

Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

LA CALIGRAFÍA EN PRIMARIA:

un proyecto de intervención realizado a
través del copiado

Trabajo fin de grado presentado por:	Daniel Galindo Jiménez
Titulación:	Grado de Maestro en Educación Primaria
Línea de investigación:	Proyecto educativo
Director/a:	Rocío Arana Caballero

Ciudad: La Coruña, a 15 de julio de 2012

Firmado por: Daniel Galindo Jiménez

CATEGORÍA TESAURO: 1.1.6 Pedagogía experimental

RESUMEN

El proyecto de intervención recoge el proceso de cambio escolar llevado a cabo durante el curso 2012-13 en el Colegio de Fomento Peñarredonda con el objetivo de mejorar la caligrafía del alumnado en la etapa de primaria (179 alumnos).

Tras analizar las fases del aprendizaje de la escritura, nos detendremos en aquellos aspectos que influyen en su aprendizaje para desarrollar los factores directamente relacionados con la legibilidad en la escritura.

Para poder dar respuesta a los objetivos del proyecto, se propone el copiado como herramienta de práctica y se aporta una rúbrica de evaluación. En ella se presta especial atención a diez criterios de legibilidad: uniformidad de los trazos, continuidad y constancia en el copiado, enlazamiento de las letras, el copiado correcto de los signos de puntuación, la claridad en la letra (firme y no temblorosa), el tamaño adecuado, la corrección y limpieza, el uso de las mayúsculas, la separación de palabras y por último la estética, es decir, que sea agradable al leer. Junto a esto, se propone también una temporalización del copiado adecuándose a la edad y curso escolar, el uso de una fuente de referencia, así como diversas actuaciones para motivar y mantener el cambio escolar hasta llegar a identificarse con la cultura del centro.

PALABRAS CLAVE: caligrafía, legibilidad, copiado, escritura, cambio escolar, innovación y mejora, Colegio de Fomento Peñarredonda, propuesta de intervención, disgrafía.

ABSTRACT

This work presents the work developed during the course 2012-13 at the Colegio de Fomento Peñarredonda with the aim of improve the calligraphy of the students at primary school (179 students).

After analysing the stages of handwriting learning, the hand-copy is proposed as a tool for practising and a test for the evaluation is presented. This test pays attention to ten readability criteria: uniformity of the strokes, continuity and persistence at the copy, connectivity of the letters, correct copy of the punctuation, clarity of the writing (firm and not shaky), pertinent size, correction and clearness, employment of capital letters, distance between words and, the last, the aesthetic. Beside this, a schedule of the hand-copy is proposed taking into account the age and scholar course. Also, a font type is proposed and several actuations intended for motivate and maintain the scholar change until become identified with the culture of the educative center.

KEYWORDS: calligraphy, readability, hand-copy, handwriting, scholar change, innovation and improvement, Colegio de Fomento Peñarredonda, procedure proposal, dysgraphia.

ÍNDICE

1.- Introducción	5
1.1 Datos de identificación del proyecto	6
1.2 Objetivos del trabajo	7
2.- Marco teórico	8
2.1 La escritura: una actividad perceptivo-motriz	10
2.2 Las tres grandes etapas del desarrollo de la escritura	11
2.2.1 La fase precaligráfica	
2.2.2 La fase caligráfica infantil	
2.2.3 La fase postcaligráfica	
2.3. Aspectos que influyen en el aprendizaje de la escritura	13
2.3.1 Movimientos de la escritura	
2.3.2 Posición sentada y postura del tronco	
2.3.3 Modo más adecuado de colocar el papel. Tipo de papel.	
2.3.4 La presión al coger el lápiz	
2.3.5 Cómo coger y sostener el lápiz	
2.3.5.1 <i>Posturas incorrectas al coger el lápiz.</i>	
2.3.5.1 <i>Posturas incorrectas provocadas por el lápiz.</i>	
2.3.6 Formas de escritura manuscrita: script o cursiva	
2.4. La disgrafía	24
2.4.1 Qué es la disgrafía. Tipos de disgrafía	
2.4.2 Características de la disgrafía	
2.4.3 Prevención y tratamiento de la disgrafía	
2.5 Los objetivos de la escritura: la velocidad y la legibilidad	26
2.5.1 La legibilidad. Factores que influyen	
2.5.1.1 <i>La claridad y forma en la representación</i>	
2.5.1.2 <i>Las ligaduras entre letras y sílabas (enlazamiento)</i>	
2.5.1.3 <i>Horizontalidad de renglones y alineación de letras</i>	
2.5.1.4 <i>La uniformidad en la inclinación</i>	
2.5.1.5 <i>La regularidad y proporción del tamaño de la letra</i>	
2.5.1.6 <i>Espaciamiento de letras, palabras y renglones</i>	
2.5.2 Cómo influye la velocidad en la legibilidad	
2.5.3 Objetivos de la escritura en función de la edad	

<u>2.6 La escritura en las personas zurdas</u>	34
2.6.1 Postura de la mano que se sitúa sobre la línea de escritura.	
2.6.2 Postura de la mano que se sitúa por encima de la línea.	
2.6.3 Postura de la mano que se sitúa por debajo de la línea.	
<u>2.7 De la teoría a la práctica</u>	36
4.- Marco Empírico	37
<u>4.1 Justificación</u>	37
4.1.1 Contextualización	
4.1.2 Diagnóstico y experiencias previas	
4.1.3 La fuente <i>Garabatos</i>	
4.1.4 Principios teóricos de la propuesta	
<u>4.2 Objetivos generales y específicos</u>	43
<u>4.3 Desarrollo del proyecto</u>	43
4.3.1 Colectivos implicados y metodología: quien y qué se corrige	
4.3.1.1 <i>Quién corrige.</i>	
4.3.1.2 <i>Cómo se corrige.</i>	
4.3.1.3 <i>Qué se corrige: los criterios de legibilidad.</i>	
4.3.2 Recursos	
4.3.3 Temporalización	
4.3.3.1 <i>Fecha de inicio y finalización.</i>	
4.3.3.2 <i>Primera Evaluación (Fases 1-3).</i>	
4.3.3.3 <i>Segunda Evaluación (Fases 4-6).</i>	
4.3.3.4 <i>Tercera Evaluación (Fases 7-9).</i>	
4.3.4 Cronograma	
<u>4.4 Evaluación: instrumentos e indicadores</u>	58
<u>4.5 Análisis y resultados del proyecto</u>	60
5.- Conclusiones del trabajo	62
<u>5.1 Limitaciones</u>	63
<u>5.2 Prospectiva</u>	65
6.-Referencias bibliográficas	66

1.- INTRODUCCIÓN

El proyecto de intervención realizado durante este curso en el Colegio de Fomento Peñarredonda intenta responder a la creciente necesidad de cuidar la legibilidad de la letra a lo largo de toda la etapa de Educación Primaria. El proyecto ha sido coordinado por Adrianey Arana, Subdirector de Primaria, e implementado por Pablo Fernández Castro y Daniel Galindo Jiménez. Para lograr este objetivo, hemos llevado a cabo una serie de actuaciones coordinadas entre el profesorado de todos los ciclos y niveles del centro. Tomando como herramienta de trabajo y de análisis específicos “el copiado”, hemos aplicado un seguimiento y unas prácticas que sirvieran para lograr la mejora caligráfica. Somos conscientes de que no es ésta la única herramienta que puede ayudar a la mejora de la caligrafía o a detectar posibles casos de disgrafía. Sin embargo, consideramos que es un método eficaz, con ventajas de análisis y seguimiento.

Cuando iniciamos el proyecto a principios de septiembre, buscamos, en primer lugar, intervenciones similares en otros centros educativos y revisamos la bibliografía relevante sobre la herramienta de trabajo. Las aportaciones de Robert Rigal, Cassany así como Ajuriaguerra y Bruekner y Bond, por citar los que más hemos consultado, conforman el marco teórico que se desarrolla en el capítulo dos. De la mano de Robert Rigal nos adentramos en el concepto de escritura como una actividad perceptivo motriz en la que intervienen diversos elementos que hay que tener muy en cuenta cuando se enseña a escribir. Se aborda el tema de la grafomotricidad y su relación con la psicomotricidad así como algunos problemas que se pueden presentar como la disgrafía, o cómo enseñar a escribir al niño zurdo. A continuación, se analizan aquellos factores que influyen en la legibilidad de la letra y que nos serán de gran importancia para aplicarlos en la propuesta de intervención.

El tercer capítulo se centra en los criterios que seguimos en la propuesta de intervención, en su aplicación y en el análisis empírico de los resultados obtenidos. Cuando estábamos desarrollando nuestro proyecto de intervención, tuvimos conocimiento de una propuesta de intervención similar llevada a cabo durante el curso 2005/2006 en el C. E. I. P. San Juan de Ribera (Sevilla) titulada “El copiado y la caligrafía”. Ese proyecto, coordinado por Daniel Barquero Salvatierra, concluía la propuesta con una serie de recomendaciones de las cuales partimos; entre ellas destacamos tres: es necesario que todo el profesorado de la etapa asuma una serie de pautas claras para consolidar, corregir y mejorar la caligrafía; el Proyecto Curricular de cualquier Centro debe recoger en la parte relativa al área de Lengua una serie de pautas claras, de fácil aplicación sobre dónde, cómo qué y cuando copiar y escribir que sirva de

referencia al profesorado de la etapa; por último, es necesario el trabajo diario para conseguir una caligrafía clara y legible (Barquero Salvatierra, 2006: 33).

1.1. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Título: La caligrafía en la educación primaria: un proyecto de intervención y resultados.

Descripción: El proyecto tiene como finalidad mejorar la legibilidad de la escritura utilizando el copiado como medio de una serie de medidas conjuntas en toda la etapa de Educación Primaria. El objetivo es fijar unas pautas y criterios comunes de actuación y de corrección en todo el profesorado así como fomentar hábitos de trabajo que ayuden a mejorar la caligrafía. Para ello, nos introduciremos en el mundo de la escritura de manera que al final del proyecto seamos conscientes de la importancia de la caligrafía en la etapa de Primaria y cómo a través de actuaciones coordinadas y consensuadas pueden mejorar la calidad y legibilidad de la caligrafía.

Centro: Colegio de Fomento Peñarredonda (La Coruña)

Coordinador: Adrianey Arana Pérez

Participantes: Profesores-tutores, profesores de la etapa de Educación Primaria, dirección, alumnado de la etapa de Educación Primaria y familia. Implementado por Pablo Fernández Castro y Daniel Galindo Jiménez (becarios).

Destinatarios: Alumnos de la etapa de Educación Primaria (6 a 12 años): 179 alumnos.

Asignaturas implicadas: Proyecto multidisciplinar.

1.2. OBJETIVOS DEL TRABAJO

A lo largo de estas páginas nos vamos a encontrar con dos tipos de objetivos. En primer lugar, los objetivos personales que nos hemos propuesto al escribir el Trabajo Fin de Grado y en segundo lugar, los que nos marcamos al planificar, implementar y analizar los resultados del proyecto de intervención a través del copiado. Este segundo tipo de objetivos se exponen en el marco empírico y se identifican de alguna manera con las metas propuestas por el colegio Peñarredonda para mejorar la legibilidad de la escritura del alumnado en primaria. A continuación, delimitamos el objetivo general y los objetivos específicos de este Trabajo Fin de Grado:

Objetivo general: dar a conocer un proyecto de intervención sobre cómo potenciar la legibilidad de la escritura en Primaria utilizando el copiado como herramienta de análisis y de práctica.

Objetivos específicos:

1. Configurar el marco teórico del proyecto de intervención a través de un estudio sobre el estado de la cuestión de la escritura como una actividad perceptivo-motriz y de aquellos aspectos que influyen en ella.
2. Delimitar los objetivos de la escritura en función de la edad a lo largo de toda la etapa de Primaria, teniendo en cuenta las etapas de desarrollo de la escritura.
3. Elaborar unos criterios de legibilidad en la escritura comunes y consensuados por parte del profesorado de toda la etapa de primaria.
4. Prevenir la disgrafía especialmente en los niños de 8-11 años (tercero-quinto de Primaria) a través de orientaciones básicas de cara a su detección.
5. Orientar al profesorado sobre aquellos aspectos prácticos que influyen en la legibilidad en la escritura y que ayudan a que el alumno mejore su letra.
6. Diseñar estrategias de actuación de cara al próximo curso

2.- MARCO TEÓRICO

2.1. LA ESCRITURA, UNA ACTIVIDAD PERCEPTIVO-MOTRIZ.

En el capítulo cinco de *La cabaña del tío Tom* de Harriet Beecher el señorito George de trece años enseña a escribir. En ese momento, Tom está muy ocupado en copiar cuidadosa y lentamente las letras del abecedario (1999: 34). De repente George interrumpe su copiado:

“Hacia ese lado no, tío Tom –exclamó viendo a éste que con la mayor laboriosidad dirigía hacia la derecha el rabo de una g. ¿No veis que de eso modo hacéis una q? ¡Es verdad! –dijo Tom, mirando con respetuosa admiración las ges y las cúes que Jorge multiplicaba con mano rápida, a fin de que las viera su educando, quien, volviendo a coger el lápiz entre sus inexpertos dedos, empezó de nuevo con resignación.” (Harriet Beecher, 1999: 3 5).

