolar. Como resultado de una actividad llevada a cabo en el aula de clase, esta caracterización se presentará como parte de la secuencia de análisis de los escritos de los niños en el grado jardín.

4.2.2 Actividades de escritura en el aula y registro fotográfico

Partiendo de la metodología Freinet para la enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita, que se trabaja en la institución, se generaron y diseñaron diversas actividades en el aula en torno a la escritura, con el objetivo de familiarizar a los estudiantes con los dos tipos de letra, cursiva y script. Este proceso que se inició en el grado jardín y al que se hizo seguimiento hasta el primer semestre del grado transición, se caracterizó por habituar a los estudiantes al uso cotidiano de ambos estilos caligráficos en el aula: en la escritura realizada por la maestra en el tablero, durante la transcripción de los escritos de los niños, en la rotulación de objetos en el aula, en textos de literatura infantil de permanente acceso a los niños y en general en las actividades relacionadas con la escritura; permitiendo a los niños el uso libre o escogencia de uno de los dos tipos de letra durante la realización de sus actividades de escritura. Así se generaron situaciones en las que los niños hicieron visibles sus puntos de vista, percepciones, fortalezas, habilidades y debilidades con relación al uso de uno u otro tipo de letra.

Las actividades más representativas en las que los niños exteriorizaron sus gustos y percepciones, hacen parte importante del constructo y análisis de este trabajo investigativo, constituyéndose además en evidencia de sus logros y dificultades frente al

proceso de aprendizaje de la lengua escrita durante su transcurrir por los dos niveles de educación inicial que se trabajan en la institución. De esta manera se hizo posible sistematizar algunas de las experiencias en el aula, que se acompañan de un registro fotográfico secuenciado, que serán presentados y analizados de manera seccionada para cada uno de los niveles, - jardín y transición-.

Con la intención de identificar las percepciones que poseen los niños frente al uso de uno u otro tipo de letra, se indagó con ellos acerca de sus preferencias cuatro meses después de haber iniciado el grado jardín, y estar expuestos en el aula de manera permanente a los dos estilos caligráficos (cursivo y script).

Este ejercicio de indagación acerca de las preferencias de los estudiantes en cuanto al uso de un tipo específico de letra, visibilizó sus puntos de vista con relación a uno de los muchos aspectos que los niños reciben en la escuela y alrededor de los cuales pocas veces se suscita un diálogo entre el saber del docente y el saber del niño en torno al aprendizaje de la lengua escrita. De esta manera se hallaron variedad de opiniones y razones expresadas por los niños para preferir el uso de uno u otro estilo caligráfico durante sus actividades de escritura, que año y medio después –en el grado transición- permanecieron o se modificaron como fruto del trabajo realizado en el aula.

4.2.3 Encuesta a docentes

Se diseñó una encuesta semi-estructurada (anexo 1) dirigida a ocho docentes entre los grados jardín a segundo⁸, a fin de identificar las concepciones pedagógicas y/o creencias de los maestros de grados iniciales de la Institución educativa, con relación a los estilos caligráficos que enseñan a sus estudiantes, y poner en diálogo sus motivaciones o razones con las de los estudiantes en torno a la enseñanza-aprendizaje de un tipo de letra durante el proceso de apropiación de la lengua escrita.

⁸ Se tomó este grupo de docentes dado que el modelo pedagógico trabajado por la institución, permite que la enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura concebidas como procesos, se inicien en el grado jardín y puedan llegar a consolidarse hasta el grado segundo inclusive.

Esta técnica de recolección de datos permitió recoger información que explicara o justificara entre otras, las razones por las cuales en la escuela se direccionan de determinada manera las prácticas de escritura en torno a un estilo caligráfico determinado. Algunas de las respuestas obtenidas, se mostrarán estadísticamente a fin de facilitar un análisis global de la situación encontrada, permitiendo establecer algunas hipótesis con relación a la enseñanza específica de algún tipo de letra, en tanto que otras respuestas de los docentes que también contribuyeron al proceso investigativo, han sido sistematizadas como un corpus que sustenta algunas prácticas pedagógicas llevadas a cabo en la escuela.

4.2.4 Encuesta a padres

Este recurso fue empleado para obtener por parte de las familias de los estudiantes, una información más sólida relacionada con los contextos previos de sus hijos en torno a las prácticas de escritura y el uso de un estilo caligráfico específico. El instrumento diseñado (anexo 2) no sólo permitió conocer de primera mano las prácticas de escritura de los niños en los contextos familiar y demás espacios de aprendizaje (contexto socio-cultural), sino que también dejó conocer las experiencias de los propios padres en su vida personal y en la interacción con sus hijos, como factores de incidencia en las prácticas de escritura y conocimientos particulares expresados por los estudiantes y evidenciados en el contexto escolar.

Asimismo se logró conocer los puntos de vista de los padres con relación a la enseñanza-aprendizaje de un estilo caligráfico en la escuela, y visualizar la manera en que éstos como primeros formadores de los niños, contribuyen a delimitar o definir algunos aprendizajes en sus hijos, fruto de sus propias experiencias, de sus percepciones o intuiciones que les transmiten y que posteriormente se validan o derogan en la institución escolar. Esta encuesta fue aplicada a comienzos del año académico en el nivel de transición, es decir, un año después de que los niños ingresaron a la Institución Educativa, y se envió de manera individual a ambos padres para el caso de las familias constituidas por papá, mamá e hijos, y en el caso de los jefes cabeza de hogar fue enviada a quien estuviera a cargo de la familia (papá o mamá). En total fueron 27 los padres de familia encuestados. El uso de esta estrategia de recolección de información, se basó en una de las planteadas por el documento Index de Educación Infantil (2006), en el que se afirma que para recoger información de un grupo de

personas “*deben generarse situaciones diferentes que permitan obtener información, de manera que también se recoja la opinión de aquellos que no pueden asistir a las reuniones o son reticentes a hablar en grupos grandes*”.

4.2.5 Taller de escritura a padres

Con la finalidad de obtener información sobre los tipos de letra con los cuales los niños han estado en contacto dentro su contexto familiar u otros contextos previos a su etapa de escolarización formal; se diseñó una estrategia de recolección de datos dentro de una actividad anual que se hace por cursos con los padres de familia del IPARM, para orientarlos frente al proceso de lectura y escritura que se trabaja en la institución y que se denomina “taller de lecto-escritura a padres”.

La estrategia consistió en enviar junto con la invitación al taller, el formato de encuesta dirigido a los padres de familia relacionado con los modelos de escritura que se vivencian en el contexto familiar de los niños. A fin de motivar la asistencia al taller, la actividad se planteó como una “clase compartida” entre los niños y sus padres, en la que los niños en un primer momento compartirían junto con su maestra algunas actividades de rutina orientadas hacia el aprendizaje de la lectura y la escritura que se realizan en el aula, para pasar a un segundo momento en el que padres y niños realizarían conjuntamente una actividad de escritura bajo las orientaciones de la maestra.

Como requisito previo a la realización del taller, se solicitó a los padres enviar con anterioridad la encuesta diligenciada, que permitió identificar algunas particularidades en cuanto al tipo de letra empleada en el contexto familiar, y con base en ello establecer condiciones para el desarrollo de la actividad de escritura durante el taller, a fin de obtener mayor información y poder contrastar la información recibida a través de la misma; asimismo se les solicitó autorización para grabar mediante video la actividad.

- **Desarrollo del taller.**

La actividad se desarrolló en el aula de clase (abril 12 de 2013), disponiendo el mobiliario de tal manera que se congregara cada grupo familiar (2 familias por mesa). Una vez ubicados los asistentes se convocó a los niños para que se ubicaran en la alfombra junto al tablero del aula, y se realizó con ellos la actividad denominada “*juego de palabras*” a

partir de la palabra “viernes” tomada de la fecha que estaba escrita en el tablero. La actividad consiste en que los niños participen diciendo palabras que empiecen como la palabra de referencia (viernes) y la maestra escribe cada palabra mencionada por los niños en el tablero usando los dos tipos de letra (cursiva y script) para cada palabra, una debajo de la otra a fin de que los niños puedan visualizarlas y establecer la similitud en la escritura inicial de cada palabra. Una variante del juego es que los mismos niños pasen al tablero e intenten la escritura de las palabras halladas por ellos mismos o por sus compañeros; este ejercicio fue el que los niños compartieron con sus padres durante el taller.

También se señaló a los padres la importancia de rotular los objetos del contexto inmediato para que los niños puedan usarlos como referentes durante la escritura y vayan estableciendo relaciones entre fonema y grafema; invitándoles a observar todas las palabras escritas en carteles presentes en el aula junto a objetos y muebles. las palabras están escritas en letra cursiva y debajo en letra script, a fin de establecer la correspondencia de la primera con la segunda.

Posteriormente, se explicó a los padres a qué se le llama “protocolo”⁹ ¹⁰ dentro de la metodología para el aprendizaje de la escritura que se trabaja en la Institución, y cuál es su importancia. Acto seguido se entregó a cada niño una secuencia de tres láminas para recortar y pegar en un orden lógico dentro de una cartulina, con la instrucción de luego “inventar una pequeña historia escrita” con base en los dibujos de las láminas

⁹ Escrito convencional que realiza el docente o adulto alfabetizado, encima o debajo de la escritura realizada por el niño, al momento en que éste verbaliza al adulto aquello que escribió. Tiene como objetivos que el niño pueda contrastar su escritura con la del adulto para que pueda establecer claridades y diferencias; así como hacer que el escrito del niño, pueda ser leído por otros y cumpla con su función comunicativa, mientras que él logra apropiarse de la escritura convencional. En este ejercicio es importante realizar el escrito en correspondencia palabra a palabra, para ayudarle al niño en las contrastaciones que realiza entre su proceso de escritura y la forma convencional o socialmente aceptada.

¹⁰ En uno de los comentarios realizados por Emilia Ferreiro en el libro “La escritura en la alfabetización inicial” (Molinari, C., Corral, A., 2008), refiriéndose a la reescritura que se hace debajo de la producción original señala: “ *Me parece importante que esté debajo porque así son más visibles las transformaciones que están haciendo sobre la palabra, y se permite la comparación entre versiones. En tanto que si se empieza a corregir sobre la escritura ya hecha, primero, no siempre hay el espacio necesario entre letra y letra cuando se quiere intercalar y segundo, los chicos no conservan un registro de cómo fue el propio proceso por el cual llegaron a la versión final de ese grupo en ese momento*”.

entregadas. A los padres se les solicitó colaborar con sus hijos en la organización de las láminas y elaboración del “protocolo” correspondiente al escrito realizado por su hijo(a). En este ejercicio, se puso como condición a los niños y a los padres, que el escrito debía elaborarse con letra cursiva; esto con la intención de que al momento de hacer el cierre de la actividad padres y niños se expresaran en este sentido, dado que la encuesta realizada previamente a los padres, había arrojado una predominancia de la escritura mediante el uso de la letra script.

Debido al manejo de tiempos debió dejarse inconclusa la actividad de escritura, para poder hacer el cierre y evaluación de la actividad con los padres, la cual aportó y complementó información relevante para la investigación. Para poder tomar las opiniones de los niños, se les propuso posteriormente culminar por sí mismos sus historias, las cuales se leyeron a todos los niños en el aula y se registraron algunas de sus opiniones en torno a la experiencia de escritura vivida con sus padres.

4.3 Estrategias de análisis de datos

Para analizar los datos recogidos, la información se recopiló de acuerdo con la población participante (niños, padres y maestros), tratando de interrelacionar o contrastar cuando fue posible las percepciones y/o creencias de unos y otros. Con relación a los estudiantes, se realizó un registro cronológico de algunos de sus escritos en los grados jardín y transición, a fin de facilitar el análisis en términos de evolución en cuanto al aprendizaje de la lengua escrita y las formas de representación preferidas por los estudiantes con relación al uso de un tipo específico de letra. Este proceso de seguimiento a las prácticas de escritura de los niños, se asemeja en su registro a una sistematización de experiencias en el aula, en las que intervienen permanentemente diálogos entre los estudiantes y la maestra.

Una vez presentadas las experiencias de aula, se dan a conocer las opiniones de los niños en torno a sus gustos o preferencias, contrastando sus puntos de vista con relación al uso de los estilos caligráficos al iniciar el grado jardín y cerca de un año y medio después, en el grado transición, a fin de evidenciar los posibles cambios de percepción de los estudiantes.

Posteriormente se presenta el análisis de la entrevista realizada a los padres de los estudiantes, así como la referida a la realización del taller y su respectiva socialización tanto con los padres como con los niños a fin de profundizar en sus vivencias. Por último, se hace el análisis relacionado con la visión de los docentes logrado a través de las entrevistas, estableciendo allí los puntos de encuentro y divergencias entre los mismos.

5.Resultados

5.1 Análisis de los escritos de los niños en el aula

Grado jardín.

- Diagnóstico del estado inicial de escritura en los estudiantes de grado jardín, tratando de establecer predominancia de rasgos caligráficos (cursivos-script) como exploración de sus conocimientos previos.

La propuesta a los niños para marcar uno de sus trabajos de aula, fue la actividad tomada para explorar rasgos caligráficos relacionados con la escritura. De esta manera se obtuvo que del grupo de dieciocho (18) estudiantes, diecisiete (17) de ellos presentaron rasgos caligráficos asociados a la letra script, caracterizados en unos casos por letras claramente reconocibles, en otros por símbolos o garabatos separados (figuras 1 y 2). Tan sólo un estudiante realizó trazos continuos que sin tener un carácter definido de letra, se asemeja a una escritura en letra cursiva (figura 3).

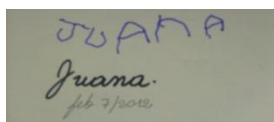


Figura 1.



Figura 2.

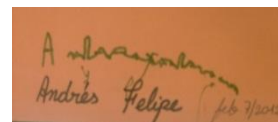


Figura 3.

- Durante los tres primeros meses de escolaridad se presentó a los niños diariamente escritura cursiva en los escritos realizados en el aula (febrero-mayo): al escribir en el tablero, al hacer los protocolos de sus nombres cuando marcaban los trabajos etc.; a fin de establecer posibles cambios con relación a su escritura inicial.

A partir de este ejercicio cotidiano se pudo establecer que entre uno y dos meses después, trece (13) estudiantes, intentaron por lo menos una vez, imitar enlaces entre las letras aunque estos no fuesen los propios de la escritura cursiva, sino uniones con trazos rectos o letras del tipo script muy juntas (figuras 4 y 5); en la mayoría de los casos los niños resaltaron este logro a la maestra.

Figura 4.

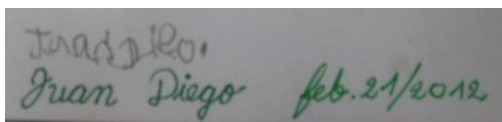
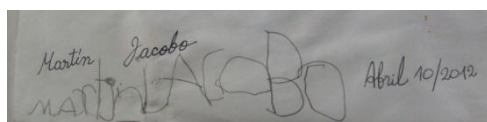
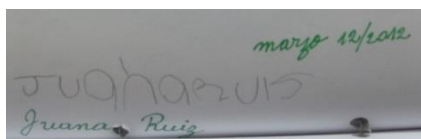


Figura 5.



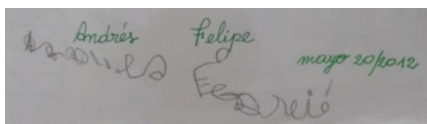
Por su parte cuatro (4) estudiantes, en este lapso de tiempo nunca intentaron imitar trazos cursivos, sin embargo evidenciaron avances en cuanto a definición de trazos e inclusión de nuevas grafías (figura 6).

Figura 6.



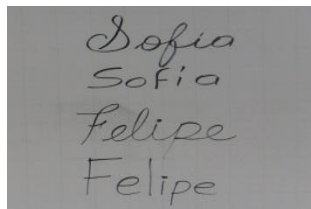
Un (1) estudiante, quien desde el ejercicio de diagnóstico presentó rasgos cursivos en su escritura, continuó manteniendo este tipo de trazos e intentó mejorarlos buscando una aproximación a los realizados por la maestra (figura 7). Es importante señalar que durante este tiempo ninguno de los estudiantes preguntó a la maestra acerca de los trazos realizados por ella durante las actividades en la escritura.

Figura 7.



- Hacia mediados del mes de mayo, se comenzaron a hacer los protocolos de escritura de acuerdo con el tipo de letra empleado por cada niño, con la intención de que los estudiantes se sintieran más libres al seleccionar el tipo de letra a utilizar en sus escritos. En las escrituras de ejercicios compartidos en el aula, como en carteles y tablero entre otros, se presentó permanentemente a los estudiantes los dos tipos de escritura, a fin de que establecieran la correspondencia caligráfica entre las letras de ambos tipos y a partir de la familiaridad con ambos contextos, pudiesen fortalecer la escritura de su predilección, en cualquier actividad de escritura (figura 8).

Figura 8.



Sólo hasta este momento, la maestra explicó a sus estudiantes la diferencia entre los dos tipos de letra: *“éstas letras que van enlazadas, como si fueran todas cogiditas de la mano, se llaman letras cursivas; y estas que van sueltas se llaman letras script. Cualquiera de las dos las podemos utilizar para escribir y por eso es importante que las vayamos conociendo; por eso de ahora en adelante voy a escribir en el tablero de las dos formas, para que aprendamos como se hacen las cursivas y cómo se hacen las script”*.

Luego de iniciar esta práctica en el aula, se obtuvo que de los 13 niños que habían intentado en algún momento los trazos cursivos, 9 de ellos desistieron de su intento regresando a la escritura con letra script y tan sólo una semana después evidenciaron importantes avances en cuanto a definición de trazos y/o legibilidad, en el tipo de letra elegido por ellos. Nótese los cambios evidenciados en dos estudiantes (figuras 9, 10, 11,12).

Figura 9.

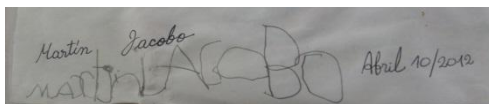


Figura 10.

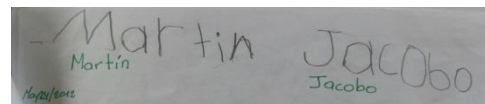


Figura 11.

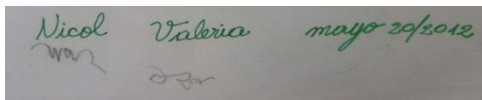
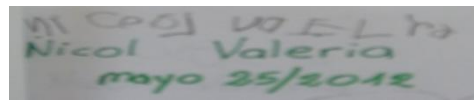


Figura 12.



Tan solo 4 niños de los que habían intentado aprender los rasgos cursivos se mantuvieron en su esfuerzo, sin embargo tardaron más tiempo (cerca de tres meses) para acercarse a una escritura de su nombre con características cercanas a la forma convencional, y continuaban conservando algunos trazos del tipo de letra script (figuras 13 y 14).

Figura 13.

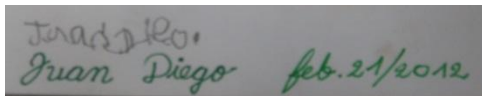
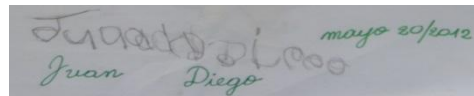


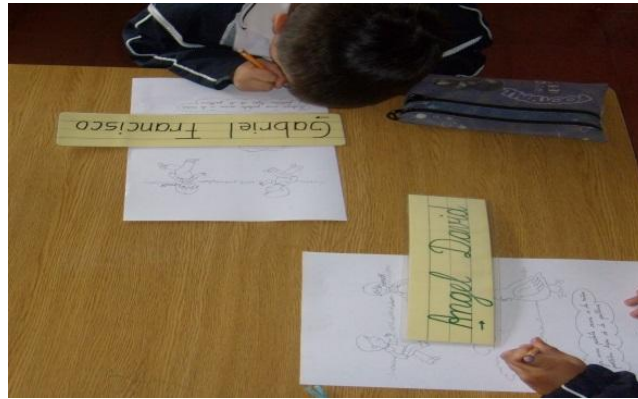
Figura 14



Con este ejercicio se pudo evidenciar que aunque los niños venían meses atrás teniendo en el aula un contacto exclusivamente con la escritura en letra cursiva, para la mayoría de ellos había mayor familiaridad o quizás cierta identidad con el tipo de letra script, por lo que rápidamente retornaron a este tipo de escritura que les resultaba más fácil. Por otro lado cuando los estudiantes evidenciaron la flexibilidad de la maestra para validar sus escritos en cualquiera de los dos tipos de letra, y que ella se acomodaba a realizar los protocolos de acuerdo con la decisión de cada uno, se mostraron más tranquilos y más decididos frente al acto de escribir su nombre cada vez que se les solicitaba.

- Al iniciar el mes de junio, se presentó a los niños material de apoyo (carteles) para la escritura de sus nombres, a fin de que tuviesen un modelo de los trazos en ambos tipos de letra según fuese su elección, para ayudarles a avanzar en la escritura convencional de su nombre, principal punto de partida para el aprendizaje de la lengua escrita dentro del modelo pedagógico establecido por la institución. Estos carteles presentaban por su cara anterior, la escritura en letra cursiva y por la cara posterior la escritura en letra script (figura15).

Figura 15.



Un mes y medio después (incluido el receso escolar), se evidenciaron significativos avances en la escritura de los nombres de todos los niños, tanto en quienes escribían con letra cursiva como en quienes lo hacían con letra script. Este logro se fundamentó básicamente en el seguimiento de los modelos caligráficos presentados en los carteles, bajo la supervisión de la maestra en el aula y de la mayoría de padres durante el receso escolar (figuras 16 y 17).

Figura 16

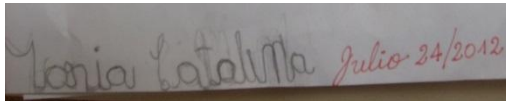
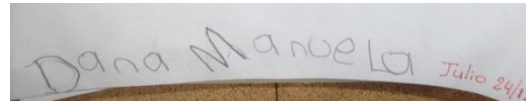


Figura 17



- Con el fin de determinar el nivel de retención que tenían los niños con relación a la escritura de sus nombres sin contar con apoyo visual, se les presentó un rompecabezas con el nombre escrito en los dos tipos de letra para que intentaran armar la escritura correcta en las dos modalidades (figuras 18 y 19)

Figura 18

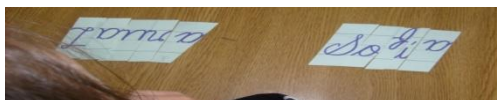


Figura 19



De este ejercicio se obtuvo que de los 18 estudiantes del curso, 12 no lo lograron con ningún tipo de letra, 4 lo lograron sólo con la letra script y 2 lo lograron con los dos tipos de letra. Es decir que una tercera parte del grupo (6 estudiantes) lograron armar su rompecabezas con letra script y tan sólo dos (2) lo lograron con letra cursiva. Es importante resaltar que todos los estudiantes siguiendo el modelo de escritura del cartel, han demostrado hacer legible su nombre en alguno de los tipos de letra, es decir que un alto porcentaje del grupo no ha logrado retener en su memoria la escritura de su nombre en algún tipo de letra, pese a llevar un semestre de actividad en este proceso, de lo que puede inferirse que para este momento los niños están más interesados en mecanizar los trazos que en aprehenderlos y retenerlos en su memoria.

- Paralelo al trabajo de escritura de los nombres, la maestra adelantaba con los niños otras propuestas de escritura como intentar ponerle nombre a personajes presentes en sus hojas de trabajo, rotular dibujos, intentar escritos libres sobre algún tema de su interés, escribir notas, crear historias a partir de una secuencia de láminas entre otros.

Del análisis de algunas de estas actividades usuales en el aula, un aspecto que llamó la atención es que la mayoría de niños no intenta espontáneamente la escritura de palabras con el tipo de letra cursiva, incluso aquellos niños que por gusto propio practican a diario la escritura de su nombre con aquel tipo de letra. Un ejercicio tomado del mes de octubre de 2012, mostró que tan solo un (1) niño intentó rotular haciendo la letra cursiva (figura 20), los demás (17) lo hicieron espontáneamente con letra script, evidenciándose avances de escritura en todos los niños, independientemente del tipo de letra empleado. Varios de ellos incluyen acertadamente letras que conforman las palabras que desean escribir y otros logran hacerlo de manera convencional (figura 21). Es importante destacar que los conceptos o palabras trabajados(as) aparecían escritos en la parte superior de la hoja, de lo cual los niños parecen no haberse percatado, ya que ninguno utilizó este recurso. A esta fecha, doce (12) estudiantes practicaban la escritura de su nombre únicamente en letra script y siete (7) con letra cursiva, de los cuales tres (3) la usaban de manera permanente y cuatro (4) lo hacían usando indistintamente uno u otro tipo de letra.

Figura 20.

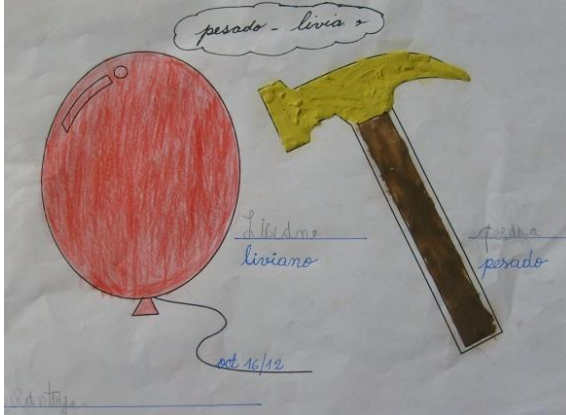


Figura 21.

