

Dificultades de aprendizaje en la escritura de tipo grafo motor

Presentado por:

Xiomara Guamanga
María del Carmen Suarez

Asesoras:

Belkis Briceño
Carolina Hernández

Universidad Pedagógica Nacional
Departamento de Psicopedagogía
Facultad de Educación
Licenciatura en Educación con Énfasis en Educación Especial.
Bogotá, 2013

Dificultades en el aprendizaje de tipo grafo-motor en la escritura

Presentado por:

Xiomara Magrel Guamanga Torres
María del Carmen Suarez Castro

Trabajo presentado como requisito de grado para optar por el título de licenciada en
educación con énfasis en educación especial

Universidad Pedagógica Nacional
Departamento de Psicopedagogía
Facultad de Educación
Licenciatura en educación con Énfasis en Educación Especial
Bogotá D.C., 2013

“Escribo por imperativo de mi conciencia. Porque me invade un terrible deseo de construir, de edificar.

Y también porque quiero romper, destruir, reconstruir con mis palabras una idea que sea mía y que se convierta en un bien para los otros... escribo para seguir existiendo” (Yepes, 2001)

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo presentado como requisito de grado para optar por el título de licenciada en educación con énfasis en educación especial
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Dificultades de aprendizaje en la escritura de tipo grafo motor.
Autor(es)	Guamanga Torres Xiomara Magrel; Suarez Castro María del Carmen
Director	Belkis Briceño, Carolina Hernández
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2013. 123 p
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	Dificultades, Aprendizaje, Inteligencias Múltiples, Procesos, Escritura.
2. Descripción	
<p>El presente documento da cuenta del proyecto pedagógico investigativo titulado “dificultades de aprendizaje en la escritura de tipo grafo-motor”. Éste proyecto pedagógico investigativo es realizado en el grado primero de la institución educativa Liceo Nacional Antonia Santos que de acuerdo a la organización interna de la misma se encuentra dividido en A y B. Es interés de las docentes investigadoras en formación indagar acerca del diseño de estrategias para el mejoramiento de los procesos de escritura en aquellos estudiantes con dificultades en este aspecto.</p> <p>El documento se encuentra presentado en cinco capítulos que recopilan y estructuran la aplicación teórico-práctica en el contexto educativo iniciando con un recuento histórico acerca de las múltiples concepciones que se han tenido de las dificultades de aprendizaje, su abordaje desde diversas ramas de estudio y cómo estas son atendidas en contextos educativos cuando se hablan de dificultades de aprendizaje en la escritura. Más adelante el proyecto se enfoca en la construcción de una propuesta pedagógica la cual vincula la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner y los procesos necesarios por dimensiones de desarrollo implementados para esta propuesta (perceptiva, motriz, comunicativa) en el aprendizaje de la escritura.</p> <p>Finalmente se da cuenta de los resultados y conclusiones de la intervención pedagógica, la contextualización en estados pre y pos aplicación de la propuesta, las dificultades de los estudiantes en los subprocesos necesarios para la escritura y las estrategias pedagógicas que dieron respuesta a estas dificultades.</p>	

3. Fuentes

Para la elaboración de este RAE se retomaron solo diez de las fuentes consultadas para la realización del proyecto pedagógico investigativo

Arbonez, B. (2005). Detección y Prevención y tratamiento de dificultades de aprendizaje. Como descubrir, tratar y prevenir los problemas en la escuela. Ideas propias.

Armstrong, T. (2001). Inteligencias múltiples cómo descubrirlas y estimularlas en sus hijos. Bogotá: Norma.

Dojman, M. (...).Psicolingüística y dificultades de la escritura. Dojman, M. Principios de aprendizaje y conducta (pp.). Cengage

Echeita, G. (2007). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Madrid: Narcea.

Ferreiro, E. (2002). Alfabetización. Teoría y práctica. Buenos aires: siglo veintiuno editores.

Ferreiro, E & Gómez, M. (2002). Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Buenos aires: siglo veintiuno editores.

Flórez, R. (2001). Hacia una pedagogía del conocimiento. Bogotá: Mc Graw – Hill

Fons, M. (2004). Leer y escribir para vivir: Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela. Barcelona: GRAÓ.

Horn, R. (1997). La inteligencia. Madrid: Acento.

Nicasio, J. (1998). Manual de dificultades de aprendizaje lenguaje lecto- escritura y matemáticas. Madrid: Narcea.

4. Contenidos

Interacción entre las inteligencias múltiples y el desarrollo de la escritura desde las dificultades de tipo grafo-motor

A lo largo de los últimos años en el contexto educativo se han planteado dificultades de aprendizaje determinadas por diversos conceptos que han ido evolucionando e involucrando los cambios que se visualizan en el aula con todo lo referente al aprendizaje.

Escritura y subprocesos que la componen.

La escritura produce influencias reflexivas sobre la manera de percibir, producir y analizar el lenguaje, sobre las capacidades intelectuales de registrar, planificar, corregir y construir lenguaje y sobre el conocimiento en general. (Teberosky 1992, citado por Zamudio & Valencia 1996), en el desarrollo de la escritura el niño comienza con la realización de garabatos antes de los tres años, en el desarrollo motriz-perceptual, el proceso madurativo por el que pasa el individuo está representado por la motricidad fina, siendo las primeras escrituras infantiles que aparecen, desde el punto de vista figural, como líneas onduladas o quebradas (zigzag), continuas o fragmentadas o como una serie de elementos discretos repetidos (series de líneas verticales o de bolitas).posteriormente aprende los trazos que componen las imitaciones de los grafemas y seguido a esto la relación entre el fonema-grafema.

En este aspecto es fundamental que este proceso trate de coordinar las habilidades diversas con los procesos cognitivos implicados en el aprendizaje, distinguiéndose diferentes dimensiones:

1. grafica de carácter psicomotor y perceptivo visual
2. lingüística: forma y estructura del discurso
3. expresiva conceptual: contenidos de conciencia y creatividad

Continuando con los aspectos que involucran estos procesos se debe tener en cuenta la inteligencia como capacidad de resolver problemas o de crear productos que son valorados en una o más contextos culturales Gardner

Inteligencia espacial (hemisferio derecho)

Capacidad de distinguir formas y objetos incluso cuando se presentan en ángulos insólitos, capacidad de percibir el mundo de manera visual con precisión, llevar a cabo transformaciones sobre las percepciones, imaginar movimiento o desplazamiento interno

Inteligencia lingüística (Hemisferio izquierdo. Vocabulario: lóbulo frontal, encima del lóbulo temporal. Lenguaje: lóbulo temporal).Capacidad de procesar con rapidez mensajes lingüísticos , ordenar palabras y dar sentido lucido a los mensajes

Inteligencia cinestésica corporal (hemisferio izquierdo)

Capacidad de trabajar con objetos, tanto los que implican una motricidad específica como los que estudian el uso integral del cuerpo

Dificultades en la expresión escrita

Conjunto de variables relacionadas con factores biológicos, psicológicos, sociales, culturales, familiares y educativos; además se tiene en cuenta que las dificultades de aprendizaje se pueden presentar en diferentes áreas y de distinta forma según la etapa de desarrollo en la que se encuentra el niño, para el caso del proyecto se retoman los siguientes aspectos a nivel grafo-motor enfoque mixto. (Romero & Lavigne, 2003/2004)

Propuesta pedagógica

La propuesta pedagógica basada en la teoría de las inteligencias múltiples busca fortalecer los procesos necesarios para la escritura de manera que se minimicen las dificultades de aprendizaje de tipo grafo motor, ofreciendo a los estudiantes un ambiente de aprendizaje alterno que les permita potenciar habilidades desde diferentes actividades teniendo en cuenta que cada proceso escrito se relaciona estrechamente con las inteligencias

Como la presente investigación hace parte de un ejercicio pedagógico de formación docente se toma como referente para el trabajo en el aula el modelo pedagógico cognitivista o constructivista, vinculando el modelo pedagógico con el proceso de escritura reconociendo que este genera modificaciones graduales que le permiten al estudiante alcanzar niveles superiores cognitivamente, reflejado en una escritura correcta a nivel gráfico y gramatical, las modificaciones a las que se hacen referencia deben estar orientadas por el maestro lo que implica la reestructuración del ambiente de aprendizaje de manera estimulante, el rol del docente como mediador y metodologías significativas para el estudiante.

Los criterios anteriormente mencionados se articularán con el diseño y puesta en práctica de una metodología alternativa que busca potenciar en todo momento el desarrollo del proceso escrito de manera que se creen actividades y estrategias que disminuyan la dificultad en la escritura. La metodología alternativa parte del reconocimiento de tres momentos didácticos característicos de una clase o momento específico de enseñanza y aprendizaje: inicio, desarrollo y cierre. Cada uno de ellos traza un momento para potenciar una inteligencia de manera que en una sola clase se potenciaran las tres inteligencias seleccionadas. La organización de las inteligencias en los momentos anteriormente seleccionados será rotativa de manera que se asegure que las inteligencias tendrán la relevancia que les pertenece según el momento didáctico en el que fueron asignadas. Para finalizar dentro de la ejecución de la metodología pedagógica se aplica un espiral auto-reflexivo mensualmente que permita dar cuenta de los avances, retrocesos y dificultades durante del proceso.

5. Metodología

El proyecto pedagógico investigativo se encuentra basado en el paradigma socio – crítico (Elliott, 2005), también denominado crítico, caracterizándose por concebir la educación como un conjunto de construcciones ideológicas, considerándose la gran importancia de las dinámicas suscitadas en el interior del aula; teniendo en cuenta que la población se encuentra integrada al Colegio Liceo Nacional Antonia santos sede B ubicado en la localidad 14 de los Mártires, definido como una institución de carácter distrital,

que atiende a niños y niñas en edades comprendidas entre los 6 a los 11 años ofreciendo los niveles de preescolar y básica primaria; caracterizándose por su diversidad económica, social y étnica, por nombrar algunas de las características más relevantes, esta población desempeña un papel fundamental mediado por sus concepciones, roles y contextos particulares los cuales nutren y reconstruyen de manera irreplicable las dinámicas en los actos de aprender y enseñar.

El proyecto está basado desde un enfoque cualitativo (Hurtado, 2004) el cual privilegia la reflexión que hace el sujeto investigador con el contexto, la cotidianidad y las interacciones entre los agentes que la componen, retomándose porque permite tener acercamiento directo con la población determinando cuáles son sus problemáticas y dinámicas reales. Ubicando a las docentes en formación en un rol dinámico frente a la escuela y los procesos que se desarrollan al interior de la misma en busca de resolver preguntas del tipo ¿por qué? y ¿para qué?

Los aportes de la investigación acción educativa (Woods, 1993) o en el aula son retomados como una de las directrices principales para esta investigación, dado que contribuye a aspectos importantes al desarrollo curricular, autodesarrollo profesional, planificación, políticas educativas y mejora de prácticas de formación, por lo tanto se considera como una herramienta fundamental para la transformación educativa y social que se pretende lograr desde el aula.

Así la línea a la que se encuentra vinculada la presente investigación pedagógica se denomina pedagogía y didáctica (Guerra, Díaz, Parra) la cual pertenece a la Licenciatura en educación con énfasis en educación especial, siendo pertinente para el proyecto puesto que se encuentran múltiples directrices que permiten enmarcar los objetivos principales de este proyecto pedagógico de investigación. Las directrices principales son la reestructuración del currículo, en este caso desde el desarrollo de una metodología alternativa, la cual busca permitirles a los estudiantes con dificultades en la escritura de tipo grafo motor llevar a cabo procesos de aprendizaje satisfactorios que respeten sus diferentes ritmos y formas de acceder al conocimiento y a la didáctica se basa en la reformulación de la acción educativa de manera que esta construcción impacte el currículo (modelo, evaluación, métodos, entre otros) y a su vez los roles que desempeñan los agentes de formación involucrando directamente el contexto y sus problemáticas.

6. Conclusiones

Este proyecto pedagógico de investigación es el resultado del interés por abarcar las dificultades de aprendizaje en un proceso tan valioso para el desarrollo del conocimiento como lo es la escritura. Como se evidencia en el proyecto el aspecto de la escritura que más interesa es el grafo-motor que desde sus múltiples comprensiones es un marco de referencia para una buena escritura no solo desde el aspecto caligráfico sino también desde lo cognitivo y comunicativo. En cuanto al análisis se evidenció desde el test ABC y las actividades pedagógicas dirigidas por listas de chequeo que los estudiantes en su etapa inicial no contaban con varios de los pre-recurrentes necesarios para iniciar el proceso de escritura, entre esos pre-recurrentes se encuentra que el reconocimiento de la noción de derecha e izquierda aun no está bien afianzada este afianzamiento es importante ya que le permite al estudiante distinguir y asociar la posición

de los grafemas todo esto en relación primeramente con su cuerpo.

Las estrategias implementadas para los casos a los que se hizo seguimiento en algunos estudiantes correspondientes al 10%, afectaron de manera positiva el proceso de enseñanza afianzando de manera gradual aspectos como el manejo de renglón y la direccionalidad de grafemas por medio de marcaciones visuales en los cuadernos y demás trabajos escolares.

En cuanto al impacto de la propuesta se pueden mencionar algunos aspectos claves que mediaron en el desarrollo de la misma, el primero de ellos fue la organización de los momentos didácticos en convergencia con las inteligencias múltiples desde este punto se evidencia como la armonía de las diferentes actividades y estrategias pedagógicas que se implementaron le permitían a los estudiantes surgir con mayor facilidad desde su inteligencia predominante siendo las clases más dinámicas y facilitándose el aprendizaje secuencial y coherente con su etapa de desarrollo.

Los aportes del proyecto al desarrollo y fortalecimiento de los procesos básicos para el aprendizaje de la escritura también permitieron que los estudiantes que en un inicio demostraban pocas expectativas ante el aprendizaje de este proceso encontraran alternativas que desde su propia potencialidad desarrollaron y así sin tener que recurrir a otros espacios y profesionales lograron aprender en un ambiente que accediera a las condiciones necesarias para aprender. En este sentido el rol de la familia como principal potenciador de aspectos socio-afectivos y motivacionales influyo en gran medida a que los estudiantes se les facilitara o no el aprendizaje de la escritura.

En la implementación de instrumentos como test o pruebas se deben observar los ítems de cada una de ellas teniendo en cuenta que muchas de ellas fueron propuestas en contextos y momentos históricos diferentes al de la aplicación. De manera que algunas ítems de evaluación deben ser reformulados o adaptados para que sea más fiable la aplicación

Para finalizar la enseñanza de la escritura debería permitirle al estudiante experimentar con diferentes materiales, superficies e intereses y mas porque esta idea corresponde al momento en que se desarrolla el niño entre los 5 y los 7 años la exploración del medio tiene un papel fundamental en el aprendizaje es por eso que la exploración debería ser la mediación directa al aprendizaje de la escritura como algo espontáneo.

Elaborado por:	Guamanga Torres Xiomara Magrel; Suarez Castro María del Carmen
Revisado por:	Carolina Hernández

Fecha de elaboración del Resumen:	04	12	2013
--	----	----	------

Contenido

RAE	6
Capítulo I	15
Marco de antecedente investigativo	15
Planteamiento del problema.....	18
Justificación	20
Objetivos.....	21
Objetivo general:.....	21
Objetivos específicos:	21
Capítulo II.....	22
Marco Teórico	22
Interacción entre las inteligencias múltiples y el desarrollo de la escritura desde las dificultades de tipo grafo-motor	22
Capitulo III	
Modelo pedagógico	54
Metodología De Investigación	56
Fases de la investigación:	57
Población.....	60
Capítulo IV	64
Propuesta pedagógica	64
Capítulo V	69
Análisis de resultados	69

Tabla de Gráficas

Gráfica 1. Modelo pedagógico	55
Gráfica 2. Población Primero A	61
Gráfica 3. Población Primero B.....	61
Gráfica 4. Relación entre Desarrollos e Inteligencias	64
Gráfica 5. Momentos didácticos e Inteligencias.....	65
Gráfica 6. Componentes de la propuesta pedagógica.....	67

Tabla de Tablas

Tabla 1. Tipos de aprendizaje.....	22
Tabla 2. Caracterización de las inteligencias múltiples.....	39
Tabla 3. Cronograma de la propuesta pedagógica.....	66

Tabla de Anexos

Anexo 1. Ficha de seguimiento estrategias	100
Anexo 2. Lista de chequeo	102
Anexo 3. Ficha de seguimiento de caso	103
Anexo 4. Ficha espiral de reflexión pedagógica por grupo de actividad	104
Anexo 5. Ficha de espiral auto-reflexiva según la fase de investigación	105

Introducción

El presente documento da cuenta del proyecto pedagógico investigativo titulado “dificultades de aprendizaje en la escritura de tipo grafo-motor”. Ésta investigación es realizada en el grado primero de la institución educativa Liceo Nacional Antonia Santos que de acuerdo a la organización interna de la institución se encuentra dividido en A y B. Es interés de las docentes investigadoras en formación indagar acerca del diseño de estrategias para el mejoramiento de los procesos de escritura en aquellos estudiantes con dificultades en este aspecto.

El documento se encuentra presentado en cinco capítulos que recopilan y estructuran la aplicación teórico-práctica en el contexto educativo iniciando con un recuento histórico acerca de las múltiples concepciones que se han tenido de las dificultades de aprendizaje, su abordaje desde diversas ramas de estudio y cómo estas son atendidas en contextos educativos cuando se hablan de dificultades de aprendizaje en la escritura. Más adelante la investigación se enfoca en la construcción de una propuesta pedagógica la cual vincula la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner y los procesos necesarios por dimensiones de desarrollo implementados para esta propuesta (perceptiva, motriz, comunicativa) en el aprendizaje de la escritura.

Finalmente se da cuenta de los resultados y conclusiones de la intervención pedagógica, la contextualización en estados pre y pos aplicación de la propuesta, las dificultades de los estudiantes en los subprocesos necesarios para la escritura y las estrategias pedagógicas que dieron respuesta a estas dificultades.

Capítulo I

Marco de antecedente investigativo

El presente apartado tiene como objetivo dar cuenta de los antecedentes investigativos realizados en los distintos campos de estudio como: la educación, la medicina y la psicología en el marco de dos temáticas centrales como son las dificultades en el aprendizaje y la teoría de las inteligencias múltiples aplicada al contexto educativo.

A continuación se mencionarán brevemente algunos rasgos importantes encontrados en las investigaciones de cada tema, el primer término a desarrollar son las dificultades de aprendizaje, desde su origen y una realidad multifactorial que involucra diferentes procesos: Fisiológicos, biológicos, sociales y psicológicos que a su vez son relacionados entre sí etiológicamente. Según aportes realizados en la investigación de Isaza (2001) son múltiples los enfoques que intentan definirlos:

Enfoque neuro-psicológico: usualmente asocian el término de dificultades en el aprendizaje con otros términos como déficit, trastorno, disfunción, diagnóstico, pronóstico y tratamiento. Según este enfoque la etiología se encuentra en el propio individuo y sus deficiencias son de carácter orgánico cuya consecuencia afecta el rendimiento escolar. Las propuestas de intervención están centradas en el déficit.

Enfoque psicológico: se encuentra asociado al enfoque médico en el que las propuestas de intervención están orientadas a mejorar los procesos psicológicos como atención, memoria, senso-percepción y cognición, otras concepciones acerca del origen de estas dificultades se asocian con desórdenes perceptivos de tipo visual, auditivo y motor.

Enfoque psicolingüístico: las deficiencias están centradas en el procesamiento de la información para comunicarse, otra postura dentro de este enfoque se relaciona con las falencias presentes en las competencias comunicativas y las experiencias significativas del lenguaje.

Enfoque ambientalista: este enfoque es el más acogido por la educación especial, lo que considera este enfoque es retomar a la familia y a la sociedad como condicionantes de factores esenciales para el aprendizaje entre ellos la deprivación social, afectiva y ambiental.

Enfoque curricular y metodológico: en este enfoque se habla que las dificultades en el aprendizaje se originan por la misma didáctica de enseñanza, los conocimientos de los maestros y las metodologías implementadas.

Las dificultades de aprendizaje son la alteración psicológica más frecuente que se presenta durante la etapa escolar en la población infantil, es importante su estudio, comprensión y atención, ya que produce alteraciones en el desarrollo de quien la padece. Muchos especialistas de la educación y la psicología reconocen una multiplicidad de causas, pero su consecuencia es la dificultad de adquirir, descifrar o procesar información y signos, que afecta el desempeño académico en la medida que interfiere en la capacidad de recordar, pensar o afectar la habilidad de la persona para hablar, escuchar, leer, escribir deletrear, razonar, organizar información o aprender.

De esta manera aportes de diferentes autores y enfoques se traducen en el contexto colombiano hacia al año de 1993 por medio de la creación de un programa de atención a niños con dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura, con el objetivo de brindar apoyo integral aquellos niños que presentaban dificultades en el aprendizaje de las áreas básicas de lecto-escritura y matemáticas, teniendo en cuenta factores de tipo pedagógico y cultural en los que predominaban la valoración pedagógica de los ritmos de aprendizaje, el constructivismo como base de la enseñanza, los conocimientos previos del niño y el lugar del que provenía con el fin de desarrollar procesos más contextualizados.

La metodología del programa: parte del supuesto que “sólo se debe aprender a leer y a escribir, leyendo y escribiendo textos contextualizados y significativos, relacionados con situaciones cotidianas”. Las estrategias metodológicas utilizadas en la enseñanza para facilitar el aprendizaje de la lecto-escritura y hacer posible la superación de las dificultades en estas áreas fueron: la unidad temática, entendida como redes de significado que se tejen en torno a un tema; y proyecto de aula, como procedimiento para la construcción de un objeto de conocimiento (Isaza, 2001).

Lo que permite evidenciar que en el país se han desarrollado algunas estrategias de atención educativa a niños con dificultades y problemas de aprendizaje , en este mismo artículo desarrollado para la revista de educación y pedagogía Isaza (2001) menciona otros factores determinantes que configuran el contexto de las dificultades de aprendizaje en la lectura y la escritura en Colombia, entre ellos se encuentran: la capacitación docente, en la que surge la siguiente preocupación: los nuevos modelos en los que se capacitan a los docentes no son aplicados en sus aulas de clase, por otra parte la legislación desde sus lineamientos configura una serie de desempeños que para el niño con problemas de aprendizaje le representan una barrera más para acceder al éxito escolar y por último el sistema educativo presenta a nivel interno situaciones que dificultan el desempeño docente

como el número de niños por salón, procedencia de los niños, particularidades en el aprendizaje, falta de capacitación, entre otros.

El segundo término abarca las investigaciones desarrolladas en la teoría de las inteligencias múltiples y su relación con el campo de la educación. En las investigaciones encontradas se establecen varios ejes de desarrollo y acción dentro de las propuestas pedagógicas: la noción de inteligencia, potenciación y evaluación de las inteligencias como parte de la labor docente y su innovación en las prácticas educativas integrales y comprensivas con el estudiante.

Noción de inteligencia: “la capacidad de resolver problemas o elaborar productos que sean valiosos en una o más culturas, por lo que se presenta como una destreza que puede ser desarrollada, pero que también está ligada al componente genético” (Gardner, citado por Armstrong, 2006). La inteligencia se encuentra permanente en actividad puede desarrollarse y mejorar mediante un entrenamiento adecuado mediado por el aprendizaje.

La relación entre la educación y las inteligencias múltiples: se concibe al estudiante de manera diferente; desde esta relación el niño es reconocido por poseer un conjunto de capacidades mediadas por el contexto, susceptibles a ser desarrolladas de maneras particulares de igual manera, otra característica similar entre las investigaciones anteriormente consultadas se enfoca es la intención del investigador por enseñar al docente todo lo relacionado con la evaluación de las inteligencias múltiples y los estilos de trabajo particulares que se desarrollan de acuerdo con la inteligencia.

Planteamiento del problema

En el contexto educativo del Colegio Liceo Nacional Antonia Santos en donde se desarrolla el presente proyecto pedagógico investigativo se evidencian múltiples situaciones relacionadas con el desarrollo escolar de los estudiantes del grado primero A y B la situación más predominante frente a este tema se relaciona con la manifestación constante de dificultades en el aprendizaje. Estas dificultades entendidas, según Díaz, Gallardo, Niño, Paneque & Rodríguez (2003-2004), en subtipos como: problemas de aprendizaje, bajo rendimiento escolar, dificultades específicas de aprendizaje (lectura, escritura, matemática), trastorno por déficit de atención con hiperactividad y discapacidad intelectual límite. Para el presente proyecto se retoman de la anterior ramificación las dificultades correspondientes a las dificultades específicas del aprendizaje en este caso la escritura solamente desde el ámbito grafo-motor.

Las dificultades mencionadas anteriormente hacen alusión a diversas causas, entre ellas las más predominantes son las originadas por el ambiente familiar y escuela (sin desconocer los otros ambientes comunidad y sociedad), en donde se denota la escasa intervención de la familia en las actividades académicas, ausencia de uno de los padres en el hogar, familias que presentan problemáticas relacionadas con venta y/o consumo sustancias psicoactivas, hurto, agresión intrafamiliar e inadecuadas o escasas pautas de crianza. Por su parte en la escuela como el segundo ambiente en donde se desenvuelve el estudiante, se evidencian causas relacionadas con las metodologías, tiempos de enseñanza, evaluación y modos de instrucción que inciden directamente en el aprendizaje.

Por ello a esta problemática se le reconoce la necesidad de fomentar una educación inclusiva que garantice el aprendizaje y la participación de la totalidad de los estudiantes de grado primero A de una manera comprensiva, pertinente y eficaz resaltando las diversas capacidades, intereses, y estilos de aprender. La educación inclusiva en nuestros días debe ser vista como una proclama desenfadada, una invitación pública y política a la celebración de la diferencia (Corbett y Slee, 200: 134. Citado por Echeita, 2007); por lo que el docente debe transformar su visión de la diversidad y aprovecharla como un medio diferente de enseñar.

De esta manera surge el proyecto “dificultades de aprendizaje en la escritura de tipo grafo - motor” el cual busca desarrollar una metodología más comprensiva con la multiplicidad de formas de aprender con los estudiantes; de tal manera que el proyecto parte de la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué incidencia tiene la introducción de una metodología de enseñanza alternativa basada en la teoría de las inteligencias múltiples en estudiantes con dificultades de aprendizaje de la escritura de tipo grafo-motor del Colegio Liceo Nacional Antonia Santos del grado primero A y B?

Así, el interés de la investigación pedagógica se centra en las dificultades de aprendizaje específicamente en las de tipo grafo-motor (escritura) como se había mencionado anteriormente, debido a que en las observaciones y valoraciones elaboradas en la caracterización de la población son las marcadas en los estudiantes, aun por reportes de los maestros se evidencian en los cursos avanzados junto con las relacionadas a los procesos matemáticos. Los comportamientos que permiten vislumbrar una dificultad en el aspecto grafo-motor de estos estudiantes son:

- Inadecuada sujeción de la herramienta de escritura (presión y prensión)
- Inadecuada postura corporal al asumir la tarea de la escritura
- Trazos débiles y quebradizos
- Inadecuada organización espacial: uso del renglón, orientación de grafemas, reconocimiento de las nociones de derecha e izquierda
- Escasa segmentación de movimientos (hombro-codo-muñeca-dedos)

Por ello se busca incidir directamente en aquellas dificultades originadas en el ambiente educativo brindando estrategias pedagógicas a los estudiantes que aporten al mejoramiento y calidad de los procesos necesarios para la escritura y de la misma manera aportar en las prácticas educativas ya que los docentes señalan un modo de intervención diferente ante los estudiantes con dificultades de aprendizaje; ellos consideran que estos estudiantes requieren tiempos adicionales de refuerzo escolar, modos distintos de enseñanza y profesionales de apoyo.