Este proceso de aprendizaje es uno de los que cada día miles de niños realizan en sus casas o escuelas con ayuda de familiares y profesores. Es quizá el comienzo de un proceso que terminará en la capacidad de expresarse a través de la escritura, pues tal y como señala Casanny et al., (2008: 257), “unir letras y dibujar garabatos caligráficos es sólo una de las microhabilidades más simples que forman parte de la compleja capacidad de la expresión escrita”. Saber escribir y escribir bien es, siguiendo a este autor, un proceso que permite comunicarse coherentemente por escrito. Sin embargo, para que esto sea posible el lector necesita comprender las letras y palabras reproducidas por el escritor. Es entonces cuando empezamos a hablar de caligrafía, de trazos y legibilidad de la letra.

Cuando se habla de escritura intervienen varios conceptos cuyo contenido conviene delimitar conceptualmente.

Caligrafía, según el Diccionario de la Real Academia Española viene del griego *καλλιγραφία* y tiene dos acepciones: “Arte de escribir con letra bella y correctamente formada, según diferentes estilos” y el “Conjunto de rasgos que caracterizan la escritura de una persona, de un documento, etc.”¹. Como se aprecia, las dos acepciones se centran en el aspecto formal, externo y visual de esa actividad humana que es la escritura. Pero, ¿de qué está formada la escritura? De trazos o cada una de las partes en que se divide una letra al formarla (RAE). En resumen, la escritura está formada por los trazos de las letras que unidas forman palabras.

Coincidimos con Rigal cuando define la escritura como “una actividad perceptivo-motriz que requiere la coordinación visomanual (la guía visual de la mano)

¹ Consultado en la edición digital de la RAE www.rae.es

y la intervención controlada de los músculos y las articulaciones del miembro superior que gestiona la motricidad fina de la mano” (Rigal, 2006: 235). La escritura sólo es posible a partir de un cierto desarrollo de la motricidad, de una fina coordinación de movimientos en donde intervienen la imagen anticipadora de la forma que se ha de representar, la vista de control de ejecución y la ejecución misma (Ajuriaguerra et al., 1981a: 6). De esta manera, para escribir es necesario aprender la forma de las letras y de las palabras, el aprendizaje de la representación mental de la forma (aspecto perceptivo), así como del gesto que se va a realizar (aspecto motriz). Mediante este aprendizaje, podemos escribir con los ojos cerrados o con otra parte del cuerpo, como el pie o la boca.

El aprendizaje y perfeccionamiento de “la ejecución de la forma percibida o representada” sólo se conseguirá automatizar a través de la práctica (Rigal, 2006: 235). En ese sentido señalaba Ajuriaguerra que “la escritura es praxis”, como algo fruto de una adquisición que evoluciona a la par del desarrollo psicológico del individuo y que a través de la práctica, configura un estilo personal propio (Ajuriaguerra et al., 1981a: 6). Una vez automatizado esos movimientos gráficos se podrá decir que se sabe escribir. Y este componente motor, sólo se adquiere con el entrenamiento: “Este movimiento gráfico requiere la participación de diferentes grupos musculares cada vez mejor controlados con el entrenamiento; así, es solamente escribiendo y entrenándose como se puede mejorar el propio grafismo” (Rigal, 2006: 235).

Si volvemos al ejemplo del principio, Tom está aprendiendo a reproducir un trazo y George imita delante de él los movimientos y las formas de la letra correspondiente. Seguramente antes había guiado su mano para que interiorizara el movimiento gráfico a través de la práctica, del entrenamiento. Y es que en el acto motor de la escritura intervienen tres dimensiones: temporal, espacial y energética. Así lo señala Rigal:

Como todo acto motor, éste descansa en una triple planificación del desarrollo del gesto: una dimensión temporal para anticipar la aceleración, la frenada, el cambio de dirección, levantar el lápiz y el cese del movimiento; una dimensión espacial para regular la dirección, el sentido, el tamaño, y la amplitud de la escritura; y una dimensión energética para controlar la presión y el grosor del trazo. (Rigal, 2006: 236).

Cabe ahora preguntarnos si Tom sabe escribir o no. ¿Saber escribir es solo unir letras y dibujar garabatos caligráficos?, se pregunta Cassany en *Enseñar Lengua*, y responde negativamente sosteniendo que sólo sabe escribir “quien es capaz de comunicarse coherentemente por escrito, produciendo textos de una extensión considerable sobre un tema de cultura general” (Cassany, 2008: 257). Coincidimos con Cassany en esta afirmación, aunque consideramos que el aprendizaje de la escritura es

un largo proceso cuya meta es saber comunicarse. Un proceso en el que, según Rigal, se tienen que diferenciar dos dimensiones: la dimensión caligráfica de la escritura como una actividad motriz, que partiendo de la madurez neuromuscular y la repetición motriz, va automatizando el trazo; y la dimensión de expresión escrita, como vehículo de comunicación (Rigal, 2006: 237). Así lo señaló Ajuriaguerra (1981a: 6) al definir la escritura como “praxis y lenguaje” y por esta razón hemos querido empezar con estas consideraciones.

La didáctica de la escritura tiene un fuerte componente comunicativo al que se le dedica la mayor parte de las investigaciones desde la Lengua (Graves, 1991, Cassany, 1993, 1997, Berruezo, 2002, Quintanal 2011). En este trabajo, sin embargo, no abordaremos las cuestiones relacionadas con el carácter expresivo y comunicativo de la escritura. Sin minusvalorar ni ignorar este aspecto dada su importancia, nos centraremos en aquellos aspectos que hacen que una buena letra sea agradable a la vista y fácil de leer así como aquellos hábitos que lo procuran (Quintanal, 2011, 157). A lo largo de estas páginas nos centraremos en la escritura como aspecto motor, caligráfico y entrenable del trazo. En este sentido los términos caligrafía y escritura que aparecen en el trabajo son intercambiables.

Este segundo capítulo está estructurado en cinco apartados más. En el primero, siguiendo a Ajuriaguerra, se abordan las diferentes etapas de la escritura del niño. A continuación haremos referencia a la disgrafía, haciendo hincapié en la disgrafía de tipo motriz relacionados con la forma y calidad de los escritos. En el tercer apartado se analizan los aspectos que influyen en el aprendizaje de la escritura como son: el modo de coger el lápiz; los movimientos de la escritura; la presión al coger el lápiz; la posición sentada y la postura del tronco. Posteriormente nos detendremos en los dos objetivos de la escritura: la velocidad y la legibilidad analizando pormenorizadamente los factores que les influyen. Concluiremos abordando el aprendizaje de la escritura en las personas zurdas. En este marco teórico, presentaremos así las bases para el marco empírico donde se analizará nuestra propuesta de intervención: el copiado como herramienta de trabajo para la adquisición de una correcta caligrafía. Será entonces cuando analizaremos los resultados obtenidos y abordaremos aquellos factores que influyen en la legibilidad de la letra.

2.2. LAS TRES GRANDES ETAPAS DE LA ESCRITURA

Tres son las grandes etapas de la escritura propuestas por primera vez en 1964 por Ajuriaguerra y Auzías y que todavía siguen manteniéndose en vigor: la fase precaligráfica, caligráfica infantil y postcaligráfica. Estas etapas se refieren a un “ideal caligráfico” en torno al cual el niño se situará por debajo, al mismo nivel o superándolo.

Antes de estas fases, estarían la etapa preescritora que abarca los primeros contactos del niño con cualquier útil escritor (tres años) hasta los cinco o seis años. En torno a esta edad, cuando el niño alcanza el grado de madurez física, psicológico, motriz y afectiva, comenzará la aventura de escribir en el que también intervendrán otros factores como las experiencias escolares y el ambiente cultural familiar y social (Viso, 2003: 33).

2.2.1 La fase precaligráfica

Según Ajuriaguerra y Auzías esta fase dura entre los dos y cuatro años dependiendo de los niños, el contexto escolar así como sus posibilidades motrices e intelectuales. En concreto, desde los 5-6 años a los 8-9 (Ajuriaguerra et al., 1981a: 32). Se corresponderían, por tanto, con el último curso de infantil (5-6), primero de primaria (6-7), segundo (7-8) y tercero (8-9).

Viso especifica que durante esta fase “el niño todavía no ha adquirido el control motriz suficiente por lo que la escritura es poco fluida, se ejecuta con lentitud y presenta diversas imperfecciones: trazos temblorosos, dimensión irregular de los grafemas, inclinaciones poco controladas” (2003: 33). Ajuriaguerra, es mucho más preciso al señalar las siguientes características:

(...) sus trazos rectos continúan rotos, arqueados, temblorosos, retocados; sus curvas, en lugar de estar elegantemente redondeados, son abolladas, angulosas, mal cerradas o demasiado cerradas, debido a que el gesto está más ajustado en su trayectoria hacia el necesario punto de llegada; la inclinación y dimensión de las letras está mal controlada; las uniones entre letras son complicadas o torpes; la línea no llega a ser recta: se rompe, culebrea, sube, pero más frecuentemente desciende de manera exagerada. Los márgenes son desordenados, ausentes, irregulares, excesivos, etc. (Ajuriaguerra et al., 1981a: 31)

Si agrupamos un poco estas características, se advierte que el rasgo distintivo de la fase precaligráfica es el trazo arqueado y tembloroso que lleva a que las líneas no lleguen a ser rectas y las curvas sean angulosas. Las letras se retocan y los enlaces se separan demasiado. No existen márgenes y lo que prima es la irregularidad tanto en el tamaño como en el trazo. Sin embargo, esta irregularidad “es por falta de dominio, por incapacidad” (Ajuriaguerra et al., 1981a: 32).

A partir de los 8-9 años, aparecen más fácilmente “ciertas transformaciones personales que, en la mayoría de los casos, sólo consiguen manifestarse después de los 12-13 años” (Ajuriaguerra et al., 1981a: 34). Será en torno a los 7 y los 9 años (segundo y tercero de Primaria) cuando el niño pierda interés y comience a descuidar su letra lo que Graves denomina la “ruptura de las convenciones” (Graves, 1991: 167).

Graves (1991) se centra más en la estética que en el trazo, estructurando el aprendizaje de la escritura en cinco fases: la de plasmar algo en el papel (5-6), los primeros pasos respecto a la estética (6-7), la edad de las convenciones (6-7) su ruptura (7-8) y la vuelta a la estética (8-9). Merece la pena detenernos un poco en algunas de ellas pues complementan y estructuran las características señaladas por Ajuriaguerra.

Destaca la aportación señalada en los primeros pasos del aprendizaje escritor respecto a la estética (primero de primaria, 6-7 años); donde los niños cuidan la limpieza aunque no dominan la goma de borrar que exige “un uso de la musculatura fina. Con frecuencia, el niño quiere eliminar el error con tanta fuerza que debilitará el papel al apretar demasiado la goma” (Graves, 1991: 166). Abundan las arrugas de los papeles y el emborronamiento de la hoja ante sucesivos intentos de eliminar el error.

En la edad de las convenciones (segundo de primaria, 7-8 años), “los niños se hacen muy exigentes para los espacios entre palabras, márgenes, ajuste de la escritura a la línea” (Graves, 1991: 167) y comienzan a prestar atención a las críticas del profesor y de los otros niños que le llevan a revisar e intentar hacer muy bien las cosas. Sin embargo, debido a la necesidad de escribir a mayor velocidad, la letra comienza a deformarse. Este aspecto no es generalizado y no se puede adscribir a una edad determinada; depende mucho del contexto y ambiente escolar así como el grado madurativo del niño (Graves, 1991: 167). En cualquier caso, la ruptura de las convenciones dependerá del enfoque del profesor y de cómo se solucionen algunos problemas como el espacio y la estética. Se comienza a adoptar el “concepto de borrador”, esto es, la escritura provisional, rápida pero no definitiva (Graves, 1991: 168). Se inician así las primeras deformaciones de la escritura que se experimentarán con más frecuencia en tercero de primaria (8-9 años).

Por último, en la fase de vuelta a la estética propuesta por Graves el niño “percibe la progresión que va de lo rudo a lo suave, lo elegante” (1991: 168). Se asiste así inicio de la fase caligráfica infantil señaladas por Ajuriaguerra y Auzías.

2.2.2 La fase caligráfica infantil

Esta fase que se extiende desde los 8 o 9 años hasta la pubertad, abarca los 9-10 años (cuarto de primaria), 10-11 (quinto) y 11-12 (sexto). La escritura se caracteriza por su regularidad y equilibrio (Ajuriaguerra et al., 1981a: 32-33). En esta época los niños presentan su mejor letra mostrando una grafía equilibrada, enlazada, espaciada convenientemente y regular en las formas y dimensiones (Viso, 2003: 36). Las características propias de esta etapa son, según Ajuriaguerra et al. (1981a), la proporción, la forma redondeada y caligráfica de las letras así como el enlazamiento personal de las letras. Las líneas son rectas dejando un espacio regular entre las

palabras y cuidando los márgenes que se distribuyen de manera correcta (Ajuriaguerra et al., 1981a:32). Se llega entonces, según el autor, al modelo “caligráfico” al cual aspiraba el niño y que ahora, poco a poco, comienza a dominar, a personalizar y a dotar de fluidez. Sin embargo, entre los 10 y los 12 años, la calidad de la letra variará en función de la madurez del niño, sobre todo en los años próximos a la adolescencia y comienza la siguiente fase.