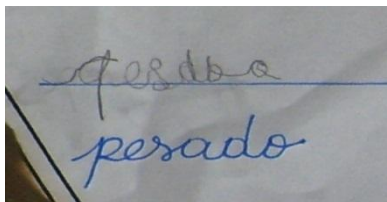


Sobre esta particularidad en la escritura de los niños que marcaron su hoja de trabajo con letra cursiva, y no intentaron hacer lo propio con las palabras que referían a los conceptos trabajados, la maestra indagó a cada niño al respecto: - *“¿Por qué escribiste tu nombre con cursiva y las otras palabras con script?”*- Algunas de las respuestas obtenidas fueron: -*“porque no sabía cómo se hacía”, “no sé escribir con cursiva, pero acá (señala su nombre en la hoja) tenía el cartel”, “es que unas letras que están aquí (señala la palabra liviano) no me las sé en cursiva”, “porque se me olvidó”, - “porque me gustó hacerlas con script”, “es que...no me sé unas que sí me sé con la script” –“porque no sé escribir pesado y liviano en cursiva”.*

Otro aspecto a destacar es que el único niño que realizó la escritura de las palabras con letra cursiva en la actividad referenciada, pertenece al grupo de estudiantes que utiliza indistintamente uno u otro tipo de letra; la maestra destacó este aspecto al estudiante a fin de obtener su punto de vista: - *“ah! escribiste todo en cursiva” (maestra) –“Sí es que ahora esa me gusta, es como bonita (estudiante)”.*

También llama la atención que para este mismo estudiante, en su escritura de tipo cursivo, escritura en espejo de la letra “p” y confusión escrita entre las letras b y d. De acuerdo con las opiniones de algunos maestros, estos serían aspectos que no se presentarían con la letra cursiva, constituyéndose así en una ventaja su uso. Destacaré esta particularidad tomando de la figura 20 el detalle en mención (figura 22).

Figura 22.



Por otro lado también es posible inferir que los niños que realizaron la escritura de su nombre en letra cursiva y no lograron o intentaron hacer lo propio con la escritura de las otras palabras, han hecho un proceso de mecanización del trazo en la escritura de su nombre como consecuencia del ejercicio de repetición y uso del modelo (cartel) que realizan a diario en el aula al marcar sus hojas de trabajo; asimismo es probable que quienes lo hayan aprendido de manera más consciente, sepan que requieren de otras letras para la escritura de nuevas palabras y desconocen cómo hacerlo dado que el modelo del trazo no se halla presente en la escritura de su nombre. No obstante vale la pena resaltar que el aprendizaje del nombre aunque inicialmente sea un acto mecánico, es una herramienta que el docente puede emplear para ayudarle al niño a establecer relaciones con la escritura de nuevas palabras y a su vez lograr un acto más consciente del niño frente a la escritura del mismo.

- Hacia finales del mes de noviembre, la maestra solicitó a los niños escribir debajo de un dibujo que representaba el proyecto de aula trabajado durante el año, acerca de qué se trataba su proyecto de aula para comunicárselo a sus padres; la intención era evidenciar en un escrito más elaborado, qué tipo de letra utilizaban espontáneamente los estudiantes luego de estar expuestos durante el año escolar a los dos tipos de letra (cursiva-script).

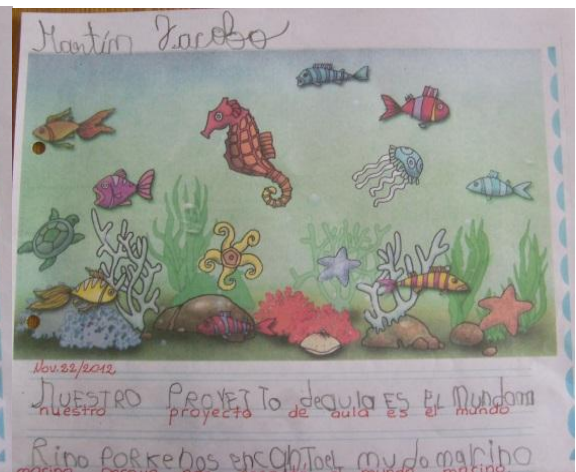
De los escritos obtenidos se pudo establecer que tan sólo un (1) niño lo hizo con letra cursiva evidenciando dificultad en varios de los trazos, precisamente el mismo niño referenciado en el ejercicio anterior, los demás niños lo hicieron con letra script aun cuando marcaron su hoja de trabajo con letra cursiva (figuras 23 y 24). De esta manera se pudo establecer que luego de un año de escolaridad en el que los niños han estado expuestos a los dos tipos de letra, prevalece la tendencia a producir texto escrito en letra

script, aun en los niños que frecuentemente escriben su nombre en letra cursiva. Al parecer durante esta etapa de aprendizaje, para el niño demanda un doble esfuerzo construir en su pensamiento la relación fonema-grafía y a su vez recordar los trazos cursivos (de los cuales aún no posee un completo dominio), razón por la cual cuando se complejiza el acto de escribir usan de preferencia la letra script (de mayor dominio) para atender a una sola demanda: la producción de un texto escrito que se acerque a la escritura convencional.

Figura 23.



Figura 24.



Esta actividad de escritura de mayor exigencia en cuanto a crear y estructurar un texto, fue tomada por la maestra para indagar a los niños acerca de sus preferencias por utilizar uno u otro tipo de letra, teniendo en cuenta que para esta fecha los niños llevaban prácticamente un año escolar expuestos a los dos tipos de letra en su contexto de aula. Al preguntar a los niños que marcaron su hoja de trabajo con letra cursiva y utilizaron en su escrito la letra script se obtuvo diversidad de respuestas: *Maestra: - “¿por qué escribiste tu nombre en cursiva y lo demás en script?” - “porque es que no me sé todas las letras en cursiva”, “Mi abuela me enseñó a escribir Laura Mariana y entonces pude, pero estas otras (señala el texto) no las sé escribir con la cursiva”, -“es que me gustan las dos letras”, -“porque a mí me gusta el nombre de cursiva y aquí (señala el texto) no sé hacer la cursiva”, -“es que no sé escribir acá (señala el texto) en cursiva, y en script de mi nombre sí sé”, -“es que me gusta en script porque es fácil”.*

A quienes escribieron su nombre y el texto con letra script, la maestra les preguntó: - *“por qué escogiste escribir todo con letra script?”*. Se obtuvieron respuestas de los estudiantes como: -*“porque me gusta. Cuando yo estaba en el otro jardín mis amigos y yo estábamos practicando script y entonces yo me quedé así hasta grande”,* -*“porque yo he practicado mucho la script, en el otro colegio la profe Pilarita me quería mucho porque me daba mucho amor y me enseñaba la script”* - *“porque es muy difícil la cursiva”,* -*“no sé cursiva pero sí sé script porque es despegado”,* - *“porque me gusta hacerla en script y porque la cursiva es muy difícil como la que está en el tablero”,* -*“es que la ene es muy difícil porque no parece la ene”,* - *“porque esa me gusta, la otra letra es muy difícil para mí, porque yo no sé hacerla bien y esa no me gusta”,* - *“porque no se hacer unas letras y no me gusta casi hacerlo en cursiva”,* - *“es que no me sé la cursiva, bueno... me sé unas poquitas”*. Con base en estas respuestas, puede decirse que para los niños, cobra importancia lo que han aprendido en contextos previos y saben que pueden hacer uso de aquellos aprendizajes para lograr nuevas metas de aprendizaje, también el componente afectivo relacionado con un aprendizaje específico pareciera tener injerencia directa en el gusto o preferencia por una forma de escritura determinada. Varios niños refieren como difícil la letra cursiva, razón por la cual prefieren la letra script; asimismo el desconocimiento y/o dificultad con algunos trazos cursivos se constituyen en factores para preferir el uso de la letra script, pues en los diferentes contextos se encuentran más familiarizados con este tipo de letra.

Al indagar sobre su escogencia de letra al único estudiante que empleó la letra cursiva en el texto se obtuvo: -*“veo que escogiste escribir con cursiva, y eso por qué? (maestra)”*. – *“es que me gusta la cursiva (estudiante)”* – *“Ah, y por qué te gusta la cursiva? (maestra)”* – *“es que parece que la podemos hacer más rápido en cursiva (estudiante)”*. De esta declaración del estudiante puede decirse que al parecer cuando el niño ya ha adquirido un mayor dominio de los trazos en el tipo de letra cursiva, percibe que su escritura se hace más rápida o fluida; asimismo el gusto que ha mostrado el estudiante por adquirir este aprendizaje, le ha permitido con mayor prontitud una apropiación básica de los trazos, pese a no haber estado en contextos previos expuesto al tipo de escritura con letra cursiva.

Nótese a partir de lo expresado por los niños, que para todos los casos, su gusto y percepciones en términos de dificultad, facilidad y/o favorabilidad, así como el

componente afectivo, son determinantes al momento de escoger uno u otro tipo de letra para la escritura, y esto a su vez se relaciona en la forma como perciben el acto de escribir.

Grado transición.

- Una semana después de iniciar el grado transición con el mismo grupo de estudiantes, se verificó en algunas de las actividades realizadas por los niños el estado de la escritura de sus nombres en cuanto al estilo caligráfico, para determinar sus preferencias en la práctica. Es importante señalar que se continuó el trabajo simultáneo con los dos tipos de letra en el aula y la elección libre de los niños para usar uno u otro tipo de letra en la escritura, agregando el componente de copiar a diario del tablero la fecha en que se realizaba la actividad. Para este último paso, la maestra enfatizó a los niños acerca de la importancia de seleccionar de los modelos de fecha presentados en el tablero (cursiva y script), aquel que contuviera el mismo tipo de letra seleccionado al marcar con su nombre la hoja de trabajo.

De esta labor se pudo establecer que el grupo permanecía estable en cuanto al uso del tipo de letra con relación al grado anterior: doce (12) estudiantes empleaban únicamente la letra script para la escritura de su nombre, tres (3) empleaban únicamente la letra cursiva y cuatro (4) empleaban indistintamente uno u otro tipo de letra. Para ilustrar un poco acerca de este último grupo comparemos la escritura en los trabajos de una estudiante con un día de diferencia entre la realización de las actividades (figuras 25 y 26).

Figura 25.

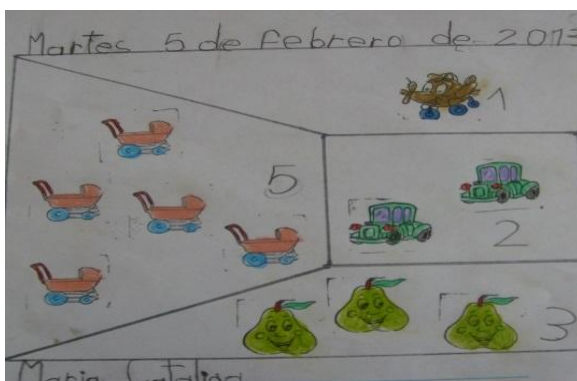


Figura 26.



Del anterior ejemplo llama la atención que la niña a pesar de seguir para cada caso los modelos de fecha presentados por la maestra en el tablero, en el modelo cursivo escribe claramente “fedrero” en lugar de “febrero” pasando por alto particularidades de la escritura de la maestra en cuanto al trazo, observemos al detalle en la figura 27.

Figura 27



A partir de este ejemplo, uno referenciado en el grado jardín y otros que frecuentemente circulan en el aula, puede decirse que el cambio posicional de letras semejantes y/o la comúnmente llamada escritura en espejo, puede darse en el uso de cualquiera de los tipos de letra (cursiva-script). Ahora bien, es importante aclarar esta particularidad para los niños en edad preescolar, quienes apenas están en el ejercicio de aprehender los trazos, no han ganado el suficiente dominio en ellos y para quienes en este proceso macro de aprender la lengua escrita, estos detalles pueden pasar inadvertidos.

- Bajo la claridad de la maestra con sus estudiantes en el sentido de que en un mismo escrito u hoja de trabajo debían emplear igual tipo de letra (el elegido por ellos), una vez más se propuso a los niños un ejercicio en el que debían escribir el nombre de cada cosa u objeto (rotulación), a fin de verificar sus avances especialmente para el grupo de estudiantes que empleaban siempre la letra cursiva o usaban indistintamente alguno de los dos tipos de letra (7 estudiantes).

De esta propuesta de trabajo se obtuvo que uno (1) de ellos decidió trabajar este día la escritura con letra script, dos (2) estudiantes desde el comienzo rotularon con letra cursiva (figuras 28 y 29) y cuatro (4) lo hicieron espontáneamente con letra script. De los resultados obtenidos llama la atención que en los dos estudiantes que rotularon desde el comienzo con letra cursiva se evidencia dificultad en los trazos de algunas letras; uno de ellos (figura 28) presenta dificultad para trazar la letra “s (s)”, recurriendo al trazo script o elaborando un trazo similar a una “ola”, al preguntarle cómo se llama la letra dibujada aclara que es la “ese (s)”. Es decir, que pese a que el niño posee conciencia en cuanto a aquella letra que desea representar, la dificultad para realizar el trazo de manera

convencional incide negativamente en su intención comunicativa. Por su parte, el otro estudiante (figura 29) aun copiando la palabra “televisor” de uno de los carteles presentes en el aula, muestra la letra “s(s)” como una “r (r)”.

Figura 28.

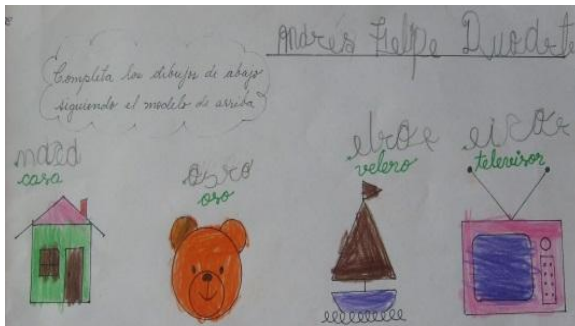


Figura 29.



Como parte del ejercicio planteado, la maestra solicitó a los cuatro (4) estudiantes que escribieron espontáneamente con script, intentarlo con letra cursiva encima o debajo de la escritura presentada (sin borrar) para cumplir con el parámetro de emplear el mismo tipo de letra utilizado al marcar el trabajo. De este último grupo sólo una niña no quiso intentarlo (se hallaba indispuesta), los demás estudiantes lo hicieron usando la correspondencia letra a letra utilizando recursos de apoyo en el aula como carteles para realizar los trazos de algunas de ellas, requiriendo el doble de tiempo para lograrlo y desacertando en algunos casos en los trazos y/o enlaces adecuados entre letras, como lo muestran las figuras 30 y 31.

Figura 30.

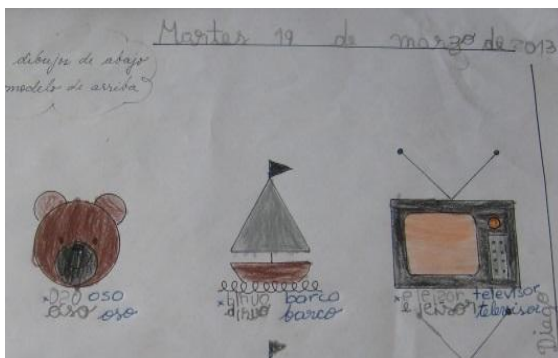


Figura 31.



De este ejercicio llama la atención que uno de los estudiantes presenta escritura en espejo de algunas letras como la “s” en su escritura script de las palabras “oso” y “televisor”, en tanto que en la palabra “barco” con escritura script, presenta la letra “b” en posición adecuada y al hacerlo en cursiva la presenta como una “d”, pese a estar haciendo un ejercicio de correspondencia letra a letra entre ambos tipos de escritura (ver al detalle figura 30).

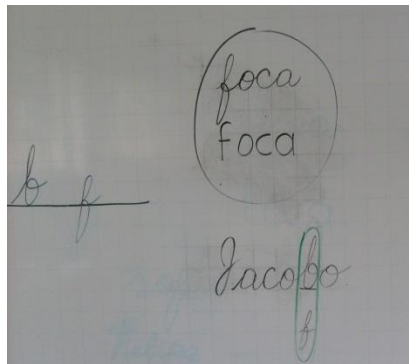
De lo anterior puede decirse que en el grupo de niños que manejan ambos tipos de letra, prevalece la tendencia a producir la escritura espontánea en letra script y a partir de la metodología empleada en el aula, han logrado establecer una clara correspondencia entre las letras script y cursiva para sus formas básicas o generales; sin embargo continúan presentando dificultades para realizar algunos trazos y enlaces entre letras, lo cual les demanda mayor tiempo de ejecución durante la escritura, pudiendo llegar a generar problemas de legibilidad. Asimismo, se evidencia que en la etapa preescolar, la escritura en espejo puede presentarse con el uso de cualquiera de los dos tipos de letra, desvirtuando un poco la aparente ventaja de la letra cursiva en el sentido de evitar la escritura contraria, pareciendo más bien estar relacionado este aspecto con la percepción del niño.

Aquí vale la pena recordar que de este grupo de siete (7) estudiantes que usan indistintamente uno u otro tipo de letra, tan sólo uno (1) presentaba rasgos caligráficos cursivos al iniciar el grado jardín, los otros seis (6) mostraban rasgos caligráficos script, en unos casos más definidos que en otros, y fueron movidos por su propio interés en aprender los trazos cursivos. Teniendo en cuenta esta característica, se evidencia en este grupo de los seis (6) estudiantes, mayor rapidez o fluidez en la escritura de palabras cuando lo hacen mediante letra script, por el dominio que tienen de ésta; en tanto que en la escritura cursiva tardan mayor tiempo, probablemente en tanto realizan la construcción mental de aquello que desean escribir y a la vez intentan recordar la forma correcta de los trazos que se requieren. Esto se constata en la gestualidad de los niños (lenguaje no verbal), la búsqueda del recurso visual en el aula que les recuerde el trazo, su verbalización del evento –“*es que no me acuerdo cómo se hace...*”, y las preguntas que realizan a sus compañeros o maestra con relación al trazo de algunas letras. En este aspecto es importante resaltar, que las preguntas más recurrentes de los niños en cuanto

a los trazos de algunas letras cursivas que aún no reconocen y/o que se les dificulta realizar son: q (q), g (g), b (b), f (f), k (k), h (h), p (p), j (j); asimismo pudo constatarse en los escritos de algunos estudiantes, que con frecuencia se presentan confusiones entre algunas de ellas debido a la similitud en sus trazos cursivos: q (q) y g (g), b (b) y f (f).

La siguiente situación en clase da cuenta de confusiones como las mencionadas: a partir de una actividad de coloreado de figura-fondo, en donde el estudiante debe hallar el animal escondido (foca), la maestra durante la explicación pregunta a los estudiantes si pueden hallarlo a simple vista; varios niños aseguran que se trata de una foca. La maestra escribe entonces en el tablero la palabra foca, como es su costumbre en los dos tipos de letra, una debajo de la otra. Acto seguido, Martín Jacobo señala con su dedo índice al tablero, diciendo: - *“esa es la de mi nombre”*. La maestra extrañada al no hallar relación alguna, pregunta al niño: - *¿cuál?* - *“la que está de primeras”* explica el niño. Maestra: - *“¿y en qué parte de tu nombre está?”*, estudiante: - *“en el final”*. La maestra se percata de que se refiere a su segundo nombre y lo escribe en el tablero, preguntándole de nuevo: - *¿dónde?*, Niño: - *“ahí”*- y señala en su nombre la letra “b”. Una vez la maestra identifica la confusión del niño, aprovecha para explicar al grupo de estudiantes que estas dos letras (b-b- y f-f-) aunque podrían parecerse un poco, tienen algunas diferencias y las resalta en el tablero, trazando una línea horizontal a manera de renglón y posiciona allí una y otra letra para complementar su explicación: refiriéndose a la f (f) *“ésta baja, es más alargada...”* La figura 32 muestra parte de la explicación de la maestra.

Figura 32



Es importante señalar que para los niños principalmente en el grado jardín, en donde aún no se hace uso del renglón, es difícil comprender este tipo de diferencias que si bien para el ejemplo citado la maestra pudo aclarar, otras tantas veces puede pasar de manera inadvertida, prevaleciendo por algún tiempo la confusión en el niño; en la institución los niños de preescolar comienzan a trabajar el renglón aproximadamente tres meses después de haber iniciado el grado transición. Ahora bien, llama la atención la confusión presentada por el estudiante dado que a la fecha es un niño que lee y escribe convencionalmente textos con letra script, de lo cual se ratifica que la escritura de su nombre en letra cursiva ha sido para el estudiante un acto de mecanización a través del cual no ha establecido de manera consciente la relación fonema-grafema, que sí evidencia mediante la escritura script, predominando allí el interés del estudiante por la mecanización de los trazos cursivos.

Retomando el ejemplo, la dificultad presentada se reconfirma cuando al finalizar la actividad, la maestra solicita a sus estudiantes escribir en su hoja de trabajo el nombre del animal que encontraron. En este ejercicio otro estudiante, quien utiliza indistintamente uno u otro tipo de letra, optando esta vez por la letra cursiva, escribe convencionalmente “boca” (boca) en lugar de “foca” (foca), aunque para él la palabra escrita es: “foca” (foca). Esta parece ser una dificultad de percepción asociada también a la dificultad con el trazo, que puede presentarse en niños de edades tempranas, en los que su percepción se presenta de manera más global (figura 33).

Figura 33



En escritos de estudiantes como el de Ángel David, también se detectaron confusiones relacionadas con el enlace de algunas letras en la escritura cursiva, como son la v (v) y la

i (i) en palabras como David y vivir en donde algunos niños suelen confundir la unión de estas dos letras con la letra r (r); esto debido a que en ocasiones los niños pasan inadvertido el punto de la vocal i (i) o porque ellos mismos en sus manuscritos han olvidado agregarlo luego de terminar la escritura de la palabra.

En la siguiente descripción de situación de clase se pudo evidenciar dicha confusión: se solicitó a los niños marcar su hoja de trabajo, colorear y picar dentro de la figura geométrica presentada y finalmente escribir el nombre de la figura. Ángel David, quien marcó su hoja de trabajo con letra cursiva, realizó la escritura de la palabra “triángulo” en letra script. Cuando se dirige a la maestra para realizar con ella el protocolo, la maestra observa que el niño ha realizado la escritura con letra script y empleando este mismo tipo de letra realiza el protocolo de lo que el niño verbaliza, seguidamente lo hace con letra cursiva para que el niño continúe familiarizándose con este tipo de letra dado su interés, y le recuerda que en lo posible debe manejar un mismo tipo de letra en la hoja de trabajo. Cuando el niño observa la escritura de la palabra triángulo en letra cursiva, realizada por la maestra, expresa: - *“ah!, es con la mía”* (refiriéndose a la letra r -r-) y señala en su nombre (David) la unión entre la v (v) y la i (i). En este punto la maestra indica al estudiante que en la escritura de su nombre ha olvidado colocar el punto de la “i”, dibuja por separado cada una de las letras y uniéndolas posteriormente, le explica al niño que al enlazarse estas dos letras *“pueden parecerse a la letra r (r), por lo que hay que estar atentos a lo que se va a escribir”* (figura 34).

Figura 34



Nótese que esta particularidad fácilmente puede pasar inadvertida, con una metodología de trabajo distinta a la de elaboración de protocolos, pues allí la maestra

permanentemente está interactuando uno a uno con sus estudiantes frente al proceso de escritura, y es más fácil que el niño verbalice diferentes puntos de vista, condición propia de la metodología.

Aspectos y detalles como los anteriormente citados, son los que pueden llevar a los niños a preferir el uso de un tipo de letra frente al otro como estrategia para facilitar su actividad de escritura, favorecer su comodidad, ganancia en agilidad, resaltar y evidenciar sus dominios o habilidades y, obtener para sí mismos un resultado visiblemente más agradable (en cuanto a orden y legibilidad) y placentero, que a su vez pueda ser evidenciado por quien actúa como receptor de la información.

- Previo al taller de clase compartida con los padres, se propuso a la totalidad de niños en el aula, escribir una historia a partir de las imágenes presentadas en una secuencia. Inicialmente se pidió a los niños marcar su cartulina con la fecha y nombre (en letra de libre elección), luego se entregó a cada estudiante la secuencia recordando el objetivo de la actividad, y poniendo como condición que el escrito fuese realizado únicamente con letra script. El objetivo de esta actividad era comparar este ejercicio con uno posterior, en el cual se usaría exclusivamente la letra cursiva, y poder establecer similitudes y divergencias entre escritos, ver la evolución en el proceso de apropiación de la lengua escrita, así como ver actitudes y reacciones por parte de los estudiantes con relación al uso de un estilo caligráfico definido.

De la propuesta de trabajo se obtuvo que la totalidad de estudiantes (18) realizaron la actividad sin inconveniente alguno, unos mostraron mayor riqueza textual que otros, algunos estuvieron más cercanos a una escritura convencional que otros, pero sin duda, *todos* pusieron en escena sus saberes acerca de la lengua escrita y su función comunicativa (figuras 35 y 36). Es importante resaltar que tan sólo dos estudiantes preguntaron a la maestra si importaba o no, que hubiesen marcado su trabajo con letra cursiva.