Justificación

El presente proyecto pedagógico de investigación hace un abordaje de las dificultades de aprendizaje, en especial las relacionadas con el aspecto grafo-motor para la escritura. Estas dificultades entendidas para el proyecto como el conjunto de variables relacionadas con factores biológicos, psicológicos, sociales, culturales, familiares y educativos; además se tiene en cuenta que las dificultades de aprendizaje se pueden presentar en diferentes áreas y de distinta forma según la etapa de desarrollo en la que se encuentra el niño. Lo anterior plantea la necesidad de mayor flexibilización en las estrategias, métodos y prácticas de enseñanza. Es por esto que desde el proyecto que se plantea se pretende destacar la importancia y el reconocer las diversas capacidades de los estudiantes como punto de partida para la integración de nuevos conocimientos, estas habilidades son traducidas como las características propias de las inteligencias múltiples que son manifestadas en mayor o menor medida según su predominancia en el sujeto, buscando beneficiar a aquellos estudiantes con dificultades de tipo grafo motor en la escritura para así proporcionar las mismas oportunidades de aprendizaje y participación que sus compañeros del grado primero en los subgrupos A y B.

La articulación de la propuesta de las inteligencias múltiples de Gardner (1993) con los subprocesos necesarios para la escritura presenta dos beneficios, el primero de ellos dirigido hacia el docente al cual le permite detallar las acciones pedagógicas y características propias de cada subgrupo de manera que detecte, aborde mediante estrategias pedagógicas y facilite el aprendizaje de estudiantes con dificultades en alguno de los procesos, así aportaran al fortalecimiento del principal proceso a desarrollar en este caso la escritura. El segundo beneficio se relaciona con el propio estudiante ya que sus posibilidades de aprender se incrementan debido al aprovechamiento de un espacio de aprendizaje nutrido por estrategias que fortalecen los tres puntos centrales para el aprendizaje de la escritura, desarrollo perceptivo visual, motor y psicolingüístico brindándole un bagaje más amplio de la manera en que apropia el proceso y lo lleva a cabo; para Gardner (1993), trabajar reconociendo las inteligencias múltiples dentro de las estrategias de enseñanza beneficia a todos los estudiantes basándose en que no hay una manera única de aprender, en la persona existe una variedad de predominancia en algunas capacidades lo que él denomina inteligencia, las cuales son aplicadas y aprendidas en situaciones particulares.

Objetivos

Objetivo general:

Desarrollar una alternativa metodológica de enseñanza basada en la inteligencia cinética - corporal, verbal - lingüística y viso – espacial con el fin de aportar al mejoramiento de las dificultades en la escritura de tipo grafo motor en los estudiantes del grado primero A y B del Colegio Liceo Nacional Antonia Santos

Objetivos específicos:

Determinar comportamientos relacionados con dificultades de aprendizaje en la escritura de tipo grafo motor.

Estructurar una propuesta pedagógica que reconozca los niveles de desarrollo en la escritura potenciándolos a través de las inteligencias múltiples

Generar estrategias específicas para disminuir las dificultades de aprendizaje en la escritura de tipo grafo-motor

Capítulo II

Marco Teórico

Interacción entre las inteligencias múltiples y el desarrollo de la escritura desde las dificultades de tipo grafo-motor

A lo largo de los últimos años en el contexto educativo se han planteado dificultades de aprendizaje determinadas por diversos conceptos que han ido evolucionando e involucrando los cambios que se visualizan en el aula con todo lo referente al aprendizaje; planteado por diversos autores, según, Morse (...) (citado por Mora, 2003) define el aprendizaje como “el cambio de potencial propio, para ver, pensar, sentir y actuar a través de experiencias en parte perceptivas, intelectuales, emocionales y motrices”, considerado como un proceso por el cual se adquiere la capacidad de responder adecuadamente a una situación que puede o no, haberse encontrado antes.

Para Szekeley (citado por Mora, 2003) el aprendizaje es el proceso que conduce a la comprensión de una situación determinada, para este autor el aprendizaje que se encuentra dividido en cuatro tipos:

Tabla 1. Tipos de aprendizaje

Aprendizaje	Funciones	Resultado
Racional	Intelectuales: concepto, juicio y raciocinio comprensión de relaciones existentes y pensamientos reflexivos	Conocimiento
Motor	Sensoriales y motoras: sensaciones, percepciones, reacciones musculares, movimientos coordinados, elementos de observación practica	Habilidad
Asociativo	Funciones rememorativas y de asociación	Fijación del material verbal en la mente
Apreciativo	Afectivas: sentimientos, emociones, actitudes e ideales	Actitud de comprensión y estimación de los valores

Tomado de psicología del aprendizaje, Mora (2003) pág. 25

Estos tipos de aprendizajes están vinculados al desarrollo vital de los individuos en la acción educativa, haciendo parte de los sistemas de comunicación en la representatividad de símbolos escritos.

Escritura y subprocesos que la componen.

Así, el aprendizaje en el proceso escritor se presenta a través de la reestructuración, por ello hay que tener en cuenta que la escritura es más que un simple artefacto mecánico. Se considera el más grande invento manual e intelectual creado por el hombre, realizado manualmente o por medios impresos o electrónicos. Es una actividad intelectual que produce influencias recíprocas entre las actividades de producción del lenguaje oral y escrito (Wells, Olson, Giroux, Teberosky, Baena, Bustamante entre otros. Citados por Zamudio & Valencia, 1996).

La escritura produce influencias reflexivas sobre la manera de percibir, producir y analizar el lenguaje, sobre las capacidades intelectuales de registrar, planificar, corregir y construir lenguaje y sobre el conocimiento en general. (Teberosky 1992, citado por Zamudio & Valencia 1996).

Zamudio & Valencia, (1996) hablan de que la escritura amplía las posibilidades de metalenguajes, de discursos sobre el lenguaje (gramática, lógica, poética, retórica) permite configurar en forma sistemática, discursos especializados, saberes técnicos que tienen como soporte un uso del lenguaje asumido en forma más reflexiva y orientada en función del contexto no de la situación, la escritura fue el factor en la separación e institucionalización de un conjunto de prácticas pedagógicas que constituyeron un sistema diferenciado de educación materializado.

De esta manera es importante retomar el comienzo del proceso escritor, el niño comienza con la realización de garabatos antes de los tres años, en este momento el garabato carece de intencionalidad comunicativa esta acción se lleva a cabo solo por disfrute, ya que solo experimenta con su cuerpo, explora el medio y observa las tareas que es capaz de desarrollar. Sin embargo para que esta tarea escasa de intención comunicativa y coherencia para otros llegue a ser un constructo complejo se requiere que en el niño se desarrollen estructuras cerebrales que a su vez promuevan el desarrollo motriz, cognitivo, sensorial y afectivo.

Respecto al desarrollo motriz, el proceso madurativo por el que pasa el individuo está representado por la motricidad fina concebida como: “movimientos voluntarios precisos” en este caso, ya que la grafo-motricidad aparece cuando el niño desarrolla la capacidad de controlar movimientos de manos y brazos, dando paso a la aparición de diversas funciones motrices en el sujeto como:

El trazo libre y el desplazamiento gráfico de izquierda a derecha expuesto como un proceso de ejercicio de control motor que surge como resultado de ajustes, perceptivos-

motores, en donde pueden incidir aspectos cognitivos, afectivos y psicomotores a la hora de escribir.

Así a continuación se exponen diversos conceptos que intervienen en este proceso grafo- motor: la capacidad de simbolización, es la representación de las palabras y los objetos son un atributo representado mediante la escritura y la lectura; teniendo en cuenta las primeras representaciones de la escritura en la historia del hombre, inició por medio de dibujos y signos que ilustraban todo lo que sucedía a su alrededor paulatinamente esos dibujos tenían una comprensión social y se convirtieron en grafismos o símbolos convencionales que no guardan ninguna semejanza con los objetos y fenómenos reales.

Por lo tanto si se considera que la escritura es una tarea cargada de representaciones es importante que el niño antes de iniciar estos procesos cuente con la suficiente capacidad de simbolización que le permita entender que los grafismos son la manifestación simbólica de todo lo que lo rodea, así el proceso histórico de escritura se define como la construcción de un sistema de representación y no un proceso de codificación, de tal manera que una vez construido el sistema de representación es aprendido pasaría a ser un sistema de codificación, sin embargo en el área escolar este proceso escritor no se maneja o presenta de la manera comentada.

Según Barrero (2008) los sistemas involucrados en el inicio de la escolarización (el sistema de representación de los números y el sistema de representación del lenguaje), las dificultades que enfrentan los niños son dificultades conceptuales similares a las de la construcción del sistema y por eso puede decirse, en ambos casos, que el niño re-inventa esos sistemas”, quiere decir que “no se trata que los niños re-inventen las letras ni los números sino que, para poder utilizar estos elementos como elementos de un sistema, deben comprender su proceso de construcción y sus reglas de producción.

Las primeras escrituras infantiles aparecen, desde el punto de vista figural, como líneas onduladas o quebradas (zigzag), continuas o fragmentadas o como una serie de elementos discretos repetidos (series de líneas verticales o de bolitas), teniendo en cuenta los aspectos figurales que se relaciona con la calidad del trazo, la distribución espacial de las formas, la orientación predominante (de izquierda derecha, de arriba hacia abajo), la orientación de los caracteres individuales (inversiones, rotaciones, etc..) y en los aspectos constructivos tienen que ver con lo que se quiso presentar y los medios utilizados para crear diferenciaciones entre las representaciones.

De esta manera la escritura desde el modelo constructivista refiere algunos periodos:

En el primer periodo: se logran dos distinciones básicas que sustentarán las construcciones subsiguientes: la diferenciación entre las marcas gráficas figurativas y las no figurativas; la distinción entre “dibujar y escribir”, al dibujar se está en el dominio de lo icónico: las formas de los grafismos importan porque reproducen la forma de los objetos. Al escribir se está fuera de lo icónico: las formas de los grafismos no reproducen la forma de los objetos, ni su ordenamiento espacial reproduce el contorno de los mismos, de tal manera las formas arbitrarias utilizadas como el ordenamiento lineal son las primeras características manifiestas de la escritura preescolar.

En el segundo período: los niños se dedican a construir formas de diferenciación entre las escrituras, así estos criterios de diferenciación son intra- relacionales, consistiendo en el establecimiento de las propiedades que un texto escrito debe poseer para poder ser interpretable (o sea, para que sea posible atribuirle una significación), esos criterios intra- relacionales se expresan sobre el eje cuantitativo como la cantidad mínima de letras, generalmente tres que una escritura debe tener para “ que diga algo” sobre el eje cualitativo se expresan como la necesaria variación interna para que una serie de grafías puedan ser interpretadas.

Y el siguiente período, se encarga de la búsqueda de las diferenciaciones objetivas entre las escrituras producidas “para decir cosas diferentes”, se crean modos sistemáticos de diferenciación entre una escritura y la que sigue, así el proceso de los niños varía la cantidad de las letras.

Es importante, revelar que durante los dos períodos, lo escrito no está regulado por diferencias o semejanzas entre los significantes sonoros, las propiedades sonoras del significante lo que marca al ingreso del tercer período donde el niño empieza a descubrir que sus letras corresponden a otras partes de la palabra “sílabas” iniciándose el período silábico, “una sílaba por letra, sin omitir sílabas y sin repetir letras”; también, más tarde las letras pueden empezar a adquirir valores sonoros” las partes sonoras similares entre las palabras comienzan a expresarse por letras similares” y desde aquí se empieza a visualizar los conflictos en el área educativa:

“El periodo silábico- alfabético marca la transición entre los esquemas previos en vías de ser abandonados y los esquemas futuros en vías de ser construidos” Ferreiro (2002)

Así el niño deberá enfrentar un mundo desconocido, el de conformar sílabas en letras y que estas tienen formas y reglas para escribirse.

Prosiguiéndolos niños inician el aprendizaje a la escritura no en el colegio, porque ellos se ha encontrado en otros contextos antes de pasar por una escuela, y en estos este lenguaje es visible, por ejemplo: “los niños de cinco años ya saben distinguir entre escribir y dibujar, son capaces de diferenciar que es el dibujo u otra cosa, los niños no distinguen si

son letras o números, la importancia es que los niños identifiquen que esto se hace en una actividad específica, que es el escribir.

Así los niños trabajan de manera cognitiva como:

- La información que reciben de los textos mismos, en sus contextos de aparición (libros y periódicos, carteles callejeros, envases de juguetes o alimentos, prendas de vestir, TV)
- Información específica destinada a ellos, como cuando alguien les lee un cuento, les dice que tal o cual forma es una letra o un número, les escribe su nombre o responde a sus preguntas.
- Información obtenida a través de su participación en actos sociales donde está involucrado el leer o escribir.

Lo anterior en la etapa de preescolar es de vital importancia porque el niño no debería sujetársele de forma errónea aprender, el observar, caminar por el mundo de la escritura, en esta etapa es vital que se le permita al niño explorar, permitiendo que él asimile la letras de una forma libre y desarrolle sus procesos cognitivos, por ello se recomienda, que no se debe mantener a los niños asépticamente alejados de la lengua escrita. Pero tampoco se trata de enseñarles el modo de sonorizar las letras, ni de introducir las planas y la repetición a coro en el salón de jardín de los niños, en lugar de preguntar si el niño debe aprender a leer y a escribir, lo fundamental es dar a los niños ocasiones de aprender, la escritura es mucho más que formas gráficas, es un modo de existencia de la lengua, es una de las partes de patrimonio cultural Ferreiro (2002)

También es importante tener en cuenta las habilidades perceptivas y motoras en el aprendizaje de la escritura al igual que las dificultades que se presentan en estos procesos:

Habilidades perceptivas y motoras

- Percepción visual: se considera un pre-dictor del éxito en la lectura, (Bryan, 1964), así para Frostig y Col, (1963) citado por Gómez (2002) la madurez perceptivo- visual ha sido un indicador de problemas futuros en la lectura, este autor considera que el proceso viso perceptivo es la función más importante del desarrollo del niño de tres a siete años, por otro lado el proceso de adquisición de la lectura, según Gough (1982) citado por Gómez (2002), pasa por un primer estadio que correspondería al aprendizaje “visual” de la palabra. En un segundo estadio el niño emplea las relaciones letra- sonido para leer la palabra utilizando un aprendizaje por descifrado.

Por lo anterior se deduce por los autores mencionados que “la percepción visual solo interviene en la etapa pre-lectora y en el reconocimiento de las palabras familiares, mientras que el aprendizaje es fonético, el reconocimiento es visual”

Percepción auditiva

Esta es considerada como la capacidad de identificar un sonido. Flower (1968) citado por Jiménez (2001), también como la capacidad de diferenciar entre sonidos similares.

Integración audiovisual

Según Alegría (1984) citado por Jiménez (2001), “los niños pueden discriminar bien las letras, por un lado, y los sonidos del lenguaje por otro, pero se es incapaz de integrar información inter-sensorial”.

Estructuración rítmico temporal: este componente se divide en tres capacidades rítmico temporales:

- El impulso rítmico o inducción motriz provocada por el ritmo
- La capacidad cognoscitiva, definida por la habilidad de discriminar formas rítmicas sucesivas
- Precisión que se alcanza cuando se marca con golpes estructuras rítmicas oídas o vistas.

Predominio cerebral y lateralidad

Este significa el empleo o dominio de un lado del cuerpo, y las alteraciones que se pueden presentar son las siguientes:

Predominancia cruzada: la mano y el ojo dominantes no están en el mismo lado del cuerpo

Incompleta: la preferencia no es constante

Ambidextrismo: facilidad para manejar en la escritura ambas manos por igual

Habilidades Lingüísticas

Competencia lingüística: en este se encuentra el lenguaje oral a nivel expresivo y receptivo, así en esta habilidad se encuentran dificultades, diferenciando dos tipos de trastornos en el lenguaje oral, uno se sitúa en los problemas articulatorios, y el otro a dificultades expresivas como: pobreza de vocabulario, alteraciones sintácticas, estas se pueden presentar en niños con inteligencia normal sin lesión cerebral perceptible, ni dificultades fisiológicas en los órganos fonatorios.

Habilidades cognitivas:

Según los Piagetianos refieren que los niños no llegan a experimentar éxito en la lectura hasta que no hayan alcanzado el estadio de la operación concreta, así Roberts (1984) citado Ferreiro (2002), considera que el pensamiento pre operacional presenta limitaciones importantes que afectan al aprendizaje de la lectura sobre todo para:

- Cuando el niño ha de emparejar las palabras escritas a las palabras habladas, lo que implica la correspondencia uno a uno.
- También la seriación, en relación a la competencia sobre el orden a las unidades del lenguaje
- En cuanto a las sintaxis de los sonidos para componer palabras o el análisis de palabras en sus sonidos componentes, representa un problema de inclusión de clases, requiriendo una apreciación de la relación del todo con las partes.

Así, para seguir es vital comprender que el desarrollo de los niños en los ciclos educacionales variarán las conductas individuales a las grupales, teniendo en cuenta que cada niño es único y diferente en sus procesos y características de desarrollo; de tal forma se nombraran diversas características en la etapa preescolar del niño:

Características físicas:

- Aumentan de peso
- Su visión se desarrolla a un nivel de 20/20
- Agudeza auditiva

Características socioemocionales:

- Autonomía e iniciativa
- Relaciones sociales

Características cognitivas

- Curiosidad
- Desarrollo de conceptos: observación, experimentación ,
imitación
- Estadio preoperatorio de Piaget (pensamiento semilógico)

Lo anterior son características generales, que no la presentan todos los niños y niñas de esta etapa, porque como se hablaba anteriormente cada uno de ellos se encuentra en

diferente grado de desarrollo, teniendo en cuenta también los factores ambientales donde los niños permanecen frecuentemente como el hogar, la escuela u otros.

A continuación se nombraran algunas dificultades que pueden desarrollar los niños por múltiples factores implicados en las características mencionadas.

“La falta de un adecuado desarrollo perceptivo motor produce una influencia considerable en el fracaso académico”

La agudeza auditiva mala para sonidos de frecuencia alta (f, v, d, p, t, g, k) pueden retrasar el aprendizaje de la lectura. Jiménez & Artiles (2001) señalan una mayor incidencia de pérdida de frecuencia alta en los niños y niñas que indican la pérdida de oído son: dolor de oídos frecuente, volver la cabeza o coger la oreja con la mano para oír y hablar en voz alta, hablar cambiando los sonidos, no saber seguir direcciones y falta frecuente de atención.

A nivel emocional cuando el niño se le percibe una inmadurez del yo, carecen de autonomía, confianza e iniciativa.

Así, continuando por los procesos que pasan los niños ahora se encuentran nos encontraremos por el lenguaje oral y sus diversos factores que implica el desarrollo, empezando por entender que los niños en la etapa preescolar entienden más palabras de las que pueden decir, pero muchos de sus conceptos son vagos o no definidos, por ello el papel del docente es el de proporcionar experiencia donde los niños puedan formar conceptos más completos y precisos, proporcionar modelos interesantes de lenguaje haciéndoles participar con otras personas, grabaciones, películas, experiencias directas y libros.

Prosiguiendo, los niños aprenden a hablar hablando y este aprendizaje se expande cuando los niños investigan un nuevo contenido, hablan sobre él, lo extienden y construyen cosas en relación con ello aprendiendo las estructuras sintácticas; también en este proceso algunas dificultades con términos de relación como: más alto, que más bajo, que mayor, menor, alto, bajo, más grande, más pequeño, más ancho, más estrecho, hay que tener en cuenta que son términos comparativos pudiendo tener un significado limitado para el niño de la etapa de preescolar, sin embargo debe fijarse en algo muy importante en el aprendizaje de los niños es que a veces maestros y padres creen que corregir la pronunciación de las frases que hablan los niños ayudara pero Según Ferreiro (2002) “las implicaciones de esto en la educación es que los maestros pueden estar interfiriendo el proceso de aprendizaje del niño al insistir en respuestas que superficialmente parecen correctas”. Por ello se recomienda un ambiente estimulante y rico para que los niños puedan hacer un dominio de su lenguaje y control.

Otro de los aspectos que se deben manejar en el proceso es la memoria la cual se encuentra relacionada con la capacidad del niño para asociar el sonido y los grafemas, entre

grafemas y fonemas, significados y significantes este mecanismo asegura que el niño no olvide las relaciones conceptuales y lingüísticas que acaba de aprender y pueda emplear su capacidad de análisis y síntesis como Viso, (2003) en el aprendizaje de la escritura, el cerebro identifica características distintivas de la información sensorial recibida - auditiva o visual- y las sintetiza con los conocimientos previos y la información contextual para dotar de significado al mensaje oral o escrito, por medio de la utilización de los sentidos quienes ocupan un lugar predominante en los procesos de aprendizaje ya que son los que capturan la información del medio y le permiten al niño enriquecer sus esquemas cognitivos.

La discriminación de figura fondo da paso a la atención selectiva de estímulos este caso visuales y auditivos en donde el cerebro aísla todo lo que no es interesante para el individuo permitiéndole desarrollar apropiadamente una acción en un contexto lleno de estímulos que pueden ser discriminativos en este caso de la grafo motricidad lo visual, por ello para determinar la relación entre un grafema y un sonido es relevante el hecho de que el niño discrimine las nociones de corto, grande, derecha, etc. Por ejemplo, la letra o es una figura geométrica sencilla que compone otros grafemas al tener presente la noción de forma y tamaño de este grafema asociándolo con los mismos atributos a otro como la i se forma un tercer grafema así: $O + i = \text{Cl}$, de la misma manera no solo surge un nuevo grafema sino también un nuevo sonido, que implica una discriminación auditiva la cual es un aspecto primordial referente a la adquisición del lenguaje hablado, en caso de que exista alguna alteración en la discriminación de los sonidos esto influirá de la misma manera en la adquirirían de los fonemas.

De esta forma la influencia del desarrollo del psicomotor durante la niñez se encuentra estrechamente relacionado con el desarrollo cognitivo. En la edad de los cuatro a los ocho años se empieza a distinguir actividades propias de los desarrollos de manera menos interdependiente. El aprendizaje de la expresión escrita está en su mayoría influenciado por el desarrollo motor básicamente en el tono muscular y la coordinación de movimientos.

Al inicio de los procesos de escritura el niño reorganiza ciertos movimientos con el fin de seguir un patrón discriminación derecha - izquierda aproximadamente los niños en edad de cinco años ya discriminan cual es la derecha de la izquierda lo importante en esa etapa es que el niño logre reconocer esa misma categoría en objetos y figuras parecidas como /p/ y /q/ aunque la inversión de grafemas es un periodo normal que decrece gradualmente factores espacio temporales en la estructura de las palabras cada fonema se sitúa en un lugar específico de manera que si se altera el orden del fonema la semántica de la palabra también se ve afectada (cosa / saco).

Antes de abordar que dificultades se pueden presentar en este ámbito, se abarcarán los procesos necesarios para tener un desarrollo normal: el reconocimiento y comprensión de las palabras, el proceso de lectura consiste en habilidades que están sujetas a reconocer palabras, determinar el significado y coordinar este con el tema general del texto, requiriendo proceso de representación de letras, palabras, sintagmas, oraciones y unidades más amplias del texto; referente a ello las dificultades lectoras implican normalmente una falla en el reconocimiento de lo que está escrito.

Marshesi y Collic (1981) y Frith (1985) han propuesto modelos del proceso normal de desarrollo de la lectura:

El primer estadio se caracteriza por aprender a asociar los estímulos visuales de una palabra completa con la respuesta de una palabra hablada. Frith (1985) lo denomina “estrategia logográfica”, el niño aprende a leer palabras por reconocimiento directo de la palabra completa. Marshesi et al (1981) argumentan que el niño inicialmente solo procesa letras individuales en la medida necesaria para discriminar una palabra de otra.

El tercer estadio de Marshesi et al (1981) se caracteriza por un auténtico uso en la lectura de la traducción letra- sonido, lograr el acceso a la representación fonológica de una palabra a partir del input escrito es probablemente la parte más importante del aprendizaje de la lectura.

El cuarto estadio propuesto por Marshesi (1981) y otros se basa en letra-sonido se hacen sensibles respecto al contexto. Teniendo en cuenta, lo anterior y los estadios o procesos mencionados, es relevante comprender que el proceso lector no se desarrolla de forma aislada, en el momento que el niño está aprendiendo a leer de igual manera lo hace en la escritura, Según Frith (1985) sugiere que para el deletreo y la escritura se adopta primero la estrategia alfabética. Mientras que la estrategia logográfica se puede seguir usando para la lectura.

Prosiguiendo con las causas que originan la dificultad, hay una variable fundamental, la edad cronológica y la edad lectora, también se han empleado una serie de requisitos que juegan un papel importante en las dificultades del lenguaje:

- Los niños con dificultades de lectura deben manifestar una actuación en el factor en cuestión significativamente peor que los controles con igualdad de edad.
- Hay que establecer que esa diferencia no es resultado de las diferencias en las habilidades de lectura
- Las medidas del factor en cuestión tomadas antes de que las habilidades lectoras hayan sido adquiridas deben predecir la habilidad lectora posterior

- La intervención diseñada para mejorar la actuación en un factor que se supone que es causa de las dificultades de lectura ha de conducir a una mejora en la actuación lectora propiamente dicha

Dificultades en la expresión escrita

En este aspecto es fundamental que este proceso trate de coordinar las habilidades diversas con los procesos cognitivos implicados en el aprendizaje, distinguiéndose diferentes dimensiones:

4. gráfica de carácter psicomotor y perceptivo visual
5. lingüística: forma y estructura del discurso
6. expresiva conceptual: contenidos de conciencia y creatividad

Así, las dificultades de aprendizaje se pueden presentar: en dos procesos: “la composición” y como producto “el texto”, de tal manera pueden identificarse en el proceso anterior o si no a partir del análisis del texto. Justamente a continuación se nombrarán algunos supuestos cognitivos que hacen parte de la composición:

1. la escritura supone procesos y actividades cognitivas que a su vez implican subprocesos, organizados en un sistema jerárquico, en cuyo nivel más alto se sitúa el control del proceso global.
2. La composición es un proceso interactivo que conduce a la integración de la información en el mismo nivel y entre distintos niveles.
3. La escritura tiene carácter flexible, recursivo e interactivo
4. Los procesos y la estructura de la composición están afectados y controlados tanto por variables internas (conocimiento previo de las restricciones lingüísticas y del tema de escritura) como externas (contexto comunicativo y la audiencia)

Referente a lo anterior se destaca el modelo de Flower y Hayes (1981) citado por Ferreiro (2002) se denomina el proceso escritor como modelo de resolución de problemas en donde se desarrollan procedimientos de planificación, análisis e inferencia, de esta forma se planteará la estructura del modelo:

1. La memoria a largo plazo, es donde se almacena los conocimientos y se recupera el proceso de composición
2. El contexto o ambiente de la tarea en el que se produce la escritura, se refiere a los problemas relacionados con la intención que se tiene de escribir
3. Procesos de pensamiento que configuran el proceso de escritura, se encuentra comprendida por: la planificación, transcripción (o traducción) y revisión , o (relectura)

Continuando con el proceso de composición es indispensable que en este hay el uso de cuatro conocimientos:

1. Del contenido sobre el que se escribe
2. De procedimiento, que permite la manipulación del contenido
3. De las estructuras del discurso (narración, argumentación)
4. Conocimiento procedimental, que permite la producción de una pieza de escritura de un determinado tipo (Hillocks, 1987, pág. 73)

También es importante retomar que no solo intervienen los procesos cognitivos de planificación, diseño y revisión, asimismo se emplean procedimientos ejecutivos, que implican procesos meta-cognitivos y según Englerty (1998) los alumnos con dificultades de aprendizaje carecen de este conocimiento o éste es deficiente, detectándose en los siguientes aspectos:

- a) Conciencia de los pasos en la escritura
- b) Estrategias para presentar ideas
- c) Procedimientos para seleccionar e integrar información de múltiples fuentes
- d) Modo de control y regulación del proceso de escritura
- e) Uso de pautas organizativas para generar un organizar las ideas y controlar la calidad de texto

Hay que tener en cuenta, que hay una gran diferencia cuando la codificación ya está predeterminada tanto por los elementos como las relaciones, el nuevo código encuentra representación diferente para los mismos elementos y las mismas relaciones, al contrario cuando al crear una representación, ni los elementos ni las relaciones están predeterminados.