2.2.3 La fase poscaligráfica

Si en la etapa anterior ya se había adquirido lo esencial respecto a los cánones caligráficos, ahora asistimos al desarrollo de un estilo personal. Es lo que denominan Ajuriaguerra et al. (1981a) la “crisis” de la escritura caligráfica infantil. Una crisis que aparece motivada, por un lado y en gran medida, por la exigencia de la velocidad: “la escritura caligráfica-infantil, es demasiado lenta para traducir un pensamiento que se hace más rápido y se enriquece, apoyado en un mayor dominio de la lengua” (Ajuriaguerra et al., 1981a: 33). Pero, por otro, también viene marcada por la pubertad y su riqueza interior que lleva al niño a centrar su atención en el qué comunica, más que en el cómo (Viso, 2003: 36). El adolescente tiende a simplificar y modificar las formas y las ligaduras para escribir más rápido, prescinde de los adornos y detalles inútiles hasta que personaliza su propia letra que, al mismo tiempo, expresa su “desarrollo propio”; la escritura pasa a “expresar ciertos rasgos del individuo” (Ajuriaguerra et al., 1981a: 34).

2.3. ASPECTOS QUE INFLUYEN EN LA ESCRITURA

Junto a las ya señaladas fases de la escritura del niño y de los rasgos de cada una de ellas; a la hora de enseñar a escribir, hay que tener presente también, los movimientos de la escritura, la velocidad, determinadas posturas al escribir o sentarse, la forma de coger y sostener el lápiz así como las diferentes tipos de escritura. Todos estos elementos influyen directamente en el aprendizaje de la escritura por lo que habrá que tenerlos presentes para fomentar los buenos hábitos que faciliten su adquisición. Desde luego, cabe plantearse si existe o no una forma correcta de escribir y si implica coger el instrumento de un modo determinado. Consideramos con Quintalán (2011) que sí, puesto que la escritura, como “praxia”, es una acción compleja, planificada y ejecutada de manera consciente que a través de su puesta en práctica se va automatizando a lo largo de un proceso concreto de aprendizaje (Quintalán, 2011, 160).

2.3.1. Los movimientos de la escritura

Los diferentes movimientos del acto de escribir resultan de la acción combinada de diferentes músculos directamente relacionados con la correcta dirección del trazo, la presión moderada sobre el instrumento gráfico, la relajación al escribir, la regularidad de las letras y la ausencia o no de temblores en la escritura (Rigal, 2006, 241, 250). Ajuriaguerra et al. (1981a) distinguen dos tipos de movimientos que intervienen en la escritura: movimientos inscriptores y de progresión o traslación.

El primer tipo, y siguiendo a Javal (citado en Ajuriaguerra et al. 1981a) serían los movimientos inscriptores centrados los dedos. En esos movimientos, será de especial importancia “la oposición del pulgar (movimiento complejo de antepulsión, de aducción y de rotación longitudinal) que permite la pinza digital; [junto con] la base de la pinza tridigital pulgar-índice- corazón para coger el útil de escritura” (Rigal, 2003, 240). En segundo lugar y siguiendo a Callewaert (citado en Ajuriaguerra et al., 1981a), estarían los movimientos de progresión o traslación que partirían de lo ejecutado por la muñeca y por todo el brazo y el antebrazo (1981a: 155-156). En ellos, el hombro “regularía los movimientos de aducción (alejamiento lateral del brazo del eje del cuerpo y de aducción (aproximación del brazo al eje del cuerpo)”; el codo garantizaría la flexión-extensión del antebrazo controlando el desplazamiento de la mano en la línea y el puño permitiría la flexión-extensión, la abducción-aducción y la pronación que “permiten los movimientos de ida y vuelta de las letras en la escritura” (Rigal, 2003, 241). Adentrarnos en las articulaciones que intervienen en el movimiento de la escritura nos alejaría del objetivo de estas páginas, por eso remitimos al estudio realizado por Ajuriaguerra et al. (1981a), mucho más complejo de lo esbozado aquí, y el magistralmente propuesto por Rigal (2006, 240-243) donde se señalan con detenimiento la acción de los músculos y articulaciones que intervienen en el movimiento escritor.

Sí merece la pena señalar algunos de los elementos que conviene cuidar y a cuya evolución hay que prestar atención (Rigal, 2003, 250), en concreto la fuerza muscular necesaria para escribir y el apoyo o no del antebrazo al escribir. Estos dos elementos influyen en la postura del niño hasta el punto de que podrían provocar una tensión perjudicial tanto para la velocidad como para la legibilidad de la caligrafía.

Pasamos ahora a la postura, otro de los aspectos que influyen en el aprendizaje y en el desarrollo de la escritura.

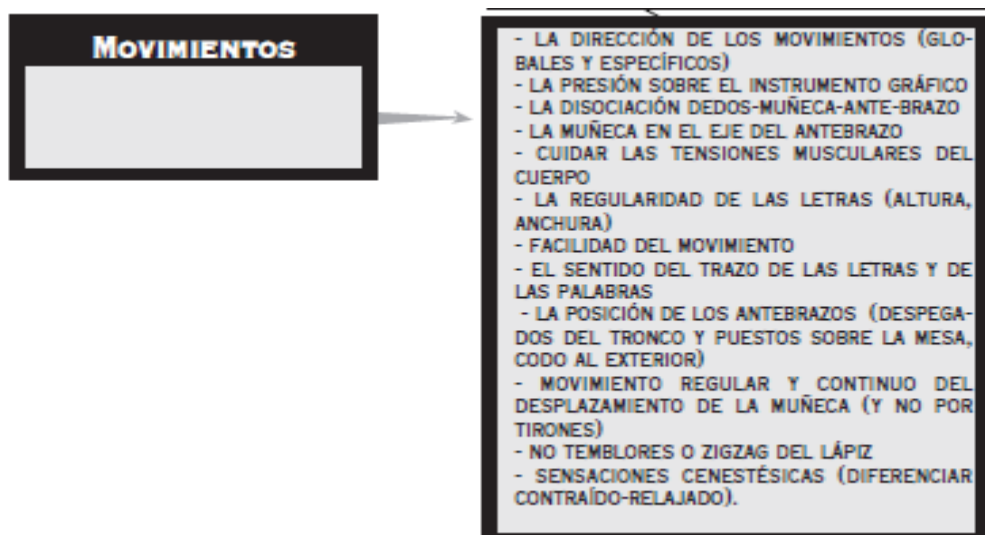


Figura 1: Elementos a cuidar en los movimientos gráficos (Según Rigal, 2006:250)

2.3.2. Posición sentada y postura del tronco

Uno de los elementos que más afectan a la calidad de la caligrafía es la postura del niño al escribir. Parece que hay un acuerdo en que la mejor postura presenta estas características: el niño ha de estar sentado al fondo de la silla con las plantas de los pies apoyadas en el suelo, el tronco derecho, la cabeza erguida y a 30 cm del papel y el antebrazo sobre la mesa (Rigal, 2006: 250). A continuación, veremos estos aspectos y describiremos las principales desviaciones que se dan en las aulas y cómo corregirlas.

El niño debe sentarse frente a la mesa con el cuerpo recto y apoyado en la mesa con el brazo contrario al que escribe que además sostiene el papel. Los pies del niño se deben situar con las plantas apoyadas en el suelo. El papel se debe situar a una distancia de entre 25 y 30 cm. Así, el niño no acercará mucho los ojos a la mesa ni adoptará malas posturas evitándose de esta manera posibles desviaciones de la columna vertebral como escoliosis, lordosis o cifosis (Rigal, 2006:250). La excesiva proximidad al papel puede resultar perjudicial para el niño puesto que “obliga a ejercer unas tensiones fuertes en el cuello, curvando la columna (generando una hiperlordosis)” pero “estar excesivamente alejados del papel genera tensiones musculares en los hombros, resulta incómodo escribir y supone una pérdida de calidad gráfica, así como un desinterés gradual por la comunicación” (Quintanal, 2011: 170). A veces, tal y como apunta Quintanal (2011, 169), los escolares se sientan “sobre uno de sus pies, que lo mantienen cruzado bajo sus glúteos para favorecer de este modo una cierta inclinación que hace que el escritor se ladee completamente al posar sobre la superficie de escritura”. Esta postura, además de producir tensiones en los hombros y en la espalda, puede llegar a provocar escoliosis y otros tipos de deformaciones.

Hay características del material escolar que ayudan a que el niño adopte unas posturas u otras. Así, las medidas de la silla y de la mesa están relacionadas con la edad y la altura del niño. De hecho, un síntoma de que la altura inadecuada es que para llegar al tablero, los niños se sienten con los pies debajo de los glúteos para llegar al tablero, algo muy frecuente en los comedores de los colegios. En este mismo sentido, la mesa debe ser proporcionada a la altura del niño y de la silla, pues si es muy baja, el niño curvará la espalda acercando los ojos al papel y si es muy alta, apenas apoyará el antebrazo provocándole tensión y fatiga (Rigal, 2006: 250).

Si agrupamos las posturas más frecuentes que el niño va adoptando a lo largo de su aprendizaje propuestas por Rigal (2006) y los agrupamos en las fases propuestas por Ajuriaguerra (1964) llegaríamos a dos conclusiones. Primera: en la fase precaligráfica, (hacia los seis años de edad), los niños tienden a inclinar la cabeza hacia delante aproximando los ojos al papel y el tronco tapando la hoja y contrayendo los músculos. Segunda: en la fase caligráfica (8-12 años) el niño adquiere realmente y fija las posturas al escribir. De hecho, a partir de los ocho años el niño va levantando la cabeza, tiene una mejor guía visual de la mano y el tronco, se aleja del borde de la mesa disminuyendo la superficie de apoyo en la mesa del antebrazo que escribe y finalmente el codo termina por sobresalir de la mesa; poco a poco el niño se endereza al escribir, el brazo se independiza del cuerpo y la mano del antebrazo; una autonomía que logra conquistar la velocidad y disminuye la fatiga (Rigal, 2006, 250.).

2.3.3 Modo más adecuado de colocar el papel. Tipo de papel.

La posición del papel es igualmente importante tanto por la posición como por la presión sobre la que se pueda ejercer sobre él (Quintanal, 2011, 166). La posición idónea del papel debe de situarse “a la derecha del plano sagital medio y se orientará oblicuamente hacia arriba a la izquierda a alrededor de 30° para los diestros” (Rigal, 2006, 252). La posición del papel debe seguir la diagonal de tablero de la mesa de manera que el movimiento gráfico parta siempre del centro de visión y facilite el desplazamiento de la mano (Barquero, 2006: 15)². Como resultado, esta posición proporciona una mejor visión del texto escrito así como una relajación de los músculos

² En su propuesta, el grupo coordinado por Barquero recoge de manera íntegra un artículo del Doctor en Filología Hispánica de la Facultad de Zaragoza Fernando Carratalá Teruel. El título original era El copiado en los primeros niveles educativos. Orientaciones metodológicas para la realización de una escritura. Estuvo disponible durante mucho tiempo como documento en línea en el sitio web de la editorial SM www.profes.net. En la última actualización retiraron dicho recurso. Aunque sin paginar, puede descargarse en el enlace que adjuntamos a continuación. Sin embargo, y dada la complejidad en encontrarlo, lo citaremos a través de la propuesta elaborada por el C.E.I.P San Juan de Ribera.

<http://www.sectorlenguaje.cl/contenidos/El%20copiado%20en%20los%20primeros%20niveles%20educativos.doc>

de la muñeca (Rigal, 2006, Quintanal, 2011). Una inclinación desproporcionada será señal de que el niño aleja mucho el papel así como la falta de inclinación de que el niño mantiene el papel perpendicular al cuerpo (Barquero, 2006: 15).

Con frecuencia se plantea la pregunta sobre qué tipo de soporte es mejor para el aprendizaje: ¿Es mejor usar una hoja pautada o sin pautar? En principio, la hoja en blanco no impone restricciones ni límites al movimiento gráfico pudiendo desarrollarse con mayor libertad el proceso motriz escritor, sin embargo la presencia de pautas e interlineados “guía al niño para que adquiera una amplitud más regular de sus movimientos” y que ocupen el cuerpo central de las letras (a, e, i, o, etc.), los trazos verticales (t, d, etc.), los bucles superiores (l, b, h, f), los trazos hacia abajo (n, m, p, q), los bucles inferiores (j, g, z) y la f que tiene dos bucles (Rigal, 2006: 263). Es por ello, por lo que consideramos que a partir de primero de primaria es recomendable el uso de la hoja pautada para la letra y la cuadrícula para los números.

2.3.4 La presión al coger el lápiz

La presión que se ejerce sobre el papel está determinada por la mano que no escribe pues “debe funcionar como soporte para obtener un mayor dominio de la coordinación visomotriz, sosteniendo al hoja para disminuir la presión de la mano que escribe” (Quintanal, 2011: 166). La fuerza muscular está pues, directamente relacionada con los movimientos gráficos. Al principio del aprendizaje, el niño se apoya con fuerza sobre el lápiz de manera que “la punta del lápiz rasga el papel con frecuencia o bien el trazo se imprime en las siguientes páginas del cuaderno” (Rigal, 2006: 264). Es necesario por tanto, según el autor, enseñar al niño a controlar la intensidad del trazo puesto que apretar fuertemente el lápiz trae como consecuencia “una gran rigidez en los dedos, el puño y el antebrazo y eso impide una movilización suave en los mismos” (Rigal, 2006: 264).