Figura 35

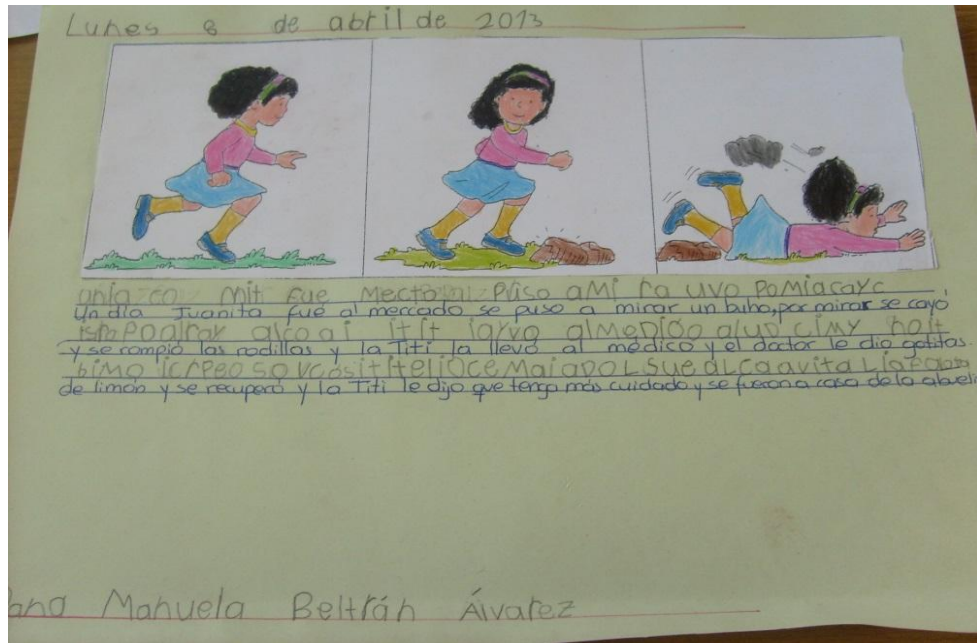
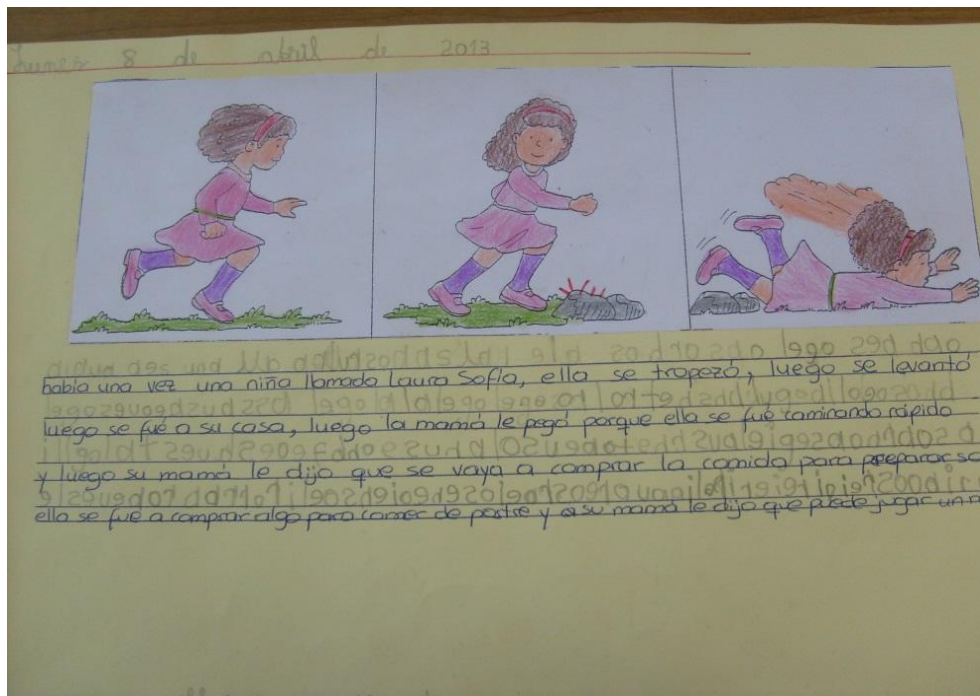


Figura 36



- Actividad de escritura a partir de la organización de una secuencia de láminas, por criterio de la maestra el escrito debía realizarse con letra cursiva. Esta actividad la iniciaron los niños con sus padres en el marco del taller realizado bajo la modalidad de clase compartida, y la culminaron en el aula sin acompañamiento del adulto y bajo su propio criterio.

Este ejercicio fue el que se empleó para establecer análisis y comparación con relación a la actividad de escritura en letra script descrita anteriormente. Los detalles y análisis de la actividad se presentan más adelante, al abordar la socialización del taller llevada a cabo con los estudiantes.

- Actividad de escritura relacionada con el proyecto de aula del grado “*conociendo el espacio*”, bajo la característica de producción escrita de texto libre sin indicación de la maestra en cuanto a un tipo de letra específico. El objetivo de la actividad fue establecer con relación a la escritura espontánea los cambios o permanencias experimentados por los estudiantes con relación al uso de un tipo de letra durante la escritura y evidenciar la evolución en el proceso de aprendizaje de la lengua escrita.

En este ejercicio, once (11) estudiantes produjeron su texto con caligrafía script y siete (7) lo hicieron con caligrafía cursiva. Este resultado permite evidenciar que ha habido un incremento en el número de estudiantes que muestran gusto e interés por aprender la caligrafía cursiva como fruto del contacto permanente que han experimentado con los dos tipos de letra durante año y medio de escolaridad en la institución, variando un poco sus preferencias; sin embargo, continúa predominando la escritura espontánea mediante el uso de letra script que la mayoría de niños catalogan como “*la más fácil*” y la que “*saben hacer*”. También se pudo establecer para todos los casos una evolución en el proceso de apropiación de la lengua escrita, cada vez más cercana a una escritura convencional y que aunque los niveles entre estudiantes no son homogéneos como consecuencia del modelo pedagógico empleado en la institución (método Freinet), para los diferentes estadios se presentan escritos más creativos, coherentes, legibles y en algunos casos mucho más comprensibles desde la escritura convencional, cuando es el estudiante quien decide el estilo caligráfico a emplear, al no constituirse este aspecto en una limitante. Algunas muestras de este ejercicio pueden observarse en las siguientes figuras:

Figura 37.



Figura 38.

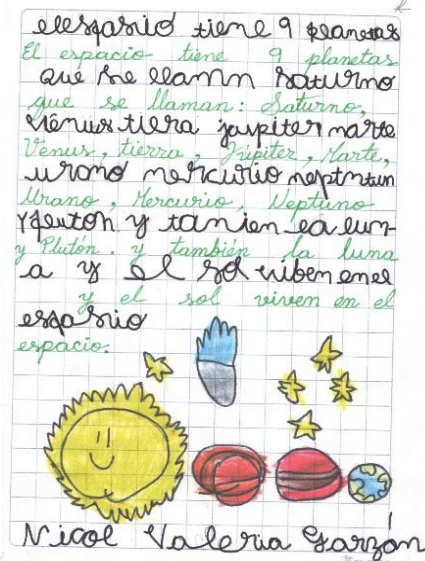
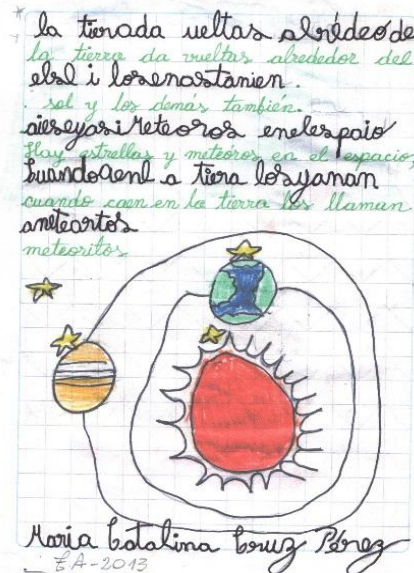


Figura 39.



Figura 40.



5.2 Gustos y preferencias de los niños por algún tipo de letra (cursiva-script)

Como parte de la estrategia de investigación se generaron con los estudiantes espacios de reflexión en torno al uso de uno u otro estilo caligráfico, luego de alguna actividad de

escritura que diera contexto a dicha discusión, a fin de conocer sus opiniones y las razones que les llevaban a inclinarse por el uso de un tipo de letra específico durante las actividades de escritura. Asimismo, los dos momentos planeados para recoger sus opiniones: uno a comienzos del grado jardín, partiendo de sus conocimientos previos y el otro al finalizar el primer semestre del grado transición, luego de más de un año de intervención pedagógica de la maestra, permitieron establecer si permanecían o se modificaban sus preferencias y percepciones frente al uso de uno y otro tipo de letra. Estos dos momentos se recogen y contrastan en la tabla 2.

Tabla 2. Opiniones de los niños con relación a sus preferencias por uno u otro tipo de letra durante las actividades de escritura.

Estudiante	Grado Jardín	Grado Transición
M.J	Script: <i>“esas las aprendí porque mis padres las hacen y también están en el computador de mi casa...”</i> , refiriéndose a la cursiva: <i>“...las otras no me las sé muy bien, entonces no las hago”</i>	<i>“aprendí las dos...una en el otro colegio y en este con las dos. Primero no sabía hacer cursiva pero aprendí y me gustó, entonces sé las dos, y unos días quiero practicar la script y otros la cursiva, y son fáciles”.</i>
A.F	<i>“a mí me gustan las dos, pero todavía no me sé algunas de las cogiditas”</i>	<i>“siempre hago cursiva porque me gustó desde pequeño y ya sé escribir y leer con la cursiva y también mi mamá y tú me dicen que escribo bonito”.</i>
M.C	<i>“es que...yo hago las sueltas porque no me sé ésta, ni esta con la otra letra”</i> —señala las letras f y b en su escrito-	<i>“ambas me gustan porque una es junta y la otra porque están separadas y las practico las dos. Pero a mi papá no le gusta cursiva porque no sabe”.</i>
A.M	<i>“la cursiva es como enredada y no la entiendo, entonces <u>con la otra</u> sí sé y entonces es mejor”.</i>	<i>“con la script puedo hacer bien las letras y no me equivoco haciendo las letras, no me gusta la cursiva porque no sé hacer bien algunas letras”.</i>
Á.D	<i>“me gusta la cursiva, pero sólo he practicado mi nombre, las otras palabras no me la sé y pongo las otras letras”.</i>	<i>“la script es como linda y también la cursiva... se parecen a los humanos a veces se cogen y a veces se sueltan”.</i>
K.S	Refiriéndose a la letra script: <i>“porque me gusta, cuando yo estaba en el otro jardín, mis</i>	<i>“yo solamente hacía script y después aprendí la cursiva, y mi mamá también me practicó en la</i>

	<i>amigos y yo estábamos practicando script y entonces yo me quedé así hasta grande</i>	<i>casa y ahora me sé las dos</i> ”.
N.V	<i>“en ese colegio que vivíamos con Sthefany me enseñaron script, la profe Pilarita me quería mucho porque me daba mucho amor y me enseñaba la script, entonces cuando vieron que estaba suficiente grande me cambiaron a este colegio”</i>	<i>“me gusta la script porque es muy fácil y así puedo acabar un poco más rápido las tareas, yo a veces intento practicar mi nombre con la cursiva, pero entonces es como más que me demoro”.</i>
L.M	<i>“mi tía me compró un libro de cursiva, pero no tiene esta palabra, entonces me gusta con script, porque así me las sé”</i>	<i>“la cursiva es más bonita porque van cogidas de la mano, aunque yo hago a veces de cursiva y a veces de script y con las dos puedo”.</i>
L.S	<i>“las dos son chéveres pero me voy a practicar mucho la cursiva, que no la he practicado tanto, es que parece que la podemos hacer más rápido en cursiva”</i>	<i>“me gusta la cursiva porque es pegada, es muy fácil de hacer y también las separadas son muy fáciles, es que... las dos son fáciles”</i>
G.R	<i>“me gusta script, porque es muy difícil la cursiva y sin cartel no sé la letra cursiva, no sé cursiva pero sí sé script porque es despegado”</i>	<i>“para unos pueden hacer la cursiva y les parece fácil y otros no pueden y por eso les parece difícil...cuando practican les parece fácil todas, pero yo sólo practico la script”</i>
J.D	<i>“a mí me gusta mi nombre de cursiva y entonces lo hago a veces, pero de las otras letras no sé hacer cursiva y hago la script que también me gusta y es un poco más fácil”.</i>	<i>“la cursiva tiene unas letras chéveres que yo puedo hacer de mi apellido, y ya la he practicado y entonces me queda bonita”</i>
D.M	<i>“me gusta escribir pero sólo practico con script, porque la cursiva es muy difícil como la que está en el tablero”</i>	<i>“a mí me gusta escribir de script porque yo la puedo hacer muy rápido y además las letras son muy facilitas”</i>
A.B	Refiriéndose a la script: <i>“porque esa me gusta, la otra letra es muy difícil para mí, porque esa yo no sé hacerla bien, si la practico me queda mal ... y esa no me gusta”</i>	<i>“cuando yo empecé a hacer la script me gustó, porque la otra no la sé hacer, y me pareció un poco chévere intentarlo pero ya no, porque no sé unas vueltas”.</i>
L.S	<i>“porque no sé hacer la de Laura y no me gusta casi hacerlo en cursiva”</i>	<i>“es que la letra script es más fácil de hacer que la cursiva y siempre hago la script”</i>
D.G.	Refiriéndose a la script: <i>“es que me gusta en las sueltas porque es muy</i>	<i>“la script es más fácil, es que la cursiva yo no la sé hacer bien y es</i>

	<i>fácil y puedo...las otras las practiqué un día pero no me gustaron mucho”</i>	<i>más separada para que yo pueda hacer el nombre¹¹, entonces dejé de intentar la cursiva porque la script era más fácil”</i>
J.J	<i>“sólo me sé en script, pero mi hermanita me está practicando la cursiva porque ella sabe mucha cursiva y entonces ya me sé mi nombre con esa, en las dos puedo hacer el nombre, pero las otras palabras sólo sé con la script, porque es fácil y me la sé desde el jardín de allá”.</i>	<i>“intenté, intenté y pude lograr la cursiva y entonces me gustó más la cursiva que la script, es más rápida de hacer”.</i>
J.R	<i>“es que no me gusta la cursiva porque es que tiene como muchas vueltas que son difíciles y en cambio la script no tiene esas vueltas y es más bonita y la hacemos con mi mamá porque a ella también le gusta mucho”</i>	<i>“me gusta un poco la cursiva porque es pegada y también es más bonita que la script, pero también a veces hago mis tareas con la script”</i>
D.B	<i>“yo casi no practico la cursiva, pero con mi abuela sí, aquí me gusta hacerla con script porque es más fácil y rápido, con la otra es más despacio y me gusta más la script”.</i>	<i>“es que la script es muy fácil de hacer y es divertida. En mi casa practico con mi abuelita la cursiva pero me gusta la script”.</i>

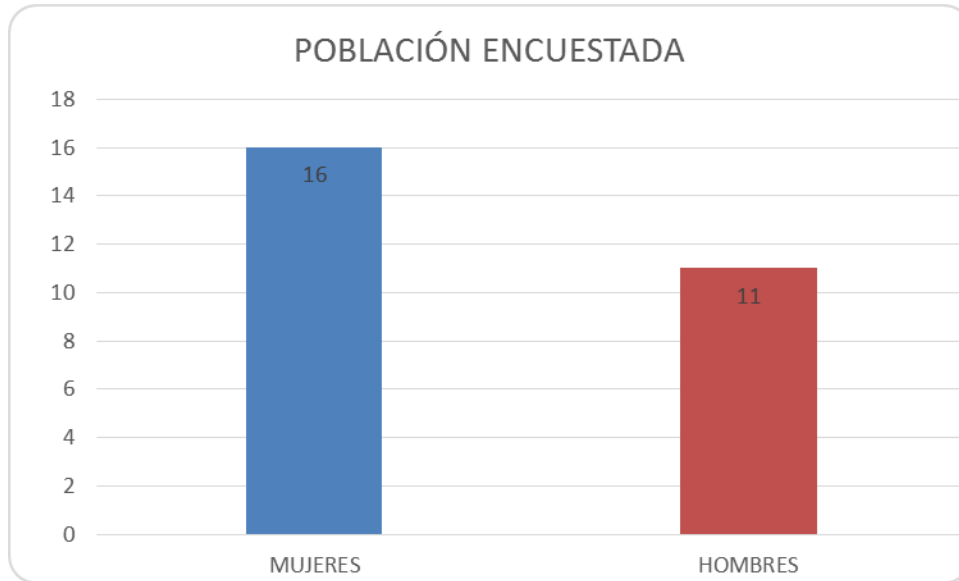
De los dieciocho (18) estudiantes, ocho (8) evidenciaron un cambio de opinión frente a sus preferencias caligráficas manifestando gusto por los dos tipos de letra, luego de haber expresado inicialmente gusto o preferencia exclusiva por la script; esta modificación de sus preferencias, los estudiantes las relacionan con el hecho de haber aprendido los trazos cursivos y/o practicarlos. Dentro de este sub-grupo se encuentran seis (6) estudiantes que usan indistintamente en el aula uno u otro tipo de letra, un (1) estudiante que tan sólo practica la escritura de su nombre en letra cursiva y un (1) estudiante que pasó de su gusto por la letra script a desarrollar mayor gusto por la cursiva.

De otro lado se pudo establecer que nueve (9) estudiantes mantienen preferencia marcada por la letra script y uno (1) se mantiene en su preferencia exclusivamente por la letra cursiva.

¹¹ Aquí el estudiante hace referencia a que algunas veces en las que ha intentado la escritura de su nombre y apellidos en cursiva, el trazo que hace es tan grande por la misma dificultad que le genera, que el renglón asignado para marcar su hoja de trabajo es insuficiente.

5.3 Análisis de la encuesta a padres

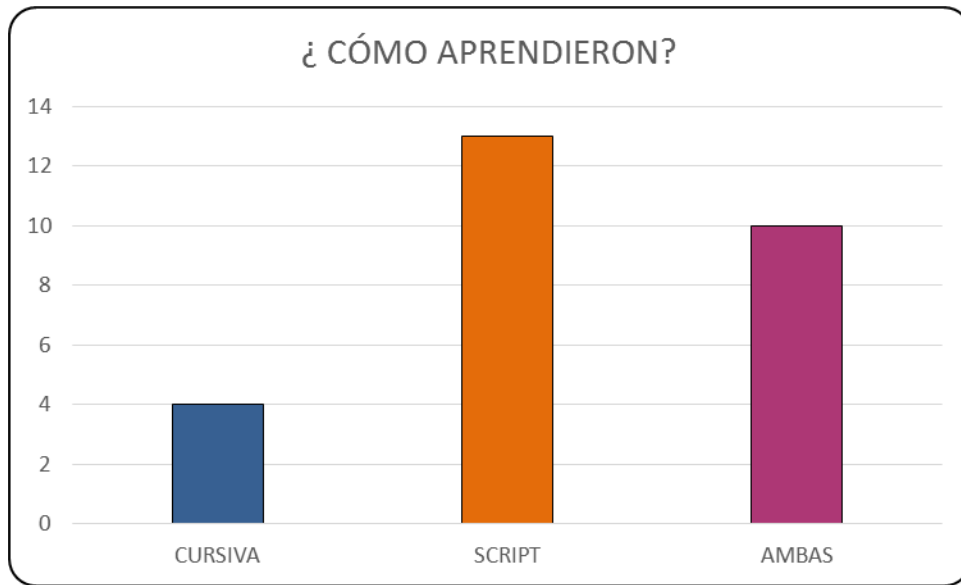
Con base en el instrumento aplicado a padres se encontró información que aporta datos específicos en cuanto al uso de uno u otro tipo de letra en el contexto familiar de los estudiantes, que al ser representados estadísticamente muestran la siguiente información.



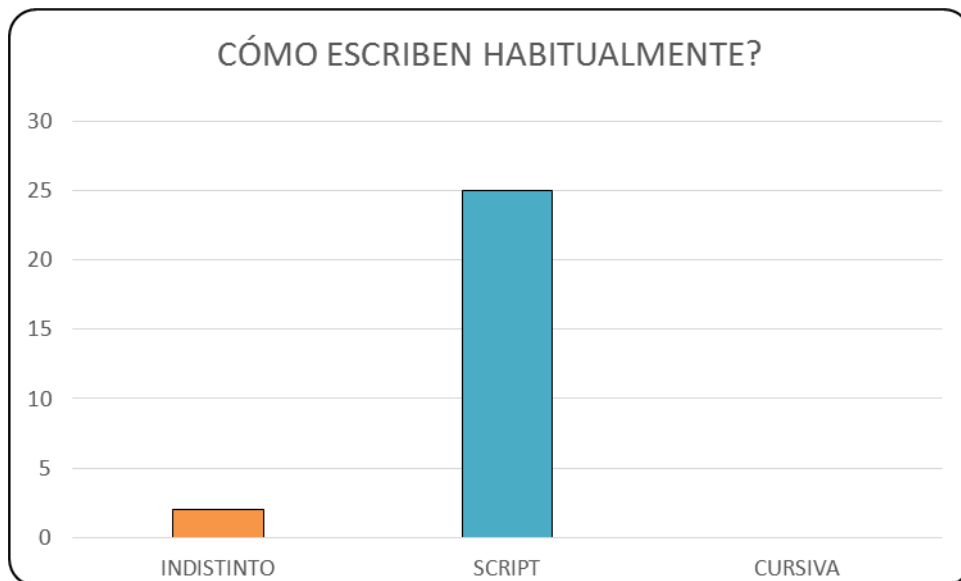
La población encuestada representa un total de 27 padres de familia entre hombres y mujeres correspondientes a las familias de 17 estudiantes del grupo participante en la investigación. La encuesta fue enviada de manera individual a cada uno de los padres para las familias constituidas por papá, mamá e hijos; y para los(as) jefes cabeza de hogar fue enviada a quien estuviera a cargo de su familia (papá o mamá). El instrumento se entregó a los 18 estudiantes del grupo y uno (1) de ellos no fue retornado o diligenciado.

La encuesta permitió recoger información tanto de los padres de familia como de sus hijos, en un intento por comprender el origen de los rasgos caligráficos que presentaron los estudiantes al iniciar el grado jardín, esto es, la proveniencia de sus conocimientos previos. Por tal motivo, la información aportada por los padres de familia se presentará en dos momentos: uno denominado “*de los padres*” y el otro “*de los niños*”.

- **De los padres.**



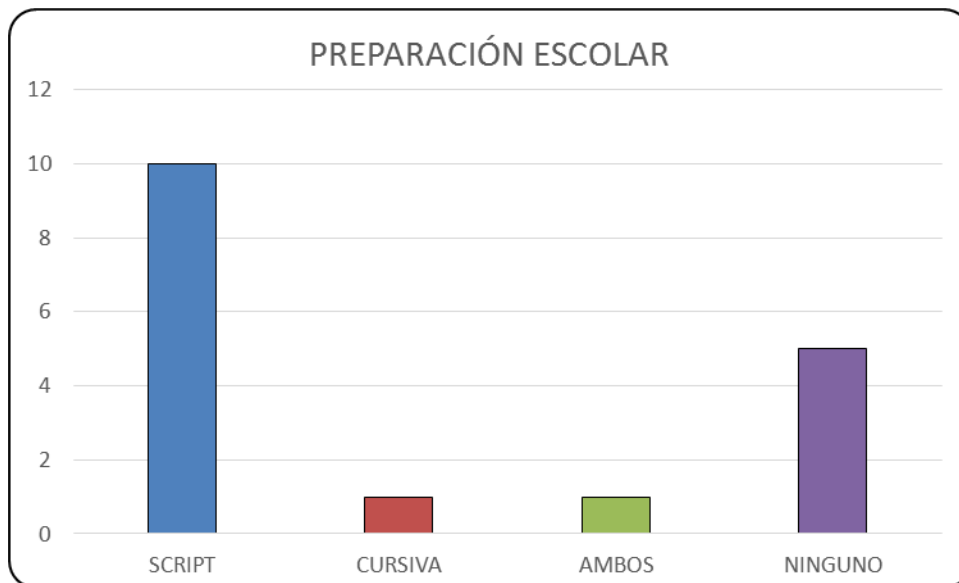
En cuanto al aprendizaje de la escritura vinculado a un estilo caligráfico específico, se pudo establecer que predomina entre los padres el aprendizaje de la letra script, si se tiene en cuenta que al tomar la información “ambas”, que representa simultáneamente los dos tipos de letra, se tendría un total de veintitrés (23) de los veintisiete (27) encuestados que aprendieron la escritura usando el tipo de letra script, en tanto que catorce (14) lo hicieron con letra cursiva.



Con relación al tipo de letra que habitualmente emplean durante la escritura, veinticinco (25) encuestados señalan hacerlo con letra script y tan solo dos (2) declaran utilizar indistintamente uno u otro tipo de letra, estos últimos corresponden al grupo de quienes aprendieron ambos tipos de letra; llama la atención que los cuatro (4) encuestados que manifestaron haber aprendido la escritura usando únicamente la letra cursiva, declaran que utilizan habitualmente la letra script, señalando que la razón para este cambio fue por gusto e interés, sin que el cambio les hubiera generado dificultad. Es importante señalar que uno (1) de los encuestados explica que pese a haber aprendido la escritura con letra script y habitualmente escribir con letra script, debió aprender la letra cursiva por requerimiento laboral, lo cual le generó bastante dificultad y que tan sólo utiliza este tipo de letra cuando el contexto se lo exige.

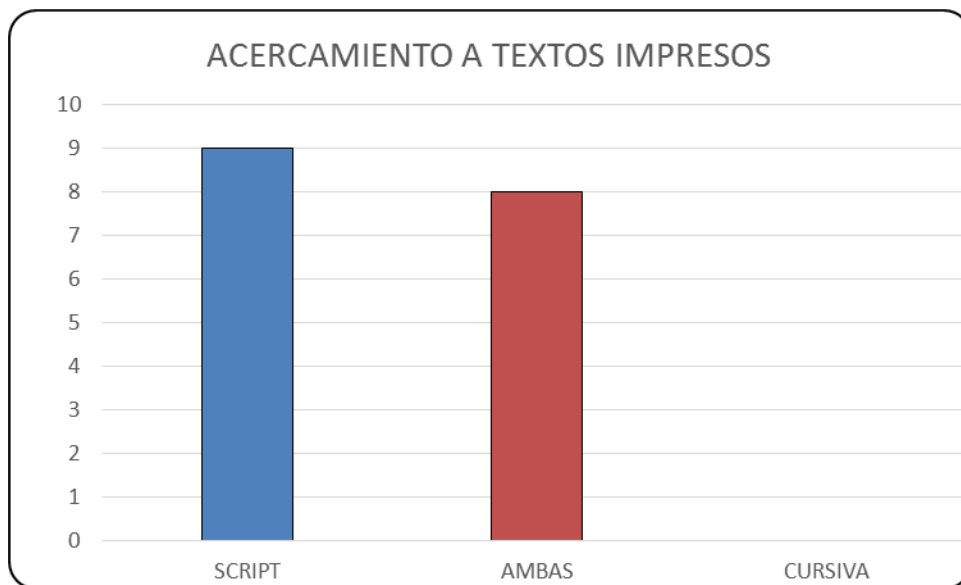
De acuerdo con lo expresado por los padres a partir de su experiencia personal, se evidenció que para quienes aprendieron la letra script y utilizan únicamente éste tipo de letra en su escritura, se dificultó posteriormente el aprendizaje de la letra cursiva, como fruto de un requerimiento específico; caso contrario sucedió con quienes aprendiendo la letra cursiva y decidieron posteriormente por gusto e interés propios, optar por la escritura con letra script.