Así, uno de las formas de definir la escritura es como la construcción de un sistema de representación y no un proceso de codificación, de tal manera que una vez construido el sistema de representación es aprendido pasaría a ser un sistema de codificación, sin embargo en el área escolar este proceso escritor no se maneja o presenta de la manera comentada.

Según Ferreiro (2002), “los sistemas involucrados en el inicio de la escolarización (el sistema de representación de los números y el sistema de representación del lenguaje), las dificultades que enfrentan los niños son dificultades conceptuales similares a las de la construcción del sistema y por eso puede decirse, en ambos casos, que el niño re-inventa esos sistemas, quiere decir que “ no se trata que los niños re-inventen las letras ni los números sino que, para poder utilizar estos

elementos como elementos de un sistema, deben comprender su proceso de construcción y sus reglas de producción”.

También en este proceso escritor intervienen algunas habilidades, que si no funcionan de manera normal, son elementos predictores para encontrarlas las dificultades, por ello se nombraran:

Percepción visual: se considera un predictor del éxito en la lectura, (Bryan, 1964), así para Frosting y Col (1963), la madurez perceptivo- visual ha sido un indicador de problemas futuros en la lectura, este autor considera que el proceso viso perceptivo es la función más importante del desarrollo del niño de tres a siete años, por otro lado el proceso de adquisición de la lectura, según Gough (1982), pasa por un primer estadio que correspondería al aprendizaje “visual” de la palabra. En un segundo estadio el niño emplea las relaciones letra- sonido para leer la palabra utilizando un aprendizaje por descifrado.

Por lo anterior se deduce por los autores mencionados que “la percepción visual solo interviene en la etapa pre-lectora y en el reconocimiento de las palabras familiares, mientras que el aprendizaje es fonético, el reconocimiento es visual”

Percepción auditiva

Esta es considerada como la capacidad de identificar un sonido. Flower (1968), también como la capacidad de diferenciar entre sonidos similares.

➤ Integración audiovisual: Según Alegría (1984), “los niños pueden discriminar bien las letras, por un lado, y los sonidos del lenguaje por otro, pero es incapaz de integrar información inter-sensorial.

➤ Estructuración rítmico temporal: este componente se divide en tres capacidades rítmico temporales:

- El impulso rítmico o inducción motriz provocada por el ritmo
- La capacidad cognoscitiva, definida por la habilidad de discriminar formas rítmicas sucesivas
- Precisión que se alcanza cuando se marca con golpes estructuras rítmicas oídas o vistas.

➤ Predominio cerebral y lateralidad

Este significa el empleo o dominio de un lado del cuerpo, y las alteraciones que se pueden presentar son las siguientes:

➤ Predominancia cruzada: la mano y el ojo dominantes no están en el mismo lado del cuerpo

➤ Incompleta: la preferencia no es constante

- Ambidextrismo: facilidad para manejar en la escritura ambas manos por igual

Habilidades Lingüísticas

- Competencia lingüística: en este se encuentra el lenguaje oral a nivel expresivo y receptivo, así en esta habilidad se encuentran dificultades, diferenciando dos tipos de trastornos en el lenguaje oral, uno se sitúa en los problemas articulatorios, y el otro a dificultades expresivas como: pobreza de vocabulario, alteraciones sintácticas, estas se pueden presentar en niños con inteligencia normal sin lesión cerebral perceptible, ni dificultades fisiológicas en los órganos fonatorios

Habilidades cognitivas:

Según los Piagetianos refieren que los niños no llegan a experimentar éxito en la lectura hasta que no hayan alcanzado el estadio de la operación concreta, así Roberts (1984), considera que el pensamiento pre operacional presenta limitaciones importantes que afectan al aprendizaje de la lectura sobre todo para:

- Cuando el niño ha de emparejar las palabras escritas a las palabras habladas, lo que implica la correspondencia uno a uno.
- También la seriación, en relación a la competencia sobre el orden a las unidades del lenguaje
- En cuanto a las sintaxis de los sonidos para componer palabras o el análisis de palabras en sus sonidos componentes, representa un problema de inclusión de clases, requiriendo una apreciación de la relación del todo con las partes.

De esta forma es importante, tomar elementos anteriores que se plantearon, para definir las dificultades de aprendizaje, por ello para profundizarlas es importante tener en cuenta diferentes aspectos: al momento de diagnosticar es fundamental hacer una evaluación, es importante tener en cuenta encontrar el origen del problema, las variables que han intervenido durante la presencia de la dificultad y así después de ello es necesario diseñar un programa donde el niño o niña puedan superar sus problemas teniendo en cuenta lo que sabe el niño y las tareas que debe desempeñar para su ayuda.

Por ello es vital comprender que el desarrollo de los niños en los ciclos educacionales variara las conductas individuales a las grupales, teniendo en cuenta que cada niño es único y diferente en sus procesos y características de desarrollo; de tal forma se nombrarán diversas características en la etapa preescolar del niño:

Características físicas:

- Aumentan de peso
- Su visión se desarrolla a un nivel de 20/20
- Agudeza auditiva

Características socioemocionales:

- Autonomía e iniciativa
- Relaciones sociales

Características cognitivas

- Curiosidad
- Desarrollo de conceptos: observación, experimentación

Imitación

- Estadio preoperatorio de Piaget (pensamiento semiológico)

Lo anterior son características generales, que no la presentan todos los niños y niñas de esta etapa, porque como se hablaba anteriormente cada uno de ellos se encuentra en diferente grado de desarrollo, teniendo en cuenta también los factores ambientales donde los niños permanecen frecuentemente como el hogar, la escuela u otros.

A continuación se algunas dificultades que pueden desarrollar los niños por múltiples factores implicados en las características mencionadas.

“La falta de un adecuado desarrollo perceptivo motor produce una influencia considerable en el fracaso académico”

La agudeza auditiva mala para sonidos de frecuencia alta (f, v, d, p, t, g, k, s,) pueden retrasar el aprendizaje de la lectura. García (1987) señalan una mayor incidencia de pérdida de frecuencia alta en los niños y niñas que indican la pérdida de oído son: dolor de oídos frecuente, volver la cabeza o coger la oreja con la mano para oír y hablar en voz alta, hablar cambiando los sonidos, no saber seguir direcciones y falta frecuente de atención.

A nivel emocional cuando el niño se le percibe una inmadurez del yo, carecen de autonomía, confianza e iniciativa.

Así, continuando por los procesos que pasan los niños ahora nos encontraremos por el lenguaje oral y sus diversos factores que implica el desarrollo, empezando por entender que los niños en la etapa preescolar entienden más palabras de las que pueden decir, pero muchos de sus conceptos son vagos o no definidos, por ello el papel del docente es el de proporcionar experiencia donde los niños puedan formar conceptos más completos y

precisos, proporcionar modelos interesantes de lenguaje haciéndoles participar con otras personas, grabaciones, películas, experiencias directas y libros.

Prosiguiendo, los niños aprenden a hablar hablando y este aprendizaje se expande cuando los niños exploran un nuevo contenido, hablan sobre él, lo extienden y construyen cosas en relación con ello aprendiendo las estructuras sintácticas; también en este proceso algunas dificultades con términos de relación como: más alto, que más bajo, que mayor, menor, alto, bajo, más grande, más pequeño, más ancho, más estrecho, hay que tener en cuenta que son términos comparativos pudiendo tener un significado limitado para el niño de la etapa de preescolar, sin embargo debe fijarse en algo muy importante en el aprendizaje de los niños es que a veces maestros y padres creen que corregir la pronunciación de las frases que hablan los niños ayudara pero Según García (1987) afirma “las implicaciones de esto en la educación es que los maestros pueden estar interfiriendo el proceso de aprendizaje del niño al insistir en respuestas que superficialmente parecen correctas”. Por ello se recomienda un ambiente estimulante y rico para que los niños puedan hacer un dominio de su lenguaje y control.

Copia:

Es la expresión gráfica más sencilla, y que esta ofrece una guía visual para reproducir para lo que es necesario dominar ciertas habilidades perceptivas, memoria inmediata, y grafo motricidad

Dictado:

Esta expresión es más compleja que la copia, puesto que el niño no tiene un modelo visual que lo acompañe. De manera que para llegar a este nivel el niño ya ha debido interiorizar los grafemas y sus respectivas relaciones.

Escritura espontanea:

Es la expresión más compleja de las tres ya que solo se hace uso del lenguaje interior y de la imaginación este nivel es importante el acompañamiento del modelo de escritura para que el estudiante vaya adquiriendo técnicas de escritura y se asegure de que el proceso no se vuelva frustrante.

Continuando con los aspectos que involucran este proceso se debe tener en cuenta la inteligencia como capacidad de resolver problemas o de crear productos que son valorados en una o más contextos culturales Gardner (1993)

Dos décadas después Gardner (1993) propone una redefinición del concepto de inteligencia: potencial biopsicológico para procesar información que se puede activar en un marco cultural para resolver problemas o crear productos que tienen valor para una cultura.

Esta transformación es importante porque indica que las inteligencias no son algo que se pueda ver o contar: son potencialidades – es de suponer que neuronales – que se activan o no en función de los valores de una cultura determinada, de las oportunidades disponibles en esa cultura y de las decisiones tomadas por cada persona y/o su familia, sus enseñantes y otras personas.

Es la capacidad cerebral por la cual conseguimos penetrar en la comprensión de las cosas eligiendo el mejor camino. La formación de ideas el juicio y el razonamiento son frecuentemente señalados como actos esenciales de la inteligencia, como la facultad de comprender. Analizando las raíces biológicas de la inteligencia descubren que es un producto de la operación cerebral y permite al sujeto resolver problemas e incluso, crear productos que tengan valor específico dentro de una cultura.

Todas nuestras inteligencias no son nada más que segmentos componentes de una ecología cognitiva que nos engloba. El individuo no sería inteligente sin lengua, su herencia cultural, su ideología, su carencia, su escritura, sus métodos intelectuales y otros medios. A continuación en la siguiente tabla se realiza una breve caracterización de la propuesta de Howard Gardner a cerca de la teoría de las inteligencias múltiples. A continuación en la siguiente tabla se realiza una breve caracterización de la propuesta de Howard Gardner (1993) a cerca de la teoría de las inteligencias múltiples.

Tabla 2. Caracterización de las inteligencias múltiples

INTELIGENCIA	DESCRIPCIÓN	RELACIÓN CON LAS DEMÁS	EJEMPLOS PERSONALES	HABILIDADES	AGENTES
<p>LINGÜÍSTICA (Hemisferio izquierdo. Vocabulario: lóbulo frontal, encima del lóbulo temporal. Lenguaje: lóbulo temporal).</p>	<p>Capacidad de procesar con rapidez mensajes lingüísticos, ordenar palabras y dar sentido lucido a los mensajes</p>	<p>Se relaciona con todas las demás y, particularmente con la lógico – matemática y la cenestésica corporal</p>	<p>Shakespeare, Dante Alighieri, Cervantes., escritores periodistas radiofónicos, abogados y principalmente poetas.</p>	<p>Describir Narrar Observar Comparar Relatar Valorar Sacar conclusiones Resumir</p>	<p>Padres Abuelos Profesores Amigos</p>
<p>LOGICO – MATEMÁTICA (lóbulos frontales y parietales izquierdos)</p>	<p>Facilidad para el cálculo y la percepción de la geometría espacial. Placer específico en resolver problemas insertos en crucigramas, charadas o problemas lógicos como los de tamgram, los juegos de damas ajedrez</p>	<p>Inteligencia lingüística, espacial, cinestesia corporal y, principalmente inteligencia musical</p>	<p>Euclides, Pitágoras, Newton, Russell, Einstein, ingenieros físicos, arquitectos y maestros de obras</p>	<p>Enumerar Hacer series Deducir Medir Compara Sacar conclusiones Verificar</p>	<p>Padres, Profesores específicamente preparados</p>
<p>ESPACIAL (hemisferio derecho)</p>	<p>Capacidad de distinguir formas y objetos incluso cuando se presentan en ángulos insólitos, capacidad de percibir el mundo de manera visual con precisión, llevar a cabo transformaciones sobre las percepciones, imaginar movimiento o desplazamiento interno</p>	<p>Con todas las demás especialmente la lingüística, la musical y la cenestésica corporal</p>	<p>Bradbury, Asimov, Marx, Picasso, Darwin, Dalton, Chico Buarque de Holanda, escritores de ciencia- ficción, exploradores, geógrafos, marineros, artistas abstractos</p>	<p>Localizar en el espacio Localizar en el tiempo Comparar Observar Deducir Relatar Combinar Transferir</p>	<p>Padres Profesores Alfabetizadores lingüísticos Y cartográficos</p>

<p align="center">MUSICAL (hemisferio derecho, lóbulo frontal)</p>	<p>Facilidad para identificar sonidos diferentes, percibir matices en su intensidad y direccionalidad. Reconocer sonidos naturales y, en la música, percibir la distinción entre tono, melodía, ritmo, timbre y frecuencia. Aislar sonidos en agrupamientos musicales</p>	<p>Más intensamente con la lógico matemática y con las inteligencias pictórica y cenestésica corporal</p>	<p>Beethoven, Chopin, Brahms, Schubert, Tchaikovski, Caetano Veloso, Paulinho de viola, compositores, poetas y naturalistas</p>	<p>Observar Identificar Relatar Reproducir Conceptualizar Combinar</p>	<p>Padres Abuelos Profesores debidamente sensibilizados</p>
<p align="center">CINESTÉSICA CORPORAL (hemisferio izquierdo)</p>	<p>Capacidad de usar su propio cuerpo de manera diferenciada y hábil para fines expresivos. Capacidad de trabajar con objetos, tanto los que implican una motricidad específica como los que estudian el uso integral del cuerpo</p>	<p>Principalmente con las inteligencias lingüística, espacial y pictórica</p>	<p>Nijinsky, Nureyev, Pelé, Garrincha, Magic Johnson, mímicos, bailarines, atletas, y también concertistas, cirujanos y muchos otros</p>	<p>Comparar Medir Relatar Transferir Demostrar Interactuar Resumir Interpretar Clasificar</p>	<p>Instructores de danza y deportes Padres Profesores</p>
<p align="center">NATURALISTA (hemisferio derecho, presumiblemente)</p>	<p>Atracción por el mundo natural y sensibilidad en relación con el mismo, capacidad de identificación del lenguaje natural y capacidad de identificación del lenguaje natural y capacidad de éxtasis ante el paisaje humanizado o no</p>	<p>Con todas las demás, específicamente con las inteligencias lingüística, musical y espacial</p>	<p>Darwin, Humboldt, La Condamine, Mendel, Ruschi, Noel Nutels, Villasboas, Burle Marx, naturalistas, botánicos, geógrafos y paisajistas</p>	<p>Relatar Demostrar Seleccionar Plantear hipótesis Clasificar Revisar</p>	<p>Abuelos Padres Profesores</p>

<p style="text-align: center;">PERSONALES</p>	<p>Interpersonal: capacidad de percibir y comprender a otras personas, descubrir las fuerzas que las impulsan y sentir gran empatía por el prójimo indistinto.</p> <p>Intrapersonal: capacidad de autoestima, auto motivación, de formación de un modelo coherente y verdadero de sí mismo y del uso de ese modelo para llevar a cabo la creación de la felicidad personal y social</p>	<p>Las inteligencias personales interactúan y se relacionan con todas las demás, particularmente con la lingüística, la naturalista y la cinestésica corporal</p>	<p>Proust, Gandhi, Freud, Anne Sullivan, Adler, Juana de Arco, Martin Luther King, personas reconocidas como “carismáticas”, políticos, líderes religiosos, psicoterapeutas y psicólogos, y asistentes sociales.</p>	<p>Interactuar</p> <p>Percibir relacionarse con empatía</p> <p>Mostrar autoestima y autoconocimiento</p> <p>Ser ético/a</p>	<p>Padres</p> <p>Psicólogos</p> <p>Profesores debidamente preparados</p>
--	---	---	--	---	--

Dificultades del aprendizaje específicas de la escritura

Escribir es una acción que requiere del dominio de tareas de tipo cognitivo: 1) planificación, contenidos, destinatario y contexto. 2) textualización: cohesión mediada por reglas gramaticales. 3) meta cognición.

La escritura es la representación del aprendizaje lingüístico dicho proceso es posible debido a la relación de habilidades y tareas cognitivas que dan lugar a diversas dimensiones de estudio: 1) gráfica: se refiere al aspecto psicomotor y perceptivo - visual; 2) lingüístico: estructura del enunciado; 3) expresivo - conceptual: creatividad. La aproximación al proceso escritural se realiza desde dos perspectivas: como proceso y como producto, siendo las dificultades en el aprendizaje de fácil detección en algunos de estos aspectos.

Las dificultades en el aprendizaje ya sean de la escritura o de otra área poseen una etiología diferente, una de ellas se relaciona con alteraciones que afectan alguna capacidad o el contexto en el que el sujeto aprende. Es necesario en el momento de hablar de dificultades en la expresión escrita analizar los aspectos que la componen y que a su vez los estudiantes son susceptibles a presentar falencias en alguno o la mayoría de estos.

Procesos en la composición:

Se afirma que los estudiantes con dificultades en el aprendizaje no suelen desarrollar estrategias cognitivas adecuadas para dar respuesta al proceso escritural (Graham y otros, 1991 citado por Mata). La *planificación* del proceso se da de manera concreta más que global omitiendo partes importantes de la estructura, el tema y los lectores restando importancia al texto como un medio de “representar significados” los alumnos con dificultades de aprendizaje, a diferencia de sus compañeros, tienen más

dificultad para producir textos que se adecuen a la estructura de cada tipo de discurso (Graham y Harris, 1992 citado por Mata).

En el nivel de *transcripción* los estudiantes manifiestan la dificultad en llevar a cabo múltiples procesos a la vez como la ortografía, grafía y análisis del contenido o procesos de asociación. Debido a los dispendioso del proceso de composición el último nivel es el más descuidado por el estudiante, la *revisión* es el paso en el que se ajustan detalles de puntuación ortografía y sustitución de algunas palabras sin embargo en un nivel al que se le dedica poco tiempo en la reestructuración del texto a profundidad centrándose en aspectos mecánicos de estética convencional.

Habilidades cognitivas:

El éxito en la escritura no solo requiere de los componentes de planificación, diseño y revisión, también es importante mencionar los procesos ejecutivos en la implementación de dichos componentes. Los procedimientos metacognitivos son básicos en la escritura, cuando un estudiante presenta dificultades meta cognitivas se les dificulta regular las estrategias y procesos oportunos para desarrollar la escritura. Las dificultades se perciben en los siguientes criterios (Englert y otros, 1998 citado por Mata).

- a) Conciencia de los pasos en la escritura
- b) estrategias para presentar ideas
- c) procedimientos para seleccionar e integrar información de múltiples fuentes
- d) modo de control y regulación del proceso de escritura
- e) uso de pautas organizativas para generar u organizar las ideas y controlar la calidad del texto.

Los estudiantes con dificultades de aprendizaje suelen encontrar que escribir es frustrante debido a sus múltiples barreras y por la falta de motivación que el contexto le

otorga a la tarea por lo cual es importante manejar temáticas y actividades diversas que mantengan el interés por la expresión escrita.

Estructura discursiva: Graham propone que el tipo de texto está relacionado con el éxito de la escritura en estudiantes con dificultades en el aprendizaje, para el estudiante es más difícil escribir textos de tipo expositivo que narrativo. Por lo general estos sujetos describen o expresan ideas sin relación entre las mismas disminuyendo la calidad de la escritura.

Los aspectos diferenciados entre los procesos de escritura en estudiantes con dificultades en el aprendizaje y los estudiantes que no son los siguientes:

1. Implementación de palabras clave como facilitadores para la comprensión lectora
2. Jerarquización de ideas y relaciones entre las mismas
3. Detección de falencias

Forma textual (gramática)

En este sentido se evidencian dificultades en los siguientes aspectos a nivel de estructura textual: léxico, sintaxis, ortografía, convenciones graficas. A nivel de gramática de la oración las dificultades están representadas en (Mata. 1994):

1. Oraciones no coordinadas
2. Se implementa información innecesaria
3. La variedad de tipos de oración es escasa
4. Escasa concordancia entre sujeto y verbo
5. Errores en tiempos verbales
6. Oraciones erróneas gramaticalmente

Los escritos en los estudiantes con dificultades de aprendizaje presentan falencias principalmente en la ortografía, la sintáctica y la semántica y la calidad del texto es proporcional al tipo de texto que se está elaborando. En lo que a estos aspectos refiere los estudiantes presentan una grafía lenta que incide en los procesos cognitivos de planificación y síntesis lo que no les permite proyectar sus escritos de manera más amplia, En el caso de las dificultades específicas de la escritura Castejón y Navas (...) las definen como: alteraciones en alguno o varios de los procesos implicados en el acto de escribir y que no se pueden explicar por medio de otros problemas (retraso mental, discapacidad sensorial, discapacidad motriz, ausencia d escolaridad, privación de estimulación, etc.) la dificultad

- a. las habilidades para escribir, evaluadas mediante pruebas normalizadas administradas individualmente o evaluaciones funcionales de las habilidades para escribir), se sitúan sustancialmente por debajo de las esperadas dados la edad cronológica del sujeto, su coeficiente de inteligencia evaluada y la escolaridad propia de su edad
- b. el trastorno del criterio A interfiere significativamente el rendimiento académico o las actividades de la vida cotidiana que requieren la realización de textos escritos (por ejemplo, escribir frases gramaticalmente correctas y párrafos organizados)
- c. si hay un déficit sensorial, las dificultades en la capacidad de escribir exceden de las asociadas habitualmente a el

en la expresión escrita se enmarca en los siguientes criterios diagnósticos:

Criterios para el diagnostico del trastorno de la expresión escrita (tomado de DSM- IV, APA, 1995, pp. 55 - 56) libro de dificultades y trastornos del aprendizaje del desarrollo en infantil y primaria Castejón y Navas

Se trata de una dificultad significativa en el desarrollo de las habilidades desarrolladas por la escritura. Este trastorno no se explica ni por la presencia de un retraso mental, ni por suficiente escolarización. Ni por un déficit visual o auditivo ni por alteración neurológica. Se clasifica cuando surgen alteraciones relevantes en el rendimiento

académico o en las actividades de la vida cotidiana. La gravedad del problema puede ir desde errores en el deletreo, hasta errores en la sintaxis estructuración o puntuación de las frases, o en la organización de párrafos. (Gregg 1992, citado por García 1998).

Dislexia: Es un trastorno que dificulta la integración con sentido de los símbolos lingüísticos y perceptivos que provienen de una disfunción o alteración neuropsicológica. En niños de preescolar con inteligencia normal la alteración aparece como una inmadurez en aptitudes psicolingüísticas y en habilidades de preparación para la lectura, la señal de un trastorno disléxico viene dada por el retraso de dos o más años en habilidades perceptivo-lingüísticas asociadas con la lectura.

Una segunda definición de esta dificultad tiene en cuenta otras características del desarrollo del niño como los procesos senso- perceptivos este trastornos da lugar a la aparición de dificultades importantes de la lectura. Se ha definido como un síndrome complejo de deficiencias neuropsicológicas asociadas que puede comprende perturbaciones en la orientación, el tiempo, el lenguaje escrito, el deletreo, la memoria la percepción auditiva y visual, y aptitudes relacionadas con lo anterior.

Otra definición correspondiente a este término hace alusión a un trastorno del lenguaje cuya característica definitoria es una dificultad en el procesamiento fonológico de la información durante toda la vida. Esta dificultad implica codificación, recuperación y uso de códigos fonológicos en la memoria y también déficit en la conciencia fonológica... (Khami 1992 citado por carrillo & Domínguez 2010).

Características:

Incapacidad de los niños para leer, escribir con normalidad teniendo una inteligencia adecuada, una instrucción convencional y oportunidades socioculturales. En la dislexia se encuentran déficits asociados con habilidades perceptuales y de atención a pobres una habilidad desigual para concentrarse.

Disgrafía: que no le permite al sujeto reproducir de manera grafica la afasia en localizada en la zona de Wernicke es denominada como una afasia receptiva se presenta cuando el sujeto no puede interpretar lo que oye o ve como si fuera un lengua desconocida lo que en la escritura es traducido como una paragrafía el sujeto escribe signos pero no significan nada para él.

Desde un enfoque funcional mas adoptado por los pedagogos la disgrafía es definida como una escritura con múltiples errores c que no es usada por un déficit intelectual o por un daño neurológico que es susceptible a una re - educación para determinar si un niño posee una disgrafía funcional es pertinente destacar:

1. los defectos en la escritura deben ,manifestarse después de los siete años los errores cometidos antes de esta etapa se denominan pre - disgrafía la cual está presente en los niños más pequeños como parte del proceso de perfeccionamiento de la escritura
2. el nivel cognitivo debe corresponder a los rasgos cronológicos propios de la edad
3. el niño no debe manifestar daños sensoriales graves : traumatismo motor, ceguera o sordera
4. los defectos en la escritura no deben ser resultado de una psicosis infantil o espectro autista.