Graves (1991: 164) señala cómo la presión “está controlada por la inhibición de la musculatura gruesa y la actuación preferente de la musculatura fina” puesto que la adecuada presión al escribir depende de la colocación del objeto sobre el que se trabaja, la colocación del brazo y de la muñeca sobre la mesa y la forma de coger el lápiz. A estos factores, ya comentados, habría que añadir un cuarto aspecto que normalmente se olvida: la dureza del objeto sobre el que se trabaja. El hecho de que la mayoría de los niños escriba en cuadernos lleva a que el niño se acostumbre a escribir marcando ya que las hojas amortiguan la presión.

Rigal (2006: 256) recomienda la vigilancia del grado de presión sobre la hoja así como la tensión generada por los ejercicios: “las pausas de relajación son necesarias

para evitar un cansancio demasiado grande y hacer que se tome conciencia de las diferencias entre las contracciones y las distensiones”.

2.3.5 Cómo coger y sostener el lápiz

La mano es quizá uno de los elementos más importantes que intervienen al escribir. Ya hemos señalado la importancia de la postura al escribir y cómo influyen la colocación del papel y la presión que se ejerza con el lápiz. A continuación, nos detendremos en la denominada “pinza anatómica” que “es la que nos permite asir el instrumento de la escritura” (Quintanal, 2011: 162).

Se puede agrupar en cuatro las fases evolutivas en la postura con que el niño coge el lápiz. En la primera fase o estadio, es el agarre palmar el característico en el que el lápiz “se coge con la palma, el niño preparvulito coge el lápiz por arriba, con la palma de la mano, el pulgar hacia arriba y lo desplaza con movimientos del hombro y brazo” (Rigal, 2006: 256). La segunda fase el agarre se caracteriza porque se realiza mediante la pinza tridigital incompleta en la que “el niño empieza a coger el lápiz entre los tres dedos, pulgar-índice-corazón, con el centro del lápiz” (Rigal, 2006: 256). Una tercera fase o estadio es la denominada por el autor de agarre de pinza tridigital en la que “el niño de primer curso sostiene el lápiz por abajo y lo de plaza con movimientos del puño” (Rigal, 2006: 256). Por último se asiste a la fase de agarre mediante la “pinza tridigital dinámica, [en la que] el niño de segundo curso con la pinza pulgar-índice, apoyado contra el lateral del dedo corazón” (Rigal, 2006: 256). Esta será el último estadio donde el niño conseguirá dominar progresivamente el movimiento gráfico.

En función de la orientación del lápiz, Allen y Wellman (1980) definieron tres posiciones posibles de la mano: “Normal, con la punta del lápiz orientada hacia la parte superior de la parte superior de la página; invertida, con la punta orientada hacia el cuerpo; y paralela, con la punta orientada por una línea paralela al eje de los hombros” (citado por Rigal, 256). Y es que la orientación del lápiz influirá en la posición que finalmente adopta la mano. Pero, cabe plantearse: ¿Qué postura es la más recomendada para conseguir una letra correcta y legible?

La corrección de la pinza digital, pinza tridigital o trípode dinámico, requiere “posicionar el dedo índice extendido y relajado, impidiendo desplazamientos del instrumento, pero sin aplicar una mayor presión sobre éste, y lo mismo del apoyo que tiene el objeto sobre el pulgar, para que este dedo pueda direccionar debidamente el grafismo” (Quintanal, 2011: 163). De esta manera, en la postura correcta de la mano al escribir, el instrumento ha de situarse entre los dedos índice y pulgar.

Para evitar que baile, se encaja superiormente en el hueco que la mano forma en el metacarpo de ambos dedos (...) e inferiormente

sobre la última falange del dedo corazón conservando estos dos dedos su original posición longitudinal (flexionados muy ligeramente). Los restantes, el corazón, el anular y el meñique, se recogen en racimo por debajo de la mano, alineándolos para ofrecer una superficie plana en contacto con el soporte (papel) de la escritura (Quintanal, 2011: 165).

Según Rigal (2006: 256) es beneficioso que el lápiz sea de tenga facetas (no redondeado) para que el agarre y sujeción sea más fácil y evitar que se deslice entre los dedos. La postura de cómo se debe sostener el lápiz la delimita un poco más al señalar cómo “se coge entre el pulgar y el índice ligeramente flexionados y apoyado en el dedo corazón, ni demasiado cerca ni demasiado lejos del extremo inferior (unos dos o tres centímetros); se sostiene en tres puntos” (Rigal, 2006: 256).

En este sentido, el grupo de trabajo del C.E.I.P. San Juan de Ribera (Barquero, 2006: 14) hace las siguientes recomendaciones:

El lápiz se sostiene entre el dedo pulgar y corazón. Sobre el lápiz se coloca el dedo índice que presiona ligeramente el lápiz. Los dedos que sostienen el lápiz han estar convenientemente separados de su punta, de manera que quede espacio suficiente para los dedos anular y meñique. Así se favorecerá el deslizamiento de la mano, que podrá moverse cómodamente, y la obtención de un trazo de grosor normal. El dedo pulgar debe doblarse formando un ángulo recto con las falanges, lo que permitirá realizar una escritura de tamaño adecuado y de grosor normal (Barquero, 2006: 14).

2.3.5.1 Posturas incorrectas al coger el lápiz.

Las posturas incorrectas al coger el lápiz que con frecuencia provocan cansancio, disminución de la legibilidad y lentitud al escribir según Viso (2003) son cuatro: la posición de soporte múltiple, la de crispación de los dedos, la posición de barrido y por último la de empuñadura. Veremos cada una pormenorizadamente apoyándonos visualmente en las imágenes realizadas por el Colegio Sagrada Familia de Aldán (Cangas del Morrazo, Pontevedra) ³.

La posición de apoyo múltiple (Fig. 2) se caracteriza por que el niño coloca el dedo corazón encima del lapicero a la vez que el dedo índice (Viso, 2003: 62). De esta manera, los niños sujetan el lápiz colocando tres dedos sobre el lápiz (índice corazón y anular). Como consecuencia, la mano se cansa y en ocasiones sensaciones dolorosas. La escritura es lenta “ya que el dedo corazón abandona su función principal de soporte útil escritor” (Viso, 2003: 62). De esta manera, los niños hacen paradas constantemente para recuperarse del



Fig. 2 Apoyo múltiple

³ Imágenes tomadas de un power point realizado por los profesores de infantil del Colegio Sagrada Familia Aldán. Se puede consultar en: <http://www.slideshare.net/orientacionsf/forma-correcta-de-coger-el-lpiz-5481316>

cansancio.

La posición de crispación de los dedos (Fig.3) se produce cuando “los dedos implicados en la sujeción del útil escritor, aun cuando están colocados del modo correcto, se flexionan excesivamente y el lápiz es sujetado con rigidez” (Viso, 2003: 62). El índice y el pulgar hacen dos ángulos rectos doblando los dedos exageradamente. En consecuencia, esta tensión produce cansancio, dolor y paradas continuas en la escritura (62).



Fig. 3 Crispación de dedos

La posición de barrido (Fig.4) se caracteriza según Viso (2003) porque abren mucho la mano (la mano y el antebrazo gira hacia delante y hacia adentro) por lo que “impide ver lo que se escribe, ya que la mano acaba por encima de la línea de escritura” (Viso, 2003: 63). Las consecuencias de esta posición son la fatiga, dolor y tensión especialmente en la cara interna de la muñeca (63).



Fig. 4 Posición de barrido

Por último, en la postura de empuñadura (Fig. 5) niño atrapa el lápiz “a modo de pinza inferior y se apoya en el lugar de intersección de los dedos índice y pulgar. Según Viso, “el niño no sabe atrapar los objetos con las yemas de los dedos índice y pulgar –pinza superior- y por lo tanto lo hace con la parte inferior y lateral” de los dos dedos (Viso, 2003: 63). El lapicero no es sujetado correctamente, puesto que la yema del dedo pulgar -una de las partes más sensibles y precisas de todo el cuerpo- no interviene en esta tarea, lo cual también provoca crispación y fatiga” (Viso, 2003: 63).



Fig. 5 Postura de empuñadura

2.3.5.1 Posturas incorrectas provocadas por el lápiz.

Hemos señalado las posturas incorrectas que suelen producirse por una mala sujeción del lápiz – de ahí la importancia de que los lápices sean facetados-. Ahora haremos referencia a aquellas posturas incorrectas que se provocan por el propio instrumento. Por un lado, un lápiz “extremadamente corto, o largo, hará que la mano esté ejerciendo una fuerza mayor para controlar su deslizamiento durante la escritura poniendo en tensión los músculos que forman la pinza” (Quintanal, 2011: 166). Y es que si el lápiz es demasiado largo, no estará centrado y perderá el equilibrio necesario para

sostenerlo con comodidad produciendo al mismo tiempo tensión entre los músculos de la pinza. Por el contrario, si el instrumento es demasiado corto, se tendrá que sujetar entre las puntas de los dedos presionando con fuerza para poder dirigir el trazo y mantener el equilibrio. Por otra parte, y respecto al grosor y la forma del lápiz, hay que señalar que “un instrumento de sección prismática, facilita el control del escritor, frente a la cilíndrica, más dada a resbalarse entre los dedos” (Quintanal, 2011: 166)

2.3.6 Forma de escritura manuscrita: script o cursiva

En el anterior capítulo hemos visto cómo el modo de coger el lápiz influye en la legibilidad de la caligrafía. A continuación veremos cómo hay otro elemento que influye como es la forma de escribir con letra de imprenta o letra ligada. “En el primer caso, las letras parecidas a los caracteres de imprenta, se componen primordialmente de partes de dos unidades o de porciones gráficas de círculos o de rectas, ‘o’ y ‘l’. En el segundo, las partes de la letra y las diferentes letras están unidas entre sí por un movimiento gráfico continuo, la mayoría de las veces no interrumpido” (Rigal, 2006: 258). Cada una de las dos formas tienen sus ventajas. La escritura script o de imprenta, la similitud con los textos impresos es su mayor ventaja ya que lo que el niño ve y dibuja es idéntico (Rigal, 2006: 258). En cambio, la cursiva o enlazada facilita la agrupación de las letras en palabras que quedan unidas por las uniones. Es también, “más rítmica y fluida y continua en su trazo; la mayoría de las letras empiezan en el mismo sitio, en la línea inferior. En cambio, esta forma de escritura exige el aprendizaje simultáneo de dos categorías de alógrafos, uno para la lectura y otro para la escritura” (Rigal, 2006: 258). Como se ve, las dos tipos de escritura presentan sus ventajas y sus inconvenientes, por lo que cabe preguntarse, por qué tipo de escritura hay que empezar.

En España y en muchos países de lengua castellana el primer paso para aprender a escribir es mediante la script o imprenta para después pasar rápidamente a la cursiva o ligada. En Francia, sin embargo, se utiliza directamente la ligada o cursiva (Rigal, 2006: 259). De la elección de un estilo u otro dependerá la adquisición de un programa motor determinado tal y como señala Rigal citando a Smith (1987):

“Al principio, la escritura script, aunque está más cortada en su realización es más sencilla que la cursiva o ligada, porque sólo comporta formas relativamente depuradas compuestas de círculos (o) y de rectas (l/-) o de sus porciones o combinaciones (c, d, u, m, s, B, T, X, Z); ésta es la que más se propone porque es más legible y más fácil de aprender, pues las letras se pueden reagrupar por familias de similitudes” (259).

Rigal (2006) realiza la siguiente clasificación de las letras script en función de los movimientos del trazo. Por un lado estará el movimiento de traslación, esto es,

movimientos de dirección constante ya sean horizontales, verticales, oblicuos o nulos. Y por otro lado estará el movimiento de rotación, en torno a un eje que pueden ser positivos (hacia la derecha), negativos (hacia la izquierda) y nulos.