- **De los niños.**



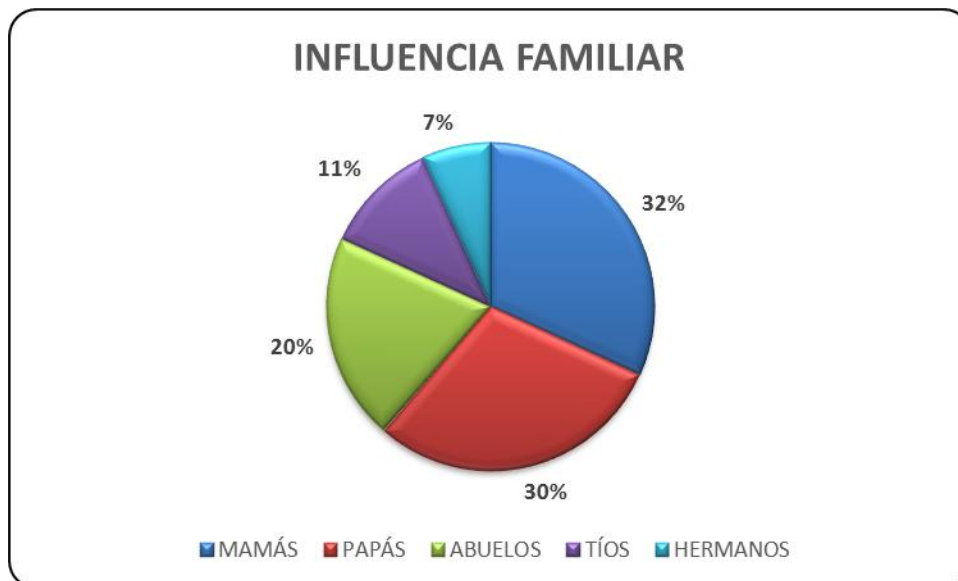
De los padres encuestados que representan a las diecisiete (17) familias de los estudiantes; trece (13) manifiestan un proceso escolar previo de su hijo (a) antes de ingresar al grado jardín en el IPARM. De ellos se indica que diez (10) tuvieron un acercamiento a la escritura con letra script, uno (1) en letra cursiva, uno (1) en ambos tipos de letra y uno (1) no tuvo acercamiento a algún tipo de letra, a este último se suman cuatro (4) estudiantes sin ninguna preparación escolar previa. Es decir que dentro del grupo de estudiantes (18 en total) de los cuales se suministra información de diecisiete (17), once (11) de ellos tuvieron acercamiento previo a la escritura con el tipo de letra script, dos (2) con letra cursiva y cinco (5) no tuvieron acercamiento alguno a un tipo de letra específico.

De acuerdo con la información suministrada por los padres, los niños participantes en este proceso investigativo en su mayoría (11), han tenido acercamiento previo a la escritura con letra script, lo cual se constituye en el punto de partida para la enseñanza-aprendizaje de la escritura, revelando unos conocimientos previos (pre- escolares) específicos en torno a este proceso, sin mencionar aquellos que devienen de otros contextos que rodean a los niños. Esto explica en parte la predominancia de los rasgos alfabéticos en script que se evidenció durante la caracterización a partir de la escritura de los niños en el aula.

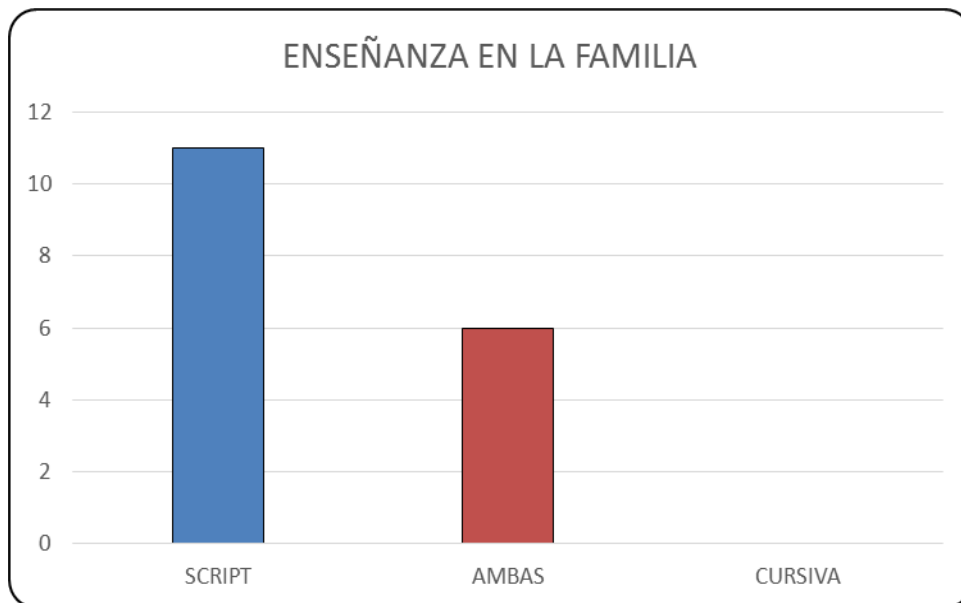


Teniendo en cuenta la importancia e influencia del contexto familiar para los niños, en el que surgen espontánea o intencionalmente situaciones de enseñanza de parte de algunos miembros de la familia hacia los más pequeños, se indagó a los padres acerca de algunas prácticas en la cotidianidad del hogar alrededor de la escritura.

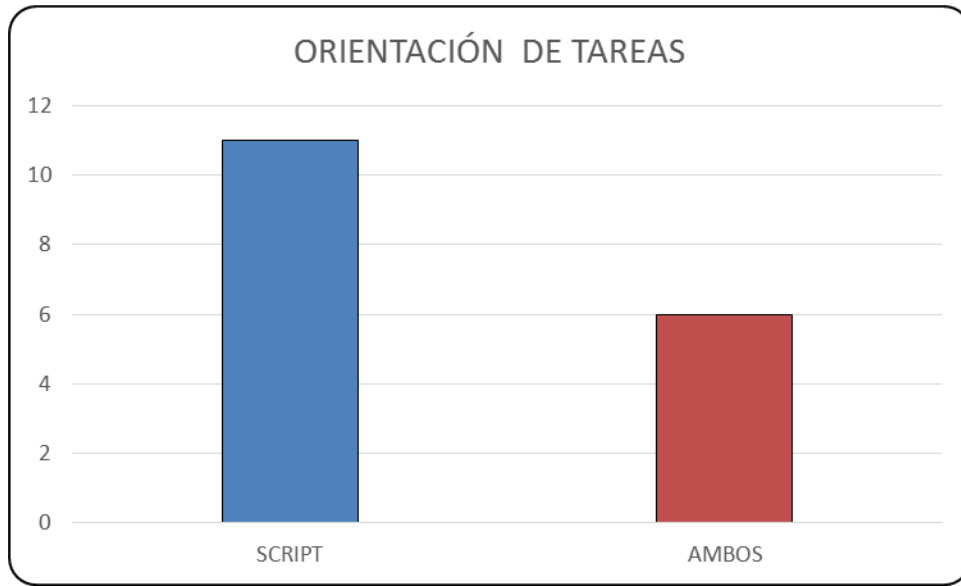
De allí se obtuvo como señala el gráfico anterior, que hay un mayor acercamiento de los niños a textos impresos en el tipo de letra script, el cual sumado a la categoría de ambos tipos de letra, muestra para los diecisiete (17) estudiantes familiaridad o acercamiento a la letra script; en tanto que ocho (8) de ellos poseen algún conocimiento de la letra cursiva, sin que este conocimiento se presente desligado al de la letra script, es decir, no de manera exclusiva se ha estado en contacto con la letra cursiva.



Por otra parte las prácticas de escritura de los niños en el contexto familiar, muestra una importante participación de diferentes miembros de la familia, en donde quienes más cooperan en esta actividad en su orden son mamás, papás y abuelos, seguidos en un menor porcentaje por tíos y hermanos.



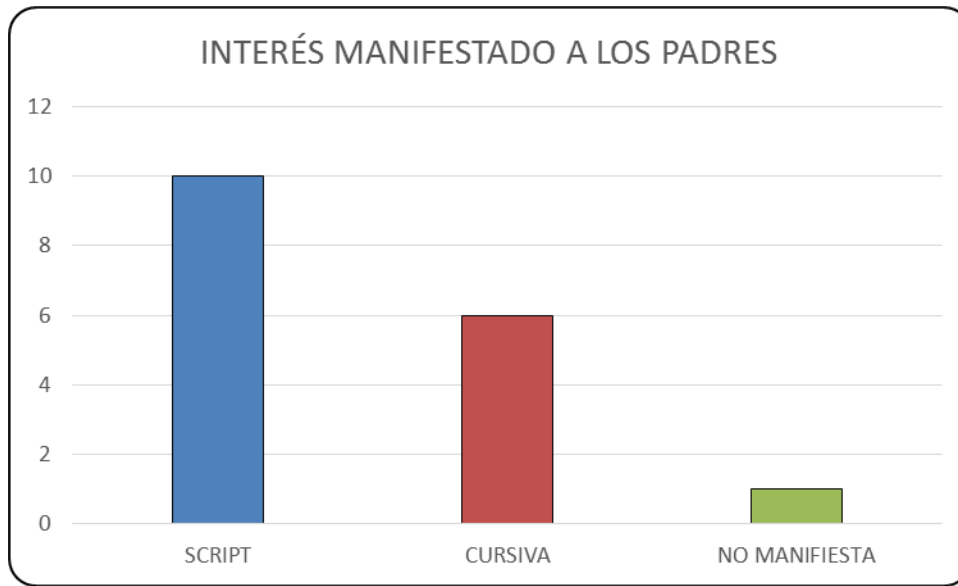
A partir de la influencia familiar, se pudo establecer que con relación a prácticas específicas de escritura de los niños con algún integrante de su familia, predomina la enseñanza de los trazos en letra script para los diecisiete (17) estudiantes y tan solo seis (6) lo vivencian con letra cursiva (no de manera exclusiva) generalmente vinculada o asociada al uso de la letra script, como una necesidad de establecer la correspondencia entre los trazos de uno y otro estilo caligráfico. Esta particularidad también se evidenció en situaciones de aula, cuando durante la enseñanza-aprendizaje de los trazos cursivos algunos niños demandaron la escritura en correspondencia para establecer comparaciones, o realizaron preguntas de manera específica: “¿cómo se hace la ese (s) en cursiva?” poniendo de manifiesto un aprendizaje dentro de su proceso de escritura, en el cual se ha apropiado del trazo en script sin haber logrado hacer lo propio con el trazo cursivo.



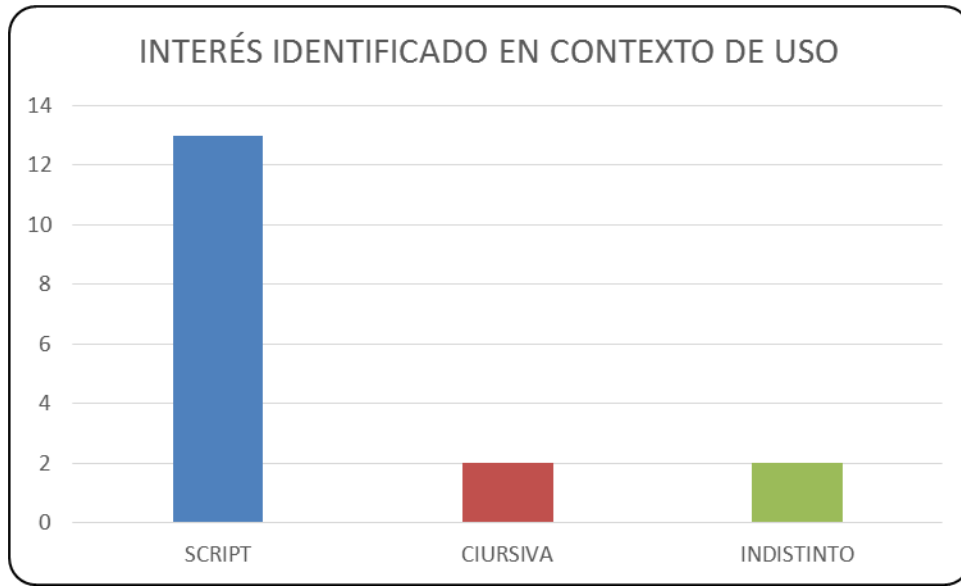
Con relación a la orientación de tareas escolares referidas a la escritura, prevalece la tendencia sumatoria registrada anteriormente (17 en script- 6 en cursiva); sin embargo, aquí los padres señalan variedad de razones para hacerlo:

Con relación a la letra script: “es la única que sé hacer” (7 encuestados), “es la que le gusta a mi hijo” (7 encuestados), “También es la que más me gusta y considero adecuada” (2 encuestados), “creo que es más sencilla para el niño” (2 encuestados), “considero que es más legible y clara” (1 encuestado).

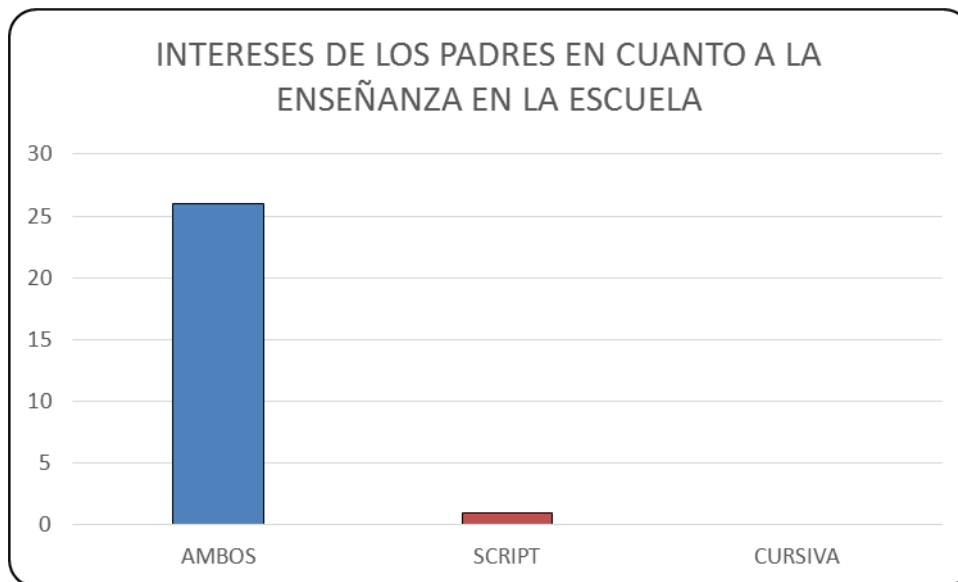
Con relación a ambos tipos de letra: “hace las dos, entonces depende de lo que mi hijo(a) decida” (4 encuestados), “me parece importante que comprenda ambos tipos de letra” (1 encuestado), “está aprendiendo en los dos tipos, aunque maneja mejor la cursiva” (1 encuestado), “la hermana también coopera y ella usa letra cursiva” (1 encuestado).



Según lo revelado por los padres, en su contexto familiar los niños les han manifestado explícitamente su preferencia por uno u otro tipo de letra como lo muestra el gráfico anterior: diez (10) niños expresan preferencia por la letra script, seis (6) por la letra cursiva y uno (1) no lo manifiesta. De acuerdo con la información proporcionada por los padres, un año después de la intervención en el aula orientada al aprendizaje de los dos tipos de letra, ha habido un incremento en el aprendizaje de la letra cursiva por gusto e interés de los niños, dato que se aproxima en proporción a lo evidenciado por la maestra en el aula para esta misma época (7 estudiantes motivados hacia el aprendizaje de la letra cursiva).



A partir de las diferentes prácticas de escritura de los niños en el ambiente familiar, los padres han identificado en contextos de uso las preferencias de sus hijos como lo representa el gráfico anterior, mostrando una disminución en cuanto al uso de la letra cursiva (2 estudiantes menos) con relación a las preferencias explícitamente manifestadas por los niños. Estos estudiantes que aquí se suman a la categoría script, bien podrían hallarse dentro del grupo de quienes usan indistintamente uno u otro tipo de letra, dificultándose así la identificación puntual de los padres; es importante señalar que también en el contexto de aula, la maestra ha identificado que especialmente cuando la producción escrita se hace más extensa o exigente, algunos de los niños que expresan gusto por la letra cursiva optan por emplear la letra script, hecho que no se presenta en la escritura de palabras sueltas y/o rotulación de dibujos y objetos.



A fin de conocer el punto de vista de los padres con relación a la enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita bajo el uso de un estilo caligráfico específico, se indagó a los 27 encuestados acerca de cuál consideran debe ser el tipo de letra que se le enseñe a sus hijos(as) en la escuela; obteniendo que veintiséis (26) de ellos consideran que se deben enseñar ambos tipos de letra y uno (1) considera que se debe enseñar únicamente la letra script. Los argumentos de los encuestados se presentan en la tabla 3, agrupados por familias (17 familias encuestadas), comenzando por quien aboga por la enseñanza exclusiva de la letra script, para dar paso a las opiniones de quienes explican que en la escuela debería enseñarse los dos tipos de letra.

Tabla 3. Argumentos de los padres con relación a la enseñanza de un tipo de letra en la escuela.

Madre de familia que considera que sólo se debe enseñar la letra script:

“-Ella siempre ha estado expuesta a este tipo de letra, en sus cuentos, libros y demás escritos, no sólo en casa sino en todo su ambiente.-Muestra mayor facilidad en aprender y ejecutarla. –Le motivan más las lecturas en este tipo de letra. –Considero que las ventajas de la letra cursiva las puede encontrar y desarrollar con otras actividades. ¡Gracias por tener en cuenta nuestra opinión!” (mamá-estudiante universitaria).

“Me parece primero que es excelente que los niños puedan escoger, por eso es necesario presentar varias opciones. De ser posible sería interesante motivar el aprendizaje de ambos tipos de escritura, a mi parecer eso ejercita su cerebro y sus

<p><i>capacidades motrices, además de aumentar su capacidad de aprendizaje en general” (papá-estudiante universitario).</i></p>
<p><i>“Considero que la letra cursiva requiere mayor motricidad fina por lo tanto a nivel del desarrollo cerebral (visoespacial) es influyente, aunque a mi hija le cuesta un poco hacerla y le causa algo de estrés pues su inicio en la escritura (pre-jardín) fue hacia la letra script” (mamá-estudiante universitaria).</i></p>
<p><i>“Me parece que todo aprendizaje es bueno y aunque se creía que la cursiva daba únicamente unas herramientas en el desarrollo que la script no, ahora algunos expertos plantean la importancia de las dos formas de escritura en el desarrollo sin que una sea mejor o más que la otra. Por tanto, considero que lo bueno radica en cuanto tiene opción para decidir y sentirse mejor con algo que escoja aunque se evidencia la influencia de los padres” (mamá-profesional).</i></p>
<p><i>“Ya que estos dos tipos de letras, le permiten un manejo global a la simbología usada por las letras, adicionalmente le permite tener criterio para seleccionar uno de estos tipos en su cotidianidad” (papá-profesional).</i></p>
<p><i>“Creo que son necesarias las dos formas de escritura” (mamá-estudiante universitaria).</i></p>
<p><i>“Ya que es necesario conocer ambos tipos de letra en el caso de que se le presenten textos en algunos de estos tipos” (papá-estudiante universitario).</i></p>
<p><i>“Para que tenga la opción de escribir en las dos formas y también esté acostumbrado a ambos tipos de escritura para que pueda leer los escritos de otros que escriban en cualquiera de las dos formas” (mamá-profesional postgrado).</i></p>
<p><i>“no veo problema que aprenda los dos tipos de letra y que los use indistintamente de la situación donde las empleen” (papá-profesional postgrado).</i></p>
<p><i>“Debe ser capaz de comprender los textos en cualquiera de los 2 tipos de letra. Facilita el aprendizaje y la interpretación” (mamá-profesional postgrado).</i></p>
<p><i>“Considero que para una comunicación escrita efectiva es importante poder manejar los dos tipos de letra de manera indistinta. De otra parte, tengo entendido que el manejo de la letra cursiva genera importantes beneficios a los niños.” (papá-profesional postgrado).</i></p>
<p><i>“Me parece útil saber los dos tipos de letra, escribo ambos tipos de letra y no tengo ninguna dificultad” (mamá-profesional).</i></p>
<p><i>“Es valioso que nuestros hijos conozcan ambos tipos de letras y que escojan libremente el tipo de escritura con el que se sientan más cómodos. No creo que hayan razones que justifiquen la imposición unilateral de uno de los dos modelos” (papá-profesional postgrado).</i></p>
<p><i>“Porque a pesar que le gusta la script debe aprender a entender la cursiva”. (mamá-estudiante universitaria).</i></p>

<p><i>“Me gustaría que mi hija practicara juntos tipos de letra, para que a futuro utilice la que mas le guste. Gracias” (mamá-profesional)</i></p> <p><i>“Por versatilidad, estética y elegancia en la presentación de textos escritos a mano” (papá-profesional).</i></p>
<p><i>“Es bueno que maneje y entienda ambos tipos de letra” (mamá-estudiante universitaria).</i></p>
<p><i>“al dominar ambas opciones podrá elegir sin sentirse presionada” (papá-profesional).</i></p>
<p><i>“Mejora su motricidad fina y le amplía su horizonte de lectura sin importar el tipo de letra. Ya el niño decidirá cuál es la letra que más le hace sentir ágil y entender” (papá-estudiante universitario).</i></p>
<p><i>“El hecho de tener opciones, permite que una persona en desarrollo logre mejor sus objetivos” (mamá-estudiante universitaria).</i></p>
<p><i>“Empezamos a escribir con letra script y el niño quiere aprender cursiva, es importante manejar ambas ya que desarrolla mas la capacidad mental y trabaja la percepción visomanual a la hora de la verdad creo que es el niño el que escoje que letra quiere y promueve su estilo propio y personal. La letra cursiva implica más el tiempo de aprendizaje y el dominio de su trazo, para esto se puede apoyar con la caligrafía para mejorar y facilitar la letra cursiva, en mi opinión es importante que el niño adquiera la destreza en ambas letras” (mamá-profesional postgrado).</i></p>
<p><i>“Considero que debe ser él quien escoja el tipo de letra que más se le facilite hacer y mejor pueda comprender” (mamá-estudiante universitaria).</i></p>
<p><i>“Considero importante el aprendizaje y manejo de los dos tipos de letra y no limitarse a sólo uno” (mamá-profesional).</i></p> <p><i>“Como parte del fortalecimiento de sus habilidades” (papá-profesional postgrado).</i></p>
<p><i>“En la etapa inicial es aconsejable la letra cursiva por el enlace de ideas que genera, pero a medida que aprende a leer debe a su vez conocer la scrip ya que hace parte de la cotidianidad” (mamá-estudiante universitaria).</i></p> <p><i>“Mejor manejo y desenvolvimiento en cuanto a lectura de libros, así como en el ejercicio de plasmar sus ideas” (papá-estudiante universitario).</i></p>

El aspecto más generalizado en los padres para considerar que se deben enseñar los dos tipos de letra es que *“el aprendizaje de ambas letras es necesario”* a fin de que los niños no sólo adquieran el conocimiento y habilidades, sino que *“tengan criterio para escoger libremente el tipo de letra”* que más se les facilite, comprendan y *“con el que se sientan más cómodos”*; otorgando un lugar privilegiado a las preferencias de los niños.

5.4 Análisis de video realizado durante el taller a padres

Durante la realización de la actividad de producción escrita planteada conjuntamente a padres y estudiantes durante el taller, se presentaron variedad de situaciones que aportaron al proceso investigativo, especialmente en lo referido a las dinámicas e interacciones espontáneas que surgen entre los padres y sus hijos al cooperar en las actividades de escritura y que pueden contribuir a fortalecer o desvirtuar algunas de las prácticas que se llevan a cabo en la escuela durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para comenzar, se pudo observar que pese a la instrucción de la maestra en el sentido de que el escrito se realizara con letra cursiva; dos (2) de las familias de manera espontánea iniciaron su texto con letra script, no obstante al percatarse de no haber seguido la instrucción, rápidamente se hizo el cambio a la escritura con letra cursiva, evidenciándose una mayor preocupación o tensión por parte del adulto que del niño, con relación a dicho cambio.

Otro aspecto que pudo evidenciarse fue que a la mayoría de padres les preocupa en exceso el hecho de que el niño escriba conglomerados, sin hacer las separaciones correctas en la escritura de las palabras que conforman la oración, lo cual mostró por parte de los padres, un desconocimiento de la metodología que se lleva a cabo en la institución en cuanto a la enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita, y generó un ambiente tenso entre ambos (adulto y niño) durante la escritura, en donde de manera permanente el adulto interrumpía la fluidez del escrito del niño, para indicarle que separara adecuadamente las palabras, bajo expresiones como: - *“borra y escribe aparte”*, - *“allá, allá”*, - *“esa es otra palabra”*, - *“escribe aquí (señalando) aparte”*, - *“aparte, aparte”*.