Etiología de la disgrafía

Trastornos de orden psicomotor:

Trastornos de lateralización: los problemas más frecuentes de este tipo son ambidextrismo: se manifiesta en los niños que emplean ambas manos para escribir, su escritura es lenta y agarran el lápiz o la herramienta de escritura de manera inadecuada

Zurdos obligados a ser diestros: son niños a quienes han obligado a escribir con la mano con la que no tienen predominancia natural. Estos niños pueden manifestar dislexia debido al cambio inadecuado de centros cerebrales , se caracterizan por su escritura en espejo (de derecha a izquierda), inversiones de silabas o letras , postura inadecuada, sujeción del lápiz incorrecta

Trastornos de ineficiencia psicomotora: los niños diagnosticados con hiperactividad suelen presentar dificultad en el control de impulso y alta actividad motora traduciéndose en una escritura cuya letra es irregular , letras fragmentadas, gran velocidad al escribir , trazos imperfectos , uso inadecuado de renglones y presión intensa sobre la herramienta de escritura

Trastornos del esquema corporal: se manifiestan mediante el grafismo lento y la sujeción incorrecta del útil escritor el trastorno suele estar relacionado con alteraciones de tipo espacial

Orgánico o funcional: el enfoque explicativo de la disgrafía hace énfasis a un déficit neurológico relacionada con una afasia, que si se encuentra ubicada en la zona de Brocca produce una afasia de tipo expresivo, caracterizada por la incapacidad de reproducir lo que escucha, lo que ve o lo que comprende. en la escritura esto se llama agrafia lo cual es una avanzada

Características

Tamaño de las letras:

Los defectos en esta área son tienen dos fuentes causales: una mala percepción viso - motora o inadecuada coordinación de los movimientos que componen el brazo, antebrazo, mano y dedo. En la primera fuente el tamaño de la letra es muy grande o muy pequeño se debe al desajuste de los movimientos y la percepción visual y el segundo las letras son excesivamente grandes debido a la falta de segmentación de movimientos o muy pequeñas el lápiz es sujetado de la punta y con movimiento solo de los dedos

Forma de las letras: la característica más relevante de este aspecto es que los sujetos disgraficos simplifican o cambian la forma de las letras originados por:

- poco conocimiento de la forma de la letra : omite ciertos detalles de los grafemas por que desconoce cómo se realizan

- escasa ejecución de movimientos que configuran un grafema: el niño conoce los movimientos necesarios para configurar una letra pero no logra desarrollarlos
- confusión entre modelos de escritura : sucede cuando el niño afianza un solo modelo de escritura e inicia con uno diferente
- velocidad escritora excesiva
- errores de espaciado, inclinación y simetría entre las letras

Inclinación:

- inclinación de grafemas y palabras
- inclinación de los renglones: hacia arriba, abajo u ondulada

Esta situación se presenta por que el papel no se sujeta por la mano que está libre y se mueve durante la escritura, o el papel se coloca de manera muy inclinada o por el contrario se inclina muy poco

Espaciación: se presenta de dos manera entre renglones o entre letras, los defectos en este criterio hacen que se a difícil leer y se suele confundir los limites de cada palabra, esta dificultad puede derivarse de una inadecuada organización espacial, problemas de inclinación, trazos inadecuados

Tipos de disgrafía:

1. disgrafías posturales: hace relación aquellas dificultades ocasionadas por la ubicación del cuerpo para escribir

- poner el cuerpo sobre la mesa recargado
- sujetarse de la silla
- hoja centrada
- apuntalamiento cefálico: el niño apoyo o se acuesta sobre el brazo o la mano que no escribe
- hiperrotacion de la mano: mano puesta sobre la línea de escritura

2. Digrafías de presión:

- palmar: el niño sujeta el lápiz con el pulgar y los tres o cuatro últimos dedos
- presión sobre la punta del lápiz

- tetra digital: se toma el lápiz con cuatro dedos

- falanges hiperarticuladas

- lápiz timado entre los dedos índice y corazón

bidigital: tomar el lápiz con dos dedos

tridigital: tomar el lápiz con la yema del dedo corazón

3. Disgrafías de presión:

- trazos débiles

- excesiva presión al escribir

- grafía pequeña y temblorosa

4. Disgrafías de direccionalidad:

- descendente

- ascendente

- serpenteante

5. Disgrafías de giro: las grafías de trazos circulares como la a . o . d se realizan en el sentido contrario de las agujas del reloj lo que dificulta el trazo y la posición de la siguiente letra en una palabra

ámbitos implicados	habilidades específicas
A ámbito motor B ámbito perceptivo B. 1 percepción auditiva B. 2 percepción visual B. 3 percepción espacio temporal	<ul style="list-style-type: none">• lateralización adecuada• motricidad dinámica manual • discriminación auditiva• integración auditiva

C. ámbito de pensamiento lógico	<ul style="list-style-type: none"> • memoria auditiva • discriminación figura fondo • constancia de la forma • memoria visual • estructuración y orientación en el espacio • estructuración temporal y rítmica
D. ámbito lingüístico	<ul style="list-style-type: none"> • operaciones lógico concretas (de correspondencia significante significado y fonema - grafema) • operaciones de inclusión (fonema - silaba, silaba - palabra, palabra - frase) • operaciones de seriación (seriación de fonemas, silabas y palabras)
E. ámbito afectivo - emocional	<ul style="list-style-type: none"> • morfosintaxis (correcta estructura sintáctica) • semántica (competencia semántica para la asociación significante - significado) • vocabulario del sujeto <ul style="list-style-type: none"> • adaptación escolar • control emocional • deseo de aprender

García 1989 citado por torres & Fernández, 1998)

Disortografía:

También conocido como disgrafía disléxica caracterizada por mala percepción de

las letras, posición inadecuada de un grafema en una palabra, omisión de letras silabas o palabras, dificultades con percepción de sonidos semejantes o ubicación espacial similar, inversión o trasposición del orden de las silabas, adición de silabas o palabras innecesarias. Otra definición de disortografía es: conjunto de errores de la escritura que afectan a la palabra y no a su trazado o grafía (García 1989 citado por torres & Fernández, 1998)

Requisitos para el correcto aprendizaje de la escritura y la ortografía para llevar a cabo una escritura acorde a las reglas ortográficas social y culturalmente acogidas es necesario contar con ciertos requisitos en el desarrollo del sujeto el siguiente cuadro condensa dichas aspectos requisitos para el correcto aprendizaje de la escritura y la ortografía.

Las causas de la disortografía

causas de tipo perceptivo:

- deficiencias en la percepción y en la memoria visual y auditiva dichos deficiencias provocan escasa discriminación entre sonidos y fonemas
- deficiencia espacio temporal: dificultades para discriminar fonemas con rasgos similares

Causas de tipo intelectual:

- déficit o inmadurez intelectual: incide en los errores ortográficos debido a la falta de correspondencia entre el fonema y el grafema

Causas de tipo lingüístico:

- problemas de lenguaje: como dificultades en la articulación
- deficiente conocimiento y uso del vocabulario: se afirma que entre más vocabulario conozca el niño mejor es su ortografía

Causas de tipo afectivo emocional:

- bajo nivel de motivación : el niño presta menos interés y no presta atención a la ortografía así la conozca

Causas de tipo pedagógico:

- dispedagogía : métodos de enseñanza inadecuados no se ajusta a las diferencias de los estudiantes

Características de la disortografía

Esta dificultad consiste en errores repetitivos en la escritura y la ortografía incluso haciendo que el escrito se ilegible

errores de carácter lingüístico perceptivo

- sustitución de fonemas vocálicos o consonánticos
- omisiones de fonemas, sílabas o palabras
- adiciones de fonemas, sílabas o palabras
- inversiones de los sonidos por escasa habilidad de secuenciación de fonemas
- inversiones de grafemas dentro de la palabra
- inversiones de palabras

Errores de carácter viso espacial

- sustitución de letra s debido a su posición en el espacio
- sustitución de letras similares
- escritura de palabras o frases en espejo
- confusión en palabras que requieren de la misma grafía (ll, rr)
- omisión de la letra h por ausencia de correspondencia fonética

Errores de carácter viso auditivo

- dificultad en la asociación de fonema grafema debido a ello sustituyen unas letras por otras

Errores con relación al contenido

- dificultad para separar las palabras por sílabas de acuerdo al espacio
- unión de sílabas pertenecientes a dos palabras

Errores referidos a las reglas de ortografía

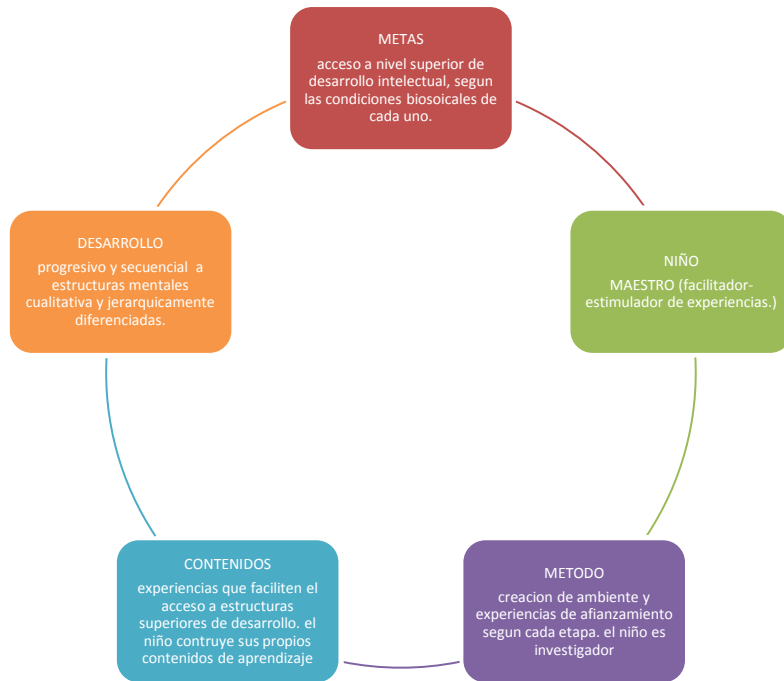
- no poner m antes de b y p
- no utilizar adecuadamente la puntuación
- omisión de mayúsculas después de un punto o al empezar un párrafo

Modelo pedagógico

Por lo mencionado anteriormente durante el recorrido del texto, dio visos para escoger el modelo pedagógico para el presente proyecto estableciendo que la meta educativa es que cada individuo acceda, progresivo y secuencialmente a la etapa superior de su desarrollo intelectual de acuerdo con las necesidades y condiciones particulares. El maestro debe crear un ambiente estimulante de experiencias que faciliten en el niño un acceso a las estructuras cognoscitivas. Lo importante no es que el niño aprenda a leer y a escribir si no que esto contribuya al afianzamiento de su capacidad de pensar y reflexionar. Dewey, Piaget, y Kohlberg (1973) (citados por Flórez, 2001) son inspiradores de este postulado.

De esta forma el desarrollo psicolingüístico como proceso de comunicación enfocado en el niño desarrollo primero la expresión hablada que la escrita por tanto si existen dificultades en el habla es probable que se afecten otras modalidades del lenguaje como la escritura, dada las exigencias que conlleva el proceso de escritura en cuanto a procesos de simbolización y dominio de la expresión escrita los niños no llegan a emplear todo su potencial desde el principio. Existen tres manifestaciones importantes de la escritura la copia, el dictado y la escritura espontánea.

El modelo pedagógico cognitivista ubica los diferentes agentes de los procesos de enseñanza y aprendizaje de una manera particular de acuerdo con Flórez, R. (2001) La disposición de los agentes en este modelo se orienta de la siguiente forma:



Gráfica 1. Modelo pedagógico

Capítulo III

Metodología De Investigación

El proyecto pedagógico investigativo se encuentra basado en el paradigma socio – crítico (Elliott, 2005), también denominado crítico, caracterizándose por concebir la educación como un conjunto de construcciones ideológicas, considerándose la gran importancia de las dinámicas suscitadas en el interior del aula; teniendo en cuenta que la población se encuentra integrada al Colegio Liceo Nacional Antonia santos sede B ubicado en la localidad 14 de los Mártires, definido como una institución de carácter distrital, que atiende a niños y niñas en edades comprendidas entre los 6 a los 11 años ofreciendo los niveles de preescolar y básica primaria; caracterizándose por su diversidad económica, social y étnica, por nombrar algunas de las características más relevantes, esta población desempeña un papel fundamental mediado por sus concepciones, roles y contextos particulares los cuales nutren y reconstruyen de manera irrepetible las dinámicas en los actos de aprender y enseñar.

El proyecto está basado desde un enfoque cualitativo (Hurtado, 2004) el cual privilegia la reflexión que hace el sujeto investigador con el contexto, la cotidianidad y las interacciones entre los agentes que la componen, retomándose porque permite tener acercamiento directo con la población determinando cuáles son sus problemáticas y dinámicas reales. Ubicando a las docentes en formación en un rol dinámico frente a la escuela y los procesos que se desarrollan al interior de la misma en busca de resolver preguntas del tipo ¿por qué? y ¿para qué?

Los aportes de la investigación acción educativa (Woods, 1993) o en el aula son retomados como una de las directrices principales para esta investigación, dado que contribuye a aspectos importantes al desarrollo curricular, autodesarrollo profesional, planificación, políticas educativas y mejora de prácticas de formación, por lo tanto se considera como una herramienta fundamental para la transformación educativa y social que se pretende lograr desde el aula.

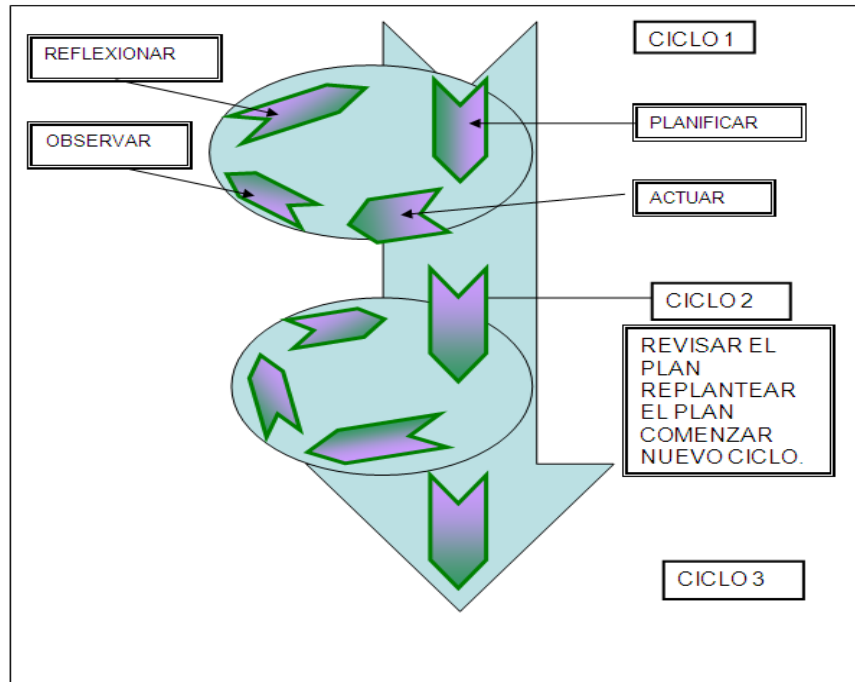
Así la línea a la que se encuentra vinculada la presente investigación pedagógica se denomina pedagogía y didáctica (Guerra, Díaz, Parra) la cual pertenece a la Licenciatura en educación con énfasis en educación especial, siendo pertinente para el proyecto puesto que se encuentran múltiples directrices que permiten enmarcar los objetivos principales de este

proyecto pedagógico de investigación. Las directrices principales son la reestructuración del currículo, en este caso desde el desarrollo de una metodología alternativa, la cual busca permitirles a los estudiantes con dificultades en la escritura de tipo grafo motor llevar a cabo procesos de aprendizaje satisfactorios que respeten sus diferentes ritmos y formas de acceder al conocimiento y a la didáctica se basa en la reformulación de la acción educativa de manera que esta construcción impacte el currículo (modelo, evaluación, métodos, entre otros) y a su vez los roles que desempeñan los agentes de formación involucrando directamente el contexto y sus problemáticas.

Dichas transformaciones no solo deben ser ideológicas sino también prácticas dado que la pedagogía desde la construcción conceptual de la línea pretende que todo aprendizaje tenga un carácter significativo posibilitando en el estudiante encontrar un sentido de lo que aprende y que esto pueda ser llevado a su propia realidad, lo que demanda para el maestro una reflexión frente a lo que enseña y cómo lo enseña.

Fases de la investigación:

En coherencia con el diseño de la investigación acción educativa implementada en el presente proyecto pedagógico investigativo se establece como eje evaluativo la aplicación de la propuesta del espiral auto-reflexivo de Kemmis el cual propone una planeación , acción, observación y reflexión acerca de la labor investigativa, para el caso de la presente investigación el espiral será aplicado en cada una de las fases de manera que se evalúe la investigación de acuerdo a las dinámicas del contexto y de los agentes que lo componen.



Fase 1. Caracterización de los estudiantes del colegio Liceo Nacional Antonia Santos mediante entrevistas y observación participante y no participante

En esta fase se selecciona la población objeto de la investigación de acuerdo al sondeo de las necesidades más relevantes de la institución, en la que se desarrolla nuevamente una caracterización de los estudiantes de grado primero en cuanto a los procesos y dificultades de la escritura en esta fase se observan los sub procesos de escritura de manera que se detecten comportamientos relacionados con dificultades de aprendizaje, para esta fase se implementa el Test ABC y las actividades de la observación participante

Fase 2. Diseño de la propuesta pedagógica: partiendo de datos obtenidos en las observaciones se diseña la propuesta pedagógica basada en una metodología alternativa de enseñanza, la cual busca vincular la teoría de las inteligencias múltiples con los sub procesos básicos que permiten la escritura.

Fase 3. Intervención y recolección de información: en esta fase se aplica la propuesta pedagógica con el fin de abordar las dificultades de tipo grafo-motor en la escritura mediante la convergencia de las inteligencias múltiples y los momentos didácticos de la clase.

Fase 4. Análisis de los resultados: se determina el impacto de la propuesta pedagógica sobre la población objeto

Técnicas de investigación

Observación participante: debido al rol activo de las docentes en formación dentro del aula se hace necesario ser parte del contexto para determinar de manera más cercana y real cuáles son las dinámicas, problemáticas y situaciones que surgen de la población focal esta observación se realiza mediante la orientación del diario de campo Ver Anexo 08.

Entrevista estructurada: se implementa para recolectar información sobre hechos específicos como el número de estudiantes con diagnóstico de dificultad de aprendizaje o cuantos estudiantes han repetido un curso. Ver Anexo 06

Entrevista no estructurada: es implementada en diversos momentos de acuerdo a la situación de manera que no se planea con anterioridad.

Instrumentos de investigación

Diario de campo: permite al observador en este caso al docente en formación recopilar información acerca de los hechos sucedidos en el contexto escolar de manera que permita analizar, registrar y mejorar su quehacer en el aula. Ver Anexo 08

Test ABC: este Test fue diseñado por Laurence Filho el cual tiene como objetivo determinar el nivel de madurez de un niño para el aprendizaje de la lectura y la escritura. Este test consta ocho sub-test orientados a la evaluación de aspectos motrices, de memoria atención y percepción visual y auditiva. Para el caso de esta investigación tiene como propósito ayudar a determinar cuáles son los niveles de maduración de procesos básicos necesarios para el aprendizaje de la escritura, así mismo pretende contextualizar un estado inicial de los estudiantes frente a las tareas que involucran la escritura. Ver Anexo 07

Espiral de reflexión pedagógica: propósito de este espiral es evaluar de manera secuencial y constante las actividades diseñadas para la propuesta pedagógica, esta espiral tendrá aplicación cada mes de manera que se tendrán en cuenta cuatro sesiones en el colegio cada miércoles. Ver Anexo 04.

Lista de chequeo: es un instrumento que permite registrar comportamientos específicos de la dificultad de aprendizaje de tipo grafo motor la aplicación de este instrumento se realiza durante y después del desarrollo de las actividades de la propuesta pedagógica, planeadas cada ocho días. Ver Anexo 2

Ficha de seguimiento de estrategias: en esta ficha el docente titular registra cual ha sido el impacto (favorable o desfavorable) de las estrategias pedagógicas propuestas por las docentes en formación implementadas en diferentes momentos de la semana. Ver Anexo01

Ficha de seguimiento de caso: en este instrumento se registrarán comportamientos relacionados con dificultades de aprendizaje en la escritura de tipo grafo motor de

estudiantes que las presenten con frecuencia y en aquellos casos en que se hallan implementado estrategias específicas para prevenirlas y/o atenuarlas. Ver Anexo 03

Ficha de observación pedagógica de cuadernos: en esta ficha se registrarán aquellas observaciones que hagan parte de los avances o retrocesos de cada estudiante en el aspecto grafo- motor. Ver Anexo 10

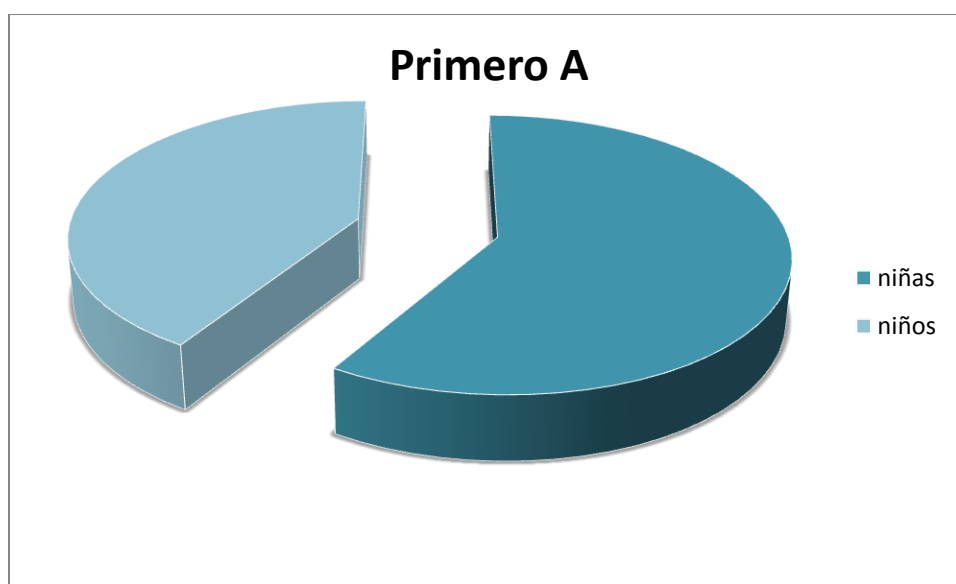
De esta manera la investigación en la primera fase se lleva a cabo en un grupo de 68 niños del grado primero divididos en dos subgrupos A y B a los cuales se les aplicará la misma metodología alternativa, en la segunda fase de acuerdo a la aplicación del TEST ABC y la observación participante orientada por listas de chequeo y diario de campo se realiza una aplicación metodológica a solo 10 casos para seguimiento pedagógico con estrategias micro, de igual manera se continua trabajando con el resto de la población pero con aplicación de estrategias pedagógicas macro. .

Población

El colegio Liceo Nacional Antonia santos sede B se encuentra ubicado en la localidad 14 de los Mártires, está definido como una institución de carácter distrital, atiende a niños y niñas en edades comprendidas entre los 6 a los 11 años ofreciendo los niveles de preescolar y básica primaria.

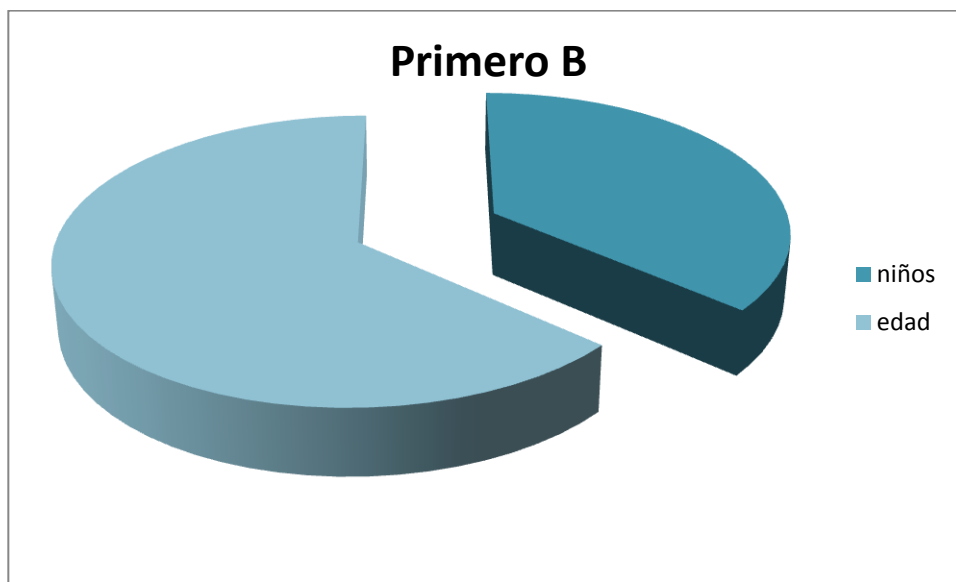
La investigación se lleva a cabo en un grupo de 68 niños del grado primero divididos en dos subgrupos A y B a los cuales se les aplicará la misma metodología alternativa.

Primero A, grupo de 34 estudiantes: 20 niñas y 14 niños en edades promedio de 6 y 7 años, a cargo de la profesora titular 1



Gráfica 2. Población Primero A

Primero B, grupo de 34 estudiantes: 19 niñas y 15 niños en edades de 6 y 7 años, a cargo de la profesora titular 2



Gráfica 3. Población Primero B

Dada la necesidad de mencionar durante el transcurso de la investigación a los participantes de la misma, niños en edades promedio de 6 a 7 años y las docentes titulares, se hace evidente como principio ético de investigación la protección de la intimidad de estas personas, de manera que los nombres son cambiados así: profesora de primero A es identificada como profesora 1 y profesora de primero B como profesora 2 en cuanto a la identificación de los estudiantes se les asigna un código que corresponde al numeral de la lista por orden alfabético acompañado de una letra A o B según el grado al que pertenecen.

Categorías de análisis:

Dificultades de aprendizaje: el conjunto de variables relacionadas con factores biológicos, psicológicos, sociales, culturales, familiares y educativos; además se tiene en cuenta que las dificultades de aprendizaje se pueden presentar en diferentes áreas y de distinta forma según la etapa de desarrollo en la que se encuentra el niño esta percepción esta orientada desde el enfoque ecológico que da explicación al origen de dichas dificultades retomando todos los contextos en los que se desenvuelve el sujeto y al sujeto mismo desde sus características orgánicas.

Desarrollo motriz fino y grueso: En este proceso el niño empieza con la realización de garabatos antes de los tres años ya que se presentan “movimientos voluntarios precisos”, el

niño desarrolla la capacidad de controlar movimientos de manos y brazos, así el trazo libre y el desplazamiento gráfico de izquierda a derecha expuesto como un proceso de ejercicio de control motor surge como resultado de ajustes, perceptivos- motores, en donde pueden incidir aspectos cognitivos, afectivos y psicomotores a la hora de escribir.

De esta forma la influencia del desarrollo del psicomotor durante la niñez se encuentra estrechamente relacionado con el desarrollo cognitivo. En la edad de los cuatro a los ocho años se empieza a distinguir actividades propias de los desarrollos de manera menos interdependiente. El aprendizaje de la expresión escrita está en su mayoría influenciado por el desarrollo motor básicamente en el tono muscular y la coordinación de movimientos.

Desarrollo psicolingüístico: Este se caracteriza por un auténtico uso en la lectura de la traducción letra- sonido, lograr el acceso a la representación fonológica de una palabra a partir del input, Según lo dicho en el tercer estadio de Marsh (1981) y otros, complementando su cuarto estadio el proceso lector no se desarrolla de forma aislada, en el momento que el niño está aprendiendo a leer de igual manera lo hace en la escritura, Según Frith (1985) sugiere que para el deletreo y la escritura se adopta primero la estrategia alfabética. Mientras que la estrategia logográfica se puede seguir usando para la lectura

Así, los niños en la etapa preescolar entienden más palabras de las que pueden decir, pero muchos de sus conceptos son vagos o no definidos, por ello el papel del docente es el de proporcionar experiencia donde los niños puedan formar conceptos más completos y precisos, proporcionar modelos interesantes de lenguaje haciéndoles participar con otras personas, grabaciones, películas, experiencias directas y libros.

Desarrollo perceptivo: Desde este proceso los niños aprenden a hablar hablando y este aprendizaje se expande cuando los niños investigan un nuevo contenido, hablan sobre el, lo extienden y construyen cosas en relación con ello aprendiendo las estructuras sintácticas; también en este proceso algunas dificultades con términos de relación como: más alto, que más bajo, que mayor, menor, alto, bajo, más grande, más pequeño, más ancho, más estrecho, hay que tener en cuenta que son términos comparativos pudiendo tener un significado limitado para el niño de la etapa de preescolar, sin embargo debe fijarse en algo muy importante en el aprendizaje de los niños es que a veces maestros y padres creen que corregir la pronunciación de las frases que hablan los niños ayudará, pero Según Cazden (año)“las implicaciones de esto en la educación es que los maestros pueden estar interfiriendo el proceso de aprendizaje del niño al insistir en respuestas que superficialmente parecen correctas”. Por ello se recomienda un ambiente estimulante y rico para que los niños puedan hacer un dominio de su lenguaje y control.