		ROTACIÓN MOVIMIENTOS ALREDEDOR DE UN EJE		
		NULA	POSITIVA	NEGATIVA
TRASLACIÓN MOVIMIENTOS CON DIRECCIÓN CONSTANTE	HORIZONTAL	EFZHTLZ-	OCQGS ocaes	ç
	VERTICAL	EJNPBH KLMNT :kltfi	U d q g u f t	DBPRJS bph m njrs
	OBLICUO	V W X Y A K M N Z v w x y i z		
	NULA			

Figura 6: Clasificación de las letras script en función de los movimientos del trazo (Según Rigal, 2006: 259) de los movimientos del trazo, el autor, las agrupa en función de si la dirección es hacia la derecha o izquierda distinguiendo también si van en sentido positivo (hacia arriba) o en sentido negativo (los bucles hacia abajo). Las familias de letras cursivas quedan entonces divididas en los siguientes grupos (Rigal, 2006, 260):

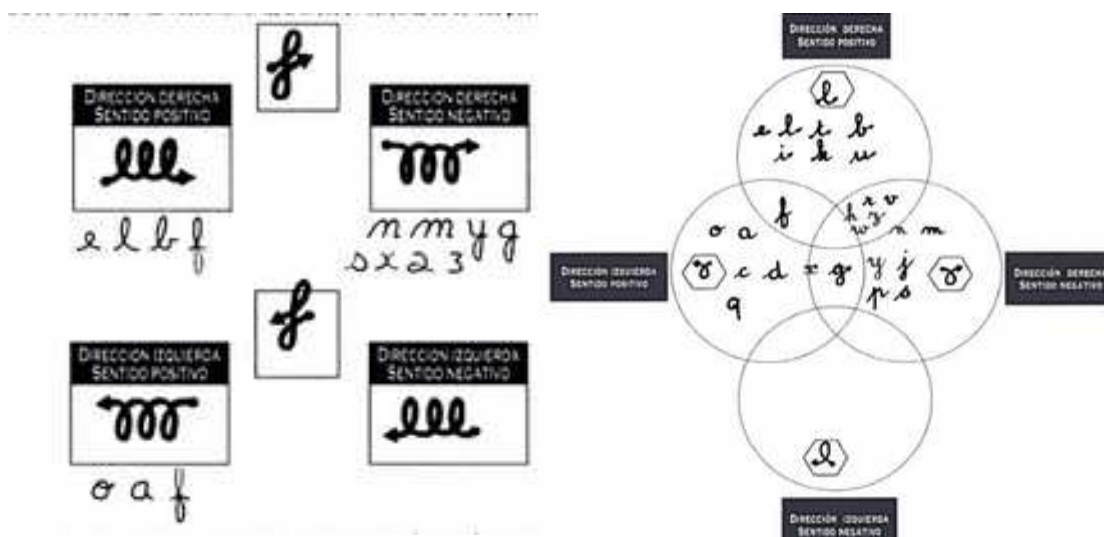


Figura 7: Familias de letras cursivas minúsculas (Según Rigal, 2006:260)

Bang (1962) diseñó un método que asegura el paso progresivo de la script a la ligada cuyo aprendizaje de los enlaces y el adiestramiento en la velocidad se hace en paralelo. Su propuesta busca como objetivos la facilidad del trazado, la continuidad del movimiento y la evolución progresiva de la script a la ligada y tiene tres etapas (Bang, 1962: 183). La primera etapa de adiestramiento es de preparación para el movimiento

continuado, la segunda es de automatización de un movimiento rápido y la tercera de control de la escritura desde el punto de vista de la calidad y de la rapidez.

El método parte en la primera etapa de adiestramiento (6,7 y 8 años) de la escritura script tipo base (columna 1, Figura 8) cuyo movimiento del trazado puede apreciarse en la columna 2 de la tabla. Su movimiento es continuado para todas las letras exceptuando las letras k, x, f, t, i, por los trazos que las atraviesan así como el punto. Es en esta etapa en la que la escritura el niño coordina los movimientos e interioriza la representación mental de cada letra automatizando la escritura (Bang, 1962: 186-190).

1	2	3	4	5	6	7	Explicación del alfabeto propuesto:
a	a	a	ar	ab	a	a	Explicación del alfabeto propuesto: 1- Escritura script básica. 2- Movimiento del trazo. El trazo es continuo para todas las letras, excepto: k, x, así como para f y t a causa de las barras e i a causa del punto. 3- Primera etapa del pasaje a la escritura cursiva: adjucción de un movimiento de fin de trazo. 4- Segunda etapa del pasaje a la escritura cursiva: adjucción de un movimiento de comienzo de trazo; escritura ligeramente inclinada. 5- Pasaje al enlace con la letra siguiente (ausencia para q y s). Los ejemplos muestran como una letra puede enlazarse con la siguiente. 6- Ejemplos de enlaces con la letra precedente. Para las letras que no tienen un enlace evidente como en 5 y 6, presentar artificios posibles. 7- Trazos "peligrosos" (deformaciones futuras posibles).
b	b	b	bi	ab	b	b	
c	c	c	ce		c	c	
d	d	d	de		d	d	
e	e	e	es	te		e	
f	f	f	fe	if		f	
g	g	g	ge		g	g	
h	h	h	he	oh		h	
i	i	i	ie	ni		i	
j	j	j	je	dj		j	
k	k	k	ke	ak		k	
l	l	l	le	ml		l	
m	m	m	me	en		m	
n	n	n	ne	gn		n	
o	o	o	oe	ol		o	
p	p	p	pe	pi	ap	p	
q	q	q	qe		q	q	
r	r	r	re	ri	re	r	
s	s	s	se	ch	as	s	
t	t	t	te	nt	t	t	
u	u	u	ue	un	vu	u	
v	v	v	ve	vi	ov	v	
w	w	w	we	wu	ew	w	
x	x	x	xe	xe	ix	x	
y	y	y	ye	yp	by	y	
z	z	z	ze	yz	az	z	

Figura 8: De la script a la escritura cursiva: etapas de la evolución (Según Bang, 1962, reelaborada por Rigal, 2006)

Cuando ya se ha automatizado la escritura se pasa entonces a la segunda etapa de rapidez en la escritura de la letra ligada propiamente aumentando “progresivamente el ritmo de estos diferentes trazados” (Bang, 1962: 190). El niño (8, 9 años) va ganando poco a poco “velocidad en el trazado controlando la escritura desde el punto de vista de la calidad y la rapidez” (Bang, 1962: 191). Esta evolución se aprecia en la tercera y la quinta columna de la figura 4. En ella se observa cómo la primera etapa de la escritura ligada pasa a la segunda caracterizándose ésta por la escritura levemente inclinada así como la búsqueda de movimientos de enlace con la letra precedente (excepto la q y la s).

Se asiste a la tercera etapa de control de la escritura cuya finalidad pasa a ser que el niño (10-12 años) escriba “lo mejor y lo más rápidamente posible” (Bang: 191).

Si con anterioridad (6, 7, 8 años) el objetivo era que el niño escribiera con la forma correcta, desde los 9 años se “pasa progresivamente al adiestramiento en la escritura ligada y en la adquisición de un ritmo más rápido” (Bang, 1962: 191). Ahora cuando el niño tiene 10 años, se busca acostumbrar al niño a “coordinar movimientos rápidos antes de aplicarlos al trazado de las letras” (Bang, 1962: 191).

2.4. LA DISGRAFÍA

Antes de adentrarnos en los objetivos que se persiguen conseguir con la escritura, es importante hacer referencia a la disgrafía, su detección así como algunas orientaciones de cara a su reeducación. Somos conscientes de la complejidad del tema en el que intervienen factores cognitivos, motrices y psicológicos que se escapan del propósito de este trabajo. Por ello, nos limitaremos a señalar qué se entiende por disgrafía y sus características, centrándonos en la disgrafía bajo un enfoque funcional para luego sugerir algunas sugerencias.

2.4.1 Qué es la disgrafía. Tipos de disgrafía

Se entiende como disgrafía al “trastorno del aprendizaje que afecta a la forma o al contenido de la escritura, que tiene carácter funcional –por consiguiente, no se debe a limitaciones graves de índole orgánica- y que se produce después del período de aprendizaje” (Viso, 2003: 47). De esta definición se puede extraer la distinción de los dos tipos de disgrafía en función de si se presta atención a la forma y por tanto de tipo motriz (tamaño, presión, separación de letras, inclinación, márgenes, etc.) y la disgrafía relacionada con el contenido de la escritura, también llamada disgrafía disléxica o disortografía (Rivas y Fernández, 1994: 164).

Los dos tipos de disgrafía son de carácter funcional, esto es, se presenta en niños con una capacidad intelectual normal y con ausencia de déficits sensoriales, neurológicos, motrices o psicoafectivos (Berruezo, 2004:42). En este sentido, Ajuriaguerra afirma que “todo niño cuya escritura sea defectuosa, no tiene algún importante déficit neurológico o intelectual que lo justifique. Son niños intelectualmente normales que escriben despacio y en forma ilegible, cosa que les retrasa su avance escolar” (Ajuriaguerra, 1979: 253). Por ello, centraremos nuestro interés en la disgrafía de tipo motriz relacionados con la forma y calidad de los escritos.

2.4.2 Características de la disgrafía.

Las alteraciones más comunes de la disgrafía motriz suelen derivar de una postura gráfica incorrecta, el soporte inadecuado del útil escritor, deficiencias en prensión y presión y por último la lentitud excesiva al escribir (Rivas y Fernández,

1994: 164). Si se considera que durante el primer ciclo de Educación Primaria (1º y 2º curso) es donde se aprende las nociones básicas de escritura), “la alteración disgráfica ha de considerarse como tal a partir del tercer curso [ampliando la orquilla entre los 8 y 11 años]” (Berruezo, 2004:50). A un nivel más específico, el niño disgráfico puede presentar los siguientes errores (Rivas y Fernández, 1994: 162):

- a) Tamaño de las letras: excesivamente grande (por movimientos anómalos del brazo cogiendo el lápiz muy alto) o muy pequeño (por realizar los movimientos exclusivamente con los dedos sosteniendo el lápiz muy abajo).
- b) Forma de las letras: dependerá del sentido en que se tracen las letras.
- c) Inclinación: tanto a nivel del renglón como a nivel de la letra que puede deberse a una excesiva inclinación del papel o a una ausencia total de la misma.
- d) Espaciación de letras y palabras: las letras pueden aparecer desligadas o apiñadas e ilegibles lo que también sucede con las palabras.
- e) Trazos: tipo de trazo depende de la presión que se realiza sobre el lápiz y de la pinza con que se sostenga el soporte. De esta manera, los soportes pueden ser exagerados y gruesos o demasiado suaves.
- f) Enlaces de las letras: que se realizan de forma inadecuada bien por desconocimiento del trazo o por el movimiento necesario para su realización.

2.4.3 Prevención y tratamiento de la disgrafía

Con frecuencia, las escuelas no consideran la complejidad y las dificultades que pueden presentarse en el aprendizaje de la escritura por lo que tampoco atienden a las dimensiones motrices, cognitivas o psicológicas para educar o reeducar el proceso escritor (Rivas y Fernández, 1994: 183). De hecho, hasta no hace mucho tiempo, en los centros educativos se tendía a “normalizar” el método de enseñanza de la escritura utilizando de manera inflexible e indiscriminada las cartillas (Viso, 2006:3). Tal planteamiento que olvidaba las diferencias individuales así como el ritmo de aprendizaje de cada niño eliminaba la motivación en los niños para los que la escritura se convertía en una actividad aburrida y monótona (Rivas y Fernández, 1994: 183). Por ello, la mejor prevención de la disgrafía es formar adecuadamente al profesorado en aquellos aspectos relacionados con la escritura. Con mayor razón, aquellos alumnos que presenten trastornos escritores claros, necesitarán de una atención individualizada, lo que se denomina “reeducación” que tenga en cuenta las destrezas motrices y que “además de ser terapéutica y eficaz, ha de ser interesante y amena para el niño que, no hemos de olvidarlo, sufre con sus dificultades para escribir” (Berruezo , 2004: 50).

Recordemos que el objetivo fundamental del trabajo es mejorar la caligrafía de la etapa de primaria para lo cual señalamos como objetivo específico la prevención de la

disgrafía a través de un acercamiento bibliográfico del profesorado al tema. Por esta razón y ya que analizar los diferentes tipos y métodos de reeducación de la disgrafía nos desviaría del objeto del trabajo, señalamos a continuación los principales autores que han desarrollado propuestas para el tratamiento de la disgrafía: Auzias y Ajuriaguerra (1981b), Picq y Vayer (1977), Rivas y Fernández (1994), Portellano (1984) Viso (2003). Por otra parte, la labor de reeducación individual de niños disgráficos debe llevarse a cabo siempre bajo la coordinación del Equipo de Orientación de cada centro educativo. En cualquier caso, muchas de sus recomendaciones sobre la prevención aparecen en las páginas siguientes donde se abordan los factores relacionados con la legibilidad.

2.5 LOS OBJETIVOS DE LA ESCRITURA

La gran mayoría de autores coincide en señalar como objetivos de la escritura la legibilidad y la velocidad del trazo (Bang, 1962, Ajuriaguerra, 1981, Cassany, 1997, Berruezo, 2002, Rigal, 2006, Quintanal, 2011). Como bien señala Ajuriaguerra et al., las tres exigencias de una buena caligrafía son: las exigencias estéticas de la letra que varían según la época; las exigencias de velocidad y de rapidez en el trazado; y la legibilidad que “es debida no sólo a la forma de las letras sino también a su unión y a la organización del desarrollo gráfico” (Ajuriaguerra et al., 1981a: 7). Rigal recoge esa idea al señalar como objetivos prioritarios de la escritura dos aspectos: “escribir primero bien y, luego, rápido. La vigilancia, desde el principio, de la calidad del trazo gráfico para que las letras y palabras sean legibles y las genere un movimiento fluido es la piedra angular de un aprendizaje” (Rigal, 2006: 248). Cabe preguntarnos entonces qué se entiende entonces por legibilidad y la repercusión que la velocidad tiene sobre ésta.

2.5.1 La legibilidad. Factores que influyen

Según Cassany “El concepto de legibilidad designa el grado de facilidad con que se puede leer, comprender y memorizar un texto escrito” (Cassany, 1997: 20). De esta manera, se pueden distinguir dos tipos de legibilidad: “la legibilidad tipográfica (*legibility* en inglés), que estudia la percepción visual del texto (dimensión de la letra, contraste de fondo y sombra)” y por otro lado, la “legibilidad lingüística (*readability*), que trata de aspectos estrictamente verbales, como la selección léxica o la longitud de la frase” (Cassany, 1997: 20-21). Dos aspectos relacionados pues “si la escritura no es agradable a la vista, tampoco lo será para la mente” (Graves, 1991: 172)

A lo largo de estas páginas, nos centraremos en la primera acepción señalada por Cassany por lo que emplearemos el término de legibilidad tipográfica haciendo referencia a aquellas características que hacen que una letra sea fácil de leer. Enlaza por tanto, con la conceptualización de caligrafía como el arte de escribir con una letra

agradable a la vista. Llegados a este punto, cabe preguntarse: ¿Qué cualidades o factores que hacen que la escritura sea agradable a la vista y fácil de leer? Trataremos de dar respuesta a esta pregunta a través de las aportaciones de los principales autores que han trabajado este tema.