Fue recurrente por parte de niños y adultos el uso de los carteles escritos en el aula, como apoyo para orientar aspectos silábicos en la escritura de algunas palabras, e imitar los trazos de algunas letras cursivas que ni el niño ni el adulto dominaban para llevar a cabo la escritura. Cabe anotar que el niño establece más fácilmente que el adulto, asociaciones entre palabras que ubica dentro de su contexto escolar cotidiano con nuevas palabras que intenta escribir, siendo usual para el niño el uso de este recurso; este aspecto que ratifican los padres a partir de la vivencia, valida la importancia de

rotular mediante carteles los objetos del contexto del niño, como herramienta de apoyo durante la enseñanza-aprendizaje de la escritura en los primeros años de escolaridad.

Se evidenció también, el valor que cobra para el niño verbalizar al momento de la escritura cada palabra que desea plasmar, como un medio para aproximarse más a la escritura convencional; este aspecto da cuenta de que el niño ha adquirido mayor conciencia fonológica y comprende en gran medida cómo se construye la lengua escrita, lo cual le permite establecer la relación fonema-grafema dentro del proceso de apropiación de la lengua escrita. No obstante aunque el niño establezca adecuadamente dicha relación, en ocasiones el desconocimiento del trazo de la grafía, le dificulta al niño hacer evidente su aprendizaje. Ejemplo de ello se reflejó en la siguiente situación: Sofía quien de preferencia escribe con letra script, al intentar escribir la palabra flor con letra cursiva escribe “lor” y manifiesta: - *“es que no me sé la efe de mi nombre en cursiva”*; esta situación denota que la niña sabe que la palabra flor lleva “f”, pero ante su desconocimiento en el trazo, sencillamente la omite de su escrito. Es posible establecer entonces, que la apropiación de la lengua escrita como proceso, no puede determinarse por la escritura convencional que el adulto espera sea plasmada por el niño, toda vez que aun cuando el niño tiene una claridad frente a lo que escribe y cómo lo escribe, puede transmitir al adulto una información que este último recibe como errada. Ante este ejemplo puede decirse, que aunque hay una apropiación o conocimiento acerca del proceso de construcción de la lengua escrita, aún no hay en la estudiante una apropiación del trazo cursivo de determinada letra (f), que sin embargo sí posee para el trazo en script, el cual la niña realiza habitualmente durante la escritura de su nombre, como ella misma lo manifiesta.

Durante la actividad, Nicol y su mamá tuvieron dificultad con la escritura cursiva, surgiendo una negativa de la niña por realizar el escrito; la mamá manifestó su preocupación a la maestra: - *“es que Nicol no quiere escribir porque no sabe la cursiva”*. La maestra las tranquiliza diciendo: - *“no hay problema, no se preocupen estamos haciendo un ensayo”* y dirigiéndose a la niña le dice: - *“si ves que es muy difícil para ti hacer la cursiva, hagamos el ensayo con la script, ¿te parece?”* inmediatamente la niña cambia su expresión de angustia y asiente con su cabeza aprobando la propuesta de la maestra, disponiéndose a borrar la única palabra que escribió en cursiva (“había”), la mamá y la maestra sugieren a la niña que no borre la palabra escrita (fruto de su

esfuerzo), sino que continúe con el escrito: - *“ya no borres lo que hiciste (mamá)”*, - *“esto que ya lo habías intentado hacer con cursiva déjalo así y continúas en script, ¿bueno?(maestra)”* rápidamente la niña retoma su escrito utilizando en adelante la letra script.

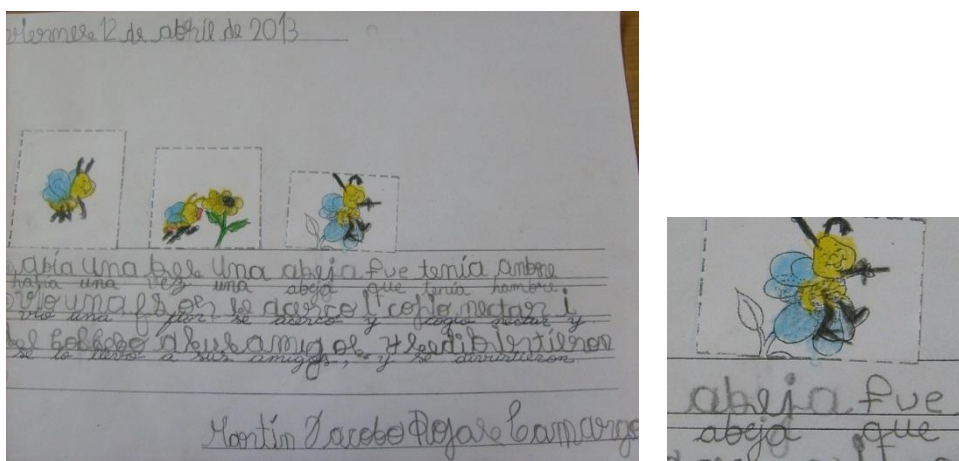
Una situación similar a la anterior sucedió con David Alejandro y su mamá, a los que la actividad les generó tensión. Mientras el niño manifiesta su angustia llorando, la mamá algo molesta, le explica a otra madre de familia que se encuentra en la misma mesa de trabajo: - *“no es que... él sabe escribirlo, pero no lo hace”*; ambas madres tratan de calmar al niño y lo animan para que lo intente, la maestra también hace lo propio. En efecto el niño tiene claridad frente a la letra que necesita para la escritura de la palabra, pero no lo hace porque sencillamente no recuerda el trazo cursivo, que es requisito para la actividad; situación de la cual la mamá no se percató.

En la misma actividad se pudo observar que algunos padres recurrieron a presentarle al aprendiz en un pedazo de papel el modelo de la letra que desconocía o se le dificultaba trazar; asimismo entre padres se apoyaron, de tal manera que los que tenían algún conocimiento de la letra cursiva, le presentaron modelos de algunas letras a quienes no tenían dominio en los trazos, a fin de que pudieran colaborar con sus hijos de manera efectiva en la elaboración del protocolo. En esta última situación los padres transmitieron mucha inseguridad en la escritura a sus hijos, recurriendo frecuentemente a los “borrones”, preguntándole a otros padres: - *“¿cómo es que se hace la be?”* u otras letras, dándose situaciones como en las que una niña con cierta molestia le dice a su padre: - *“es que tú, no sabes”*. De lo anterior se colige que resulta poco probable que algunos padres (en su mayoría, para este grupo), puedan colaborar en casa de manera efectiva con el proceso de escritura, para orientar al niño o niña en la formalización de sus escritos, especialmente si se utiliza la escritura cursiva; teniendo en cuenta que el mismo adulto tiene un desconocimiento con relación a este tipo de escritura.

Entre otras situaciones que pudieron evidenciarse durante la realización del taller, está el hecho de que algunos niños durante la actividad, verbalizaron a sus padres su desconocimiento para plasmar algunas letras cursivas en particular: - *“¿cómo hago la cu (q) en cursiva? (M.J)”*; el padre indaga a la maestra en qué momento debe indicarle al niño el trazo, ésta le sugiere que sea durante la elaboración del protocolo o formalización

del escrito. De allí que el niño decida escribir la palabra “que” en letra script y continuar con su escrito en espera de recibir la orientación del adulto, quien posteriormente se toma su tiempo para enseñarle en un papel, el trazo de la letra “q” tanto en script (puesto que el niño la escribió en espejo) como en cursiva. Llama la atención que el papá del estudiante durante el protocolo le explica correctamente al niño el trazo de la “q” en letra script en cuanto a posición, mientras que su trazo en cursiva, contiene una mezcla de trazos entre los dos tipos de letra, que son diferentes a los trabajados por la maestra en el aula (figura 41).

Figura 41



No obstante, se evidencia que el trabajo realizado por el padre, aclara al niño diferentes aspectos relacionados con los trazos en letra cursiva como sucedió con el trazo de la “eme” (m), el cual el niño realizó como una “ene” (n); en este suceso el padre aclara al niño que en este tipo de letra (la cursiva) la m en la palabra “hambre” se traza con “tres montañitas” y no con dos como aparece en el escrito, aclarándole que aquella (la realizada por el niño) es la letra “n”. El niño para verificar la información parafrasea lo dicho por su padre: - “entonces para la eme son tres y para la ene dos”, - “correcto”, afirma el padre.

5.4.1 Socialización del taller con los padres

Al cierre del taller, el cual fue necesario culminar antes de que todos pudieran finalizar sus escritos, la maestra realizó un ejercicio de socialización con los padres e indagó acerca de lo positivo y lo negativo que hallaron en la actividad, de esta evaluación se

pudo obtener con relación al uso de uno u otro tipo de letra durante la enseñanza-aprendizaje de la escritura, la siguiente información:

- *“Es muy interesante ver todo el manejo de instrucción que hacen los niños, uno ve como rápidamente ellos ven las láminas y arman la historia rápidamente, ellos ya sabían qué había que hacer. Al momento de escribir a nosotras se nos presentó dificultad por el manejo de la letra cursiva, el buscar cada forma de cada letra nos demandó bastante tiempo, versus a toda la historia que ella ya había creado inicialmente. Nosotras buscamos formas de las letras específicamente que no la...pues que, Manuela no había estado cercana a ellas, pues entonces siempre tocaba buscar dónde estaba la letra en los carteles y a veces no las encontrábamos, entonces sí el reto fue desgastante por la letra cursiva” (D.Á).*

-*“Yo me dejé ganar un poquito por la presión del tiempo, entonces la presioné también a ella...ella tiene una ventaja que sí hace la letra cursiva, pero el papá cero, entonces me tocó tratar de aprender y otra cosa que se me dificultó fue que no vi los suficientes recursos...porque yo trataba de buscar por todos lados palabras que me ayudaran pero no los encontré, y sentí que sin eso no pude...entonces yo sin querer terminé como soplándole lo que debía escribir, como pon la b o la e, entonces es interesante en la medida de que... hay que dotar más recursos, hay que tener mucha paciencia, mucho tiempo y entonces va a ser como más chévere” (C.C).*

-*“Bueno, en mi caso mi hijo no maneja letra cursiva, entonces lo único que yo hice fue esperar a ver como escribía él la letra cursiva y abajo hacerle el protocolo. Obviamente pues que... a uno le dan nervios como papá decir uy! mi hijo no sabe la letra cursiva y no sabe que letra va, pero entonces yo dejé a ver él cómo se defendía sólo, pero sí es como más nervios de la mamá que...uy mi hijo no sabe” (Y.B)*

-*“A mí me pasó que a Nicol, no le gusta la letra cursiva y no quería escribir, así que opté por pedir ayuda para ver si se podía con script; terminamos escribiendo con la letra script y así no hubo ningún problema” (Y.G).*

-“Pues toca como meterse en el cerebro del niño ¿no?...es como la cercanía como de cerebro a cerebro y entonces, yo descubrí por ejemplo qué trazo le falta al niño, hasta dónde llega y luego no sabe hacia dónde coger; él en este momento está desarrollando una motricidad con la mano izquierda, que no la tenía y le ha tocado hasta con la comida, algo difícil. Y del manejo de la cursiva pues a mí me tocó aprenderlo en mi trabajo a los 30 años y aprendí, pero veo que a ellos se les facilita más porque la misma lógica del cerebro, les va diciendo como por dónde coger, como la facilidad del trazo, entonces esa conexión es como muy cercana” (C.V)

-“Pues en mi caso, él maneja la letra cursiva, pero una cosa que me di cuenta y que no me había dado cuenta en la casa, es que le ayudan mucho las letras de las regletas que están en la pared; él las utilizó casi todas como referencia y como en la casa no las tiene...la ventaja es que ahí tiene varias letras y también le facilitó mucho que arriba están las cursivas” (J.M).

Retomando esta última reflexión, la maestra resalta la cotidianidad del recurso de los carteles empleado por los niños, y el valor que ha encontrado en presentar a los estudiantes los dos tipos de letra como apoyo visual durante el aprendizaje de la escritura, para que los estudiantes puedan relacionar el trazo más dominante con el que no lo es, y vayan logrando una representación mental del mismo.

A partir de otros aspectos evidenciados durante el taller, la maestra explica a los padres la importancia de realizar el protocolo utilizando el mismo tipo de letra empleado por el niño, según corresponda (cursiva o script); asimismo señala que al observar algún trazo realizado por el niño de manera inadecuada, es necesario explicarle gráfica y verbalmente la manera indicada para hacerlo, teniendo en cuenta que este ejercicio ha de llevarse a cabo durante la realización del protocolo y no en el instante en que sucede el “error” haciéndole borrar al niño su trazo. Destaca que la aclaración o explicación al niño durante el protocolo (a posteriori), le permite establecer más claramente diferenciaciones por comparación entre sus trazos y los realizados por el adulto, en tanto que corregir al niño mientras escribe, irrumpe su actividad y no solamente le distrae de la idea que desea plasmar, sino que también puede llegar a generarle desmotivación, como

consecuencia de tener que deshacer su escritura, para repetir o imitar lo señalado por el adulto.

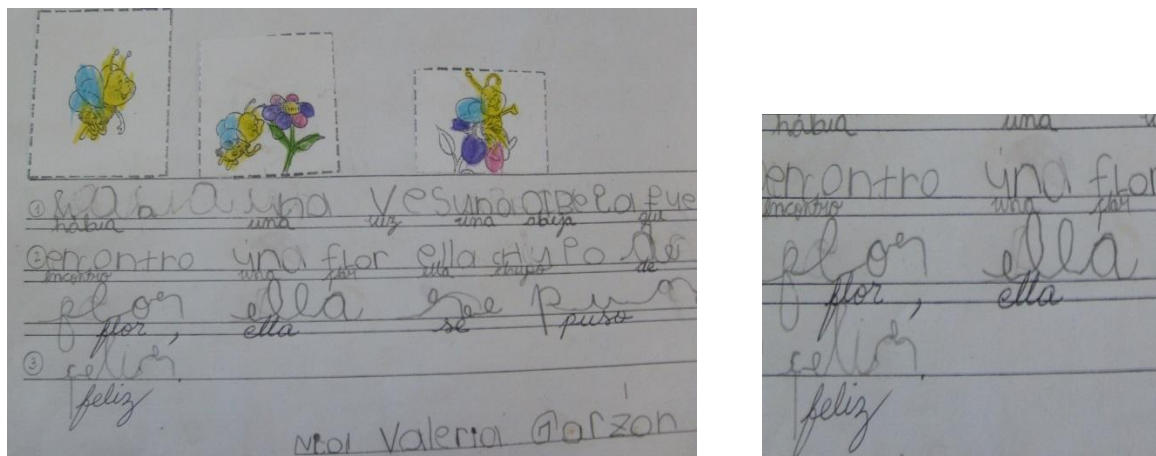
5.4.2 Socialización del taller con los niños

Previo al ejercicio de socialización con los niños, fue necesario invitarles a culminar por sí solos la actividad de escritura que habían dejado iniciada con sus padres, con el fin de leer a sus compañeros de grupo las historias creadas. De esta propuesta realizada por la maestra se pudieron hallar otras evidencias importantes para esta investigación a saber:

Nicol, quien durante el taller se negó ante su mamá a continuar la escritura con letra cursiva cambiándose a la letra script; una vez en el aula, realizando sola la actividad, decide terminarla en letra cursiva intentando trazos que aunque no son por completo los adecuados, logran ser comprensibles. Nótese que en el protocolo realizado por la mamá, aun cuando la niña realizó su escrito con letra script, la mamá lo hizo con letra cursiva (figura 39); asimismo en el protocolo difieren los trazos realizados por la mamá y la maestra en letras como la b “b”, la f “f”, la q “q” y la v “v”, letras que usualmente se les dificulta a los niños aprender en letra cursiva. Sin lugar a duda los niños se percatan de estas inconsistencias con relación a la forma adecuada del trazo (lo que evidencia con su mamá, lo que evidencia con la maestra); lo anterior como consecuencia de que en nuestro medio socio-cultural están más definidos o universalizados (bajo un mismo parámetro) los trazos para las letras en script que los trazos para las letras cursivas, las cuales contienen muchas variaciones a partir de las letras tipo Palmer, Copperplate, Gótica cursiva y Bastardilla entre otras.

Esta inconsistencia con relación al trazo, la evidenció la niña al hacer la escritura de la letra efe (f) en palabras distintas; mientras que en la palabra “*flor*” imita el trazo que recuerda de la maestra, en la palabra “*feliz*” imita el trazo realizado por su mamá unas líneas más arriba (figura 42).

Figura 42

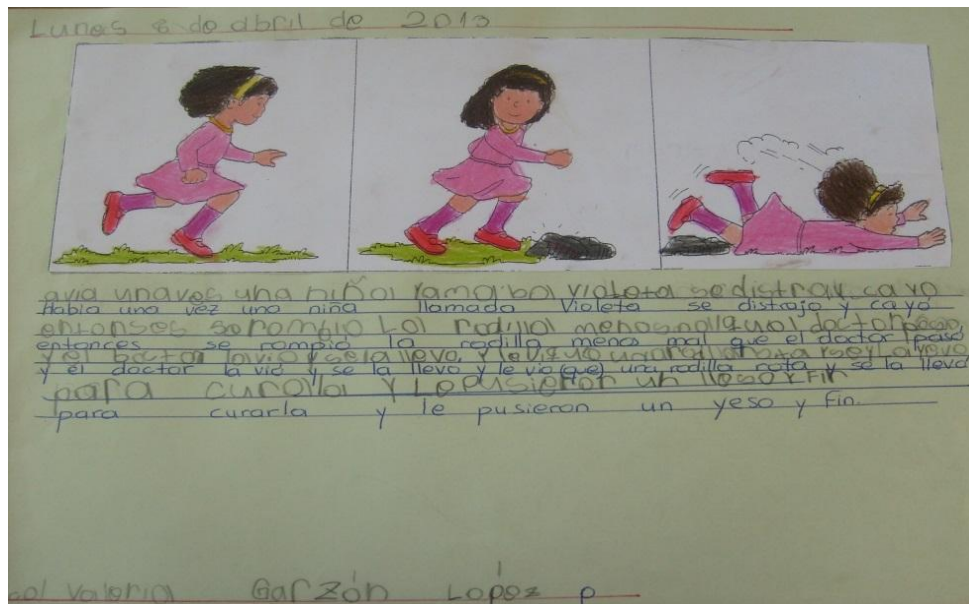


Es posible que para el niño quien recién se inicia en el aprendizaje de la escritura, estas dualidades puedan generarle confusión y retarden el aprendizaje del trazo de algunas letras, impidiéndole así, comunicar de manera más clara y convencional aquello que desea escribir, aun cuando haya comprendido, relacionado y re-creado en su mente una estructura que le permita saber cómo se genera el acto de escribir.

Con relación a los cambios de letra que decidió la niña en los diferentes momentos de la actividad, se le preguntó y aseguró: *“para mí era un poco complicado, porque yo no sabía hacer esa letra (la cursiva) porque no la practico, y decidí escribir en script, pero luego aquí abajito quise intentar un poco la cursiva de la tarea”*.

Cotejando los dos escritos realizados por la niña con los diferentes tipos de letra (ver figuras 42 y 43) es importante resaltar que en la escritura de tipo script (de su dominancia y preferencia) no se evidenció tanta indecisión, tensión, ni dificultad, como cuando realizó la actividad con letra cursiva. Por otro lado en el escrito con letra script, se logró un texto más rico en contenido, más fluido, más elaborado (hasta se le asigna nombre al personaje) y coherente.

Figura 43



Comparativamente hablando, las características señaladas se encontraron en todos los textos realizados por los niños que utilizan de preferencia la letra script y dominan sus trazos, y que intentaron también su escrito con letra cursiva. De allí es posible inferir que factores como la angustia, el temor al fracaso, el cansancio o “desgaste”, la impotencia y el desinterés por falta de motivación, coarten la creatividad y capacidad productora del niño durante el acto de escribir, obteniendo como consecuencia de ello, escritos más pobres de lo esperado y que distan de la función comunicativa de la escritura. A continuación señalaré un último ejemplo en este sentido, que hace más evidente la apreciación:

Karol Sthefany es una niña cuyos escritos se caracterizan por ser creativos y ricos en contenido, a la fecha ha mostrado una marcada preferencia por la letra script mediante las actividades que se le proponen, logrando hacer comprensible gran parte de sus escritos, evidenciando un importante acercamiento a la escritura convencional. Con relación a la actividad propuesta con letra cursiva, llama la atención lo breve y elemental de su escrito, así como lo poco comprensible de éste hacia la escritura convencional y el exceso de conglomerados, que anteriormente no había mostrado.

Obsérvese en los dos textos realizados por la niña (figuras 44 y 45), características de contenido, extensión, legibilidad, definición de trazos entre otros. A simple vista podría pensarse que el escrito realizado con letra script, muestra una evolución significativa en su proceso de aprendizaje de la lengua escrita; pero curiosamente el escrito realizado con letra cursiva fue posterior y con tan solo cuatro días de diferencia, mostrando un desempeño más incomprensible. En este caso, ¿podría hablarse entonces de retroceso en el proceso de la niña? Indiscutiblemente, no. Tan sólo se está revelando una dificultad para lograr comunicarse de manera efectiva mediante la escritura cursiva, porque probablemente la estudiante no se ha apropiado de algunos trazos, porque su falta de interés hacia ese aprendizaje le hace creer erróneamente que se trata de entrelazar todas las letras, lo cual devino en la presencia excesiva de conglomerados, o por otras razones relacionadas con sus representaciones mentales.

Figura 44. Actividad realizada el 8 de abril de 2013.

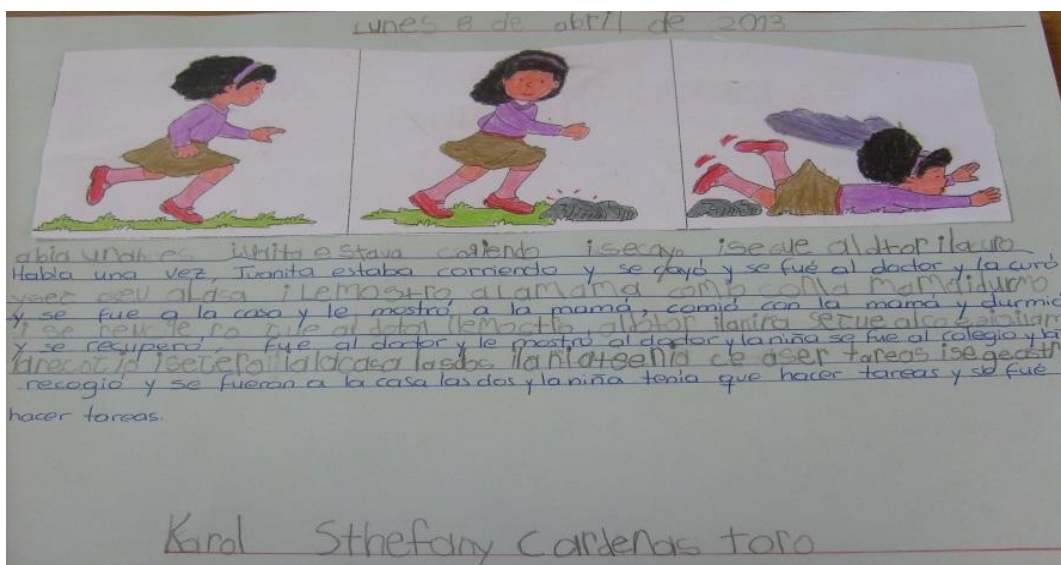
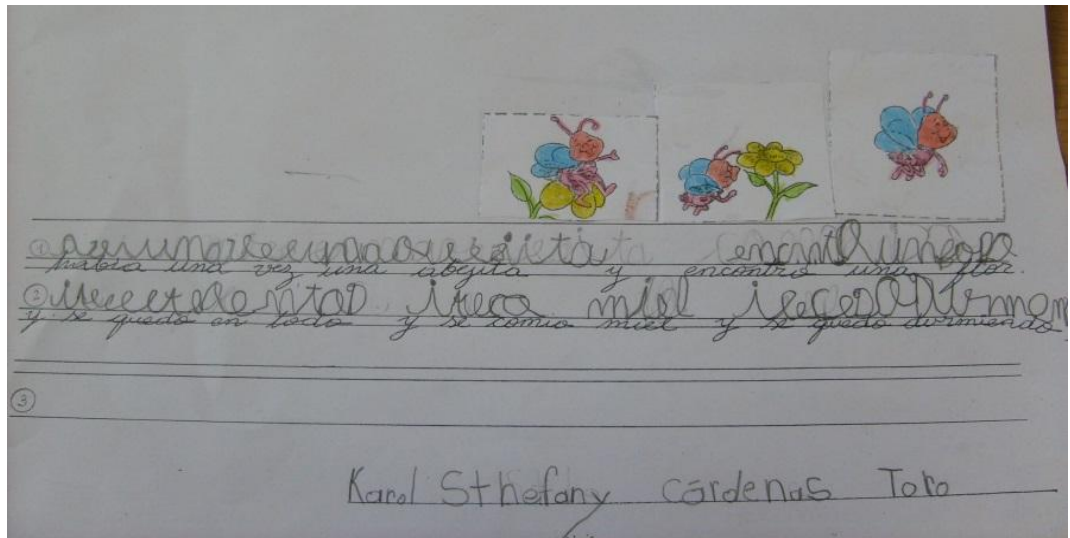


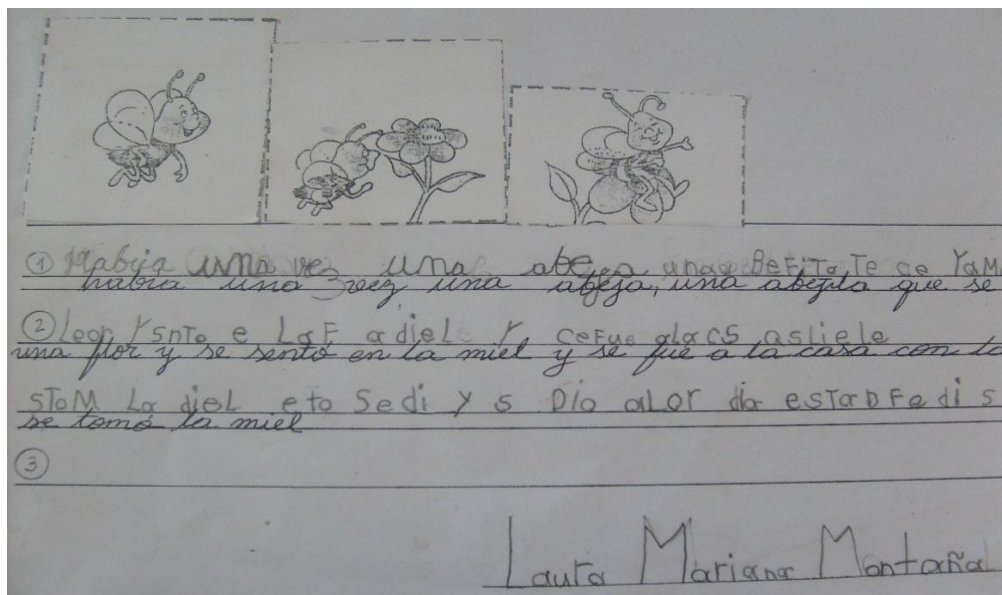
Figura 45. Actividad realizada el 12 de abril de 2013.