Estrategias pedagógicas desde la propuesta pedagógica: esta categoría contempla las estrategias en dos niveles. Macro que dan respuesta a la generalidad de los estudiantes desde los subprocesos requeridos para la escritura y las estrategias micro son aquellas dirigidas a los diez estudiantes que se les realiza el seguimiento,

Estrategias de la docente titular: comprende el conjunto de estrategias que determinan las docentes titulares de cada subgrupo A y B del grado primero para fortalecer, corregir y desarrollar los subprocesos requeridos para la escritura

Capítulo IV

Propuesta pedagógica

La propuesta pedagógica basada en la teoría de las inteligencias múltiples busca fortalecer los procesos necesarios para la escritura de manera que se minimicen las dificultades de aprendizaje de tipo grafo motor, ofreciendo a los estudiantes un ambiente de aprendizaje alterno que les permita potenciar habilidades desde diferentes actividades teniendo en cuenta que cada proceso escrito se relaciona estrechamente con las inteligencias así:

Gráfica 4. Relación entre Desarrollos e Inteligencias

Sub Proceso necesario para la escritura	Inteligencia
Desarrollo de la motricidad (fina y gruesa)	Cinético-corporal
Desarrollo perceptivo	Viso-espacial
Desarrollo psicolingüístico	Verbal-lingüística

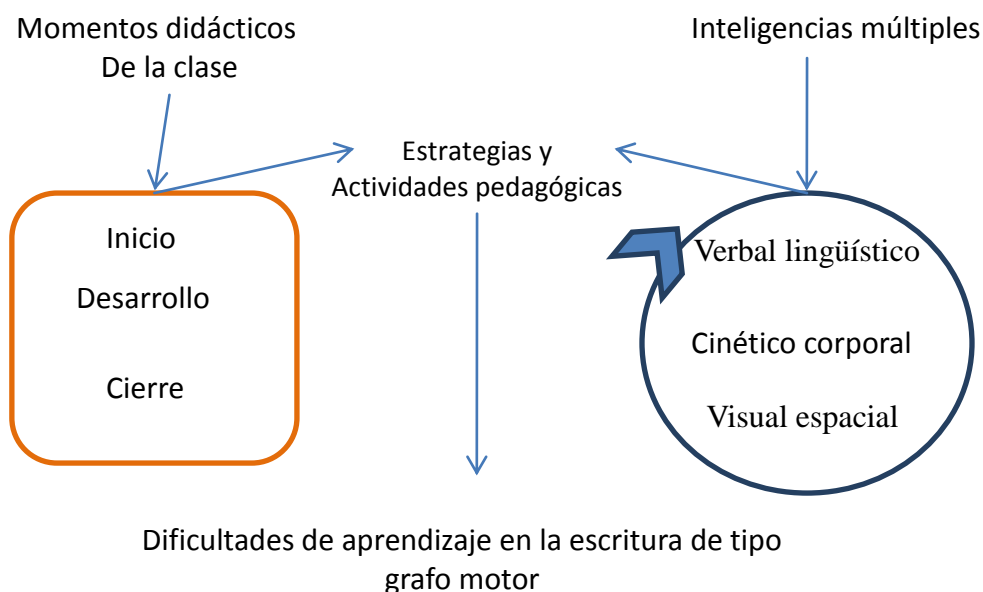
Como la presente investigación hace parte de un ejercicio pedagógico de formación docente se toma como referente para el trabajo en el aula el modelo pedagógico cognitivista o constructivista, vinculando el modelo pedagógico con el proceso de escritura reconociendo que este genera modificaciones graduales que le permiten al estudiante alcanzar niveles superiores cognitivamente, reflejado en una escritura correcta a nivel gráfico y gramatical, las modificaciones a las que se hacen referencia deben estar orientadas por el maestro lo que implica la reestructuración del ambiente de aprendizaje de manera estimulante, el rol del docente como mediador y metodologías significativas para el estudiante.

Desde el planteamiento educativo que se pretende abordar la presente propuesta pedagógica hace especial énfasis en los siguientes aspectos: planificar, accionar, evaluar y replantear las diferentes actividades que se llevan a cabo en el aula con el fin de desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje de manera coherente con las características de los estudiantes: edad, desarrollo cronológico, dificultades de aprendizaje en la escritura de tipo grafo motor y los contenidos propuestos para el nivel que se encuentran cursando.

Los criterios anteriormente mencionados se articularán con el diseño y puesta en práctica de una metodología alternativa que busca potenciar en todo momento el desarrollo

del proceso escrito de manera que se creen actividades y estrategias que disminuyan la dificultad en la escritura.

La metodología alternativa parte del reconocimiento de tres momentos didácticos característicos de una clase o momento específico de enseñanza y aprendizaje: inicio, desarrollo y cierre. Cada uno de ellos traza un momento para potenciar una inteligencia de manera que en una sola clase se potenciaran las tres inteligencias seleccionadas. La organización de las inteligencias en los momentos anteriormente seleccionados será rotativa de manera que se asegure que las inteligencias tendrán la relevancia que les pertenece según el momento didáctico en el que fueron asignadas.



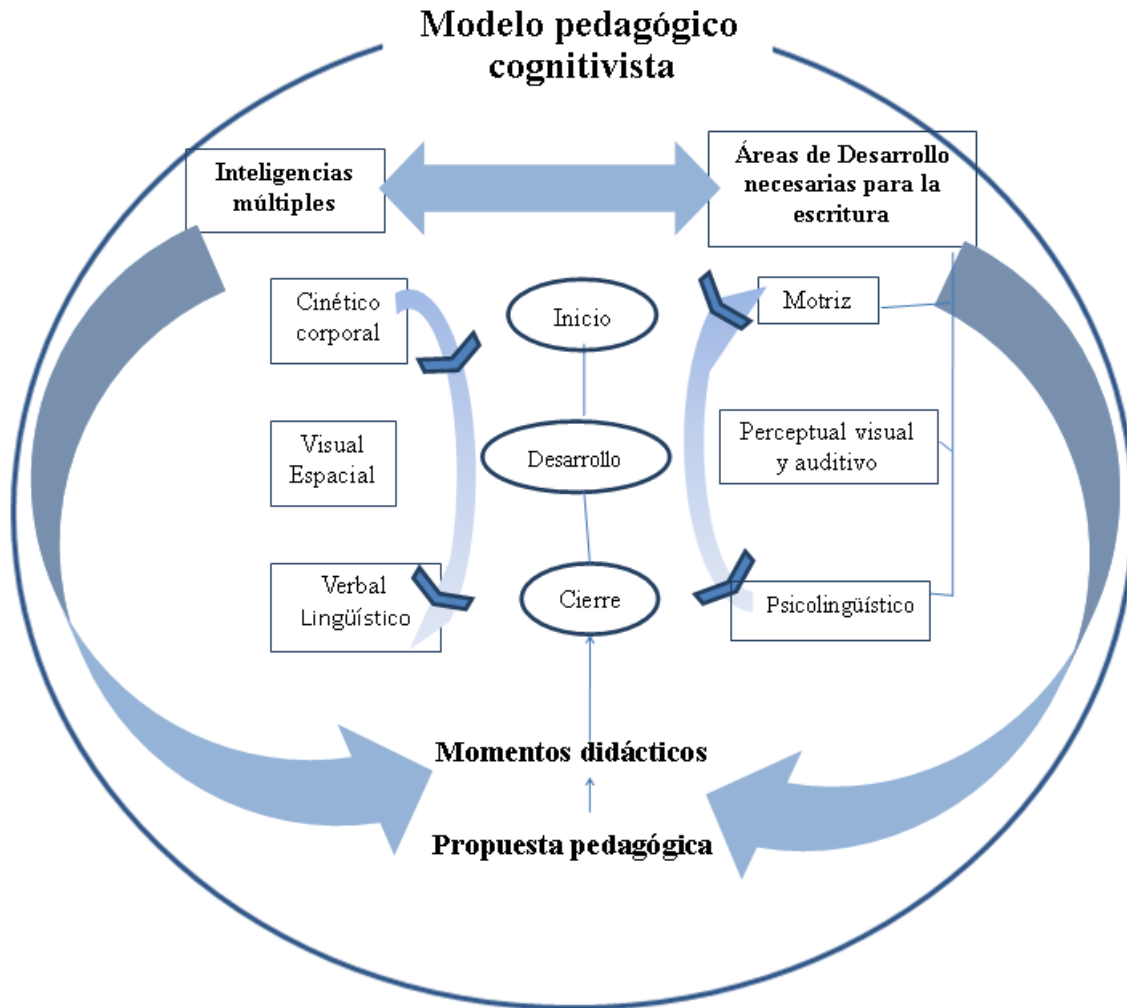
Gráfica 5. Momentos didácticos e Inteligencias

Para finalizar dentro de la ejecución de la metodología pedagógica se aplica un espiral auto-reflexivo mensualmente que permita dar cuenta de los avances, retrocesos y dificultades durante del proceso. Ver anexo 04.

Cronograma de inteligencias y momentos didácticos de una clase

Tabla 3. Cronograma de la propuesta pedagógica

MOMENTOS DIDÁCTICOS				
Inicio	Desarrollo	Cierre	Temática	Fecha
Verbal lingüístico	Cinético corporal	Visual espacial	Reconocimiento de polaridades*	27 marzo
Cinético corporal	Visual espacial	Verbal lingüístico	Grafema /M/*	03 abril
Visual espacial	Verbal lingüístico	Cinético corporal	Combinaciones escritas /M/ con vocales*	10 abril
Verbal lingüístico	Cinético corporal	Visual espacial	Grafema /P/*	24 abril
EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA				
Cinético corporal	Visual espacial	Verbal lingüístico	Combinaciones escritas /P/ con vocales*	08 mayo
Visual espacial	Verbal lingüístico	Cinético corporal	Grafema /R/*	15 mayo
Verbal lingüístico	Cinético corporal	Visual espacial	Grafema /S/*	22 mayo
Cinético corporal	Visual espacial	Verbal lingüística	Grafema /T/*	29 mayo
EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA				
Visual espacial	Verbal lingüístico	Cinético corporal	Construcción de oraciones	14 agosto
Verbal lingüístico	Cinético corporal	Visual espacial	Homenaje Antonia Santos “semana liceísta”	21 agosto
Cinético corporal	Visual Espacial	Verbal lingüístico	Mural	04 septiembre
EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA				
Visual espacial	Verbal lingüístico	Cinético corporal	Poema buen viaje	11septiembre
Verbal lingüístico	Cinético corporal	Visual espacial	Poema barquito de papel	25 septiembre
Cinético corporal	Visual espacial	Verbal lingüístico	Escarapela	02 octubre
Visual espacial	Verbal lingüístico	Cinético corporal	portalápiz	23 octubre
Cinético corporal	Verbal lingüístico	Visual espacial	Celebración día del niño	30 octubre
Verbal lingüístico	Visual espacial	Cinético corporal	Decoración navideña	08 noviembre



Gráfica 6. Componentes de la propuesta pedagógica

*Las temáticas reflejadas en el cronograma de la propuesta hacen parte de la vinculación de las docentes titulares al proyecto siendo ellas quienes de acuerdo a la organización del plan de estudio y de los tiempos reales de la institución proponían las temáticas a desarrollar por las docentes investigadoras en formación.

La propuesta pedagógica se encuentra basada en tres componentes esenciales las inteligencias múltiples, los sub procesos básicos de la escritura y dificultades de aprendizaje en la escritura de tipo grafo motor cada uno de ellos por estrategias que dan respuesta a las dificultades generales y particulares de los estudiantes, es decir estrategias macro que benefician a todos los estudiantes sin importar que no presenten dificultades en el aspecto grafo- motor y estrategias micro que atienden puntualmente las dificultades de los casos seleccionados para el seguimiento pedagógico.

Las inteligencias múltiples en este caso la cinético – corporal, visual espacial y verbal lingüística trasladadas en rincones de trabajo los cuales que pretenden favorecer directamente los sub procesos básicos para el desarrollo de la escritura nombrados aquí como desarrollo de la motricidad, la percepción y la lingüística de manera que se puedan minimizar comportamientos relacionados con dificultades de aprendizaje en la escritura de tipo grafo motor.

Capítulo V

Análisis de resultados

Los resultados de la presente investigación permiten reconocer los alcances e impacto de la propuesta pedagógica sobre las dificultades de aprendizaje de tipo grafo-motor que manifiestan los estudiantes del grado primero en los subgrupos A y B.

Análisis de la propuesta pedagógica

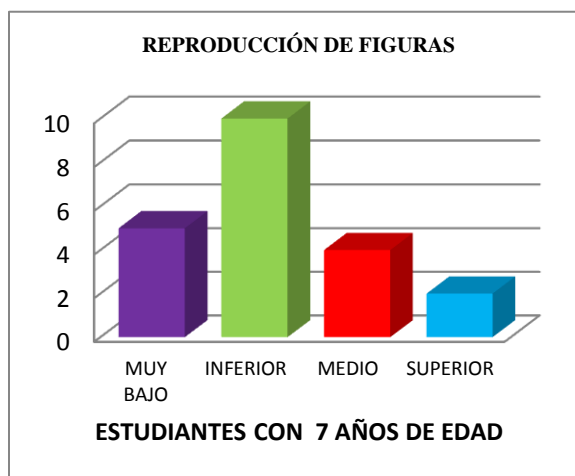
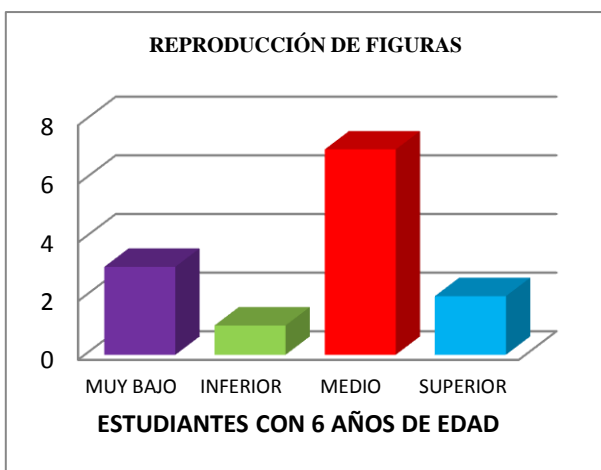
A continuación se realiza la consolidación de la información obtenida durante las aplicaciones de la propuesta pedagógica. Dicha información se encuentra organizada de la siguiente forma:

- 1) inicialmente se da cuenta de la caracterización de todos los estudiantes de primero A y B acerca de los comportamientos que manifiestan con relación a las dificultades de aprendizaje de tipo grafo-motor en la escritura, esta caracterización se realiza primero mediante la aplicación del test ABC, que da cuenta del estado inicial de los estudiantes, cabe aclarar que el test no se implementa desde su objetivo inicial (establecer el tiempo que un estudiante requerirá para el aprendizaje de la escritura) sino para determinar el nivel de maduración de los estudiantes en cuanto a los pre-recurrentes necesarios para dicho proceso,

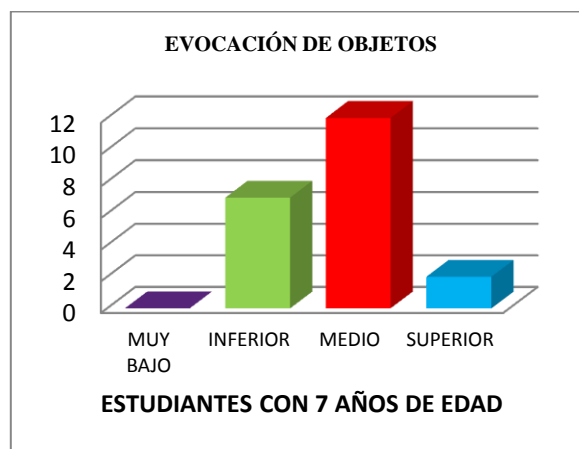
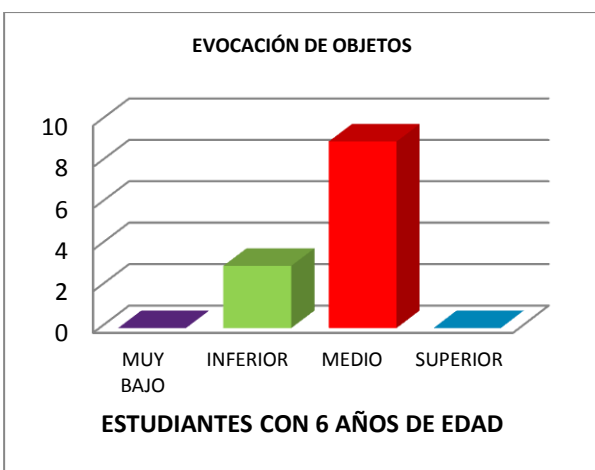
Este análisis es elaborado teniendo en cuenta dos criterios básicos, el primero la edad de los estudiantes y el segundo el subgrupo al que pertenecen. De esta caracterización inicial se toman 10 estudiantes para hacer seguimiento pedagógico del grado primero, 5 por subgrupo (A y B), que son aquellos estudiantes cuyos comportamientos reiterativos muestran mayor dificultad.

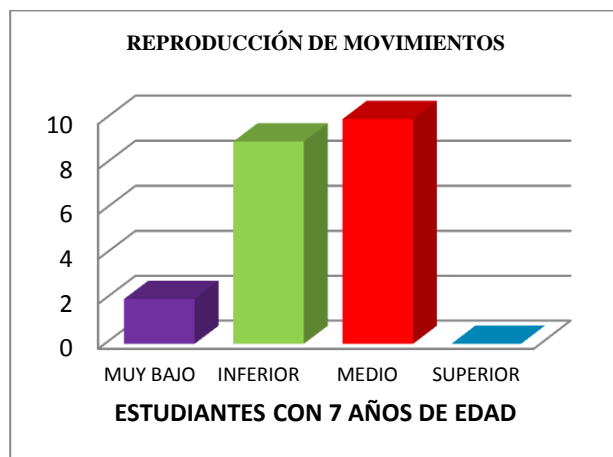
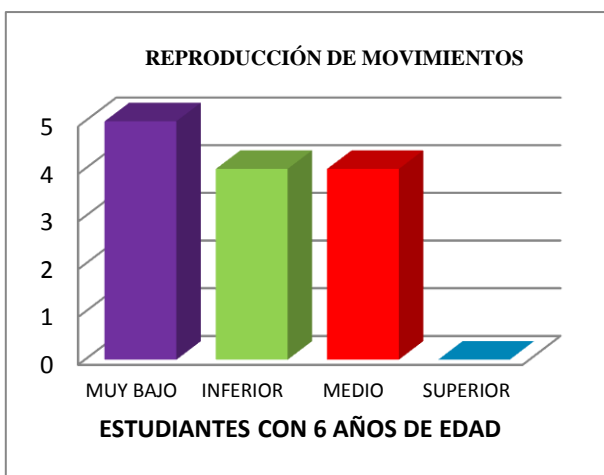
- 2) Se presenta la evolución de los 10 estudiantes seleccionados para hacer seguimiento en función de las características grafo-motoras a las que se les hace uso de la revisión del material de trabajo de los estudiantes (cuadernos) y la observación participante regulada mediante listas de chequeo.

Análisis test ABC

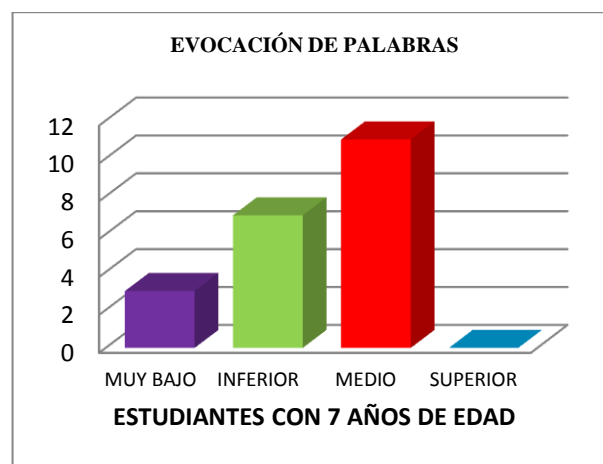
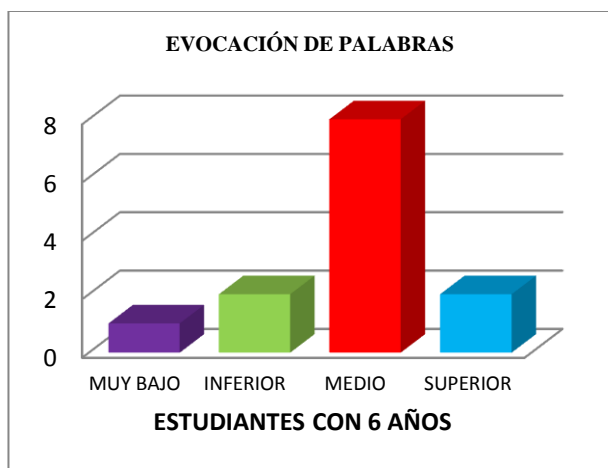


Los estudiantes de seis años presentaron un adecuado manejo espacial identificando con mayor facilidad figuras como el cuadrado. La figura en la que más presentaron dificultades fue en la del rombo ya que la simetría entre sus ángulos no era la misma. En la reproducción de figuras abstractas se evidencia mucha más dificultad dado que de los trece estudiantes correspondientes a la edad de seis años, siete lograron realizar una de las figuras bien elaboradas y las demás medianamente reconocibles. En los estudiantes de siete años un gran número no logró reconocer dos de las figuras y solo una medianamente reconocible, fue mucho más alto el número de estudiantes que presentaron dificultades en lograr retener las formas anteriormente mostradas.



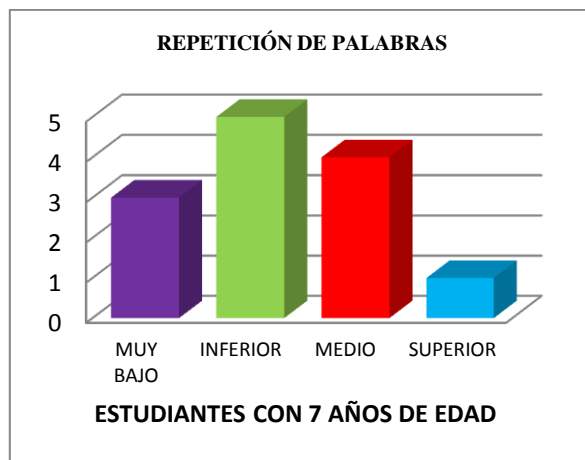
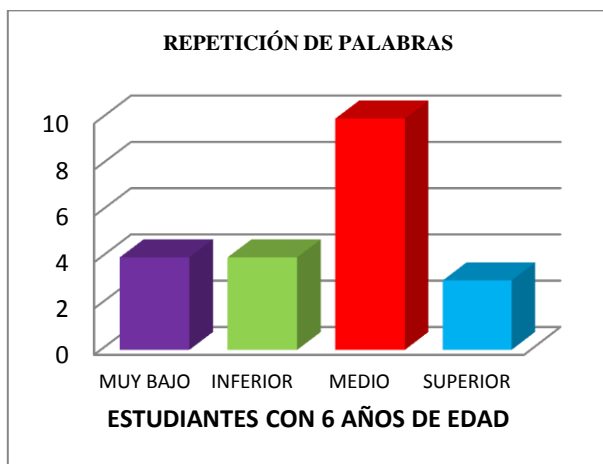


Esta prueba se divide en dos momentos el primero es cuando se le pide al estudiante que con su dedo dibuje en el aire la figura que la docente en formación le ha mostrado y el segundo consiste en que el mismo movimiento hecho en el aire sea transcrito con lápiz y papel. En un primer momento a los estudiantes de manera general se les facilita imitar dos de las tres figuras en el aire, cuando se les pide pasar las figuras a una hoja las dos figuras bien hechas pasan a ser solo una la otra medianamente reconocible y en unos casos la tercera no se intenta dibujar en este aspecto el test arroja que los estudiantes de seis años en su mayoría se encuentran un nivel muy bajo.

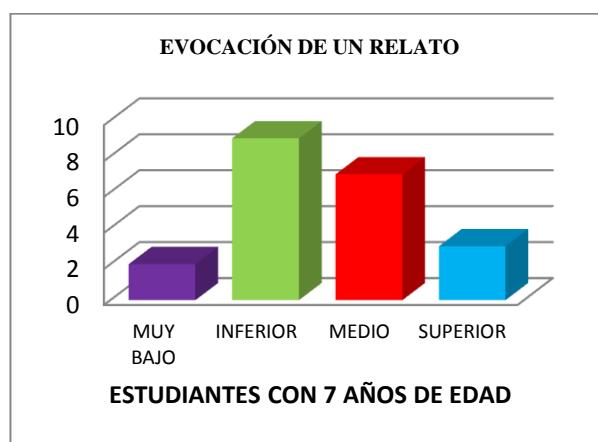
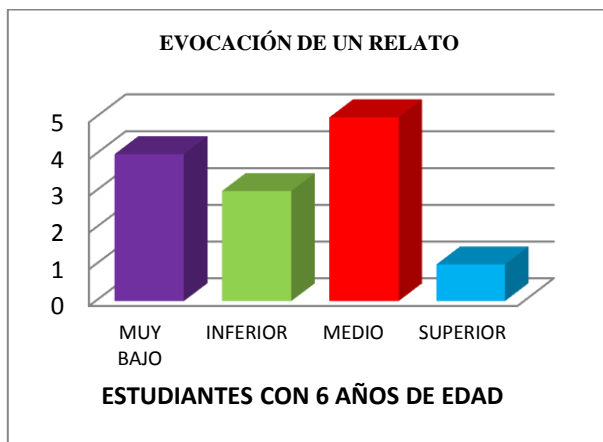


En la observación de este aspecto se denota una puntuación semejante en ambos grupos de edad ya que lograban recordar casi todas las palabras, aquí se evidenció que los estudiantes agrupaban las palabras por ciertas categorías para lograr recordarlas más fácil,

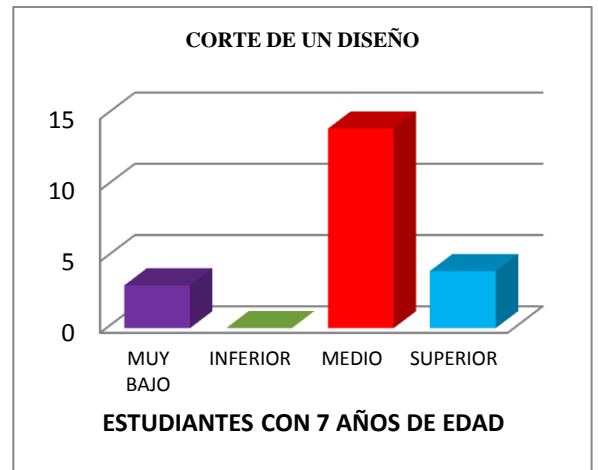
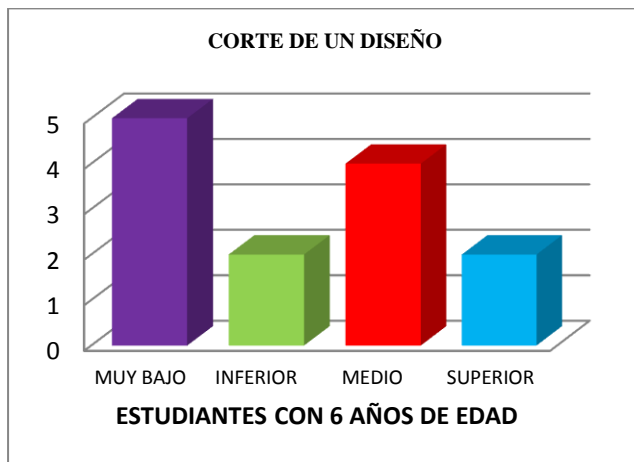
es decir, las palabras eran: árbol, silla, piedra, flor, casa, mesa, cartera. Las categorías que se lograron vislumbrar por el orden así: objetos de la naturaleza y otros.