Especialmente importante pese a su antigüedad son las conclusiones a las que llega Bang (1962) en su estudio sobre la escritura del niño. Reproducimos a continuación sus conclusiones debido a su importancia señalando en negrita algunas de estas cualidades que posteriormente desarrollarán otros autores.

“Hay que ponerse de acuerdo sobre las cualidades que son las de una hermosa escritura. Una hermosa escritura es aquella **legible y estética**, cuyo trazado parece fácil. Para esto, las letras deben estar **bien formadas**, ni demasiado grandes (cuerpo de las letras demás de 4 mm) ni demasiado pequeñas (cuerpo de las letras de menos de 2 mm), la **proporción** de los trazos (cuerpo de escritura) debe ser respetada para que cada letra conserve sus características, el alineamiento de las **inclinaciones debe ser regular**, el **espaciamiento** entre ellas y entre las palabras no debe ser ni demasiado estrecho ni demasiado ancho (lectura difícil); por último, **el trazado** no debe ser demasiado claro o tenue (escritura demasiado fina)”. (Bang, 1962: 193)

Como se puede apreciar, según Bang (1962) una letra es hermosa cuando es legible y estética. Esas características de un trazado fácil y agradable a la vista son: el tamaño proporcional (ni demasiado pequeño ni demasiado grande); la forma distintivas de cada letra que permita identificarlas; la inclinación regular; el espaciamiento entre las palabras (ni demasiado estrecho ni demasiado ancho) y por último, el trazado que no sea ni demasiado claro ni fino.

Aunque Bang (1962) expone de manera clara qué se entiende por legibilidad, la mayoría de los estudios sobre legibilidad hacen referencia al análisis sistemático realizado por Nystrom para las escuelas públicas de Minneapolis y que dieron a conocer Brueckner y Bond en 1955. Este análisis señala los ocho errores más frecuentes en la escritura así como las causas de los mismos y las posibles correcciones que se pueden aplicar para solucionarlos (Brueckner y Bond, 1992: 483-485). Sin embargo, las más importantes y sobre las que orbitan todas son el correcto trazado de las letras, la espaciación y la uniformidad (Brueckner y Bond, 1992: 473).

Los ocho errores más frecuentes según Nystrom hacen referencia al color, el tamaño, la inclinación, la espaciación de las letras, los trazos iniciales y finales, la espaciación de las palabras, la alineación y la forma de las letras (citado en Brueckner y Bond, 1992: 483-485). En este sentido es especialmente relevante la tabla que reproducen Brueckner y Bond (1992) sobre la frecuencia de defectos de la escritura que afectan a la legibilidad (Tabla 1). A continuación desarrollaremos los factores más importantes que influyen en la legibilidad gráfica de la escritura teniendo como

referencia el análisis de Nystrom. No haremos referencia a la postura adecuada, ya analizada en otro apartado.

DEFECTOS DE LA ESCRITURA QUE AFECTAN SU LEGIBILIDAD.		
TIPO	Incorrección	Frecuencia
1. «Color»	a. «Color» irregular	177
2. Tamaño	a. Tamaño irregular	200
	b. Tamaño demasiado grande.	62
	c. Tamaño demasiado pequeño.	57
3. Inclinación	a. Inclinación irregular	240
	b. Demasiada inclinación	61
	c. Falta de inclinación.....	25
4. Espaciación de las letras	a. Irregular	267
	b. Letras demasiado juntas....	62
	c. Letras demasiado separadas	2
5. Trazos iniciales y finales	a. Irregulares	270
	b. Largos	63
	c. Cortos	48
6. Espaciación de las palabras	a. Irregular	171
	b. Demasiado separadas.....	177
	c. Demasiado juntas.....	67
7. Alineación	a. Irregular	300
	b. Tendencia a sobresalir por arriba	58
	c. Tendencia a sobresalir por abajo	16

Tabla 1: Defectos de escritura que afectan a la legibilidad (Según Nystrom, aportada por Brueckner y Bond, 1992: 480)

2.5.1.1 La claridad y forma en la representación

La claridad de la letra depende de la correcta realización de su trazado, esto es, del sentido y movimiento gráfico adecuado (Brueckner y Bond, 1992: 485). Para ello es “imprescindible conocer la dirección de los movimientos que hay que seguir para dibujar las diferentes letras, así como el orden en que se trazan su partes” de manera que se le de a cada una de las letras la forma que le es propia (Barquero, 2006: 15-16).

Las deformaciones más frecuentes de las letras según el estudio realizado por Newland (citado en Brueckner y Bond, 1992: 473-174) se pueden agrupar en cuatro: fallos en la terminación de las letras (a, b, f, g, j, k, o, p, q, s, y, z); deformaciones de los lazos superiores demasiado cerrados (l como t, e como i); lazos en las letras que no los llevan (i como e). Los fallos de terminación se pueden observar en aquellos trazos hacia arriba y hacia abajo tan alargados (l, b, p, j etc.) que chocan con los renglones superiores o inferiores o con más frecuencia con los trazos inferiores o superiores de las letras situadas en la sección paralela a la línea de escritura. Es cuanto a los fallos de trazado, son interesantes las apreciaciones que señala Barquero quien destaca cómo lo más común es trazar la **u** como una **n** y viceversa provocado por no arquear

suficientemente los puentes característicos de la n. También el hecho de dejar sin cerrar el círculo de la **d**, trae confusiones con la **cl** y con la **el**. Otra deformación común es escribir la **rr** como la **u** ya que no se realiza el trazo recto característico del bisel de la r. Por último, cabe destacar el olvido del punto de la **i** que produce confusión en el lector pues dependiendo de la letra enlazada a continuación puede tener significados distintos (Barquero, 2006: 16). Junto a estas habría que incluir la frecuente confusión de la a con la u, la o con la u, la e con la c y la m con la n, aspectos todos ellos observados en el aula y que Bang (1962) ya constataba como trazos peligrosos. Todas estas deformaciones pueden observarse en la Figura 9.

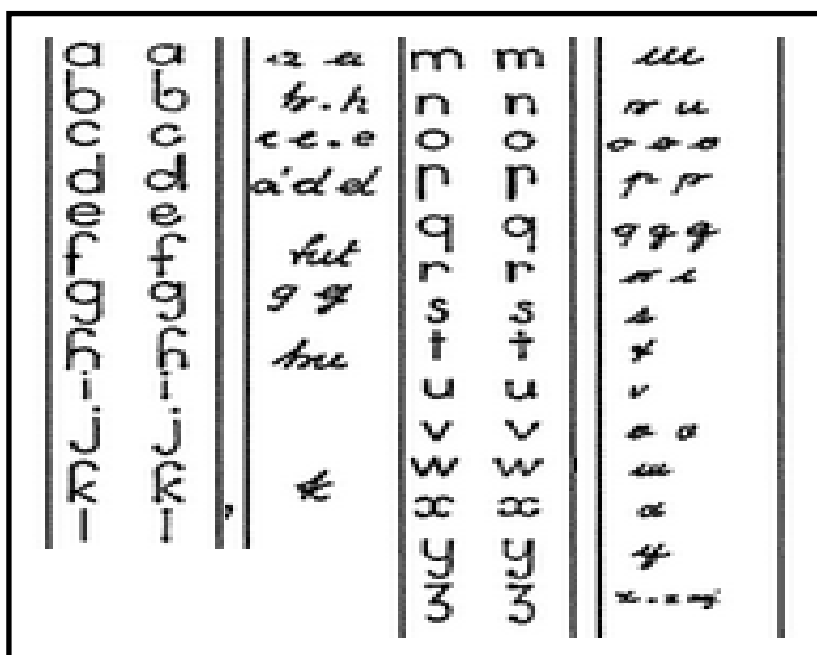


Figura 9: Trazos peligrosos propensos a la deformación conforme pasa el tiempo (Elaboración propia en base a Bang, 1962: 184-185)

El trazado correcto de cada una de las letras es de suma importancia para conseguir que la letra sea legible, como acabamos de señalar. Sin embargo, “La legibilidad es debida no sólo a la forma de las letras sino también a su unión y a la organización del desarrollo gráfico” (Ajuriaguerra et al., 1981a:7). Es por esta razón por la que Ajuriaguerra et al. (1981a) señala que la unión favorece la legibilidad puesto que “permite la rapidez y la soltura de la escritura” (Ajuriaguerra et al., 1981b: 163). Los trazos que unen unas letras con otras son especialmente importantes y necesarias puesto que su omisión dejando aisladas algunos grupos de palabras son “uno de los factores determinantes de la ilegibilidad de la escritura” (Barquero, 2006: 17). Particularmente habrá que prestar atención a las uniones de las letras v, b, r, o y s haciendo comprender al niño “que una letra puede variar ligeramente de forma en función de la letra que la precede o de la letra que le sigue” (Ajuriaguerra et al., 1981b: 167).

2.5.1.3 La horizontalidad de los renglones y la alineación de las letras

Aunque habitualmente se escribe sobre pauta o cuadrícula, no siempre cada renglón se escribe manteniendo la línea recta pues en ocasiones las palabras se arquean y oscilan en ondulaciones dentro de la propia línea o los renglones se tuercen hacia arriba o hacia abajo.

Para practicar y corregir la horizontalidad se puede sugerir al niño que en una hoja en blanco haga un punto al principio y otro al final del renglón y que al escribir tenga siempre como referencia el punto final (Ajuriaguerra et al., 1981b: 173). También habrá que prestar especial atención a que los niños dispongan la escritura en relación a la línea base guardando la proporción (Ajuriaguerra et al., 1981 b: 171).

Al mismo tiempo, y paulatinamente se ha de ir practicando “sin la guía que las rayas ofrecen, para no torcer los renglones. La horizontalidad de estos se logra cuando se mantienen paralelos a la base del papel, y de esta forma resultan, necesariamente, equidistantes entre sí” (Barquero, 2006: 17). Una solución intermedia es la práctica en hoja en blanco pero con una plantilla debajo que sirva de guía al escritor para mantener la horizontalidad.

En cuanto a la alineación de las letras, su irregularidad es resultado de “no inclinar el papel hacia la izquierda con la frecuencia necesaria par mantener constantemente la escritura dentro de la línea de visión” (Brueckner y Bond, 1992: 485). Para conseguirlo, basta con “colocar el papel de forma que la línea de escritura coincida con la diagonal del tablero de la mesa” (Barquero, 2006: 17).

2.5.1.4 La uniformidad en la inclinación

La irregularidad en la inclinación se debe al descuido del alumnado quien al no desviar y colocar con la frecuencia necesaria el papel, deja de mantener la escritura en la línea de visión (Brueckner y Bond, 1992: 484). Para facilitar una inclinación correcta, “la posición del papel debe ser tal que la línea de escritura siga la misma dirección que la diagonal del tablero de la mesa” (Brueckner y Bond, 1992: 484). De esta manera, se mantiene la escritura en la línea de visión y se dirige el movimiento gráfico hacia el centro del cuerpo y no hacia el codo derecho” (Barquero, 2006: 17).

Cuando la letra se desvía hacia abajo se debe normalmente a la excesiva inclinación del papel mientras que la desviación hacia arriba obedece a la ausencia de la misma manteniéndolo perpendicular al cuerpo (Brueckner y Bond, 1992: 485). Por consiguiente, es necesario que “de cuando en cuando, se rectifique la posición, del papel, para conservar su correcta inclinación hacia la izquierda o hacia la derecha, cuando se escribe con la mano izquierda” (Barquero, 2006: 17).

2.5.1.5 La regularidad y proporción en el tamaño de la letra

Tres son los factores característicos de la irregularidad en el tamaño de la letra: trazos inseguros y temblorosos, letras demasiado grandes y letras demasiado pequeñas. Cuando una letra es irregular en el tamaño se debe a que está realizada con movimientos inseguros y temblorosos en los que el pulgar suele estar muy estirado; las letras demasiado grandes suelen responder al empleo casi exclusivo del movimiento del brazo; mientras que las letras demasiado pequeñas se deben a que se realizan únicamente con movimientos de los dedos (Brueckner y Bond, 1992: 484). Por ello es muy importante la combinación en el acto de escribir de manos, dedos y brazos así como una postura correcta de los dedos al escribir (especialmente el pulgar).

El tamaño adecuado de la escritura se obtendrá manteniendo la proporción entre las letras de trazos verticales hacia arriba y hacia abajo dando “a todos los trazos que sobresalen una dimensión doble a la de la zona media” (Ajuriaguerra et al., 1981b: 176).

2.5.1.6 El espaciamiento uniforme de las letras, palabras y renglones

El espaciamiento regular ayuda a la legibilidad y estética de la escritura y hace referencia tanto al espaciamiento entre los renglones, como a las palabras y las letras (Ajuriaguerra et al., 1981b: 182). El correcto espaciamiento entre las líneas suele ponerse en práctica haciendo escribir a los niños cada dos líneas o cuadros en el cuaderno, o en la pauta prevista por el maestro. Por esta razón, para evitar que la distancia entre los renglones sea o muy grande o que junte unos renglones con otros afectando a la legibilidad, “hay que mantener una separación suficiente entre éstos, de tal manera que los trazos superiores e inferiores de las letras no se monten sobre la línea normal de escritura” (Barquero, 2006: 18).