Es probable que poner condicionantes o limitantes al aprendiz como por ejemplo el uso de determinado tipo de letra (motivo de esta investigación), para invitarle a explorar e intentar la escritura no sea el mejor camino, y por el contrario, se constituya en un sinsentido para él, quizás porque no haya establecido algún tipo de identidad o gusto por ese tipo específico de letra. De esta manera se genera un desconocimiento frente a los saberes y habilidades del niño, y por tanto una desmotivación de éste frente a la actividad planteada, lo cual obstaculiza el avance y obtención de nuevos logros en su aprendizaje.

Hubo otros aspectos que se identificaron durante la socialización de la actividad realizada por la maestra en el aula y que vale la pena mencionar, por ejemplo, Laura Mariana, avanzó muy poco en la escritura cursiva con su mamá: "había una vez una abeja"; al momento de verse abocada a culminar ella sola la actividad, con signos de preocupación se dirige a la maestra y le pregunta si puede continuar su escrito con letra script, anotando: - "es que yo solita, no sé hacer la cursiva", ante la aprobación de la maestra, con el objetivo de que la niña concluyera su trabajo, rápidamente ésta termina su escrito. Al realizar el protocolo, la maestra le explica a la niña que lo hará en letra cursiva, para continuar usando la misma letra con la que se había iniciado el escrito, también con la finalidad de que la estudiante pueda observar más trazos cursivos (figura 46).

Figura 46



En ejercicios como este, en el que se da libertad al niño para que utilice en su escritura el tipo de letra que desee, es importante hacer ver al estudiante que sea cual sea su elección, dentro de un mismo texto debe hacer uso de un sólo tipo de letra (la seleccionada). En la situación descrita, es fácil establecer por la maestra, como concedora del grupo, que de no haberse permitido a la niña realizar el cambio de letra cursiva a script (letra de su dominio), la estudiante no hubiese culminado la actividad, lo cual le habría generado un alto nivel de angustia. En este caso el docente antes de tomar una decisión frente a lo que ha de responder al estudiante, debe establecer la intencionalidad pedagógica de la actividad planteada.

De la actividad también surgieron situaciones en las que algunos niños, mientras tuvieron el acompañamiento de sus padres con la orientación específica, intentaron realizar el escrito en letra cursiva aunque con dificultad. Una vez debieron asumir solos la actividad, se mostraron muy angustiados como Manuela, quien rompió en llanto y Gabriel quien expresó: - "es que yo no sé con esa letra... aquí, me explicó la mamá – (señala las letras cursivas realizadas anteriormente)"; por estas razones se les validó culminar sus escritos haciendo uso de la letra de su dominio -la script- (figuras 47 y 48).

Figura 47

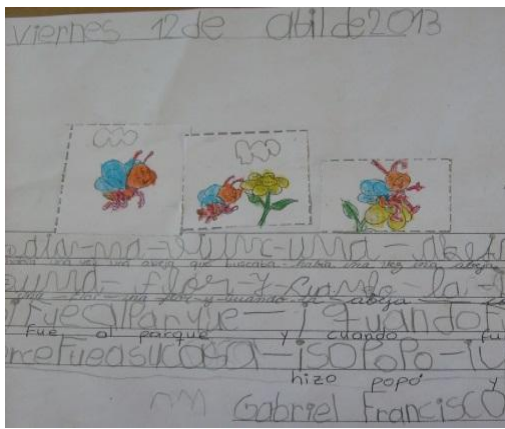
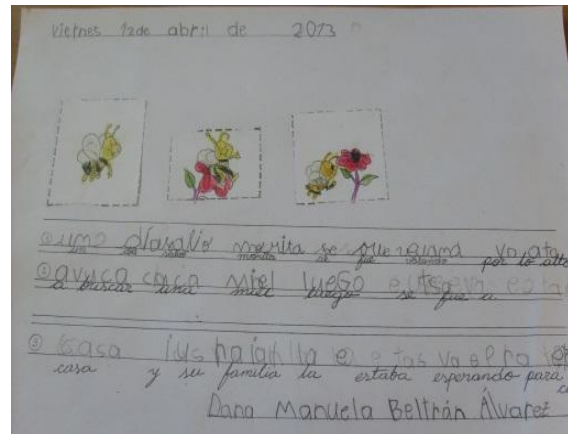
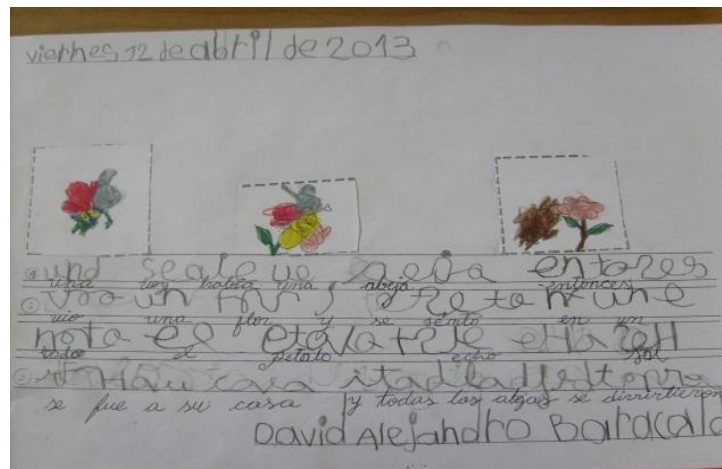


Figura 48



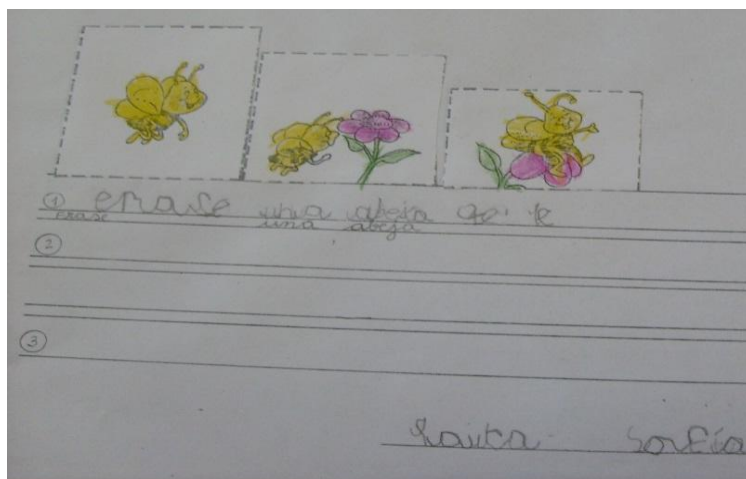
David, quien en varias oportunidades ha expresado que no le gusta la letra cursiva, realizó la actividad intentando su escrito con letra cursiva como indicó la maestra, durante los dos momentos: cuando estuvo en compañía de la mamá y cuando debió culminar solo. En su trabajo se evidenció la dificultad que tiene para realizar adecuadamente los trazos y hacer comprensivo su mensaje; asimismo hubo presencia de letras script (letra de su mayor dominio) las cuales intentó enlazar con algunos trazos cursivos que conocía (figura 49).

Figura 49



Laura Sofía, durante año y medio de escolaridad nunca intentó por iniciativa propia realizar un escrito con letra cursiva, pese a estar expuesta en el aula a ambos tipos de letra. En la figura 50 puede evidenciarse lo poco que logró bajo el acompañamiento de su mamá, plasmando claramente en su escrito letras script entre las que estableció enlaces desacertados. Una vez se le solicitó terminar por si sola el escrito, mostró disgusto en hacerlo y evadió la actividad de escritura dejándola inconclusa y dedicándose a colorear, ejercicio último dentro de la propuesta de trabajo. La situación descrita no es usual en el desempeño de la niña en el aula, pues cuando se le proponen actividades de escritura en donde ella puede escoger el tipo de letra para hacerlo, se esfuerza y pone empeño en la actividad hasta culminarla.

Figura 50



De lo anterior es posible establecer que frente al acto de escribir algunos niños generan resistencia cuando surgen condiciones que se salen de sus capacidades y/o habilidades, las cuales ellos mismos han identificado a través de sus experiencias. Esta situación puede causar una actitud negativa frente a la experiencia de escritura que en nada favorece el aprendizaje de la misma.

Si bien Laura Sofía mientras estuvo influenciada por su mamá, intentó hacer su escrito con letra cursiva, hubo algunos niños que aún bajo la insistencia y motivación de sus madres, desde un comienzo se negaron a realizar la actividad, siendo enfáticos en su imposibilidad para lograrlo, como es el caso de Juana y David (figuras 51 y 52).

Figura 51

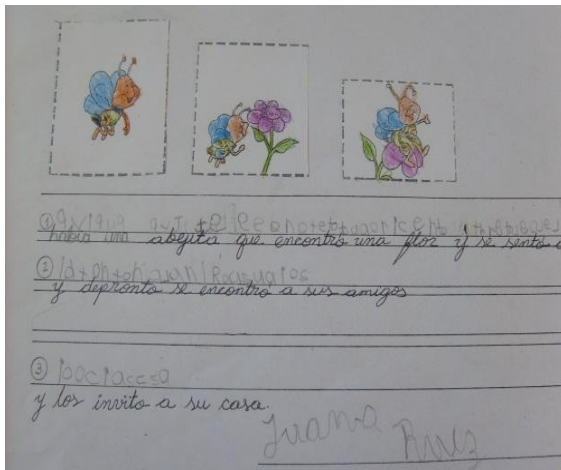
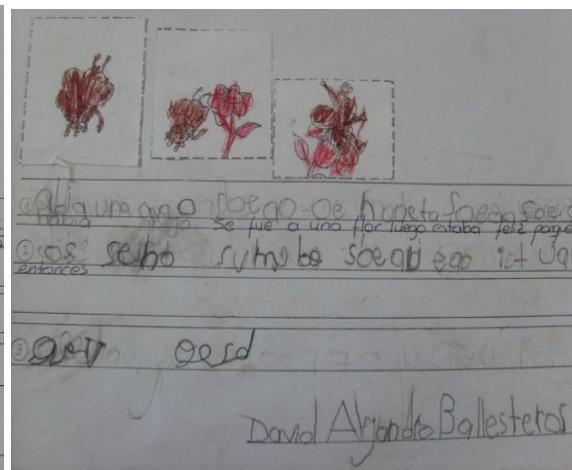


Figura 52



En este ejercicio, también se pudo evidenciar que aquellos niños que en algún momento sintieron curiosidad por explorar libremente uno y otro tipo de letra, no tuvieron dificultades para acomodarse a la instrucción de la maestra (escrito con letra cursiva), sin que esta particularidad les impidiera cumplir con el objetivo de crear su propio escrito a partir de la lectura de imágenes, elaborando escritos muy bien logrados con cualquiera de los dos tipos de letra (figuras 53 y 54).

Figura 53

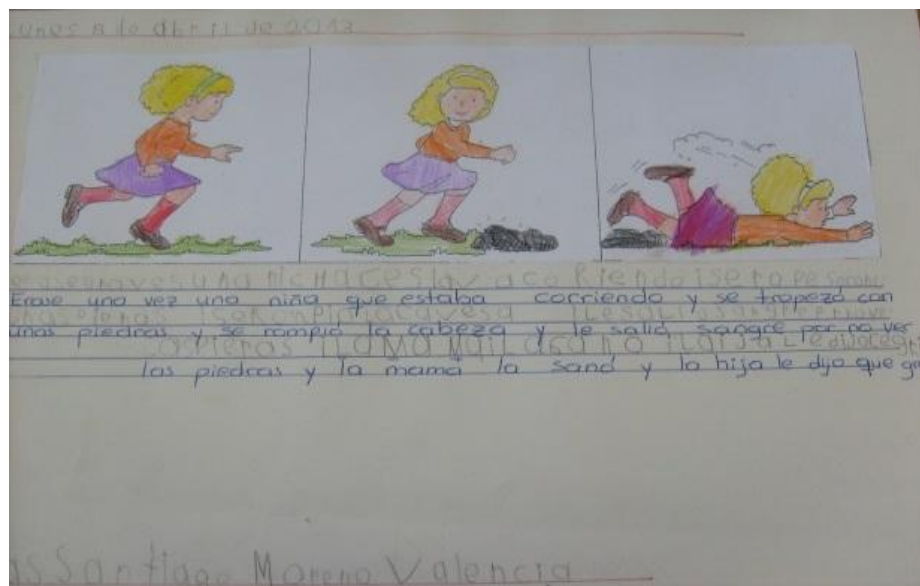
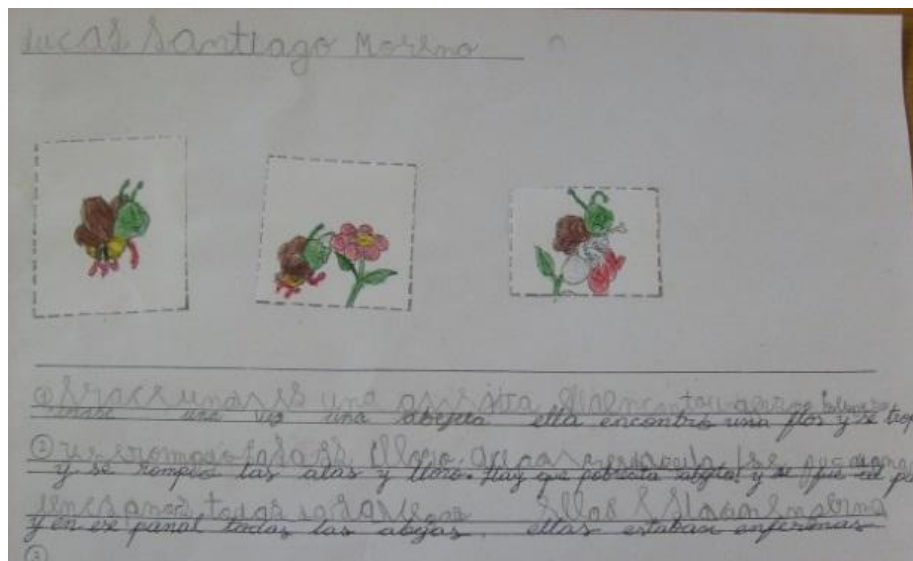


Figura 54



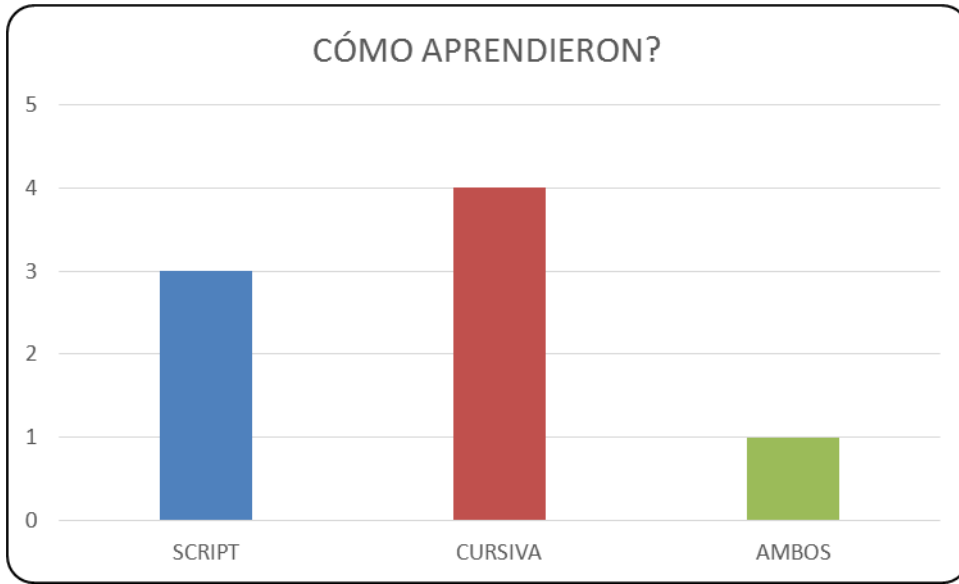
Al finalizar el trabajo de escritura de los niños, la maestra les preguntó a los estudiantes cómo les había ido en la actividad o cómo se habían sentido al realizar el trabajo con letra cursiva, obteniendo las siguientes respuestas de los niños: - *“me pareció un poco difícil porque no he practicado la letra cursiva”*, - *“me pareció difícil esa letra, no he intentado hacerla, por eso escribí con letra normal”*. La maestra pregunta: -*“y ¿cuál es la letra normal?”*, otra estudiante responde: *“pues la script porque esa es la que toda la ciudad y todos los humanos la escribimos”*, otros estudiantes agregan: -*“es más fácil para nosotros”*, -*“porque es fácil para los que no saben hacer la cursiva”*, -*“esa letra como es muy fácil se dice la normal”*, -*“la letra script es la normal porque muchas personas escriben con script”*. La maestra acota que: *“no es que la una sea normal y la otra no, sino que son formas distintas de dibujar las letras que se utilizan en la escritura, y practicándolas y conociéndolas cualquiera de las dos sirve para escribir y comunicarnos”*.

Continuando con el ejercicio de evaluación de la actividad, otros estudiantes señalaron: -*“a mí me enseñaron la cursiva cuando tenía como cuatro, pero casi no la escribo porque no me gusta casi”*, -*“algunas letras me parecen un poco difícil”*, -*“no lo logré hacer, así que hice el otro tipo de letra”*, -*“me gusta arto la cursiva, porque me gustan las letras formaditas así unidas, son bonitas”*. -*“intenté hacerlo, tuvimos mi mamá y yo que buscar cómo se hacían las letras porque no sabíamos, entonces miré los carteles y me pareció*

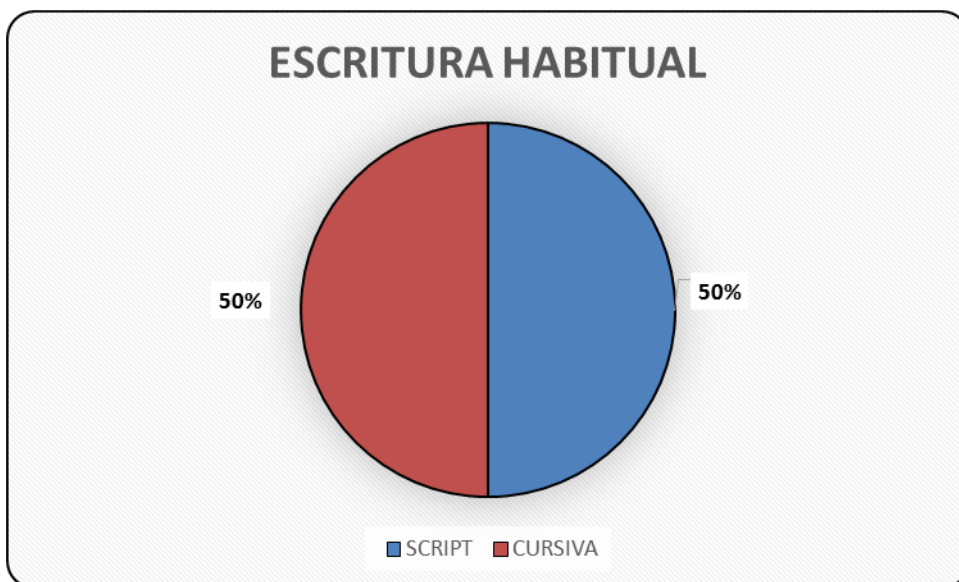
como un poquito complicado”, -“lo intenté y me quedó re-bien, la mamá me ayudó en algunas letras que no sabía”, -“me fue más o menos, me pareció un poquito difícil esa letra porque nunca la había hecho”, -“me pareció un poquito difícil, algunas letras no sabía cómo hacerlas pero no podía”, -“muy difícil y usamos los carteles”, -“mi mano no obedece casi con la cursiva”, - “mi mamá me dijo que pusiera unas cursivas de los carteles, pero yo solita no sé cómo poner las letras y me gusta mucho la script por eso me cambié”, -“mi papá me ayudó y yo no sabía sino la script”, -“es que con esa letra toca hacer seguido y yo me canso, entonces después decidí hacer la otra (script), también arriba me ayudó la mamá”, -“a mí me gustan las dos letras pero es que una letra que no puedo hacer en cursiva sí puedo en script”. De este ejercicio se pudo establecer que salvo un (1) estudiante expresó gusto por la escritura cursiva sin hacer referencia a algún tipo de dificultad, los otros 17 estudiantes, aun aquellos a los que les interesa aprender la letra cursiva, manifiestan dificultad para hacerla, refiriéndose principalmente a los trazos de algunas letras o conscientemente como consecuencia de no haberla practicado; esta particularidad surge cuando se proponen textos escritos de mayor extensión.

5.5 Análisis de la entrevista a maestros

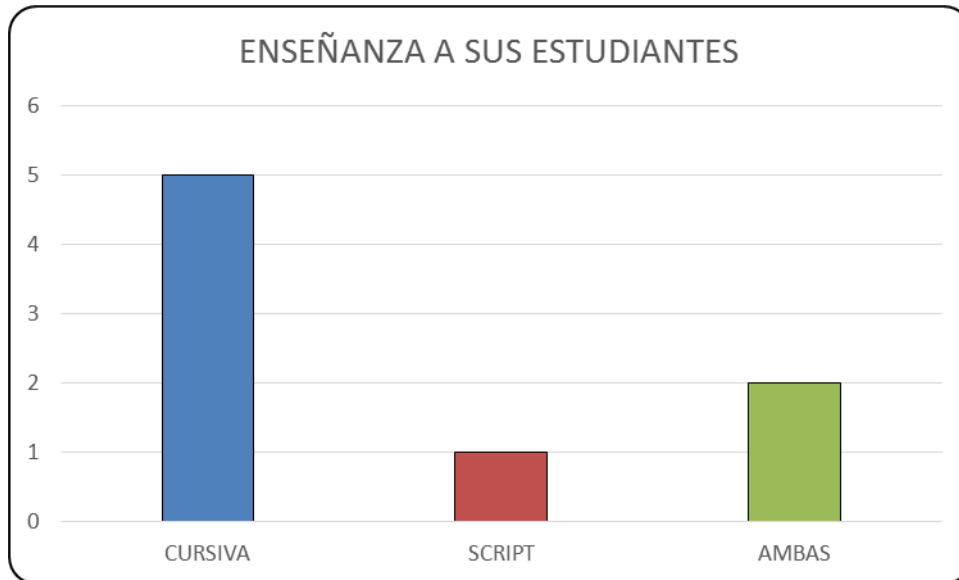
La encuesta que inicialmente fue diseñada para aplicarse únicamente a las docentes de preescolar (tres docentes) en la institución, bajo la modalidad de encuesta semi-estructurada (anexo 1), fue aplicada en definitiva a ocho (8) docentes entre los grados jardín, transición, primero y segundo, teniendo en cuenta que el método empleado por la institución para la enseñanza-aprendizaje de la escritura, permite que el proceso se consolide en cualquiera de estos niveles. Asimismo se consideró que ampliar un poco más el grupo de docentes participantes, permitiría recoger una información más completa en torno al tema de investigación, que resulta común y cotidiano entre el grupo de maestros seleccionado. De la aplicación del instrumento a docentes se pudo obtener la siguiente información:



La vivencia de los docentes en cuanto a su aprendizaje de la escritura mediante el uso de alguno de los tipos de letra, mostró que para cuatro (4) de ellos se dio con letra cursiva, tres (3) con letra script y uno (1) aprendió con los dos tipos de letra. Aquí un aspecto que llama la atención es que entre quienes aprendieron la letra cursiva el rango de edad es superior a los cincuenta años y entre quienes aprendieron la script y ambos tipos de letra, el rango de edad es superior a los treinta e inferior a los cincuenta. Esta particularidad señala coincidencias con la investigación de Romero y otros (2010) quienes explican que hasta 1960 se enseñaba en las escuelas la caligrafía tipo Palmer (cursiva).



Con relación a la escritura habitual o cotidiana que realizan los docentes, se observa un porcentaje igual entre quienes usan la letra cursiva y quienes emplean la letra script; presentándose la particularidad de que quien aprendió ambos tipos de letra, manifiesta usar habitualmente la letra script y haberse decidido por este tipo de letra por gusto e interés propios.