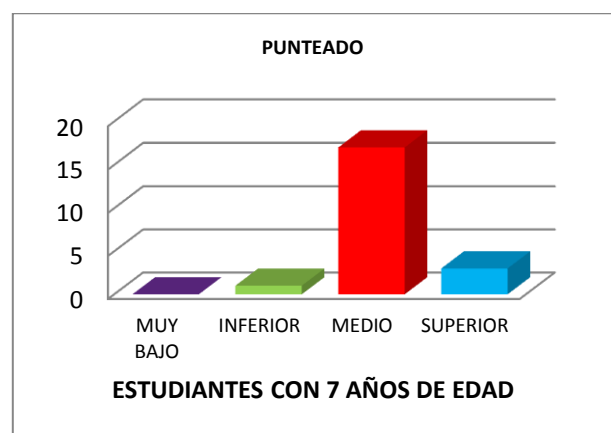
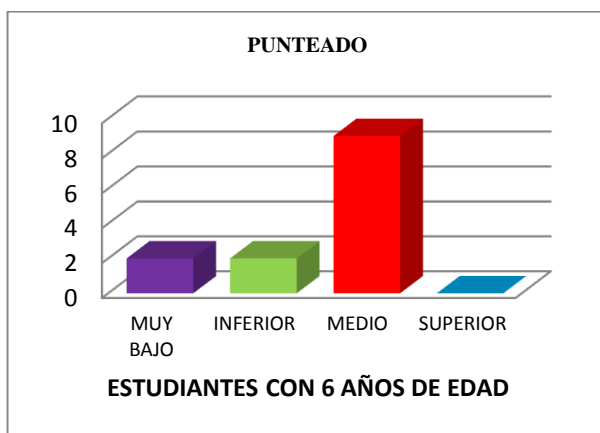
Los estudiantes presentaron múltiples dificultades en la pronunciación ya que las palabras primero eran muy largas (entre cinco y siete sílabas) y poco conocidas en el contexto. Las observaciones de las graficas permiten dar cuenta de que en ambas grupos de edad se mantuvieron promedios bajos solo cuatro estudiantes del total de treinta y cuatro logro pronunciar todas las palabras algunas con cierto grado de variación.



Los estudiantes de seis años tendían a agregar características al relato que no se habían mencionado cambiando el personaje, sus acciones y los tiempos. Los estudiantes en por medio mostraron habilidades para memorizar relatos cortos manteniendo las características básicas del mismo. En comparación entre los dos grupos de edad el grupo de seis años presento más dificultades en este ítem.

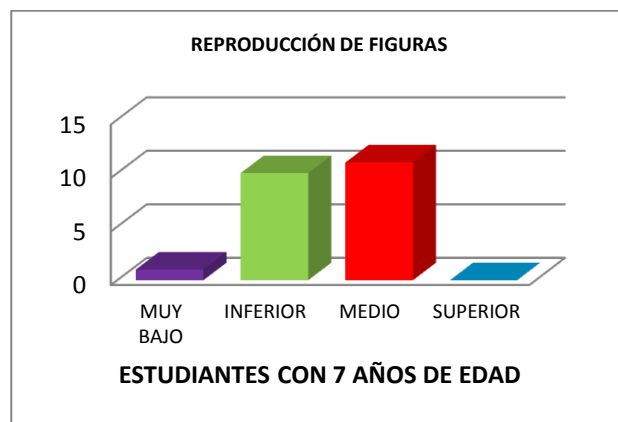
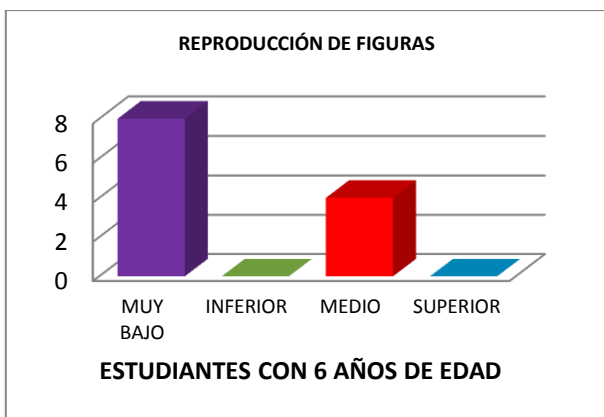


coordinación de dos herramientas en este caso las tijeras y la hoja, sus movimientos eran torpes y lentos con menos precisión en las líneas de corte en su mayoría solo alcanzaron a recortar uno de los modelos con predominancia la línea ondulada. Por su parte el grupo de siete años presento gran fluidez en la coordinación de las dos herramientas y algunos estudiantes idearon formas de hacer el recortado mucho más sencillo segmentando las hojas para que quedaran los dos moldes separados de manera que los movimientos fueran menos ampliados y más precisos.

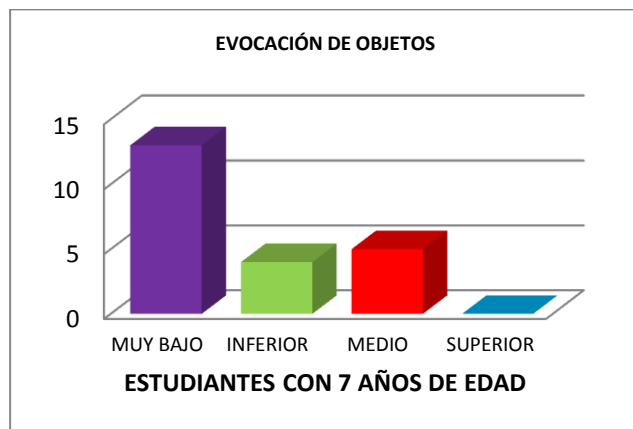
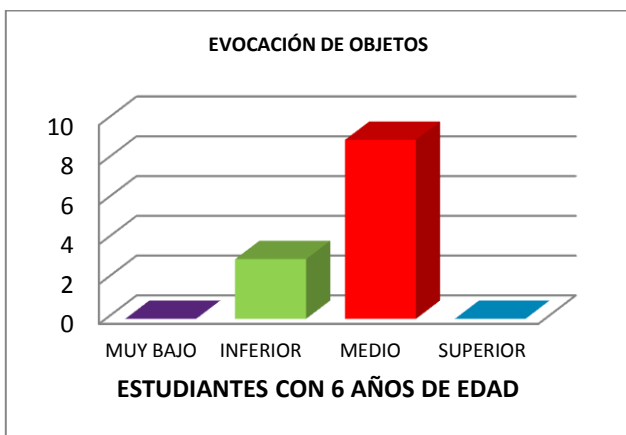


En este ítem se evidencia buena velocidad al realizar los puntos, también se evidencia que por la velocidad que emplean no realizan la forma de los puntos otro estudiantes realizaron líneas o cruces no siguieron las instrucciones en la totalidad de la actividad.

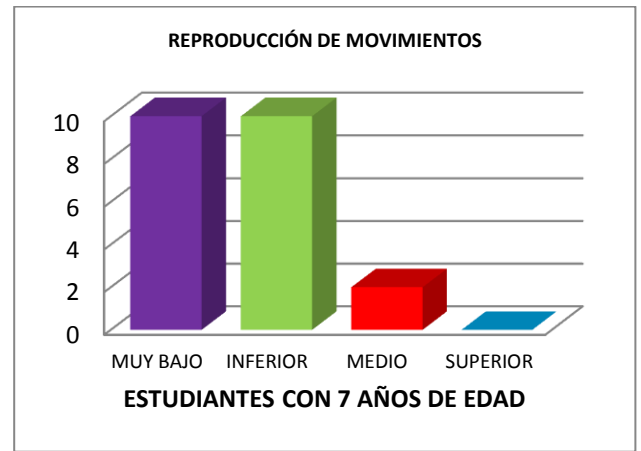
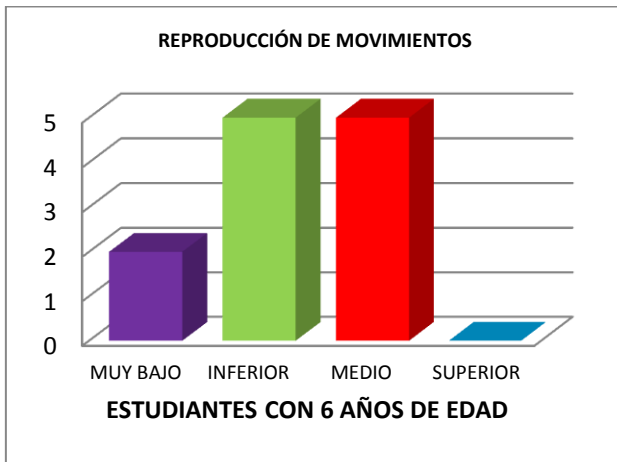
Primero B.



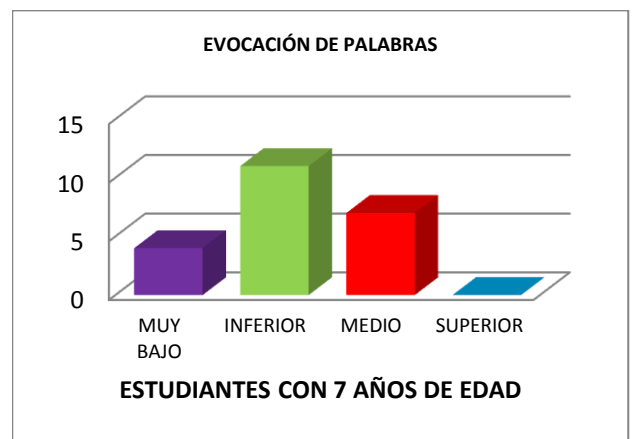
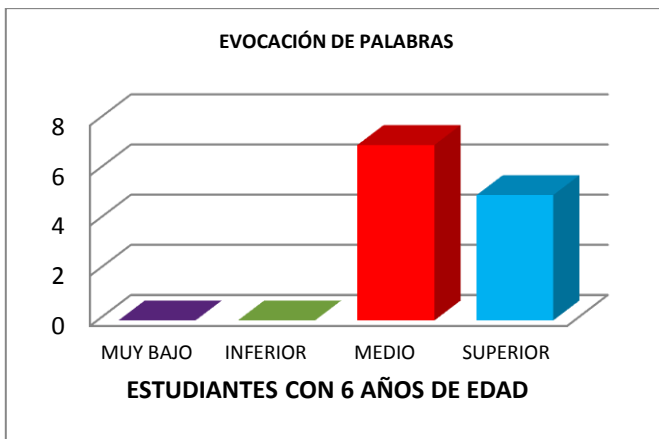
En este ítem se evidencia que los estudiantes pertenecientes al subgrupo de los siete años presentaron un nivel inferior y medio en su mayoría. En la edad de seis años ocho estudiantes tuvieron un puntaje muy bajo y cuatro presentaron un nivel medio reproduciendo solo una de las tres figuras.



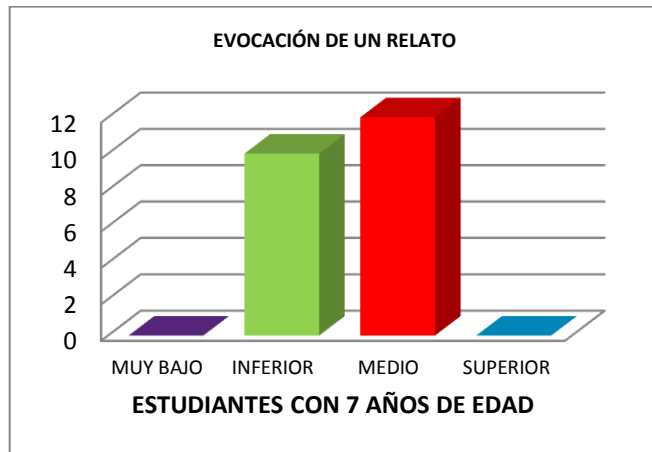
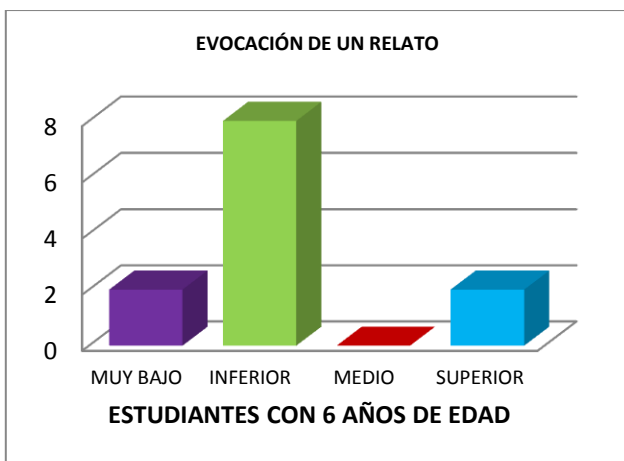
En este ítem las puntuaciones se evidencian mucho más variadas en el subgrupo de siete años estando trece estudiantes en muy bajo, cuatro en inferior y en medio cinco estudiantes por el contrario en los estudiantes de siete años estuvieron en las posiciones correspondientes nueve en muy bajo la mayoría, y tres en medio, evidenciando que en ambos grupos lograban recordar un promedio de 3 objetos.



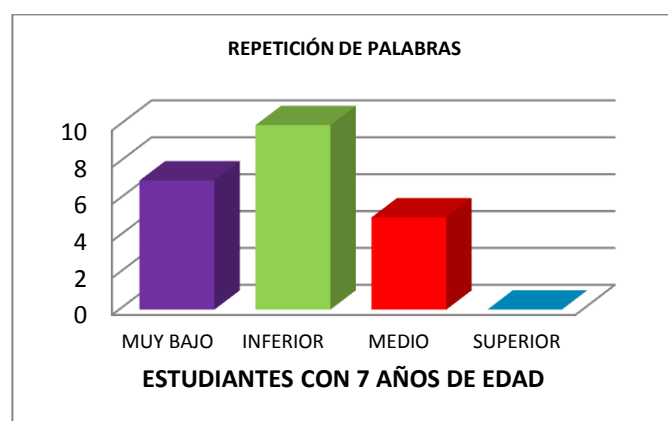
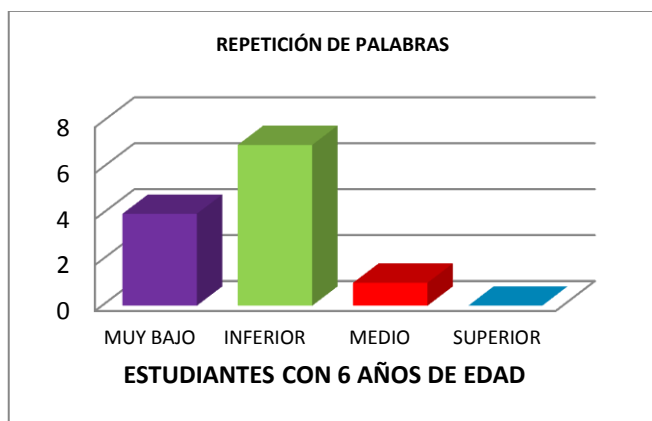
En los resultados y la realización de esta actividad se evidencio dificultad para el seguimiento de instrucciones en los dos momentos de la misma. En el primer momento de dibujar con el dedo los estudiantes intentan solo realizar la segunda figura de la M las otras dos figuras son alteradas, en el segundo momento al pasar las figuras en lápiz las tres figuras son alteradas mostrándose puntajes bajos generalizadamente.



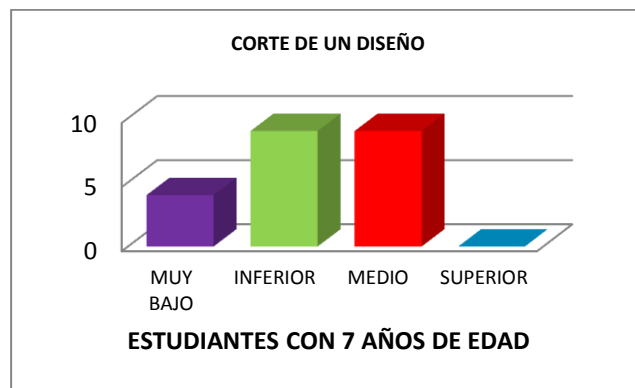
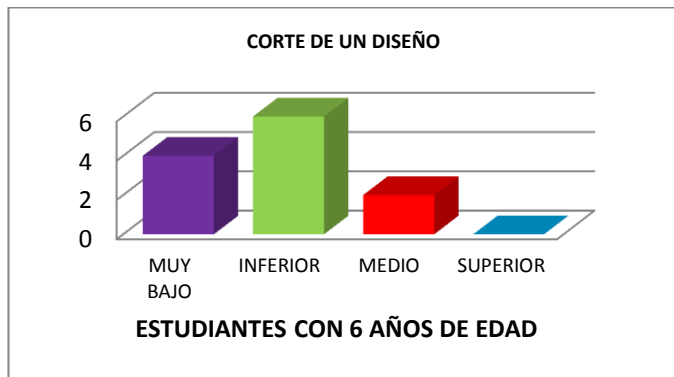
De las ocho actividades del test en esta fue en la que se evidenciaron mejores resultados para ambos subgrupos, estando el subgrupo de seis años de edad en los niveles de medio con siete estudiantes y cinco en el nivel de superior, en el subgrupo de los siete años de edad se encontraron cuatro estudiantes en muy bajo, medio siete estudiantes e inferior once.



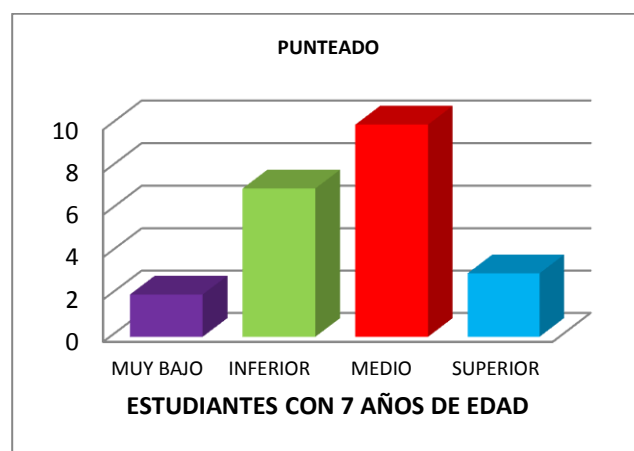
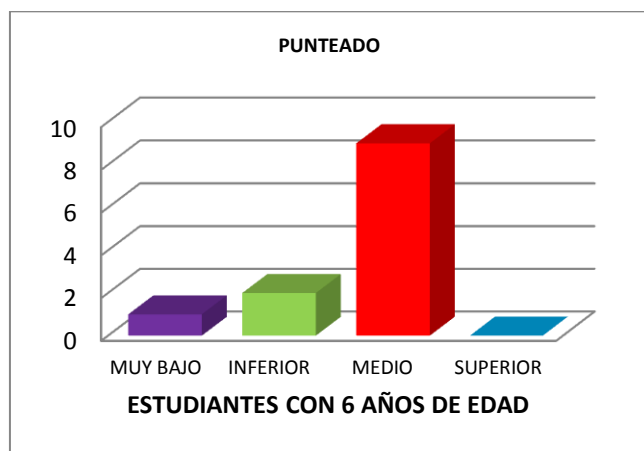
En esta actividad se evidencian promedios bajos debido a que los estudiantes adicionaron y sustituyeron características del relato pocos estudiantes del subgrupo de seis años lograron memorizar la totalidad de la información



Los estudiantes presentaron múltiples dificultades en la pronunciación ya que las palabras primero eran muy largas (entre cinco y siete sílabas) y poco conocidas en el contexto. Las observaciones de las graficas permiten dar cuenta de que en ambas grupos de edad se mantuvieron promedios bajos solo cinco estudiantes del total de treinta y cuatro logro pronunciar todas las palabras algunas con cierto grado de variación.



En este ítem los estudiantes de seis manifiestan mayor dificultad en el agarre correcto de las tijeras por lo que las mismas no les cortaban se demoraron mas del tiempo estimado y no cortaron sobre la línea que se les indicaba solo rebordeaban las líneas de manera más amplia, en cuanto a los estudiantes de siete años la dificultad evidenciada se da por que el recortado se hace varios fragmentos, es decir partían una sola línea y después la iban recortando por el borde.



En este ítem se evidencia que no se siguieron instrucciones por parte de los dos grupos, la indicación era hacer puntos y ellos realizaban rayas de una forma fuerte rompiendo la hoja y la punta del lápiz, referente a la velocidad se evidenciaba el poder acabar rápido el ejercicio.

Finalmente se observan que en los ítems correspondientes a los tres subprocesos que conllevan a la escritura determinan un nivel de maduración generalizado del grupo de primero A correspondiente a los estudiantes de 6 años de edad de la siguiente forma:

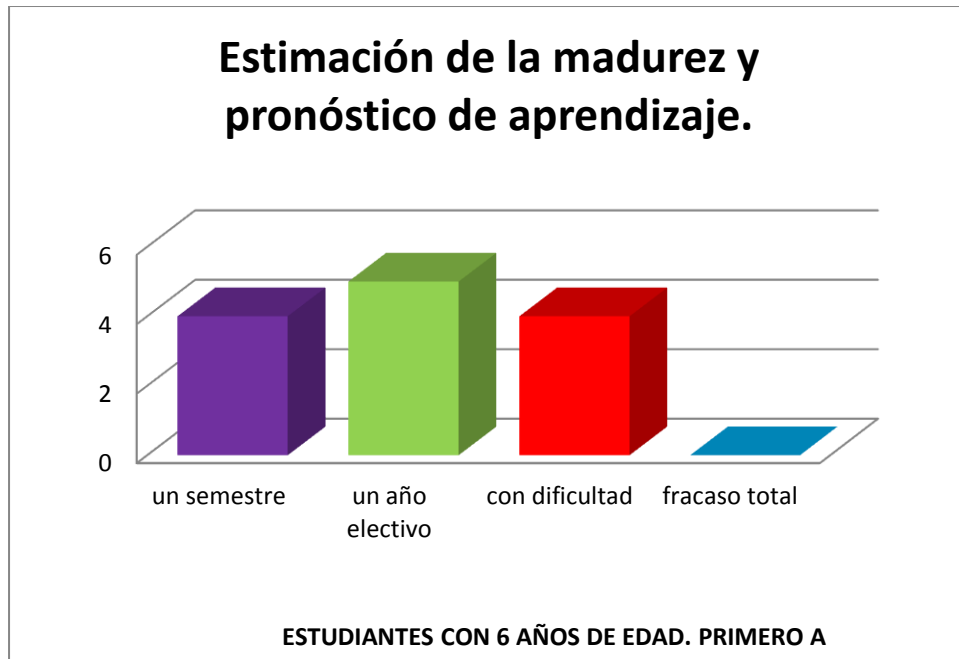
Subproceso de desarrollo visual- espacial (reproducción de figuras, reproducción de movimientos) en su observación inicial se encontraban con múltiples falencias en la direccionalidad de los movimientos correspondientes a la muestra.

En el subproceso de desarrollo motor fino y grueso (corte de un diseño, punteado) los estudiantes obtuvieron en promedio puntajes que apuntaban a dificultades en el manejo de dos instrumentos a la vez, de segmentación de movimiento y de fluidez en los trazos y el recortado.

Por último en el subproceso de desarrollo psicolingüístico (evocación de objetos y de un relato) los estudiantes a manera general muestran mayor facilidad con la memorización de palabras y narraciones.

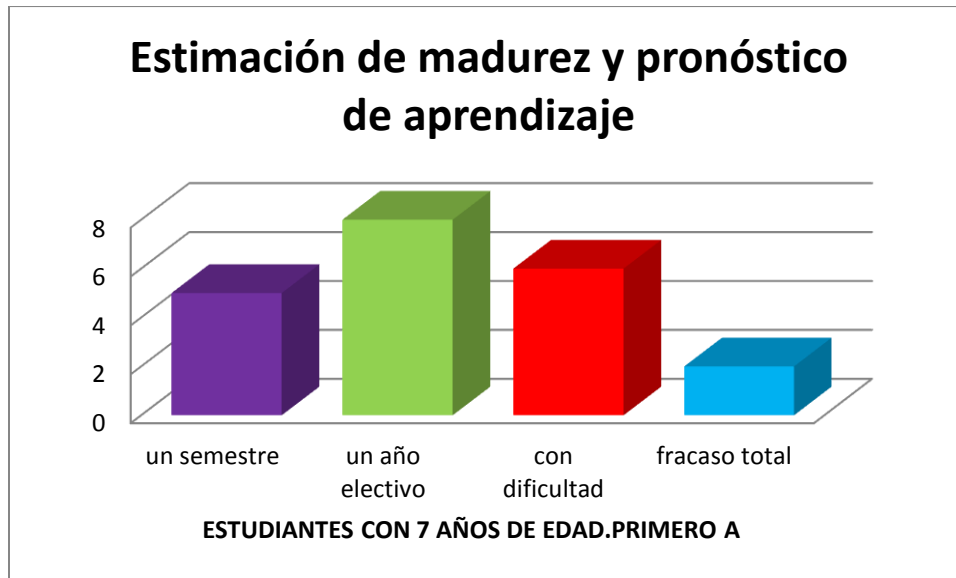
La dificultad más notoria en el subgrupo B en ambas edades es el seguimiento de instrucciones debido a esto las puntuaciones de varios ítems arrojaron resultados bajos frente a los procesos valorados.

Tiempos estimados para el aprendizaje de la escritura



A manera general en la aplicación del test ABC se evidencia que los estudiantes en su etapa inicial tenían tiempos estimados para el aprendizaje de la escritura en un promedio de un año y en algunos estudiantes se observa que en este proceso se deben implementar apoyos extras. Por el contrario cuatro estudiantes correspondientes a la edad de seis años se estimó que el aprendizaje de la escritura lo iban a lograr en un tiempo no superior a un semestre escolar.

En el proceso final se observa que algunos estudiantes superaron las expectativas en cuanto a los tiempos estimados para el aprendizaje de la escritura siendo la propuesta pedagógica un anclaje entre la maduración de los subprocesos y el proceso de la escritura, una posible explicación para la aceleración en el aprendizaje de la escritura para ciertos casos es que la participación de la familia en este proceso fue fundamental en aspectos de desarrollo motivacional, perfeccionamiento de la presión y la presión, afianzamiento en el reconocimiento de los grafemas y su respectiva escritura.

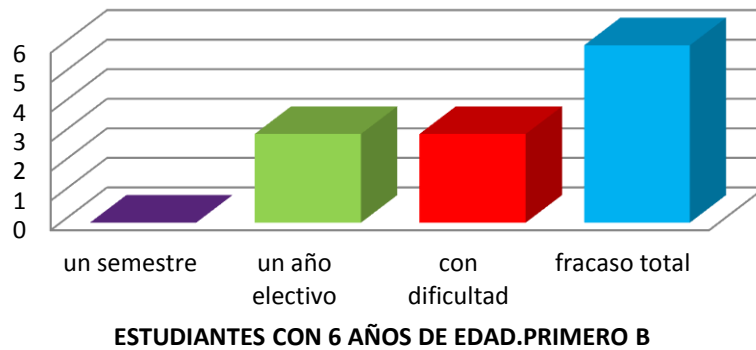


En cuanto a los estudiantes de siete años se puede observar en la siguiente tabla de datos que la mayoría de ellos alcanzaría el logro de la escritura en un tiempo estimado de un año, cinco estudiantes requerirían un poco más de tiempo con apoyos y dos estudiantes se estima que no alcanzarían el logro. Partiendo de esta información se puede decir que efectivamente los dos estudiantes reportados por el test no alcanzaron lograr aprender la escritura en estados avanzados como el dictado o escritura espontanea, aun así la escritura en copia se les dificulta en términos de que no logran localizar en parte de la palabra van escribiendo, la proporcionalidad de las letras, los espacios y límites en relación de la palabras y las márgenes del cuaderno.