Otro aspecto a tener en cuenta es el espaciamiento entre palabras. Es éste un defecto que se materializa en que las palabras casi se unen cuando los trazos iniciales y finales son demasiado largos; o que las palabras aparezcan demasiado separadas (Barquero, 2006: 18). “La escritura con demasiados espacios en blanco entre palabras da sensación de estar desarticulada y no favorece la continuidad y la concentración necesaria en el momento de la lectura” (Ajuriaguerra et al., 1981b: 183-4).

Respecto al espaciado entre las letras hay que señalar que la escritura demasiado compacta es poco legible y fatiga al lector. (Ajuriaguerra et al., 1981b: 183-4). La ausencia de un espaciado uniforme entre las letras (ni demasiado juntas ni demasiado separadas) suele ser un efecto de la irregularidad de la inclinación. “La correcta espaciación, será pues el resultado de trazar las curvas superiores de las letras con la inclinación adecuada” (Brueckner y Bond, 1992: 485). En este sentido y en base a las aportaciones realizadas por Brueckner y Bond (1992), Barquero aporta cuatro ejemplos gráficos (Figura 10) de los cuatro niveles de espaciamiento:

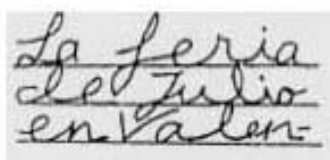
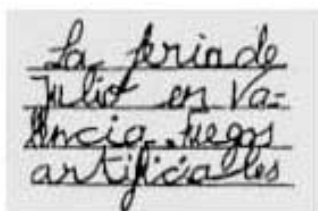
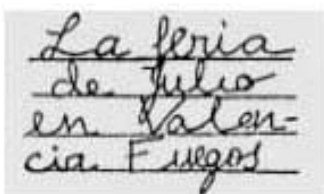
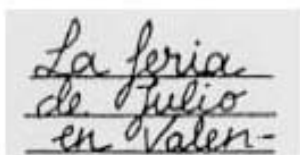


Figura 10: Niveles de espaciamiento de las letras (Barquero en base a Brueckner y Bond, 1992: 479)

a) Correcto espaciamiento de las letras: las letras están igualmente espaciadas, ni demasiado juntas ni demasiado separadas como resultado de mantener el papel en la línea del brazo (Brueckner y Bond, 1992: 478).

b) Desigual espaciamiento de las letras: las palabras son difíciles de leer porque “las letras no se inclinan hacia delante regularmente a causa de que el papel no se mantiene fijo en la línea del brazo” (Brueckner y Bond, 1992: 478).

c) Escaso espaciamiento de las letras: las palabras se leen con dificultad porque “la inclinación lateral dada a las letras, al mantener el papel oblicuamente sobre la línea del brazo” (Brueckner y Bond, 1992: 478).

d) Excesivo espaciamiento de las letras: la letra fatiga al lector porque no facilita la lectura continuada del texto. Se debe a la “inclinación demasiado derecha dada a las letras, al mantener el papel debajo de la línea del brazo” (Brueckner y Bond, 1992: 478).

2.5.2 Como influye la velocidad en la legibilidad.

Algunos autores señalan cómo la velocidad aumenta con la edad hasta llegar a la adolescencia dependiendo de cuatro elementos, algunos de los cuales ya se han comentado: la orientación, la forma, la longitud de los trazos y el tipo de letra (Buisán, 1996: 91). Hay otro elemento que destaca Rigal (2006) como es la relación entre la velocidad de la copia y la competencia lectora del niño. En efecto, a mayor competencia

lectora el niño escribe mayor número de letras y a más velocidad. Así lo señala el autor cuando afirma que “los niños escriben el doble más de letras en treinta segundos cuando se saben de memoria la palabra que tienen que escribir (su nombre, en este caso) que cuando primero tienen que descifrarla” (Rigal, 2006: 246).

Algunos autores señalan que “el problema de la escritura reside en la búsqueda de la rapidez”, puesto que ésta “es también la causa de mala escritura, en particular de la ilegibilidad de la misma” (Bang, 1962:198). Llegados a este punto, volvemos a plantearnos la cuestión sobre la influencia de la velocidad en la legibilidad y si se puede llegar a una reconciliación en la que se den a la par ambos aspectos. Algún autor ha señalado cómo la caligrafía carece de eficacia si no existe un adiestramiento, un entrenamiento sistemático que abarque al mismo tiempo la escritura a la vez rápida y legible (Rigal, 2006: 246). Más concreto es Bang (1962) quien señala cómo las escuelas deben buscar soluciones graduales y metódicas para preparar al niño a que domine la escritura rápida y legible a través de la automatización motora de los movimientos gráficos (198).

2.5.3 Objetivos de la escritura en función de la edad

Dado que la escritura es un proceso de aprendizaje cuyo comienzo se da en Infantil, se desarrolla a lo largo de toda la etapa de Primaria y se personaliza en Secundaria, merece la pena concretar los objetivos tanto por edades como por cursos. Para realizar el cuadro (Figura 11) que adjuntamos a continuación, nos hemos basado en las explicaciones de Rigal (2006:248-249). En él aparecen especificados una serie de objetivos bastante comunes en la enseñanza de la escritura. En el cuadro hemos resaltado un objetivo capital que enmarca el resto de objetivos específicos a la hora de desarrollar las estrategias para desarrollarlo. Sin embargo, es preciso señalar que cada uno de estos objetivos no es algo exclusivo de una edad determinada. Cada maestro deberá estar atento, por tanto, a la evolución personal de cada alumno para así actuar y reeducar las carencias del aula. Por esta razón, el cuadro puede considerarse como un marco aditivo en el que se van incorporando y actualizando los objetivos de los cursos anteriores.

CURSO	EDAD	OBJETIVOS
INFANTIL	3-6 años	<ul style="list-style-type: none"> - Objetivo capital: motricidad fina digital a través de la precaligrafía, dibujo, plastilina. - Copiar y escribir su nombre, su apellido - Legibilidad de las letras: trazo correcto de las letras y palabras de izquierda a derecha, horizontalmente
1º de Primaria	6-8 años	<ul style="list-style-type: none"> - Objetivo capital: dominio del movimiento gráfico: trazo de letras y palabras con o sin acento. - Formación de letras modelo tanto minúsculas como mayúsculas. - Progresivo paso de las letras script a la cursiva cuidando los enlaces entre las letras - Regularidad de los intervalos entre las letras y el espaciado entre palabras. - Acentos y signos de puntuación - Uniformidad del tamaño de las letras y de su inclinación
2º de Primaria		<ul style="list-style-type: none"> - Familiarización con las reglas de escritura (horizontalidad de renglones, alineamiento a la izquierda)
3º de Primaria	8-9 años	<ul style="list-style-type: none"> - Objetivo capital: incrementar la legibilidad de la escritura. - Adaptar el tamaño de las letras al contexto de la escritura (cuaderno, pizarra, cartel, etc.) - Ejercicios parra integrar las letras más difíciles (f, k, r, s, x, z) - Copiar, palabra por palabra, un texto de 3 a 4 líneas son cometer errores en una escritura cursiva legible.
4º de Primaria	9-11 años	<ul style="list-style-type: none"> - Objetivo capital: incrementar la velocidad de la escritura.
5º de Primaria		<ul style="list-style-type: none"> - Escritura ligada rápida, legible inclinada y de tamaño regular - Caligrafía personalizada. - Copiar un texto de una docena de líneas, de manera legible y rápida, respetando una disposición correcta (líneas horizontales, texto alineado a la izquierda) - Legibilidad.

Figura 11: Objetivos de la escritura en función de la edad.

2.6 LA ESCRITURA EN LAS PERSONAS ZURDAS

Nos hemos ocupado hasta aquí de la enseñanza y corrección de la escritura en las personas diestras. Compensa detenerse ahora en cómo escriben las personas zurdas así como los factores a tener en cuenta a lo largo de su aprendizaje⁴. Para ello hemos tomado como referencia las aportaciones que hacen Quintanal (2011) y la propuesta de intervención del C-E. I. P San Juan de Ribera (2006) quienes consultan y aconsejan la página web chilena dedicada monográficamente a este tema: <http://www.zurdos.cl/> . Las personas zurdas tienen tres formas más frecuentes al escribir en función de si sitúan la mano sobre la línea de escritura, encima de la línea de escritura o debajo de la línea de escritura.

⁴ Imágenes tomadas de la página web <http://www.zurdos.cl/>

2.6.1 Postura de la mano que se sitúa sobre la línea de escritura

La postura por la cual se sitúa la mano sobre la línea de escritura, es muy desaconsejable ya que “al no ver lo que va escribiendo, se ensucia la página y la mano” (Barquero, 2006: 19).

2.6.2 Postura de la mano que se sitúa por encima de la línea

Esta postura la mano se sitúa por encima de la línea de escritura curvando la muñeca hacia dentro. Para ello, adoptan la postura denominada “de gancho” para posibilitar algo la visión de lo escrito presentando otros inconvenientes como son: el arqueamiento excesivo de la muñeca que puede producir dolores y tensiones; el grafismo se suaviza por la pérdida de fuerza que tiene la mano con motivo del exceso de esfuerzo destinado al giro; y por último, la escritura se detiene una vez se termina el renglón para revisar lo escrito que al taparse pierde la continuidad del mensaje (Quintanal, 2011:173).

Para los zurdos que hayan desarrollado la técnica de gancho, hay dos elementos que combinados facilitan la movilidad y la visibilidad al escribir: colocar el papel en la misma posición que utilizan los diestros –Figura 13- y situando la muñeca sobre un costado y no apoyada sobre el papel – Figura 12- (Barquero, 2006: 20).

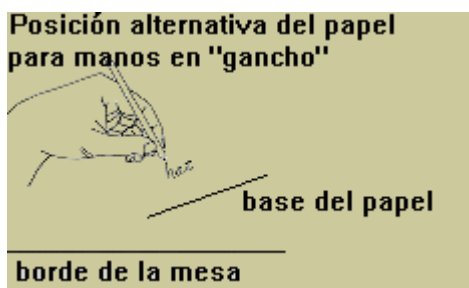


Figura 12: Posición alternativa de la muñeca para manos en “gancho” (Barquero, 2006:20).

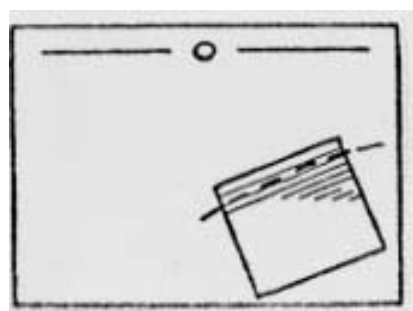


Figura 13: Posición del papel para las manos “en gancho” (Brueckner y Bond, 1992: 467).

2.6.3 Postura de la mano que se sitúa por debajo de la línea de escritura

Una última postura es la que sitúa la mano debajo de la línea de escritura. Esta postura dependerá sobre todo de la posición del papel y de la forma en que sujete el lápiz. Si el papel se sitúa a la izquierda y se gira hacia la derecha de manera que la parte superior del papel forme un ángulo con respecto a la mesa, lo escrito quedará bajo la línea de escritura quedando a la vista permitiendo al mismo tiempo un movimiento más libre y vertical (Barquero Salvatierra, 2006: 20). Además, se debe de estimular el denominado “agarre de trípode” de manera que el dedo índice se encuentre más cerca de la punta del lápiz que el dedo pulgar contribuyendo así a una mayor movilidad; la muñeca levemente girada hacia el papel y puesto sobre un costado (Barquero, 2006: 21).

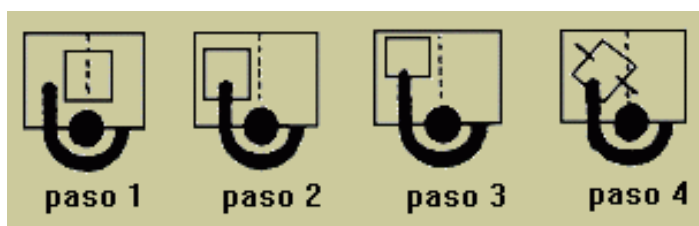


Figura 14: Posición correcta del papel para zurdos (Barquero Salvatierra, 2006:20).

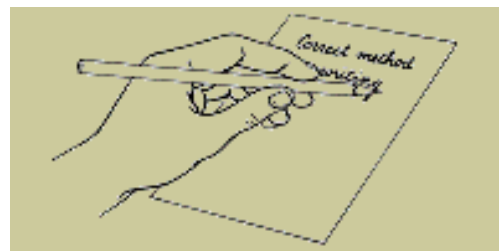


Figura 15: Forma correcta de coger el lápiz para zurdos que sitúan la mano por debajo de la línea de escritura (Barquero, 2006:20)

2.7 DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA

A lo largo de todo este segundo capítulo, hemos intentado reflexionar sobre aquellos aspectos que están relacionados con el aprendizaje de la escritura. El contenido teórico de este capítulo es la base sobre la que se ha construido el proyecto de intervención, de ahí que hayamos profundizado en todos aquellos aspectos que intervienen y están relacionados con la legibilidad en la escritura. Así, nos hemos detenido en las características de las etapas del desarrollo de la caligrafía. Hemos descrito también aquellos aspectos que influyen en la adquisición de hábitos posturales saludables señalando cómo inciden en la caligrafía y dando al mismo tiempo algunos consejos de cara a la reeducación y corrección por parte del profesorado.