Con relación a la enseñanza que llevan a cabo los docentes con sus estudiantes frente al uso de uno u otro tipo de letra, se evidencia una ligera variabilidad en la que predomina en la institución la enseñanza de la letra cursiva, allí se mantienen los maestros que aprendieron con letra cursiva y habitualmente la utilizan; en tanto que una docente que aprendió con letra script y habitualmente la utiliza, se suma al grupo de quienes enseñan a sus estudiantes la letra cursiva. También es importante señalar que quien indica haber aprendido ambos tipos de letra y usar habitualmente la script, dice enseñar a sus estudiantes sólo la script. Por su parte dos maestras que dicen haber aprendido la letra script y utilizarla habitualmente dicen enseñar a sus estudiantes ambos tipos de letra, lo cual incrementa aún más la enseñanza de la letra cursiva. Estas particularidades evidencian una mayor persistencia de los maestros que aprendieron con la letra cursiva y habitualmente la utilizan, en enseñarla también a sus estudiantes, y una mayor variabilidad o fluctuación entre quienes aprendieron y utilizan habitualmente la letra script, con relación a sus prácticas de enseñanza frente a uno u otro estilo caligráfico.

Los argumentos de los maestros frente a la enseñanza-aprendizaje de la escritura mediante el uso de un tipo específico de letra se presentan en las tablas 4 y 5. En la primera, se presentan las razones de los maestros que enseñan la letra cursiva y en la segunda las razones de quienes enseñan la letra script o ambos tipos de letra.

Tabla 4. Razones de los maestros para enseñar en su aula la letra cursiva

“Tengo en cuenta por aspectos teóricos que los movimientos que se requieren son más naturales que las líneas rectas y los círculos; en la letra cursiva se requieren distintas direcciones, lo que hace que sea más fácil diferenciar la forma de las mismas sobre todo con b-d, q-p. Los movimientos de la mano para realizar los enlaces en la letra cursiva y formar las palabras aumentan la memoria muscular haciendo que el proceso se vuelva fotomático. La letra cursiva ayuda a desarrollar y poseer más control de los músculos pequeños de la mano, se adquiere más velocidad y fluidez no sólo en la escritura sino en las ideas porque no se interrumpe el pensamiento. En lo personal soy una enamorada de la caligrafía, los textos escritos a mano independientemente de la forma muestran mucho del individuo.” (Docente grado jardín)

“-Permite la visualización de las palabras como unidades completas, es decir la palabra como un todo y así se evitan los conglomerados.

-Proporciona movimientos continuos, lo que permite mayor fluidez y velocidad.

-Permite mayor retención a nivel de la memoria motora y por lo tanto es más rápido el aprendizaje de la lectura y la escritura.

-Estimula el desarrollo de la percepción visual y facilita el proceso de integración a nivel viso-motriz.

-No se producen confusiones perceptivas porque cada letra se diferencia claramente de las otras, así tengan rasgos parecidos como la p y q, y la b y d. Esto hace que se presenten menos casos de dislexia y disgrafía y además facilita los procesos neurológicos que sustentan el aprendizaje de la lectura y la escritura.

-Los alumnos tienen una buena caligrafía y un sello personal.

En un comienzo (primeros grados de escolaridad), es un poco dispendioso el aprendizaje de los rasgos de las grafías, pero cuando ya hay apropiación de ellos, se encuentran las ventajas anotadas anteriormente.” (Docente grado transición)

“No soy partidaria de ningún estilo, considero que ambos tienen aspectos positivos o que se deben tener en cuenta. Respecto a la cursiva creo que por la diferencia y diversidad de trazos de las letras y la identificación particular de cada una, el estudiante logra diferenciarlas con mayor facilidad y no hay confusiones como ocurre con la script. Sin embargo, el medio está inundado de letra script, y ésta se constituye en el acercamiento

inicial de escritura de muchos niños, además, el diseño es sencillo, es decir con base en palos y bolas, la cual resulta de más sencillo diseño para muchos niños. Considero que lo más importante es que los pequeños desarrollen su propio estilo escritor, frente a la manera como expresan ideas, sentires, conceptos y opiniones. Cada uno tenemos el propio.” (Docente grado primero)

“mejor ritmo al escribir. Genera una mayor motivación porque el niño siente que escribir tiene una finalidad, un sentido. El proceso de pensamiento se centra en la idea y no en el símbolo.

Ayuda a tener una adecuada direccionalidad en los trazos. Secuencia más ordenada. Evita confusión de las letras parecidas. Tiene una función comunicativa y que puede expresar a través de la escritura. Mantiene el tamaño de las letras, separan adecuadamente las palabras. La letra cursiva es acorde con el método natural. Los niños que escriben con cursiva pueden escribir fácilmente cualquier otra” (Docente grado primero).

“Es un tipo de letra que facilita el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura, ya que sus trazos continuos le permiten al niño plasmar sus ideas libre y espontáneamente y de esta manera ingresar al mundo alfabético. Los procesos van del todo a las partes logrando una relación muy importante con el cerebro del niño” (Docente grado primero).

De esta información, se establece que la razón más común que aducen las maestras como ventaja de la letra cursiva es que *“no se producen confusiones porque cada letra se diferencia claramente de las otras, así tengan rasgos parecidos como p y q, b y d”*; aquí cuatro (4) de cinco (5) maestras coinciden en esta apreciación.

Otros aspectos que se mencionan en igual porcentaje como ventajas de la enseñanza de la letra cursiva son: mayor retención a nivel de la memoria motora, que se proporcionan movimientos continuos lo cual permite mayor fluidez y velocidad, y que se separan adecuadamente las palabras evitando los conglomerados. En estas razones coinciden dos (2) de cinco (5) docentes.

De acuerdo con las apreciaciones de este grupo de docentes que promueven la enseñanza de la letra cursiva, se evidencia como rasgo común, un privilegio hacia la forma como se plasma la escritura (direccionalidad o posición de las letras, continuidad y fluidez, evitar conglomerados), aspectos que se direccionan hacia la búsqueda de la convencionalidad de la misma.

Tabla 5. Razones de los maestros para enseñar la letra script o ambos tipos de letra

“-Enseño la cursiva porque esta es la letra institucional, pero también manejo la script, en mi experiencia puedo ver que todos los tipos de letras poseen características que benefician a los estudiantes ya que en cualquiera de ellos se manejan aspectos como: dirección, lateralidad, espacio y concentración entre otros; permitiendo un desarrollo integral en el niño” (Docente grado Transición)

“Enseño con script por las condiciones actuales del contexto de los niños. Este tipo de letra está en todos los referentes de escritura, prensa, publicidad, nuevas tecnologías etc. El modelo holístico de aprendizaje de la lectura y escritura que trabajo en mi aula, está orientado desde la observación de todo el entorno, por tanto está basado en script. De todas formas también tengo estudiantes que escriben con cursiva y respeto en los protocolos el tipo de letra de cada quien. Solamente busco que la escritura cumpla con el proceso comunicativo que representa” (Docente grado segundo)

“la ventaja de la letra cursiva radica en las conexiones mentales que posibilitan un pensamiento abstracto, los niños leen la palabra completa y la escriben sin levantar el lápiz. La letra script porque es la letra universal, la cual se encuentra en todo lugar, periódicos, avisos, internet, etc. Es necesario que los niños reconozcan los dos tipos de letra, pero en la edad pre-escolar es importante utilizar la cursiva y cuando crecen darles la oportunidad de escoger su tipo de letra según preferencia” (Docente grado segundo)

De los anteriores argumentos es posible establecer que en la institución quienes defienden la enseñanza de los dos tipos de letra, privilegian el contexto u entorno que rodea al niño en sus experiencias de aprendizaje, así como la función comunicativa de la lengua escrita.

En este sentido, puede decirse que las creencias, saberes del maestro y la forma en que direcciona sus prácticas en el aula, se relacionan no solamente con la formación pedagógica que ha recibido para llevar a cabo su labor docente, sino también a partir de sus propias vivencias, razón por la cual encuentra sentido a su quehacer en el aula. De acuerdo con el texto de Romero et al. (2010), *“Es un lugar común, que los calígrafos y artistas consideren que la formación del aprendiz se realiza actualizando aquellos procedimientos que hicieron diestro y competente al maestro. Este tipo de aprendizaje en el cual un maestro diestro, trasfiere por demostración su saber a un aprendiz, se denomina, aprendizaje generacional”*. Si bien, Romero hace clara referencia a la

enseñanza que hacen los calígrafos de profesión, es susceptible de relacionar esta particularidad con las prácticas de éste grupo de docentes, en los cuales se establece una estrecha vinculación entre sus propias experiencias o vivencias de aprendizaje, su formación y sus prácticas de enseñanza.

Ahora bien, aunque los maestros no lograron referir con exactitud la proveniencia de sus saberes desde un sustento teórico específico, sino como un cúmulo de conocimientos que han adquirido a lo largo de su experiencia de vida y docente; algunas de sus afirmaciones se desvirtúan a partir de evidencias escritas de los niños en uno u otro tipo de letra como se mostró en líneas anteriores en las que fueron analizados los escritos de los estudiantes.

Con relación a la enseñanza específica de los trazos de las letras, los docentes de segundo refieren no enseñar específicamente el trazo de letras dado que los niños ya se han apropiado de ellos en los grados anteriores. Por su parte las maestras de preescolar y primero refirieron realizar con sus estudiantes entre otras las siguientes actividades: escritura libre y espontánea, ejercicios de pre escritura de forma progresiva, copia de la fecha diariamente, rotulación de objetos del aula, escritura de nombres de personajes de cuentos, escritura del nombre y apellidos, unión de puntos de grafías, transcripción de escritos, jugar a hacer trazos en el aire, diseño de figuras con trazos similares, lectura y contacto permanente con carteles, revistas, cuentos, libros, etc., pintar trazos con témperas, copia por parte de la maestra de letras de cuentos, poesías, retahílas, etc. y hacer que los niños las repisen con colores para decorarlas a fin de que se vayan adoptando los trazos, jugar con abecedarios y a partir de allí escribir palabras relacionadas con las respectivas letras y presentación de imágenes e ilustraciones.

A partir de las actividades señaladas por las docentes, se pudo establecer que aunque predomina y es común a todas ellas la escritura libre y espontánea de los estudiantes como punto de partida para la enseñanza de los trazos alfabéticos, también se realizan actividades específicas en torno al aprendizaje de trazos, sin que medie allí un estilo caligráfico específico (textos y libros que circulan en el aula, actividades de pre escritura, ejercicios de unión de puntos entre otros); sin embargo, las maestras que enseñan de manera exclusiva el tipo de letra cursiva refieren mayor cantidad de actividades de pre escritura, unión de puntos para el trazo de grafías y/o repisar letras que apuntan a dicho

estilo caligráfico, guiando en ocasiones el movimiento de la mano para ayudar al estudiante en el aprendizaje de los trazos.

Por otro lado, al indagar a los docentes acerca de si consideran que hay incidencia frente al aprendizaje de un tipo específico de letra en la pronta apropiación o aprendizaje de la lengua escrita, las opiniones de los docentes se dividieron en un 50% para quienes consideran que si la hay y un 50% que consideran que no hay incidencia. En las tablas 6 y 7 se muestran los argumentos de las diferentes posturas de los maestros, no obstante algunas de ellas no otorgan explicación clara al respecto.

Tabla 6. Argumentos de quienes consideran que SI hay incidencia del tipo de letra en la apropiación de la lengua escrita

“Por usar en la escritura la letra cursiva, el trazado continuo, permite retener en la memoria motora los rasgos, lo que hace que se integre tempranamente a la escritura definitiva. Además, el no tener que levantar su mano para escribir las letras sueltas (letra script), hay continuidad en el trazo y mayor concentración en el acto de escribir y esto facilita también el aprendizaje” (Docente grado transición que enseña letra cursiva).

“Con el proceso natural espontáneo, el niño se suelta a escribir y plasmar sus emociones y sentimientos, como él percibe y con las ideas que él quiere plasmar. Según teorías de Piaget, Ana María Kaufman: cada intento de escribir produce una sinapsis en el cerebro, luego la repetición perfecciona y automatiza los movimientos” (Docente grado primero que enseña letra cursiva).

“El tipo de letra cursiva ayuda notablemente al proceso, ya que existe una relación muy significativa con el cerebro” (Docente grado primero que enseña letra cursiva).

“La letra cursiva permite que el niño aprenda a escribir y leer de corrido, como un todo, al escribir el niño no tiene que levantar la mano y el lápiz escribe la palabra completa” (Docente grado segundo que enseña ambos tipos de letra).

Tabla 7. Argumentos de quienes consideran que NO hay incidencia del tipo de letra en la apropiación de la lengua escrita

“Considero que sin importar el tipo de letra, es el disfrute y la alegría del descubrimiento de la escritura lo que permite una buena apropiación de la lengua escrita. En esta edad sorprenderse con la alegría de construir conocimiento es lo que permite que el cerebro cicatrice experiencias que se utilizarán positivamente a lo largo de la vida” (Docente grado transición que enseña ambos tipos de letra).

“Para mí el formato no es lo fundamental, cuando los niños aprenden la letra cursiva y con el tiempo pasan a la script veo que no tienen dificultad y su caligrafía es muy buena, cuando se inicia o se aprende la script el paso a cursiva es muy complicado para los niños.” (Docente grado jardín que enseña letra cursiva y habitualmente escribe con script).

“En el largo transcurso de mi carrera docente, he visto que existen factores de mayor incidencia. Considero que nuestra cultura, aun la cultura de los docentes es poco dada a escribir. Una gran parte de las generaciones que han antecedido a nuestros estudiantes se niegan a escribir, le temen a la hoja en blanco, no se estimulan las correcciones de errores, por el contrario son sancionados con las calificaciones. Escribir es un proceso interno, complejo que implica comprensión y deseo de comunicar algo. Generalmente en el aula se escribe a manera de copia, no para comunicarnos, ni para ordenar el pensamiento y ser reflexivos, sino para cumplir con preceptos de tediosas clases. La promoción de la escritura en el aula, requiere de pedagogías desestructurantes” (Docente grado primero que enseña letra cursiva).

“Dentro de las consultas que he realizado para identificar el efecto del tipo de letra, no he encontrado argumentos suficientes para establecer diferencias, en la práctica no puedo evidenciar cambios en la escritura como proceso por el tipo de letra” (Docente grado segundo que enseña letra script).

Llama la atención que en el grupo de maestras que consideran que SI hay incidencia del tipo de letra sobre la apropiación de la lengua escrita, cuatro (4) en total, hay una predominancia de quienes escriben y enseñan exclusivamente la letra cursiva (3 maestras). Por su parte entre quienes consideran que NO hay incidencia, cuatro (4) en total, hay predominancia (3 docentes) de quienes escriben y/o enseñan ambos tipos de letra. En este orden de ideas pudo establecerse una tendencia marcada de los docentes

que enseñan la letra cursiva, en considerar que si hay incidencia del tipo de letra en el aprendizaje de la escritura, lo cual permite inferir para este grupo de docentes, la creencia de que el aprendizaje de la letra cursiva es la que favorece la pronta apropiación de la lengua escrita.

6. Síntesis de resultados

A partir de las opiniones y evidencias obtenidas de cada grupo de participantes (estudiantes, padres de familia y docentes) y sus respectivos análisis que ya fueron expuestos, se pudieron hallar los siguientes resultados con relación a los propósitos del trabajo investigativo:

Al caracterizar los rasgos alfabéticos de los niños en actividades dentro del aula, se evidenció el predominio del trazo script como conocimiento previo al iniciar su escolaridad, así como una mayor facilidad para los niños en el aprendizaje de este tipo de trazo; de los dieciocho (18) estudiantes, se pudo establecer que tan solo uno (1) manifestaba rasgos cursivos en la escritura. Esta particularidad fue corroborada a través de la información suministrada por los padres de los niños quienes señalaron que en su mayoría, esto es para once (11) niños, hubo un acercamiento escolar previo a la escritura con letra script, sin mencionar otros contextos, lo cual se constituye en el punto de partida para la enseñanza-aprendizaje de la escritura, revelando unos conocimientos anteriores (pre- escolares) específicos en torno a este proceso.

A partir de las respuestas obtenidas de los niños en cuanto a sus aprendizajes y preferencias en torno al uso de uno u otro estilo caligráfico, se estableció la importancia que cobra para ellos lo que han aprendido en contextos previos y su conocimiento de que pueden hacer uso de sus saberes para lograr nuevas metas de aprendizaje. Asimismo se identificó una relación entre un aprendizaje específico y el componente afectivo, en el cual éste parece tener injerencia directa sobre el gusto o preferencia de los niños hacia una determinada forma de plasmar la escritura. En este mismo sentido, con base en las respuestas obtenidas de los padres, se pudo establecer la clara influencia que ejercen sobre los niños las personas que cooperan con sus tareas, sesgando un aprendizaje específico en el que intervienen las creencias, saberes o dominios del “*enseñante*” en

cuanto al uso de uno u otro tipo de letra; asimismo, para la mayoría de niños el primer acercamiento al trazo cursivo se da en la institución escolar, dependiendo de que allí se promueva su uso.

No todos los niños de manera natural o espontánea se interesan por el aprendizaje de los trazos cursivos y sólo en aquellos que surge dicho interés, éste se da bastante tiempo después de haber entrado en contacto permanente con el estilo caligráfico. Inicialmente surge como una exploración, en la cual el niño identifica sus fortalezas y debilidades, decidiendo, cuando se le permite, continuar en la apropiación de trazos cursivos o desistiendo de esta tarea. En este sentido, parece ser más natural por el contexto de uso, que el niño se incline más hacia el uso de la letra script, esta particularidad también se pudo evidenciar en los padres de familia y docentes, que aun aprendiendo los dos tipos de letra utilizan habitualmente de preferencia el tipo script.

La mayoría de niños refirieron como “difícil” la ejecución de la letra cursiva, y es ésta la principal razón para preferir la letra script, también el desconocimiento para realizar algunos trazos cursivos, se constituye en otro factor para inclinarse hacia el uso de la letra script, con la cual los niños se encuentran más familiarizados desde diferentes contextos de uso. En este sentido se pudo comprobar que para los niños, su gusto y percepciones en términos de dificultad, facilidad y/o favorabilidad, son determinantes al momento de escoger uno u otro tipo de letra para la escritura, y esto a su vez se corresponde con la forma en que se relacionan con el acto de escribir.

Padres y niños coinciden mayoritariamente en sus dificultades para realizar los trazos cursivos, situación que pudo evidenciarse durante la “actividad de clase compartida” y a través de lo expresado verbalmente; asimismo coinciden en creer que el tipo de letra que debe usarse para llevar a cabo las actividades de escritura es aquella que les genere mayor gusto por realizar. En este sentido, la opinión de los maestros toma distancia del gusto expresado por los estudiantes, y abogan por la enseñanza de un estilo caligráfico específico atribuible a “ventajas pedagógicas” y/o a “contextos de uso”.

La necesidad manifiesta de los niños por establecer la correspondencia de trazos cursivos con los trazos script, parece ser un indicativo de que el niño relaciona de manera más natural al acto de escribir el uso de las letras en script, las cuales le resultan

más familiares en los diferentes contextos. Esta particularidad se vivenció en las situaciones de aula, cuando algunos estudiantes solicitaron la escritura en correspondencia para establecer comparaciones, o preguntaron de manera específica “¿cómo se hace la ese (s) en cursiva?” evidenciando un aprendizaje dentro de su proceso de escritura en el cual existe una apropiación del trazo en script que no se ha logrado con el trazo cursivo.

Con relación a la ejecución de la letra cursiva, el 99% de los niños manifiestan dificultad para hacerla, aun aquellos a los que interesa aprenderla, refiriéndose principalmente a los trazos de algunas letras o conscientemente como consecuencia de no haberla practicado. Asimismo se identificó que especialmente cuando la producción escrita se hace más extensa o exigente, algunos de los niños que expresan gusto por la letra cursiva optan por emplear la letra script, hecho que no se presenta en la escritura de palabras sueltas y/o rotulación de dibujos y objetos.

Un año y medio después de la intervención en el aula empleando los dos tipos de letra (cursiva y script) durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita, bajo el criterio de libre elección de uso para los niños, se incrementó el uso de la letra cursiva por gusto e interés propios, esto es en número el equivalente a siete (7) estudiantes, motivados hacia el aprendizaje de este estilo caligráfico, lo cual a su vez modificó un poco sus preferencias. Sin embargo, continuó predominando en la escritura espontánea el uso de la letra script, que la mayoría de niños catalogan como “la más fácil” y la que “saben hacer”. Del mismo modo se pudo establecer para la totalidad de estudiantes (18), una evolución referida al proceso de apropiación de la lengua escrita que se presenta en estadios diferentes, como consecuencia del modelo pedagógico empleado en la institución, y para dieciséis (16) de ellos un mayor acercamiento a la escritura convencional.

La experiencia personal de los padres, señala que para quienes aprendieron la letra script y utilizan únicamente éste tipo de letra en su escritura, se dificulta posteriormente el aprendizaje de la letra cursiva como requerimiento específico, caso contrario sucede con quienes aprendiendo la letra cursiva deciden posteriormente por gusto e interés propios, optar por la escritura con letra script; esta misma dificultad la expresan los niños cuando no han experimentado la escritura con letra cursiva. No obstante aunque pudo

evidenciarse que tarda más la apropiación de los trazos cursivos que los script, parece ser que para el aprendizaje de los primeros, se alcanza un mayor dominio e interiorización cuando se enseñan desde temprana edad, aspecto que reflejan los estudiantes que utilizan indistintamente uno u otro tipo de letra durante las actividades de escritura.

Por otro lado, resulta poco probable que algunos padres (en su mayoría, para el grupo participante), puedan colaborar en casa de manera efectiva con el proceso de escritura, para orientar al niño o niña en la formalización de sus escritos o afianzamiento de trazos, especialmente en el tipo de escritura cursiva, dado el desconocimiento que poseen los padres con relación a la ejecución de trazos de este estilo caligráfico.

A partir de las estrategias de trabajo en el aula, para familiarizar a los estudiantes con los dos tipos de letra, se pudo evidenciar que a pesar de que los niños durante tres meses tuvieron contacto exclusivo con la escritura en letra cursiva, especialmente proveniente de los escritos de la maestra, sólo unos pocos estudiantes intentaron realizar trazos similares a los de ella. Sin embargo cuando los niños evidenciaron la flexibilidad de la maestra para validar sus escritos en cualquiera de los dos tipos de letra, retornaron al tipo de escritura script que según lo expresado por ellos, les resultaba más fácil. Por otro lado, los niños en adelante se mostraron más tranquilos y más decididos o seguros frente al acto de escribir su nombre cada vez que se les solicitaba. También se pudo observar que aquellos niños que trataron de imitar los rasgos cursivos de la maestra, mostraron una actitud complaciente hacia ésta, como respuesta a un mandato implícito frente a la forma de presentar la escritura, o para ganar reconocimiento frente a sus esfuerzos. Esta particularidad se confirmó cuando los niños identificaron libertad para representar la escritura con uno u otro tipo de letra y decidieron retornar a la letra script.

Mediante el uso de modelos de escritura de los nombres con uno y otro estilo caligráfico, se pudo establecer que la imitación de trazos y memorización de secuencias alfabéticas, favorece la escritura convencional del nombre, sin que medie allí un acto consciente de aprendizaje. Este avance se logra inicialmente como un simple acto de mecanización a través de la práctica o repetición de los trazos en el cual el niño parece interesarse de manera exclusiva, independientemente del estilo caligráfico que emplee, sin lograr transponer este “aprendizaje” para la construcción o elaboración de nuevos escritos. Las

relaciones y comprensión que el niño logra establecer frente a la construcción de la lengua escrita, se dan a posteriori y surgen como complemento de muchas otras actividades en torno a la escritura, así como de las interacciones e intervenciones permanentes entre el adulto alfabetizado y el aprendiz.

Al contrastar los dos escritos creados por cada niño cuando emplearon el tipo de letra indicado por la maestra (uno en script, otro en cursiva), se encontró en todos los textos una disminución en la calidad, extensión, coherencia y creatividad de los mismos para el tipo de letra de menor dominio en cada niño. Haciéndose posible inferir a partir de la realización de las actividades y las reacciones exteriorizadas por los niños, que factores como la angustia, el temor al fracaso, el cansancio o “desgaste”, la impotencia y la desmotivación, se constituyen en factores que coartan la creatividad y la capacidad productora del niño durante el acto de escribir, cuyo producto son escritos más pobres de lo esperado que se distancian de la función comunicativa de la escritura: tanto en el mensaje, con textos menos coherentes, como en el acercamiento a una escritura convencional de difícil legibilidad.

Esta contrastación también permitió verificar para la mayoría de niños, que a pesar de poseer claro conocimiento con relación a la construcción de la lengua escrita, el desconocimiento del trazo caligráfico (el de su menor dominio) les dificultó acercarse a la escritura convencional; convirtiéndose la demanda de la maestra, en una limitante para hacer visible su saber, y por ende poner de manifiesto un proceso de apropiación de la lengua escrita ante el lector o receptor. Asimismo, se manifestaron altos niveles de angustia y/o frustración frente al acto de “tener que escribir” con la letra de menor dominio, causándose una actitud menos fluida y en algunos casos, negativa frente a la experiencia de escritura.

En el grupo de niños que manejan ambos tipos de letra, año y medio después de haberse iniciado el aprendizaje de trazos cursivos, continúan presentándose dificultades para realizar algunas letras y enlaces entre estas, aspectos que demandan en los niños mayor tiempo de ejecución para la escritura y/o generan problemas de legibilidad. También pudo constatar que presentar a los niños para la ejecución de una misma letra diferentes modelos de trazo en el tipo cursivo, en el cual es común hallar variaciones en cuanto a diseño y secuencia del trazo, genera en el aprendiz confusión y

dualidad al intentar reproducir los trazos, lo cual contribuye a que el aprendizaje de los mismos sea más tardío. En este sentido parecen estar más definidos o universalizados en nuestro medio los trazos para la letra tipo script.