Ellos hacen parte de los casos de seguimiento pedagógico a los cuales se les brindaron estrategias específicas de manera que se optimizaran sus procesos pero la repuesta ha sido negativa. Causa interés en uno de los casos ya que la estudiante está repitiendo primero por segunda vez y su desempeño no ha mejorado, al finalizar el año escolar aun no logra reconocer las consonantes más básicas m/p/r/s/c confunde las vocales u/o por forma y por sonido, no logra integrar la ubicación espacial, el uso correcto del cuaderno y el reconocimiento de derecha –izquierda.

En el segundo caso se observa que el ambiente familiar no se encuentra en condiciones adecuadas para qué aporte de manera positiva al aprendizaje. La desmotivación, la carencia afectiva entre otras dinámicas familiares son las principales barreras para que el niño no aprenda ya que en el momento en que se realiza la aplicación del test sus resultados eran positivos y estimaban el aprendizaje de la escritura entre un año electivo con apoyos pero dado a esto el interés generalizado por el estudio y por lo tanto de la escritura y otros procesos se han visto afectados.

Estimación de la madurez y pronóstico de aprendizaje.

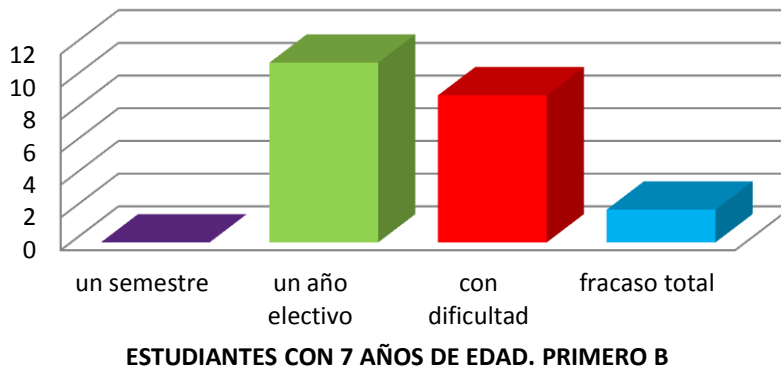


Inicialmente se evidencio en la prueba del test ABC, que ningún estudiante aprenderá a escribir en un semestre debido a que presentan dificultades en los subprocesos que componen la escritura, de tal forma como se visualiza en la tabla referente al test ABC, cuatro estudiantes se demoraran un año electivo para aprender a escribir, evidenciándose un inadecuado manejo de renglón, no identifican ubicación espacial cuando deben hacer manejo de cuaderno, también la falta de elementos para realizar las actividades hace que los estudiantes no puedan desarrollar los procesos adecuados de escritura teniendo en cuenta que las herramientas solicitadas ayudan a los niños al afianzamiento de destrezas manuales como: “ agarre de pinza, ubicación de la mano, presión, prensión, segmentación de los movimientos propios de la escritura”.

Prosiguiendo con las evidencias del test ABC se observa que cuatro estudiantes aprenderán a escribir con dificultad aproximadamente en más de un año electivo requiriendo apoyo, ya que en el momento de hacer la transcripción del tablero al cuaderno hay omisión de grafemas por parte de los estudiantes, también en el momento de escribir las letras b y d son confundidas por su direccionalidad y en el momento del dictado no hay reconocimiento de consonantes y vocales por ello se le dificulta ubicarlos grafemas.

Por último se encuentran los seis estudiantes que arrojaron los resultados del test ABC, quienes continuamente deben trabajar con un apoyo ya que en los momentos de transcribir frases, letras y palabras se evidencia que esta tarea es nula. Así finalizando el proceso se observa que de los doce estudiantes, nueve estudiantes alcanzaron un nivel superior de escritura en copia a dictado.

Estimación de la madurez y pronóstico de aprendizaje .



Inicialmente se evidenció en la prueba del test ABC, que ningún estudiante aprenderá a escribir en un semestre debido a que presentan dificultades en los subprocesos que componen la escritura, de tal forma como se visualiza en la tabla referente al test ABC, diez estudiantes se demorarán un año electivo para aprender a escribir, no identifican ubicación espacial cuando deben hacer manejo de cuaderno, y no hay reconocimiento de los grafemas que hacen parte de un vocabulario familiar a ellos, en la escritura hay salto de renglones, terminando sus palabras de forma de escritura descendente en otros renglones y no hay separación de palabras en el momento de escribir y transcribir unas frases.

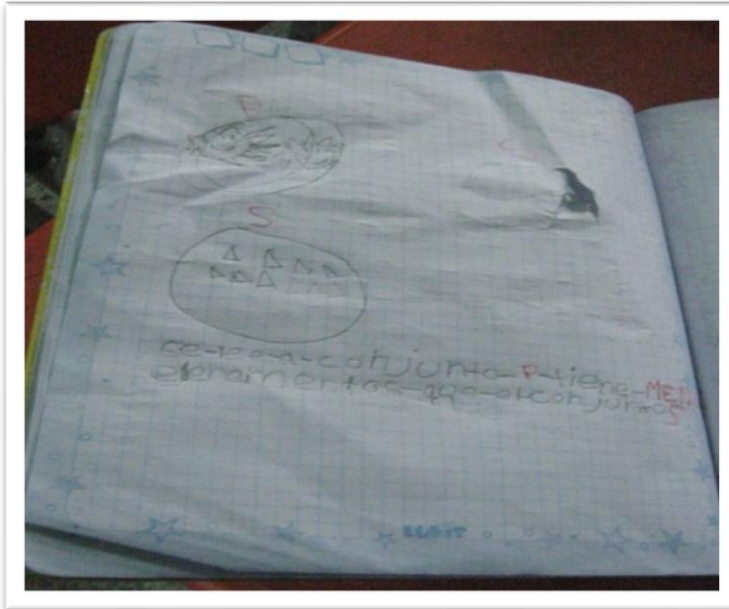
Prosiguiendo con las evidencias del test ABC se observa que ocho estudiantes aprenderán a escribir con dificultad aproximadamente a más de un año electivo, requiriendo apoyo en la transcripción del tablero al cuaderno, se evidencia en los estudiantes que no hubo un proceso adecuado en el manejo de motricidad fina y por ello no hay fluidez y segmentación de movimientos.

Por último se encuentran cuatro estudiantes que arrojaron los resultados del test ABC, quienes continuamente deben trabajar con un apoyo, quienes también presentan las mismas dificultades de los estudiantes de primero B como en la transcripción de las frases, letras y palabras se evidencia que la tarea es nula.

Así finalizando el proceso se observa que de los veintidós estudiantes, diecinueve estudiantes alcanzaron un nivel superior referente a la transcripción del tablero al cuaderno y por último la docente titular deduce que los tres estudiantes faltantes no se encuentran con competencias necesarias para ser promovidos de grado ya en esta última acotación intervienen problemas familiares y contextuales severos que no les permitieron alcanzar los logros propuestos.

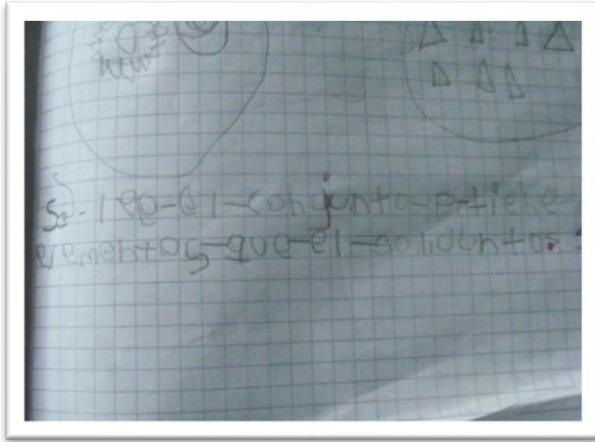
Seguimiento pedagógico de los estudiantes con mayor índice de dificultad de tipo grafo-motor en la escritura.

En este apartado se presentarán las evidencias acerca de los estudiantes que por sus comportamientos reiterativos pertenecientes a los subprocesos que componen la escritura fueron seleccionados para llevar a cabo un conjunto de estrategias particulares que les permitieran el aprendizaje exitoso de la escritura. Cabe recordar que los nombres de los estudiantes de grado primero no se implementan para el desarrollo del proyecto, su código corresponde al orden numérico de las listas del colegio y la letra al subgrupo que pertenecen.



La estudiante 13 A presenta las siguientes características en cuando al desarrollo de los subprocesos requeridos para la escritura. Presenta dificultades de manejo espacial de su propio cuerpo y del cuaderno de manera que no reconoce la derecha e izquierda, de la misma manera se le dificulta hacer uso adecuado del renglón y de la separación entre palabras. Imprime bastante fuerza para escribir lo que hace que sus trabajos estén rotos al borrar y reescribir, no reconoce los grafemas ni por forma ni sonido.

Asume posturas inadecuadas dado que ella es pequeña de contextura corporal, los puestos le quedan más grandes así que apoya sus rodillas en la silla o se pone de pie en la mayoría de los casos para escribir. Al iniciar el proceso de escritura se le dificultaba escribir en copia, para ésta tarea empleaba más tiempo que los demás estudiantes por lo que siempre se quedaba atrasada y no terminaba las actividades al finalizar el proceso aun se le dificultan reconocer los grafemas más por sonido que por forma, se encuentran en la escritura en copia pero en este momento la desarrolla de manera más rápida e intenta escribir algunas palabras conocidas.



El estudiante 14 A presenta dificultades con mayor presencia en el dispositivo básico de atención e un inicio se pensó que las dificultades en la escritura se originaban en la escasa maduración de los subprocesos, debido al seguimiento realizado mediante las listas de chequeo y el reporte continuo de su comportamiento se llega a pensar que sus dificultades atañen otro origen y es el de la atención

Dentro de las dificultades de aprendizaje se presenta un subtipo relacionado con el déficit de atención con hiperactividad en este se presenta nuevamente una derivación en la que se centra en estudiantes con déficit de atención (Díaz, Gallardo & otros 2003-2004), que de acuerdo con este caso los comportamientos reiterativos hacen relación a esta situación (cabe aclarar que el estudiante recibe atención psicológica debido a sus dificultades comportamentales de este tipo) visualizándose de la siguiente forma: dificultades para orientar su atención en una tarea en este caso para la escritura el recibe constantes llamados de atención para que se siente y logre sacar sus implementos de trabajo, cuando tienen que escribir inicia la tarea pero no logra desarrollarla más de una línea, se distrae de manera constante con ruidos, juguetes o situaciones del salón,

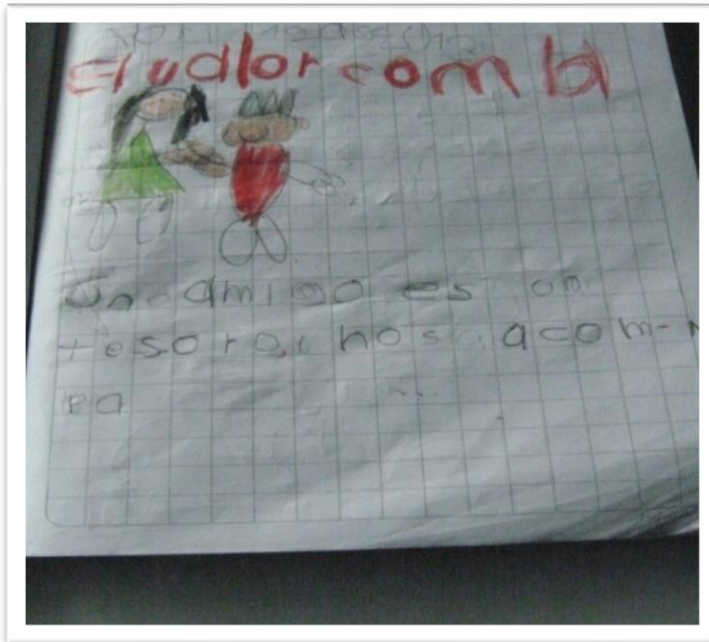
De igual manera no recuerda las instrucciones acabadas de dar, cuando sus compañeros a profesora se encuentran hablando del tema él hace intervenciones que no tienen nada de relación con que se está tratad, o desarrolla dos actividades simultáneamente se dedica más a una de ellas por lo divertido e interesante que le resulta y no por la importancia que estas acarrear, cuando se le brinda apoyo solicitado por él mismo no acata instrucciones se levanta y se dedica a otra actividad, también se evidencia que el propicia juegos en el salón pero sin aparente causa el cambia la temática del juego o resulta jugando con otros compañeros.

Todo esto reflejado en la escritura se traduce en escaso desarrollo de la escritura en copia, escaso reconocimiento de los grafemas, por sus continuas distracciones son pocas las evidencias acerca de sus procesos no solo en la escritura sino también en la matemática.



La estudiante 18 A al iniciar el proceso de escritura se evidencia que ella no cuenta con la segmentación adecuada de hombro, antebrazo, brazo, muñeca, mano y dedos por lo que los trazos son rígidos, fuertes y poco fluidos, también se encuentra en la identificación del hemi-cuerpo predominante por lo que en ocasiones escribe con la mano derecha y en otras con la mano izquierda, los grafemas pasaron de ser

excesivamente grande a excesivamente pequeños en este momento la estudiante logra proporcionar los grafemas siendo de un tamaño promedio a la cuadrícula del cuaderno, se encuentra en escritura principalmente en copia, cuando se realizan dictados la estudiante intenta relacionar algunos grafemas que ya tiene afianzados pero la mayoría de grafemas son desconocidos en consecuencia su escritura en dictado se caracteriza por la omisión y adición de grafemas que no corresponden a la palabra, desde la percepción visual maneja adecuadamente los límites propios del cuaderno tanto el ferrocarril como el cuadrículado e implementa de manera autónoma marcaciones para separar las palabras.



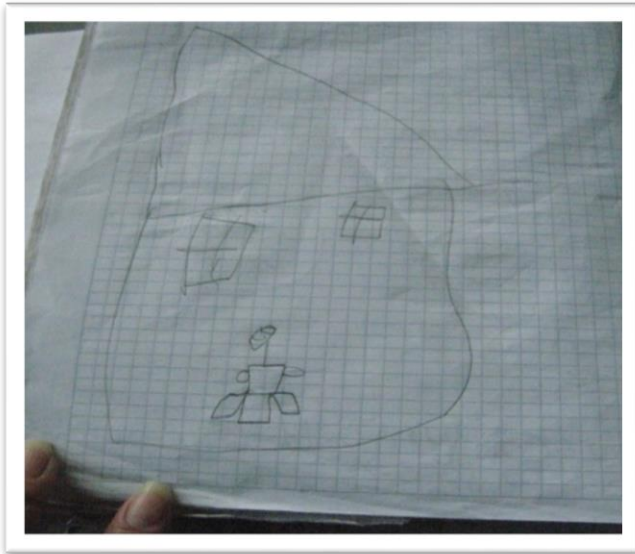
La estudiante 32 A presenta de manera reiterativa comportamientos que indican escasa ubicación espacial reconocimiento de nociones no solo de derecha-izquierda sino también de nociones como dentro-fuera, arriba-abajo.

Escaso manejo del renglón iniciando la escritura en el primer renglón terminando de forma descendente renglones más abajo, omite grafemas en gran cantidad en escritura en copia, no reconoce la mayoría de

consonantes, confunde las vocales /o/ y /u/. Imprime bastante fuerza al escribir rompiendo las hojas, la estudiante menciona que le duele la mano al escribir.

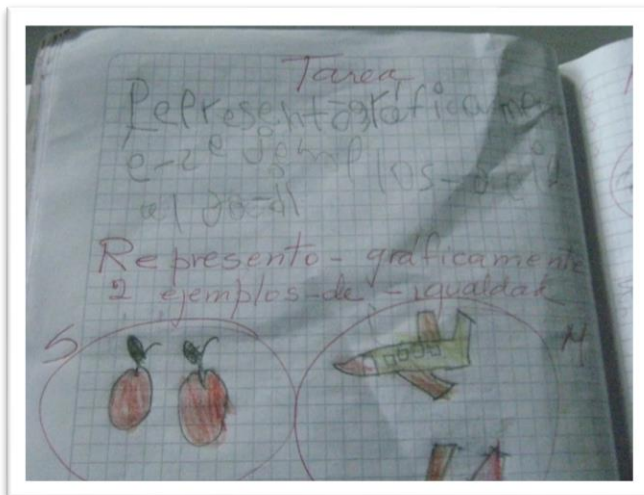
Ella fue llevada al médico por que la mamá reporta que suele desarrollar tareas manuales usando mucha fuerza y “brusquedad” el médico menciona que es un problema de tono muscular por lo que la niña asistió por un periodo de un mes a terapias físicas, en el colegio se evidencio mejoría, pero al cabo de un tiempo la estudiante fue intervenida quirúrgicamente de la mano izquierda, después de esto la estudiante presenta nuevamente los mismos comportamientos motores, en cuanto a la incidencia en la escritura los grafemas son desproporcionados y los periodos de tiempo que emplea para la escritura son muy cortos.

Es de especial atención este caso porque la estudiante está repitiendo por segunda vez el grado primero, reportes anteriores a este curso indican que las dificultades han surgido desde tiempo atrás repercutiendo en procesos como el de la escritura y la implementación de la propuesta no provocó ningún cambio en las dificultades de la estudiante.



El estudiante 35 A al iniciar el proceso de escritura se evidenciaron dificultades de manera generalizada en los tres subprocesos ya que desde el aspecto motor era escasa la coordinación visomanual, el agarre del instrumento de escritura era inadecuado siendo sujetado muy cerca a la punta, en cuanto a la presión era escasa y el trazo era muy débil y poco legible y el reconocimiento de las nociones básicas espaciales estaba iniciando de manera formal en el colegio dado que el estudiante previamente no curso los grados pre-jardín, jardín y transición lo que hizo más notorio la falta de estimulación.

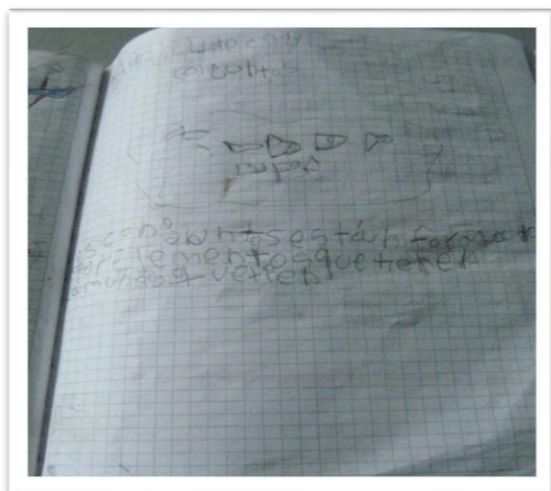
Desde el subproceso visual es notoria la necesidad de usar gafas para alcanzar a ver al tablero avanzado el proceso al estudiante le formulan gafas seguido a este cambio la mejoría en la transcripción es notoria siendo la tarea llevada a cabo de manera más rápida y sin alterar la forma y posición de los grafemas. El último subproceso de desarrollo psicolingüístico el estudiante presenta dificultades en el habla pero no afectan la composición propia de las palabras.



El estudiante 2 B presenta dificultades, que no le permiten iniciar o terminar su proceso de escritura, siendo las siguientes: no hay manejo de renglón, en el momento de la transcripción del tablero al cuaderno invierte los grafemas, en los grafemas p y q el estudiante hace inversión de posicionamiento, en las actividades de transcripción los grafemas los escribe de forma incompleta.



El estudiante 4 B presenta dificultades, que no le permiten iniciar o terminar su proceso de escritura, siendo las siguientes: presenta dificultad de transcribir del tablero al cuaderno, esto se debe a que el estudiante invierte los grafemas del tablero en el momento de escribir al cuaderno; no coge dictado, porque no reconoce los grafemas del abecedario, escribe demasiado fuerte dejando machas en las hojas, en las actividades de pasar al tablero el estudiante no escribe.



El estudiante 6 B presenta dificultades que no le permiten iniciar u terminar su proceso de escritura, siendo las siguientes: en el manejo de renglón no hay posicionamiento de las letras dentro de este, hay inversión de letras, en el dictado hay un intento de escribir, pero por inversión de letras el texto no es igual a lo que debe copiar, no hay reconocimiento algunos grafemas del abecedario “, /b//t/, /v/, /d/”.

Análisis desde las categorías.

Desde la organización anteriormente mencionada sobre la presentación de la información obtenida de la aplicación de la propuesta pedagógica se presenta el segundo apartado acerca de las categorías propuestas para el análisis de los componentes seleccionados para abordar la escritura y la dificultad de tipo grafo-motor de la siguiente manera:

Dificultades de tipo grafo-motor

Dificultades de tipo grafo- motor por sub proceso de escritura (desarrollo perceptivo-visual, desarrollo motor fino y grueso y desarrollo psicolingüístico)

Estrategias pedagógicas que dan respuesta a dichas dificultades

Categorías emergentes (comportamientos de los estudiantes)

Partiendo de las categorías anteriormente señaladas se inicia mencionando las dificultades de tipo grafo- motor en la escritura y sus manifestaciones más marcadas en ella. Se encuentra reflejada una constante dificultad para asimilar las nociones de derecha e izquierda, inadecuadas posturas para la tarea de escritura, escaso empleo de referentes visuales, desproporcionalidad entre grafemas, adición y omisión de enlaces, inadecuada sujeción, presión y presión de la herramienta de escritura.

Desde la categoría de dificultades de tipo grafo- motor por sub proceso de escritura, en este caso desde el desarrollo perceptivo visual, se evidencia en los estudiantes que no emplean de manera efectiva los referentes visuales propios del cuaderno y el tablero ya que al escribir inician en un renglón y terminan escribiendo en forma descendente hacia otro , la escritura es serpenteante a veces sobre el renglón otras debajo de él, estas dificultades se denotan mas en el cuaderno cuadriculado que en el ferrocarril se piensa que esta situación se presenta más en un cuaderno que en el otro por el propio modo de presentarse los referentes visuales, es decir, en el cuaderno cuadriculado las líneas están más próximas unas de otras , todas tienen la misma intensidad de color y además las líneas paralelas están de forma horizontal y vertical y en el cuaderno ferrocarril se presenta menos dificultades dado que el renglón por el que deben escribir es primero más amplio y segundo es de otro color.

En relación al desarrollo visual-espacial se presenta el desarrollo motor en tanto este proceso le permite organizar internamente a un sujeto la información de la ubicación en el espacio desde su propio cuerpo, entendido de esta manera las dificultades más marcadas están relacionadas con la escasa integración de nociones básicas espaciales principalmente las de derecha- izquierda esto se refleja en la inversión de los grafemas

principalmente p/q, b/d en este caso se habla de la lateralidad conceptual, Gallaue(1976) citado por Bolaños, (1986) menciona que para que se integren procesos como la escritura deben haberse afianzado las nociones de derecha- izquierda de manera que en el niño se minimicen las dificultades para seguir patrones de escritura dados por la orientación y uso de estas nociones.

Otra observación sobre este aspecto es que los estudiantes asumen posturas inadecuadas para la tarea de escritura ubicando su cintura escapular y pélvica sobre la mesa, se balancean constantemente puesto que sus pies no tocan el suelo, la mesa es más alta que la silla, el tablero es pequeño con la relación a la forma del salón por lo que hay estudiantes que obligatoriamente se ubican fuera del marco de alcance del tablero, la iluminación no es la más apropiada ya que la luz golpea la superficie del tablero y no permite la buena visibilidad por parte de los estudiantes lo que hace que se estén levantando constantemente de su puesto para poder ver.

Si se retoma la Norma Técnica Colombiana NTC 4595 del Ministerio de Educación Nacional que trata sobre planeamiento y diseño de instalaciones y ambientes escolares, en cuanto acomodación visual se supone que la normatividad si aplica para este caso la disposición del tablero, el número de niños, la disposición física del salón de clases, pero en la realidad existen muchas variables en infraestructura que suman negativamente a las dificultades anteriormente mencionadas una de ellas en relación al manejo corporal se trata de las sillas y mesas en donde los estudiantes trabajan.

Estas sillas no son aptas ergonómicamente a la estatura y las dimensiones corporales de los estudiantes "...Una de las preocupaciones constantes en cuanto a la postura que asumen los estudiantes en el momento de escribir se encuentra desde el punto de vista de las docentes en formación influenciado en gran medida por equipamiento de pupitres y sillas, es evidente que aunque son pequeños no cumplen del todo con las medidas necesarias para los niños esta problemática no afecta solo el proceso de escritura sino también la salud de los niños¹", esta situación del diseño mobiliario está afectando notablemente la disposición física de los estudiantes, las dificultades para acomodar su cuerpo en un puesto incomodo y como se mencionaba anteriormente la salud física de los estudiantes.

Desde el desarrollo psicolingüístico son escasas las dificultades solo 2 niños tienen dificultades en la pronunciación adecuada afectando en ocasiones la composición de algunas palabras, el resto de los subprocesos anteriormente escritos (perceptivo y motor) se encuentran sin ningún tipo de afectación para estos casos, las estrategias surgidas desde el proyecto se desarrollaron al igual que las docentes titulares estuvieron enfocadas al trabajo de los subgéneros literarios(narrativo y lirico).

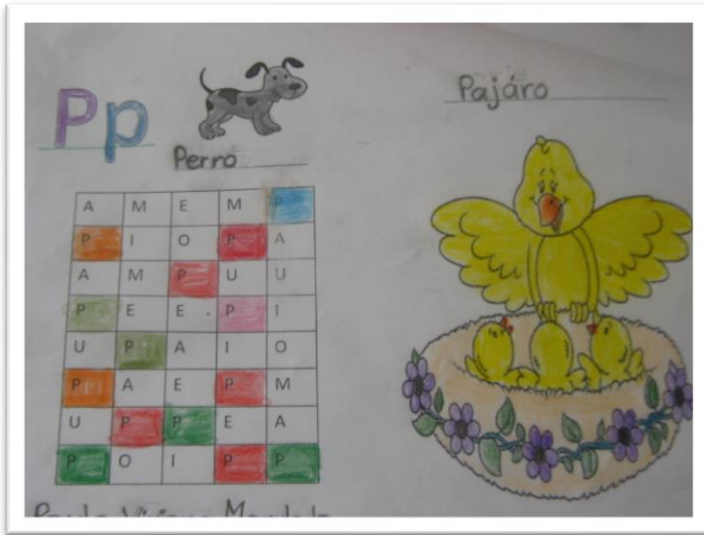
¹Tomado diario de campo- 08 mayo 2013)



Desde la categoría de estrategias esta se subdivide en dos: las estrategias resultantes de la propuesta pedagógica y las demás son las estrategias propias de las docentes titulares. Las primeras estrategias que subyacen son las que corresponden al subproceso de desarrollo perceptivo- visual (inteligencias viso-espacial) en las que se trabajaron adición de marcaciones en el cuaderno elaborados por los propios estudiantes y por las docentes en formación con ayuda de diferentes colores y símbolos para distinguir la página en que se estaba trabajando, el renglón, la separación de palabras, la diferenciación de derecha- izquierda y resaltar los títulos del resto del contenido.



En el subproceso de desarrollo motor fino y grueso (inteligencia cinético- corporal) se implementaron estrategias enfocadas cinético -corporal como medio de aprendizaje. En motricidad gruesa se realizan coreografías de canciones que aportan igualmente al subproceso de desarrollo psicolingüístico de manera que en diferentes momentos de estas canciones el movimiento se fracciona e interrelaciona con cada hemi-cuerpo, de igual manera las mímicas, los cambios en las posiciones corporales de trabajo por medio de la ubicación de los materiales de trabajo (hojas, cuadernos) en diferentes superficies como el suelo, las paredes, en el cuerpo de un compañero se les permitió a los estudiantes hallar una manera particular, cómoda y eficaz de aprender la escritura.



En el subproceso psicolingüístico (inteligencia verbal-lingüística) se implementa el lenguaje escrito y verbal por medio de diferentes técnicas inicialmente de aprestamiento y posteriormente de perfeccionamiento de destrezas manuales transversalizando diferentes subgéneros literarios que se complementaron con el uso diversos materiales (papel de colores, pinturas, lápices,

plastilina, foamy entre otros), a la vez que aportaban a la adquisición de vocabulario, narración oral y al afianzamiento de la lectura (relación grafema-fonema). La idea de la implementación de otros materiales diferentes al instrumento de escritura, en este caso el lápiz, fue para que los estudiantes encontraran sentido a los siguientes criterios: desarrollo de maneras diferentes de escribir, creación de una necesidad por comunicar mediante el lenguaje escrito y verbal y el último la presentación del proceso de la escritura como algo interesante y dinámico propio del desarrollo cognitivo y comunicativo de las personas.

En la segunda subdivisión se encuentran las estrategias implementadas por las docentes titulares frente a los tres subprocesos, en los subprocesos de desarrollo perceptivo visual y desarrollo motor fino las estrategias de las docentes están dadas a momentos específicos de la semana o la situación, es decir en el primer sub proceso las docentes implementan algunas rutinas de ubicación viso-espacial como: la fecha se escribe en la parte superior izquierda del cuaderno, la hoja se dobla a la mitad para que se marque una línea sobre esa línea se ubica el titulo centrado, se cuentan determinado números de cuadrículas para iniciar a escribir; y en el subproceso motor fino y grueso se remite a la clase explícitamente de educación física en la que se desarrollan actividades de calentamiento.

Frente a las estrategias del subproceso de desarrollo lingüístico las docentes titulares se destacan por tener gran variedad de las mismas implementando canciones, cuentos, fábulas, poemas, adivinanzas, retahílas con diferentes fines: desarrollar temáticas específicas, enriquecer el vocabulario de los estudiantes, desarrollar la imaginación, la construcción de conceptos mediante experiencia previas, centrar la atención y desarrollar la memoria. La respuesta de los estudiantes frente a estas estrategias es muy positiva se muestran atentos, les gusta las canciones y más si están llevan movimiento, ellos de manera autónoma se auto dirigen para desarrollar las estrategias por ejemplo en las mañanas

cuando llegan uno de ellos toma el liderazgo para iniciar a cantar alguna canción y los demás lo siguen o asocian temáticas de algún cuento con sucesos de sus vidas.

Finalmente a lo que corresponde a las estrategias implementadas por las docentes se puede decir que la fortaleza de las docentes en cuanto a las estrategias correspondientes a los subprocesos se centra en el subproceso de desarrollo lingüístico dado que ellas cuentan con un amplio bagaje de actividades pedagógicas que potencian y afianzan la comprensión verbal y escrita, la composición de narraciones, el enriquecimiento léxico, la argumentación y la capacidad de reflexión frente a lo que leen y escuchan. Partiendo de esto las docentes titulares aportaron más en las estrategias correspondientes a los otros dos subprocesos desarrollo de la percepción visual y motriz brindándoles no solo a los estudiantes sino también a las docentes diferentes formas de abordar los subprocesos restantes.

Por último, en el análisis de los resultados surge de manera significativa en los diarios de campo una problemática bastante marcada al interior del aula como es el tema del mal comportamiento lo que en ocasiones alteró el trascurso de las estrategias pedagógicas propias de proyecto en relación con la pertinencia de los tiempos, el manejo de grupo por parte de las docentes en formación y los materiales implementados para desarrollar las actividades. El tema del mal comportamiento no solo se hizo visible en los momentos de la también se evidencio en otros momentos propios de las dinámicas de la institución (izadas de bandera y descansos).

El mal comportamiento de los estudiantes se vió reflejado en situaciones de violencia física y verbal entre los mismos estudiantes, escaso seguimiento de instrucciones, comportamientos desafiantes de parte de los estudiantes hacia a los docentes tanto titulares como en formación y uso inadecuado de vocabulario, en entrevistas con las docentes ellas reportan que esta situaciones se presentan debido a dos razones principales relacionadas con el entorno familiar la primera, es la escasa o inadecuada intervención de la familia en cuanto a las pautas de crianza y la segunda se debe a familias en donde la presencia de la violencia, la falta de afecta y descomposición propia del núcleo familiar se trasgreden a la escuela y a las dinámicas entre pares y con las docentes.

Conclusiones y recomendaciones.

Este proyecto pedagógico de investigación es el resultado del interés por abarcar las dificultades de aprendizaje en un proceso tan valioso para el desarrollo del conocimiento como lo es la escritura. Como se evidencia en el proyecto el aspecto de la escritura que más interesa es el grafo-motor que desde sus múltiples comprensiones es un marco de referencia para una buena escritura no solo desde el aspecto caligráfico sino también desde lo cognitivo y comunicativo. En cuanto al análisis se evidenció desde el test ABC y las actividades pedagógicas dirigidas por listas de chequeo que los estudiantes en su etapa inicial no contaban con varios de los pre-recurrentes necesarios para iniciar el proceso de escritura, entre esos pre-recurrentes se encuentra que el reconocimiento de la noción de derecha e izquierda aun no está bien afianzada este afianzamiento es importante ya que le permite al estudiante distinguir y asociar la posición de los grafemas todo esto en relación primeramente con su cuerpo.

Otro componente desde el desarrollo motor fino es la escasa segmentación de movimientos para realizar diferentes tareas manuales, esto se evidencia en la manipulación de la herramienta de escritura, en ejercicios de entorchado, ensartado, rasgado, etc. La posición y movimiento de la mano es rígido y torpe llevándoles más tiempo y esfuerzo conseguir el objetivo de la tarea. En cuanto a lo visual los estudiantes no logran detallar ni hacer uso de los límites propios del cuaderno (márgenes) siendo persistente para algunos estudiantes después de un año escolar de trabajo la dificultad en el uso del renglón, en la separación de las palabras, en la proporcionalidad de las letras y la direccionalidad del cuaderno.

En la finalización del proyecto pedagógico se resalta que de la totalidad de estudiantes de grado primero del sub grupo A un 90% de ellos logro consolidar el proceso de escritura pasando de escritura en copia a escritura en dictado, algunos de ellos están iniciando con pequeños fragmentos de escritura espontánea. El 10% restante de los estudiantes presentan dificultades con el reconocimiento de los grafemas por direccionalidad, forma y algunos también por sonido. En estos estudiantes las dificultades en ubicación espacial y la consciencia fonológica aun se encuentra en estados iniciales mostrando escaso reconocimiento de nociones básicas espaciales, escaso uso del renglón, confusión en la direccionalidad de los grafemas b/d y desconocimiento de grafemas como h/f/k/j/ñ previamente trabajadas por la docente titular.

Las estrategias implementadas para los casos a los que se hizo seguimiento en algunos estudiantes correspondientes al 10%, afectaron de manera positiva el proceso de enseñanza afianzando de manera gradual aspectos como el manejo de renglón y la

direccionalidad de grafemas por medio de marcaciones visuales en los cuadernos y demás trabajos escolares.

En cuanto a los estudiantes del subgrupo de primero B al inicio del proceso se evidencia dificultades importantes a nivel psicolingüístico como inadecuada pronunciación, desconocimiento de léxico propio del contexto primario, en pocos casos aun se hacía uso del deíctico como forma de comunicar, en el aspecto motor se evidenció torpeza motora generalizada en actividades de saltar, correr, lanzar. Escaso afianzamiento de nociones básicas de derecha- izquierda, dentro- fuera, arriba –abajo e igualmente desde lo visual se muestran dificultades para el manejo del renglón, secuencialidad en los trabajos del cuaderno, rotaciones constantes de la hoja para mejorar posicionamiento, omisión de grafemas, adición de enlaces e inversión de grafemas.

En la etapa final del proceso de escritura un 80% de los estudiantes de primero B logra apropiarse del proceso de la escritura en copia y escritura en dictado, un 14 % de los estudiantes aun se encuentra en escritura en copia sin apoyo presentando dificultades en el reconocimiento de las letras por el sonido o por el nombre; ya han mejorado la ubicación en el renglón y el uso apropiado de la herramienta de escritura, el trabajo de estos estudiantes se vuelve gradualmente mas autónomo siendo conscientes de los errores y corrección de los mismos al escribir (forma y tamaño de grafemas) exigiéndose a sí mismos por la calidad de la caligrafía. Finalmente se evidenció que un 6% de los estudiantes se encuentra en la etapa de escritura en copia con apoyo que aunque ha mejorado la calidad en los subprocesos motores y visual-espaciales aun presentan dificultades para reconocer e integrar las letras por forma y sonido, la calidad de los trazos se encuentra mejorando, se requiere para estos estudiantes apoyo frecuente en la realización de la tarea de escritura sin estos apoyos los estudiantes no desarrollan la escritura por si solos.

En cuanto al impacto de la propuesta se pueden mencionar algunos aspectos claves que mediaron en el desarrollo de la misma, el primero de ellos fue la organización de los momentos didácticos en convergencia con las inteligencias múltiples desde este punto se evidencia como la armonía de las diferentes actividades y estrategias pedagógicas que se implementaron le permitían a los estudiantes surgir con mayor facilidad desde su inteligencia predominante siendo las clases más dinámicas y facilitándose el aprendizaje secuencial y coherente con su etapa de desarrollo.

Otro aspecto importante surge desde el trascurso propio del proyecto los estudiantes dirigieron de cierta manera una parte importante de las estrategias que corresponden al sub proceso del desarrollo motriz, ya que ellos mismos opinaban y demostraban desde su actitud y disposición a las estrategias cual era más motivadora para ellos y cual les permitía aprender mejor , el último de ellos se da desde el aporte de las docentes titulares en ambos subgrupos fue de gran ayuda ya que la complementariedad de las estrategias según las fortalezas y dificultades de los estudiantes permitió enriquecer las

prácticas pedagógicas de una manera invaluable siendo el proyecto no solo favorecedor para los estudiantes sino también para la auto-reflexión acerca del quehacer docente

Cabe resaltar el excelente trabajo que realizan las docentes titulares del grado primero acerca de la implementación de estrategias que desarrollan procesos cognitivos haciendo uso de la comunicación y el lenguaje siendo esto un aspecto que aporta no solo en el aprendizaje de la escritura sino hace de los estudiantes sujetos críticos, pensantes, con riqueza léxica y con más posibilidades de tener buenos procesos de escritura espontánea.

Los aportes del proyecto al desarrollo y fortalecimiento de los procesos básicos para el aprendizaje de la escritura también permitieron que los estudiantes que en un inicio demostraban pocas expectativas ante el aprendizaje de este proceso encontraran alternativas que desde su propia potencialidad desarrollaron y así sin tener que recurrir a otros espacios y profesionales lograran aprender en un ambiente que accediera a las condiciones necesarias para aprender. En este sentido el rol de la familia como principal potenciador de aspectos socio-afectivos y motivacionales influyo en gran medida a que los estudiantes se les facilitara o no el aprendizaje de la escritura.

Se logra aprender en la aplicación de este proyecto que en la implementación de instrumentos como test o pruebas se deben observar los ítems de cada una de ellas teniendo en cuenta que muchas de ellas fueron propuestas en contextos y momentos históricos diferentes al de la aplicación. De manera que algunas ítems de evaluación deben ser reformulados o adaptados para que sea más fiable la aplicación.

Observar con detenimiento la mayor cantidad de factores que pueden incidir en el aprendizaje de los estudiantes desde las relaciones socio-afectivas entre docente y estudiante hasta la infraestructura del ambiente de aprendizaje ya que estos factores determinan barreras o facilitadores en los procesos de enseñanza y aprendizaje

Es importante que antes de iniciar la enseñanza de la escritura se determine el nivel en el que se encuentran los subprocesos que le anteceden de manera que se inicie la construcción de nuevos aprendizajes sobre conocimientos que ya se llevan bien afianzados, para la enseñanza de la escritura de existir una necesidad por comunicar "...escribo por imperativo de mi conciencia. Porque me invade un terrible deseo de construir, de edificar. Y también porque quiero romper, destruir, reconstruir con mis palabras una idea que sea mía..." (Yepes, 2001)

Para finalizar la enseñanza de la escritura debería permitirle al estudiante experimentar con diferentes materiales, superficies e intereses y mas porque esta idea corresponde al momento en que se desarrolla el niño entre los 5 y los 7 años la exploración del medio tiene un papel fundamental en el aprendizaje es por eso que la exploración debería ser la mediación directa al aprendizaje de la escritura como algo espontáneo

Bibliografía

- Ajuriaguerra, J., Diatkine, R., Plaisance, E., Stamback, M & Vial, M. (1998). La dislexia en cuestión: dificultades y fracasos en el aprendizaje de la lengua escrita. Morata.
- Antunes, C. (2006). Estimular las inteligencias múltiples. Madrid: Narcea.
- Aragón, L. (2001). Intervención con niños disléxicos: evaluación y tratamiento. México: Trillas.
- Arbonez, B. (2005). Detección y Prevención y tratamiento de dificultades de aprendizaje. Como descubrir, tratar y prevenir los problemas en la escuela. Ideas propias.
- Ardila, A., Roselli, M, Matute, E (2005). Neuropsicología de los trastornos de Aprendizaje. Ardila, A, Roselli, M, Matute, E. Dislexia (pp. 11-20), Trastorno de la expresión escrita (pp. 25-44) México: Manual moderno.
- Artiles, C & Jiménez, J. (2001). Cómo prevenir y corregir las dificultades en el aprendizaje de la lecto- escritura.
- Armstrong, T. (2001). Inteligencias múltiples cómo descubrirlas y estimularlas en sus hijos. Bogotá: Norma.
- Botero, V, & Collazos, L. (2008). Las inteligencias múltiples en el aula de clase. (Tesis de grado). Recuperado de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/.../1402/.../370152A265.pdf>
- Bravo, L. (2002). Psicología de las dificultades del aprendizaje escolar. Santiago de Chile: Universitario.
- Dojman, M. (...).Psicolingüística y dificultades de la escritura. Dojman, M. Principios de aprendizaje y conducta (pp.). Cengage
- Echeita, G. (2007). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Madrid: Narcea.
- Ferreiro, E. (2002). Alfabetización. Teoría y práctica. Buenos aires: siglo veintiuno editores.
- Ferreiro, E & Gómez, M. (2002). Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Buenos aires: siglo veintiuno editores.

- Flórez, R. (2001). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: Mc Graw – Hill
- Fons, M. (2004). *Leer y escribir para vivir: Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*. Barcelona: GRAÓ.
- García, J. (1989). *Manual para la confección de programas de desarrollo individuo*. Tomo II. Madrid: EOS.
- García, M.(1987). *Educación para escribir*. Madrid: Núñez
- Gardner, H. (1993). *La mente no escolarizada: Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Barcelona: PAIDÓS.
- Gomis, N. (2007). *Evaluación de las inteligencias múltiples en el contexto educativo a través de expertos, maestros y padres*. (Tesis doctoral, Universidad de Alicante). Recuperado de http://rua.ua.es/dspace/.../1/tesis_doctoral_nieves_gomis.pdf
- González, J. (2002). *Dificultades de aprendizaje de la escritura. Aplicaciones de la psicolingüística y de las nuevas tecnologías*. González. J .psicolingüística y dificultades de aprendizaje en la escritura (63-112) Madrid: Trotta.
- Hidalgo, Z. (2006). *Estrategias pedagógicas para el manejo adecuado de las dificultades de aprendizaje de los alumnos de la primera etapa de educación básica*. (Tesis de grado, Universidad Nacional Abierta). Recuperado de <http://biblio.una.edu.ve/docu.7/bases/marc/texto/t7969.pdf>
- Horn, R. (1997). *La inteligencia*. Madrid: Acento.
- Hurtado, J. (2004). *Como formular objetivos de investigación: un acercamiento desde la investigación holística*. Bogotá: Magisterio.
- Isaza, M. "Hacia una contextualización de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura". En: *Revista Educación y Pedagogía*. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Vol. XIII, No. 31, (octubre-diciembre), 2001. pp. 113-133.
- Jiménez, J, & Artiles, C. (2001). *Cómo prevenir y corregir las dificultades en el aprendizaje de la lecto- escritura*. Madrid: Síntesis.
- Mata, S. (2000). *Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita*. Aljibe
- Martínez, J. (2009). *Aportes del modelo psicolingüístico a la escritura*. Bogotá: Magisterio.

- Manga, D., Ramos, F (1991). Neuropsicología de la edad escolar: Aplicaciones de la teoría de A.R. Luria a los niños a través de la batería LURIA-DNI. Manga, D., Ramos, F. Neuropsicología escolar y Dificultades con el lenguaje escrito (pp. 65-76) Madrid: Visor.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Normas Técnicas Colombianas NTC 4595 y NTC 4596. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-96894_Archivo_pdf.pdf
- Mora, G. (2003). Psicología del aprendizaje: Teorías 1. México: Progreso.
- Murcia, E (2008). Inteligencias múltiples en el aula.
- Nicasio, J. (1998). Manual de dificultades de aprendizaje lenguaje lecto- escritura matemáticas. Madrid: Narcea.
- Ortiz, E. (2007). Inteligencias múltiples en la educación de la persona. Buenos Aires: Bronyum.
- Pérez, M. (2003). Orientación educativa y dificultades de aprendizaje. Madrid: THOMSOM.
- Rodríguez, J. (2001). Las inteligencias múltiples. Evaluación y análisis comparativo entre educación infantil y educación primaria. (Tesis doctoral, Universidad de Alicante). Recuperado de http://rua.ua.es/.../1/tesis_doctoral_jose_valero_rodriguez.pdf
- Rodríguez, N. (2002). Problemas de aprendizaje y su relación con la violencia intrafamiliar. (Tesis de grado, Universidad Pedagógica Nacional). Recuperado de <http://biblioteca.ajusco.upn.mx/pdf/18886.pdf>
- Tallis, J., Soprano, A. (1999). Neuropediatría: Neuropsicología y Aprendizaje, Tallis, J Soprano A. los trastornos del lenguaje escrito (pp. 133-154). Buenos Aires: Nueva visión.
- Tannhauser, M., Rincón, M. & Feldman, J. (1996). Problemas de aprendizaje perceptivo- motor métodos y materiales. (pp.191). Buenos aires: Médica Panamericana.
- Torre, J. (2001). Orientación familiar en contextos escolares. (pp. 103). Madrid: Comillas.
- Torres, R, & Fernández, P. (1998). Dislexia, Disortografía y Disgrafía. Madrid: Pirámide.
- Valdivieso, (2002). Psicología de las dificultades del aprendizaje escolar. Santiago de Chile: Universitaria.

Vallet, R. (2002). Dislexia. Barcelona: Ceac.

Yepes, C. (2001). ¿Por qué escribe usted? España: ediciones y talleres de escritura creativa Fuentetaja.

Woods, P.(1993). L a escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa. Barcelona: paidós

Anexos

Anexo 1. Ficha de seguimiento estrategias

Ficha de seguimiento de estrategias #
Fecha:
Actividad o estrategia pedagógica:
Ítems de exploración 1) ¿desarrolla las actividades o estrategias pedagógicas propuestas por las docentes en formación durante la semana? 2) ¿qué sugerencias o aportes considera usted que se deben tener en cuenta para mejorar la actividad o estrategias pedagógicas? 3) ¿la actividad o estrategias pedagógicas lograron aportar en los procesos de formación de los estudiantes? Firma docente

Anexo 2. Lista de chequeo

Lista de chequeo #		Nombre del estudiante:		
Actividad o situación	Curso	Fecha		
Dificultad de aprendizaje de tipo grafo motor en la escritura.				
COD.	Características	SI	NO	OBSERVACIONES
POSTURALES				
	Cargarse sobre la mesa			
	Agarrarse de la silla			
	Zoom ocular			
	Giros frecuentes de la hoja			
	Apuntalamiento cefálico			
	Brazo engarfiado			
PRENSION				
	Pulgar sobre el índice			
	Presión sobre la punta del lápiz			
	Tetradigital: se toma el lápiz con cuatro dedos			
	Falanges hiperarticuladas			
	Lápiz tomado entre el dedo índice y el corazón			
	Bidigita: tomar el lápiz con dos dedos			
	Tridigital: con la yema del corazón			
PRESION				
	Trazo débil			
	Presión excesiva al escribir			
	Letra temblorosa			
DE GIRO				
DE ENLACE				

Tomado de: dificultades infantiles de aprendizaje. Adaptado por autor

Anexo 3. Ficha de seguimiento de caso

Ficha de seguimiento de caso	
Código del estudiante:	Fecha:
Actividad o situación	
Comportamientos que indique la dificultad de aprendizaje en la escritura:	
Estrategias específicas	
Observaciones	

Anexo 4. Ficha espiral de reflexión pedagógica por grupo de actividad

Espiral de reflexión pedagógica por grupo de actividad #						
Periodo de tiempo						
Planificación						
Acción						
Observación	Inteligencia	Ambiente	Recursos	Pertinencia (dif. Apz)	Estrategias	Otros
	Verbal -lingüística					
	Cinética - corporal					
	Visual- espacial					
Reflexión						

Anexo 5. Ficha de espiral auto-reflexiva según la fase de investigación

Espiral auto - reflexiva. Fase	
Fases	Acciones
Planificación	
Intervención	
Observación	
Reflexión	

Anexo 6. Formato de entrevista estructurada

Entrevista estructurada

Fecha:

Entrevistador:

Entrevistado:

Situación de la entrevista:

¿Cuántos niños cree usted que tienen dificultades de aprendizaje en su salón?

¿Qué porcentaje de la familia se hace partícipe de las actividades académicas de sus hijos?

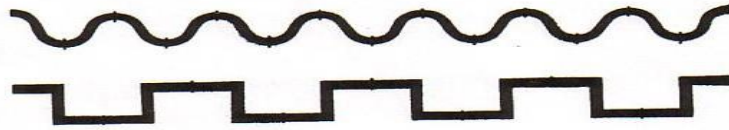
¿Cuántos niños provenientes de comunidades indígenas y afro descendientes hay en su salón?

Anexo 7. Matriz de análisis

Sub proceso	Dificultades grafo- motoras	Estrategias de la docente titular	Estrategias generales de la propuesta pedagógica
Motor fino y grueso			
Percepción visual			
Psicolingüístico			

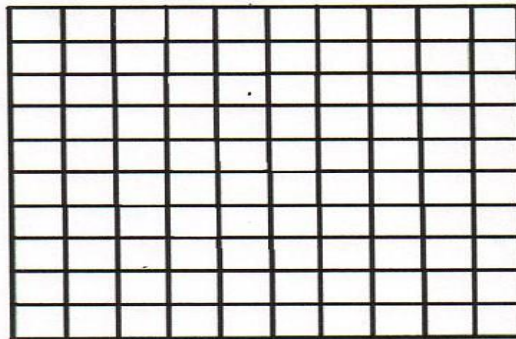
Anexo 8.Formato test ABC

Test VII: Cortes de dos Diseños



Puntaje: _____

Test VIII: Punteado



Puntaje: _____

TEST A.B.C.

Escuela: _____
 Nombre del alumno: _____
 Lugar de Nacimiento: _____ Fecha de nacimiento: _____
 Edad en años y meses: _____ Fecha de la prueba: _____
 Examinador: _____

R e s u l t a d o s	P u n t a j e s	Test	1	2	3	4	5	6	7	8
			C.V.M.	M.I	M.M.	M.A.	M.L.	Pr.	C.M.	A.F.
	3									
	2									
	1									
	0									

Nivel de madurez: _____ Pronóstico: _____
 Observaciones: _____

Firma del Examinador: _____ Firma del Director: _____

Test I: Reproducción de Figuras

Puntaje: _____

Test II: Memoria Inmediata

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____

Observaciones: _____

Puntaje: _____

Test III: Memoria Motora

Puntaje: _____

Test IV: Memoria Auditiva

1. Árbol _____
2. Silla _____
3. Piedra _____
4. Flor _____
5. Casa _____
6. Mesa _____
7. Cartera _____

Observaciones:

Puntaje: _____

Test V: Evocación de un Relato

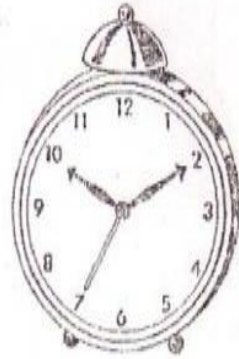
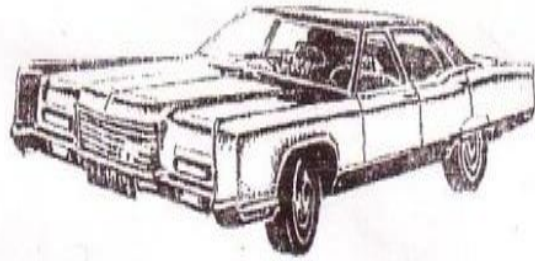
María Compro una muñeca.
Era una linda muñeca.
La muñeca tenía los ojos azules y un vestido amarillo.
Pero el mismo día en que María la compró, la muñeca se cayó y se Partió.
María lloró mucho.

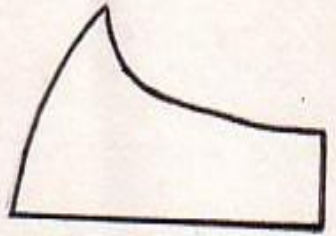
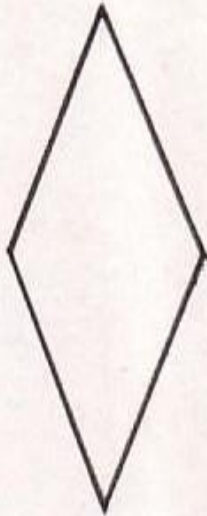
Puntaje: _____

Test VI: Pronunciación

1. con-tra-tiem-po
2. in-com-pren-dí-do
3. na-bu-co-do-no-sor
4. pin-ta-rra-jea-do
5. sar-da-ná-pa-lo
6. cons-tan-ti-no-pla
7. in-gre-dí-en-te
8. cos-mo-po-li-tis-mo
9. fa-mi-lia-ri-da-des
10. tran-si-be-ria-no

Puntaje: _____





Anexo 9. Formato diario de campo

DIARIO DE CAMPO	
ELABORADO POR: FECHA: ACTIVIDAD:	
ITEMS	OBSERVACIONES
1. ¿Cómo se desarrolla la clase? Aspectos: manejo de grupo temática, estrategias y recursos	
2. ¿El profesor fomenta y proporciona espacios de participación?	
3. ¿Qué dificultades relacionadas con la escritura manifiestan los estudiantes?	
4. ¿El docente asigna y revisa tareas extra clase?	
5. ¿Cuántos niños realizan sus tareas con fluidez y éxito?	
6. ¿Qué tipo de evaluación implementa el docente?	
7. ¿Cuál es el material didáctico implementado para el desarrollo de las clases?	
8. ¿Cómo es la relación social y comunicativa entre pares?	
9. ¿Cuáles son las habilidades y fortalezas del grupo?	

10. ¿El docente parte de los conceptos previamente adquiridos por los estudiantes para integrar uno nuevo?

APORTES CONCEPTUALES

BIBLIOGRAFÍA

Anexo 10. Ficha de observación pedagógica de cuadernos

Ficha de revisión pedagógica material de cuadernos	
Código del estudiante	Fecha:
Ítems de observación	Observaciones
Uso del renglón	
Separación de palabras	
Uso de ortografía básica (mayúsculas y minúsculas)	
Orientación de grafemas	
Omisión de grafemas	
Adición de grafemas	
Uso de los márgenes	
Orientación del cuaderno	
Tamaño del grafema	