Los docentes de la institución participante a partir de sus apreciaciones, evidenciaron las divergencias en cuanto a los criterios para optar por la enseñanza de uno u otro estilo caligráfico durante la iniciación al aprendizaje de la lengua escrita. Sin embargo, sus discursos o argumentos permitieron establecer que entre quienes promueven la enseñanza de la letra cursiva, se destacan sus ventajas enmarcadas fundamentalmente en factores referidos a la forma como se plasma la escritura, esto es, direccionalidad o posición de las letras, continuidad y fluidez, evitar conglomerados, entre otros, todos ellos aspectos que apuntan a la construcción de una escritura convencional. Por su parte, quienes defienden la enseñanza de los dos tipos de letra o la script, privilegian el contexto u entorno que rodea al niño en sus experiencias de aprendizaje, así como la función comunicativa de la lengua escrita, otorgando menor importancia a los aspectos de forma.

Aunque los maestros no logran referir con exactitud la proveniencia de sus saberes desde un sustento teórico específico, sino como un cúmulo de conocimientos que han adquirido a lo largo de sus experiencias; algunas de sus afirmaciones en torno a las ventajas y/o desventajas de uno u otro estilo caligráfico se desvirtúan a partir de evidencias escritas de los niños, como se mostró durante el análisis a los escritos de los estudiantes. En este sentido, Álvarez (2010) citando a Zelaya y Campanario (2001); García y Rojas (2003); García y Zamorano (2004); Barona, Verjovsky, Moreno y Lessard (2004); Chrobak y Leiva (2006) señala que diferentes investigaciones coinciden en afirmar que las creencias y concepciones que tienen los profesores sobre la enseñanza y el aprendizaje, representan un elemento fundamental en su práctica educativa y en su forma de enseñar, cuyo lugar en el que se reflejan de manera particular es el aula de clase. Asimismo, plantea el problema de la disociación entre la teoría y la práctica, es decir, la no coherencia entre el pensamiento y la práctica pedagógica (Zelaya y Campanario (2001), García y Rojas (2003); y la persistencia de creencias tradicionales de los profesores acerca de la enseñanza y el aprendizaje sustentado en Mellado (1996); Erazo, (1999); Aparicio, Hoyos y Niebles, (2004).

Por otro lado, se pudo establecer una marcada tendencia de los docentes que enseñan la letra cursiva, en considerar que el aprendizaje de este tipo de letra favorece la pronta apropiación de la lengua escrita, criterio que circunscribe su intencionalidad pedagógica para enseñarla. Del mismo modo se evidencia una mayor persistencia de los maestros que aprendieron la letra cursiva y habitualmente la utilizan, en enseñarla también a sus estudiantes; en tanto que se presenta mayor flexibilidad de criterio para enseñar uno u otro estilo caligráfico, entre el grupo de docentes que aprendieron la letra script y la usan habitualmente. Perafán (2004) citado por Álvarez (2010), señala que las teorías y creencias del profesor, obedecen a un conocimiento de tipo práctico que comprende principios construidos o interiorizados por éste en los diferentes roles de su vida personal (estudiante, hijo, padre, amigo) y profesional, que determinan lo que hace en el aula y el sentido de su acción.

6.1 Otros hallazgos

Se pudo identificar que las preguntas más recurrentes de los niños en cuanto a los trazos de algunas letras cursivas que aún no reconocen y/o que se les dificulta realizar son: q(q), g(g), b(b), f(f), k(k), h(h), p(p), j(j); también pudo constatarse en los escritos de algunos estudiantes, que con frecuencia se presentan confusiones entre algunas de ellas debido a la similitud en sus trazos: q (q) y g (g), b (b) y f (f), k(k) y h(h).

La enseñanza de la letra cursiva requiere que el docente dedique especial atención y por ende mayor tiempo a la enseñanza correcta o precisa de trazos, estableciendo y aclarando diferencias que para los niños son casi imperceptibles: giros hacia la derecha o hacia la izquierda en letras como g(g) y q(q), alargamiento marcado de letras para diferenciarlas especialmente cuando no hay uso del renglón en letras como f(f) y b(b), l(l) y e (e), uniones entre dos letras como v(v) y i(i), que pueden “mostrar” otra letra r(r). Asimismo, el aprendizaje para el estudiante en este tipo de letra, demanda mayor ejercitación y dedicación a actividades que favorezcan el movimiento y orienten la especificidad del trazo, a fin de lograr con mayor prontitud la apropiación del mismo.

Con relación a la velocidad y fluidez que refieren los maestros, especialmente a favor de la letra cursiva, pudo establecerse que para niños entre 4 y 5 años de edad, estas no son cualidades que puedan experimentar mediante el uso de un tipo específico de letra en su

escritura, pues ellas -la velocidad y la fluidez- no se logran hasta tanto el niño adquiera conocimiento y dominio en el trazo, independientemente del tipo de letra que emplee.

“me gusta la script porque es muy fácil y así puedo acabar un poco más rápido las tareas, yo a veces intento practicar mi nombre con la cursiva, pero entonces es como más que me demoro”. (N.V).

“intenté, intenté y pude lograr la cursiva y entonces me gustó más la cursiva que la script, es más rápida de hacer”. (J.J).

Asimismo se hizo posible demostrar mediante escritos de los niños, que durante el aprendizaje de este tipo de letra (cursiva) se presenta la “escritura en espejo”, en la cual el niño gira gráficamente la letra presentándola en dirección contraria, tal y como sucede con la letra de tipo script para los grafemas p y q, b y d.

Cuando se implementa en el aula la enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita mediante el uso de los dos estilos caligráficos (cursivo y script), rotular los diferentes objetos en el entorno cotidiano del niño mediante el uso de carteles que presenten las palabras en correspondencia entre uno y otro tipo de letra, ayuda al niño a relacionar el trazo más dominante con el que no lo es, y favorece una representación mental del mismo, a la vez que sirve de apoyo para la escritura de nuevas palabras. Por otro lado, durante la creación escrita del niño, es importante tener en cuenta que interrumpir su actividad para corregir el trazo de las letras, centra su atención hacia dicha particularidad, y lo extravía de la ruta para lograr un escrito hilado y coherente en sus ideas, así como en la comprensión de la función pragmática que cumple la escritura.

7. Discusión y Conclusiones

Con base en los resultados obtenidos a partir de las interacciones en el aula, se pudo establecer que el uso de un tipo específico de letra, no incide de manera directa en la apropiación de la lengua escrita como proceso, toda vez que los niños demostraron su conocimiento en cuanto a la manera como ésta se construye y establecieron sus propias rutas para crear escritos y acercarse a la escritura convencional, independientemente de que hayan usado uno u otro tipo de letra. Este conocimiento se delató principalmente en la estructura coherente de las ideas que se querían plasmar y la relación consciente que los estudiantes hallaron entre fonema y grafema para representar la escritura. Aun en los casos aparentemente distantes de una escritura convencional, se evidenciaron avances significativos en cuanto al conocimiento acerca de cómo se construye la lengua escrita, que para la mayoría de niños (en el grupo trabajado), se dificulta representar con la letra cursiva. De lo anterior puede decirse que no ha habido una apropiación del tipo de trazo cursivo, lo cual nada tiene que ver con el conocimiento y dominio que el niño adquiere frente a la lengua escrita.

Ahora bien, aunque se pudo establecer que la imitación de trazos y memorización de secuencias alfabéticas, mediante el uso de modelos de escritura para el nombre con uno y otro estilo caligráfico, favorece la escritura convencional del mismo; estos logros o avances inicialmente se constituyen en un simple acto de mecanización producto de la práctica o repetición de los trazos en lo cual el niño parece interesarse de manera exclusiva en un comienzo, independientemente del estilo caligráfico que emplee, sin lograr transponer este “aprendizaje” a la construcción o elaboración de nuevos escritos. Las relaciones y comprensión que el niño logra establecer entre el trazo que representa el código alfabético y la construcción de la lengua escrita, se dan a posteriori y surgen como complemento de muchas otras actividades en torno a la escritura, así como de las interacciones e intervenciones permanentes entre el adulto alfabetizado y el aprendiz. En este sentido, puede decirse, que cuando el niño intenta reproducir un modelo de escritura

y lo mecaniza, su actividad mental se centra en la recordación del modelo, en tanto que cuando avanza hacia la comprensión del papel que representan las letras al interior de la escritura con una intención comunicativa, sus acciones de pensamiento se hacen más complejas, evidenciando comprensión acerca de cómo se construye la lengua escrita: crear la idea, estructurarla u ordenarla mentalmente y relacionar los fonemas con los grafemas que se requieren para intentar o lograr proyectarla a través de la escritura.

Por lo general, la apropiación o aprendizaje de la lengua escrita se vincula al hecho de que el niño logre representar la escritura de una manera convencional, según su entorno social, y sin duda este es uno de los objetivos a alcanzar en la formación escolar. Sin embargo, debe reconocerse que la escritura representada a través del código alfabético requiere en los años iniciales un doble aprendizaje: el de la escritura entendida como proceso y con una función comunicativa, y el aprendizaje de los trazos que se requieren para representarla. En este sentido, la mayoría de niños parece comprender más tempranamente la función de la escritura y el proceso que conlleva crearla, y tiempo después es cuando se interesan por retener, memorizar y/o mecanizar los trazos caligráficos de las letras para intentar representarla. De allí que la escritura convencional, no puede constituirse en el indicador para determinar los aprendizajes del niño con relación a la lengua escrita y la apropiación que hace de la misma, toda vez que aun cuando el niño tenga claridad frente a lo que escribe y cómo lo escribe, puede con sus trazos desdibujados transmitir al adulto una información que éste recibe como errónea.

Aquí es importante señalar, que con relación al aprendizaje de las grafías para lograr la escritura convencional, las representadas por los trazos cursivos tardan más en mecanizarse que las de los trazos script, no obstante parece ser que para su aprendizaje se alcanza un mayor dominio e interiorización cuando se enseñan desde temprana edad, aspecto que reflejaron en la investigación los estudiantes que utilizaron indistintamente uno u otro tipo de letra durante las actividades de escritura. Asimismo, se pudo establecer que sólo hasta cuando el niño adquiere dominio de los trazos cursivos para plasmar su escritura y a su vez comprende cómo se construye la lengua escrita de manera convencional, percibe que la letra cursiva le ayuda a agilizar la escritura. Por su parte, la pronta apropiación de los trazos script, parece relacionarse con una forma de ejecución más básica y muestra además una relación directa con su uso mayoritario e incidencias provenientes de los contextos familiar, social y cultural que rodean al niño y

configuran su aprendizaje. En este sentido, la necesidad manifiesta de los niños en establecer la correspondencia de trazos cursivos con los trazos script para su ejecución, se presenta como un indicativo de que el niño relaciona de manera más natural al acto de escribir el uso de las letras script que le resultan más familiares; en este sentido, también se pudo comprobar que los padres modelan en sus hijos una tendencia en cuanto a un tipo de aprendizaje específico, de acuerdo con sus creencias, saberes o dominios.

De acuerdo con lo anterior, Teberosky (1989) reflexiona que el aprendizaje es el resultado de la interacción entre la enseñanza y los conceptos previos de los niños, de allí que con relación a la enseñanza-aprendizaje de la escritura, cobra importancia conocer e indagar en torno a las experiencias y conocimientos que los niños han adquirido de otros contextos, a fin de potenciar y motivar nuevos aprendizajes partiendo de sus saberes, todos ellos elementos que se reconocen como principios fundamentales en el Aprendizaje Significativo y el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

Por otro lado, aunque se confirma que la enseñanza-aprendizaje de uno u otro estilo caligráfico nada tiene que ver con la apropiación de la lengua escrita, resulta determinante el hecho de que poner condicionantes o limitantes al niño con relación al uso de un tipo de letra en particular, puede llegar a constituirse en un factor que interfiere negativamente en la obtención de nuevos logros de aprendizaje y en nada coadyuva a mejorar o fortalecer las prácticas de escritura. En este sentido, se pudo establecer que cada niño actúa o reacciona de manera diferente frente a aquello que le genera dificultad, conflicto o dualidad, jugando allí un papel importante sus saberes, habilidades y también su personalidad: algunos desisten y abandonan el reto, otros intentan asumirlo siguiendo los parámetros establecidos, otros intentan resolverlo haciendo uso de sus capacidades o habilidades aunque haya necesidad de romper algunas reglas, otros intentan negociar la regla a su favor, otros se acomodan a las situaciones, otros se angustian y frustran ante el reto que ven imposible de alcanzar y otros simplemente hacen lo que pueden.

Este conjunto de actúes son los que hacen de nuestras aulas un lugar en el que confluye la diversidad, el lugar en el que el maestro ha de mostrarle al niño las diversas rutas que puede tomar para alcanzar una meta de aprendizaje –aquí, la escritura- para que el estudiante haciendo uso de sus saberes, destrezas, habilidades, criterios, gustos,

preferencias y autonomía, tome la ruta por la cual se sienta más cómodo, seguro y confiado para avanzar hacia nuevos aprendizajes. Sin duda, allí la labor primordial del docente es la de facilitar, motivar y promover el aprendizaje, en donde la mejor herramienta pedagógica ha de ser precisamente generar gusto y satisfacción por ese aprendizaje, partiendo de los saberes del niño.

Así las cosas, parece estar en manos del docente el criterio pedagógico para diseñar el camino por el cual transiten sus estudiantes, pues es él quien prioriza alrededor de la enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita, si es la forma (referida a un estilo caligráfico) o el fondo (referido a la función que cumple la escritura) el que ha de prevalecer en sus prácticas en el aula. En este sentido, el maestro ha de discernir y establecer la intencionalidad pedagógica en las actividades de escritura que propone a los estudiantes para lo cual puede plantearse entre otras las siguientes preguntas o reflexiones: ¿quiero un estudiante que construya sus propios escritos con una intención comunicativa y a través de ellos pueda mostrar sus aprendizajes en torno a la lengua escrita, o quiero verificar el aprendizaje de trazos dentro de un tipo específico de letra?, ¿quiero un estudiante que se enamore de la escritura, la aprenda y la comprenda por su propio gusto e interés, o quiero fortalecer de manera exclusiva destrezas motrices, de ejercitación y/o dominio de trazos a través de la escritura?, ¿quiero un estudiante que pueda expresar y comunicar con sentido sus ideas de manera escrita y legible, o quiero formar un experto calígrafo al que todos admiren sus trazos al escribir?. Plantearse entre otros, este tipo de interrogantes, ayudarán al maestro a orientar metodológicamente su labor en el aula con los estudiantes, hacia el logro de nuevas metas de aprendizaje alrededor de la escritura.

A. Anexo. Encuesta a Docentes

Apreciado(a) docente: Agradezco a usted diligenciar esta encuesta aportando la totalidad de datos y respuestas solicitados.

OBJETIVO: Identificar las concepciones pedagógicas de los maestros con relación a los estilos caligráficos que se trabajan en la escuela durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura.

Ubique su estrato socio-económico 1 2 3 4 5 6 Sexo: F M

Nivel Académico: Técnico Licenciado Edad: 20-25 años

Tecnólogo en educación Especialista 26-30 años

Profesional Universitario Magíster 31-35 años

Otro 36-40 años

Año del último título _____ 41-45 años

46-50 años

Más de 50

1. ¿Con cuál tipo de letra aprendió usted a escribir en la escuela?

Cursiva (letras enlazadas o pegadas) _____

Script (letras separadas) _____

Ambos tipos de letra _____

2. ¿Con cuál tipo de letra escribe usted habitualmente?

Cursiva _____ Script _____

7. Enumere algunas de las actividades que realiza con sus estudiantes para enseñar el trazo de las letras.

8. Cuando alguno de sus estudiantes no logra realizar el trazo adecuado de las letras durante la escritura, utiliza alguna metodología para ayudarlo a superar esta dificultad?

SI_____ NO_____

¡Gracias por su tiempo!

Cursiva_____ Script_____

12. Si usted cambió el tipo de letra con el que aprendió, a otro tipo de letra la razón fue:

Por gusto e interés Por requerimiento escolar Por requerimiento laboral

Otro. ¿Cuál? _____

¿Este cambio le generó dificultad? SI_____ NO_____

13. ¿Su hijo(a) tuvo algún proceso escolar antes de ingresar al IPARM?

SI_____ NO_____

14. En caso de ser afirmativa la respuesta anterior, por favor especifique si en aquel proceso escolar, hubo acercamiento en la escritura a algún tipo de letra.

SI _____ ¿Cuál? Cursivo_____ Script_____ Ambos_____

NO_____

Marque con una (X) el recuadro que en su caso, responde a la pregunta formulada.

15. ¿En la cotidianidad de su hogar qué acercamiento a la escritura tiene su hijo(a)?

a. Contacto con textos impresos en: Letra cursiva Ambos tipos de letra Letra script Ninguno

b. ¿Algún miembro de la familia le ha enseñado a su hijo(a) el trazo de algunas letras?

NO_____

SI _____ Quién(es)? (puede marcar más de una opción) Mamá Abuelo(a)

Papá Primo(a)
 Tío (a) Hermano(a)

¿Con cuál tipo de letra se ha realizado dicha enseñanza? Cursiva____ Script____
 ambas_____

16. ¿Coopera usted con su hijo(a) en tareas de escritura?

NO_____

SI _____ ¿Con cuál tipo de letra lo hace? Cursiva____ Script_____

La razón para emplear ese tipo de letra es: Es la única que sé hacer
 Es la que le exigen a mi hijo(a) en el colegio
 Es la que le gusta a mi hijo(a)
 Otra razón.

¿Cuál? _____

17. ¿Su hijo(a) le ha manifestado alguna preferencia con relación al tipo de letra durante la escritura?

SI _____ ¿Cuál? Cursiva____ Script_____

NO_____

18. Cuando su hijo(a) realiza actividades de escritura, ¿qué tipo de letra emplea?

Cursiva
 Script
 Usa indistintamente uno u otro tipo de letra
 Mezcla letras cursivas y script

19. ¿Cuál considera usted que es el tipo de letra que debería enseñársele a su hijo en la escuela?

8. Bibliografía

Ajuriaguerra, J. (1981). *La escritura en el niño*. Editorial Laia: Barcelona.

Álvarez, L. (2010). *El pensamiento del profesor(a): concepciones implícitas sobre la enseñanza, el aprendizaje y la interacción comunicativa desde una reflexión crítica*. Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Colombia. Repositorio Institucional <http://www.bdigital.unal.edu.co/8844/1/4868002.2010.pdf>.

Arévalo M.C. (2002). Mejoramiento en el proceso del aprendizaje de la escritura en el ciclo de educación fundamental en la Escuela Oficial Rural Mixta de San Gabriel, San Miguel Chicaj, B.V. Tesis de pregrado. Universidad de San Carlos de Guatemala. Facultad de Humanidades. Departamento de Pedagogía.

Ausubel, D.P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*, Gruneald Stratton, New York.

Ausubel, D.P.; Novak, J.D. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México, Editorial Trillas. Traducción al español, de Mario Sandoval P., de la segunda edición de *Educational psychology: a cognitive view*.

Barbosa, J.J. (1990). *Alfabetización y Lectura*. Cortez Editora, San Pablo-Brasil.

Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Barcelona: Ariel.

Blasco, S. (2007). *El Aprendizaje del trazado gráfico de la escritura. Incidencias y propósitos de intervención*. Tesis Doctoral Universidad Ramon Llull. Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación. Barcelona.

Bogoya, D., _____. *Evaluación Educativa*. Documento PDF. Proporcionado por la Maestría en Educación. Universidad Nacional de Colombia.

Booth, T., Ainscow, M. y Kingston, D. (2006). *Index para la inclusión: Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en educación infantil*. Traducción y Adaptación: Francisca González Gil, María Gómez Vela, Cristina Jenaro. Editado y Producido para el Reino Unido por CSIE (Centro de Estudios para la Educación Inclusiva). Documento PDF.

Cajiao, F. (2008). *Evaluar es valorar*. Evaluación del Aprendizaje y calidad de la educación. Lineamientos de Discusión en el marco del Diálogo nacional sobre la evaluación del aprendizaje en el aula.

Castorina, J., Ferreiro, E., Kohl, M. y Lerner, D. (1996). *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. Paidós: Buenos Aires.

Cardona, G.R. (1994). *Antropología de la escritura*. Gedisa, Barcelona-España.

Cuervo, C; Flórez, R. (1992). *La escritura como proceso*. Educación y Cultura, 1992, N° 28, pp. 41-44 (publicación de la Federación Colombiana de Educadores, FECODE).

De amo S., J.M. & González G., I., 2004. *“Lectura significativa: de la literatura infantil a las habilidades metalingüísticas”* En Investigaciones sobre el inicio de la lectoescritura en edades tempranas. Ministerio de Educación Cultura y Deporte. España.

Delval, J. (1997). *Hoy todos son constructivistas*. Revista: cuadernos de pedagogía, pp.78-84 ISSN: 02100630.

Díaz, F., Hernández, G. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Capítulo 2, Editores Mc Graw Hill constructivismo y aprendizaje significativo.

Ferreiro, E. (1991). *Desarrollo de la alfabetización: psicogénesis*. En Yetta Goodman (comp). Los niños construyen su lecto escritura. Un enfoque piagetiano. Buenos Aires: Aique.

Ferreiro, E. _____. *La construcción de la escritura en el niño*, en http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a12n3/12_03_Ferreiro.pdf

Flórez, R. Arias, N. y Castro, J. (2010). *Construyendo puentes: lectura y escritura en la educación inicial*. En: Fundalectura (Ed.) Los niños son un cuento. Lectura en la Primera Infancia. Memorias 9° Congreso Nacional de Lectura. (p.68). Bogotá: Fundalectura.

Gimeno, S.J. & Pérez, G.A (1995). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.

Jurado, F y Estudiantes de la Maestría en Educación (2012). *Sobre el sistema de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes*. Colección Cuadernos del Seminario en Educación, N° 15. Universidad Nacional de Colombia.

Ledesma M. (2010). *Ventajas y desventajas del uso simultáneo y único de las letras script y cursiva en los niños y niñas de segundo año, de las escuelas: Juan Montalvo y San Antonio, en el desarrollo de las destrezas escritoras, durante el año lectivo 2008-2009*. Tesis de Maestría en educación y desarrollo social. Universidad Tecnológica Equinoccial, Ecuador.

Mariño, G. (1994). *Ocho inquietudes en torno al constructivismo*, en revista educación y cultura pp. 31-33. Santa fe de Bogotá.

Miguitama, Q., Ochoa, M.A., Jiménez, B.R., (2010). *Estudio de las fortalezas y debilidades de los dos tipos de letras script y cursiva en la enseñanza – aprendizaje de los niños y niñas de las escuelas centrales del cantón de Gualaquiza, durante el año*

lectivo 2006 – 2007. Tesis de pregrado. Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador.
<http://hdl.handle.net/123456789/669>.

MEN, ____ Estándares para la excelencia en educación. *Estándares curriculares para las áreas de matemáticas, lengua castellana y ciencias naturales y educación ambiental para la educación preescolar, básica y media*. Documento de estudio. Ed. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, D.C., Colombia.

MEN, (1998). *Serie lineamientos curriculares. Lengua castellana*.
http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-89869_archivo_pdf8.pdf

Claudia Molinari 2008. *La escritura en la alfabetización inicial: producir en grupos en la escuela y en el jardín* / coordinado por: Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires: La Plata

Moreira, M.A. (1994). *Cambio conceptual: crítica a modelos actuales y una propuesta a la luz de la teoría del aprendizaje significativo*. Trabajo presentado en la conferencia internacional "Science and Mathematics Education for the 21st Century: Towards Innovative Approaches. Concepción, Chile, 26 de septiembre al 1º de octubre.

Moreira, M.A (2005). *Aprendizaje Significativo Crítico*. Indivisa. Boletín de estudios e investigación, número 006. Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle, pp. 83-102. Madrid, España.

Negret, J. (2008). *La escritura antes de la escritura. Historia del desarrollo individual del lenguaje escrito*.

<http://programaletras.herramientasygestion.com/eventosweb/webanterior/libescrituratodo>

Novak, J. (1982). *Teoría y práctica de la educación*. Traducción por Cristina del Barrio de : A theory of Education. Ed. Alianza. Madrid, España.

Novak, J.D. y Gowin, D.B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona, Martínez Roca. Traducción al español del original Learning how to learn.

Presidencia de la República, MEN, MINCULTURA, ICBF, DNP (2013). *Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia. Fundamentos Políticos, Técnicos y de Gestión*. Imprenta Nacional. Bogotá, D.C.

Ramos, J.L & Cuadrado I. (2006) “*Influencia causal del conocimiento fonológico en el aprendizaje inicial de la lectoescritura*”. En *Psicología Educativa*, 2003, Vol. 9. N°2 - Págs. 113-126.

Ribeiro Santos, S. (2008). *Conciencia fonológica y morfológica y su relación con el aprendizaje de la escritura*. Tesis Doctoral, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Psicología. Universidad de Barcelona.

Sandoval, C. (1996). *Investigación Cualitativa, Módulo 4*. Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social. ICFES: Bogotá, Colombia.

Saperstein Associates (2012). *Handwriting in the 21st Century? Research Shows Why Handwriting Belongs in Today's Classroom*.

Secretaría Distrital de Integración Social, (2010). *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito*. Alcaldía Mayor de Bogotá.

Teberosky, A. (1989), “*los conocimientos previos del niño sobre el lenguaje escrito y su incorporación al aprendizaje escolar del ciclo inicial*”. En *Revista de Educación*, 1989. “Alfabetización” N° 288. P.169 .Publicación de la Secretaría de Estado de Educación del Ministerio de Educación y Ciencia. MEC. Madrid-España.

Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito: procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona: Anthropos Editorial del hombre. www.umce.cl/cipumce/educación/básica/dad/talleres-dedactica-lenguajematerna-ii.doc.

Vidal, S. y otros (2011). *Enseñanza de la lengua escrita*. BuenasTareas.com. Recuperado 11,2011, de <http://www.buenastareas.com/ensayos/Ense%C3%B1anza-De-La-Lengua-Escrita/3087547.html>

Vigotsky, L. (1978). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires, Argentina: La Pleyade 220p.

Vigotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo, México.