Especialmente importante es el capítulo sobre los objetivos de la escritura donde se desarrollan y explican los factores de legibilidad que se aplicarán en el marco empírico. Este apartado condensa los contenidos teóricos de la rúbrica de evaluación que se presenta en el apartado siguiente y que será la herramienta utilizada para calificar y analizar la letra de cada niño, de ahí su importancia.

Pasamos entonces al marco empírico donde describiremos el proyecto de intervención realizado en Peñarredonda con el objetivo de mejorar la caligrafía del alumnado de Primaria. A la hora de aplicarlo, hay que tener en cuenta las particularidades descritas en este marco teórico relativas a las etapas del desarrollo caligráfico, la edad, los objetivos así como las sugerencias señaladas a la hora de corregir la letra y las posturas así como prevenir la disgrafía. Sólo de esta manera el diálogo entre los dos contenidos complementará y enriquecerá la visión teórica y su aplicación.

4.- MARCO EMPÍRICO

4.1. JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO

4.1.1 Contextualización

Para poder justificar el proyecto, es preciso conocer la situación del centro, así como detenernos brevemente en el marco legislativo que regula la actividad y en especial las referidas a la etapa de primaria. El marco legislativo donde se sitúa la actividad docente del Colegio Peñarredonda parte de la Constitución de 1978, especialmente los artículos dedicados al derecho a la educación. Dentro de la normativa para todo el Estado español hay que mencionar la Ley Orgánica de Educación 2/2006 del 3 de mayo y el Real Decreto 1513/2006 del 7 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas para la Educación Primaria. En la normativa gallega hay que enmarcarlo en el la ley orgánica 1/1981, del 6 de abril por el que se establece el Estatuto de la Comunidad Autónoma de Galicia, así como el Decreto 130/2007 del 28 de junio por el que se regula el currículo de Educación primaria.

El Colegio Peñarredonda está situado en Coruña en el barrio de Palavea. Es un colegio privado concertado donde se imparten los ciclos de Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato. El centro está situado en la calle Ginebra nº 2 y consta de tres etapas: Educación Primaria Obligatoria (E. P. O.), Educación Secundaria Obligatoria (E. S. O.) y Bachillerato. El número de alumnos durante este curso 2012-13 fue de 298, estando distribuidos de la forma siguiente: 179 en Primaria, 86 alumnos en Secundaria y 33 alumnos en Bachillerato. El centro cuenta con dos líneas de alumnado en Primero y Segundo mientras en el resto de cursos cuenta con una línea. Así, la distribución de alumnos por ciclos y por cursos quedaría de la forma siguiente:

ETAPA EDUCATIVA	CURSO	ALUMNOS	CICLO
PRIMARIA	1º A E.P.O	22	1º CICLO 90
	1º B E.P.O	23	
	2º A E.P.O	23	
	2º B E.P.O	22	2º CICLO 48
	3º E.P.O	23	
	4º E.P.O	25	
	5º E.P.O	21	3º CICLO 41
	6º E.P.O	20	
	TOTAL	179 alumnos	

Tabla 2: distribución de alumnos en el Colegio de Fomento Peñarredonda, curso 2012/13

4.1.2 Diagnóstico y experiencias previas

Las razones que han llevado a plantear esta propuesta se basan en la necesidad de coordinar la lectoescritura en un centro educativo que está incrementando líneas educativas. El hecho de que en los últimos dos años se hayan jubilado varios profesores de esta etapa así como la incorporación de cuatro nuevos maestros ha traído como consecuencia la necesidad de coordinar la actuación del profesorado de nueva incorporación.

En el centro ya existe un plan del fomento de la lectura pero no se había concretado ninguna pauta relativa a la enseñanza y fomento de buenos hábitos de escritura. Asimismo, la existencia de diferentes métodos y enfoques de enseñar a leer y escribir así como la ausencia de unas pautas de actuación comunes en todo el profesorado no ayudaban a un desarrollo lecto-escritor coherente. Paralelamente, se empezó a observar una disminución de la legibilidad de la letra sobre todo en segundo y tercero de primaria. La diversidad de material de escritorio y la falta de coordinación traía como consecuencia que en un aula hubiera diferentes tipos de cuadernos, bolígrafos y lápices a pesar de los intentos por parte del profesorado de unificar el material. Era necesario, por tanto un proyecto que se centrara en dos aspectos: la coordinación de todo el profesorado y la concreción de los criterios. Una actuación orientada tanto al alumno con su mejora de la caligrafía como a la sensibilización del profesorado formándolo e involucrándolo de forma coordinada y coherente en la enseñanza de la escritura.

Los problemas detectados suponían al mismo tiempo una oportunidad para impulsar la competencia lingüística. El Real Decreto 1513/2006 del 7 de diciembre señala que el objeto del área de Lengua es el “desarrollo de las habilidades lingüísticas: escuchar, hablar y conversar, leer y escribir”, siendo uno de los aspectos más la consolidación y dominio “de las técnicas gráficas, la relación sonido-grafía, las normas ortográficas convencionales y la disposición del texto en la página”. En coherencia con este decreto, el Sistema estatal de indicadores de la educación señala expresamente la caligrafía legible como elemento descriptor de los niveles de competencia en comunicación lingüística⁵. Controlar la legibilidad de la caligrafía se corresponde con el nivel 3 (intermedio central) en la prueba realizada a los alumnos de cuarto curso de

⁵ Se puede consultar en la página web del Ministerio de Educación y Cultura, p. 52 <http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/indicadores-educativos/seie-2011.pdf?documentId=0901e72b810b3cc3>

Educación Primaria. Dado que en Galicia sólo el 21% logró superar el nivel intermedio central, se veía necesaria la mejora en este ámbito que influye en todas las áreas.

Este factor junto con la necesidad de coordinar al profesorado de nueva incorporación ha llevado a la necesidad de impulsar y promover estas actuaciones como medio de impulsar la excelencia en la competencia lingüística. El proyecto se centra por tanto, en la mejora de la legibilidad en la caligrafía y en la coordinación del profesorado. Sin embargo, no es una actuación aislada pues va encaminada a complementarse con otros programas ya implementados orientados al fomento de la lectura o la aplicación de las nuevas tecnologías en el aula.

Para dar respuesta a la necesidad de coordinación del profesorado orientados a la mejora de la calidad caligráfica, durante el curso 2011-2012 se dieron dos pasos importantes como fueron: en primer lugar, la especificación y la unificación del material de escritorio por cursos; en segundo lugar, la compra de una fuente que unificara y sirviera de referencia la tipografía a utilizar en toda la etapa de primaria. De esta manera, se estableció el cuaderno de doble pauta con margen para toda la etapa exceptuando primero que no utilizaría cuaderno; se concretó el tamaño (A5 para segundo y tercero y A4 para cuarto, quinto y sexto); y se unificó el material de escritorio (lápices, gomas, bolígrafos, etc.). Esto fue posible por la política del colegio de ayudar a las familias a reducir gastos por lo que se aplicó una medida por la cual todo el material de oficina se aportaría y repondría desde el centro educativo debiendo realizar a cambio una aportación anual. Esta medida fue muy bien acogida por las familias y sirvió al mismo tiempo de oportunidad para unificar el material utilizado en cada curso.

La segunda medida fue de vital importancia ya que se buscaba tener un referente tipográfico tanto para los profesores como para los alumnos. Una fuente oficial e identificativa del centro que se utilizara en los textos oficiales, exámenes, ordenadores, personales, etc. y que unificara las fuentes tipográficas de la etapa. Así, a comienzos de septiembre el director de primaria, Adrianey Arana presentaba la fuente *Garabatos* procediéndose después a instalar en todos los equipos informáticos de Peñarredonda y comenzándose a utilizar y difundir en los textos entregados a los alumnos así como en las proyecciones.

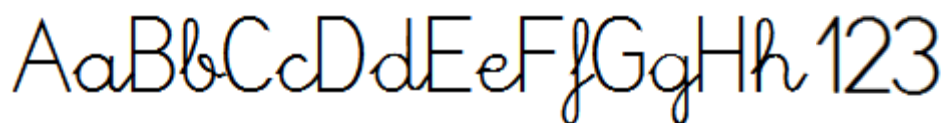
Llegados a este punto, en octubre de 2012 nos planteamos llevar a cabo un proyecto de intervención para mejorar la calidad de la escritura en toda la etapa de primaria: tras consensuar la utilización de la fuente *Garabatos* para todas las actividades lecto-escritoras se procedió a concretar de forma coordinada unos criterios de intervención y corrección encaminados a impulsar la legibilidad de la caligrafía en el alumnado. Para ello se utilizó como herramienta el copiado, concretando la periodicidad de la práctica en función de cada ciclo y la evaluación externa. Los

encargados de realizar las correcciones en base a esos criterios fueron Pablo Fernández Castro y Daniel Galindo Jiménez.

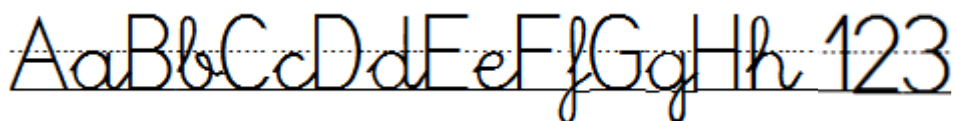
4.1.3 La Fuente Garabatos

Antes de abordar el proyecto es necesario detenernos brevemente en las características y particularidades de la fuente adquirida por Peñarredonda, pues consideramos que gran parte del éxito del proyecto ha sido posible gracias a ella. Elaboradas por Juan José Marcos, constan de 13 fuentes informáticas en mayúsculas, minúsculas, punteadas, con flechas, con cuadrícula, guiadas, pautadas y adornadas. Su estilo “es muy parecido al utilizado en cuadernillos y fichas de las editoriales Rubio, Everest, Santillana y Edelvives, así como en las colecciones de cuentos de la editorial Susaeta” (Marcos, 2011, 4). Reúnen por tanto, “características de todas ellas, por lo que se pueden considerar, en determinado aspecto, aglutinantes o eclécticas” tal y como afirma el autor (Marcos, 2011, 4). Por ello y dado que una imagen vale más que mil palabras, procedemos a reproducir las fuentes que se han adoptado en primaria y que se utilizarán en las pruebas o en la práctica diaria del centro⁶.

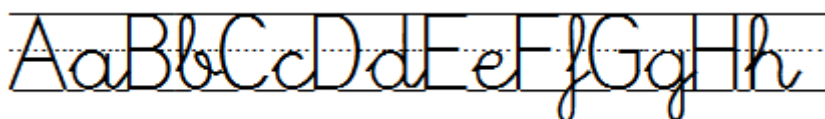
4.1.3.1 Garabatos base: es la que sirve de base para el resto. Las mayúsculas son de trazos simples “ligadas entre sí de una forma natural como sucede normalmente en la escritura manual” (Marcos, 2011, 4).

A sample of the 'Garabatos base' font, showing lowercase and uppercase letters from Aa to Hh, followed by the numbers 1, 2, and 3. The letters are connected and have a simple, natural appearance.

4.1.3.2 Garabatos con guías: está acompañada de dos líneas “una continua que marca la línea base del renglón sobre la que se apoyan las letras que no tienen descendente, y otra línea punteada de forma continua que se sitúa en la parte superior de las vocales y letras sin ascendentes” (Marcos, 2011: 11). La función de las líneas es facilitar la regularidad de la escritura.

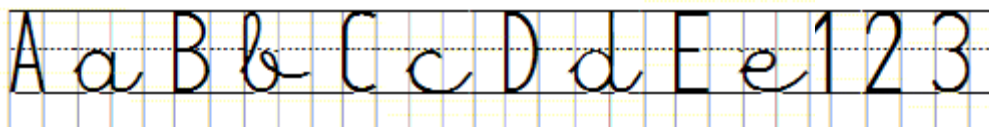
A sample of the 'Garabatos con guías' font, showing lowercase and uppercase letters from Aa to Hh, followed by the numbers 1, 2, and 3. The letters are placed between a solid bottom line and a dashed top line.

4.1.3.2 Garabatos con pauta: es igual que la anterior pero con dos líneas continuas añadidas una en la parte superior y otra en la inferior logrando una “total delimitación de las letras, tanto por arriba como por abajo” y permitiendo que “los niños escriban con regularidad y sin exceder los límites de cada letra”. (Marcos, 2011: 11).

A sample of the 'Garabatos con pauta' font, showing lowercase and uppercase letters from Aa to Hh. The letters are placed between two solid horizontal lines, one above and one below.

⁶ <http://guindo.pntic.mec.es/jmag0042/garabato.html>

4.1.3.2 Garabatos con cuadrícula: este tipo de fuente es igual que Garabatos con pauta pero presenta un ancho idéntico en las cuadrículas superiores e inferiores “de especial interés cuando se utilizan cuadrículas solas en un renglón inferior para que el niño reproduzca la frase escrita en un renglón superior”. (Marcos, 2011: 11)



4.1.4 Principios teóricos de la propuesta.

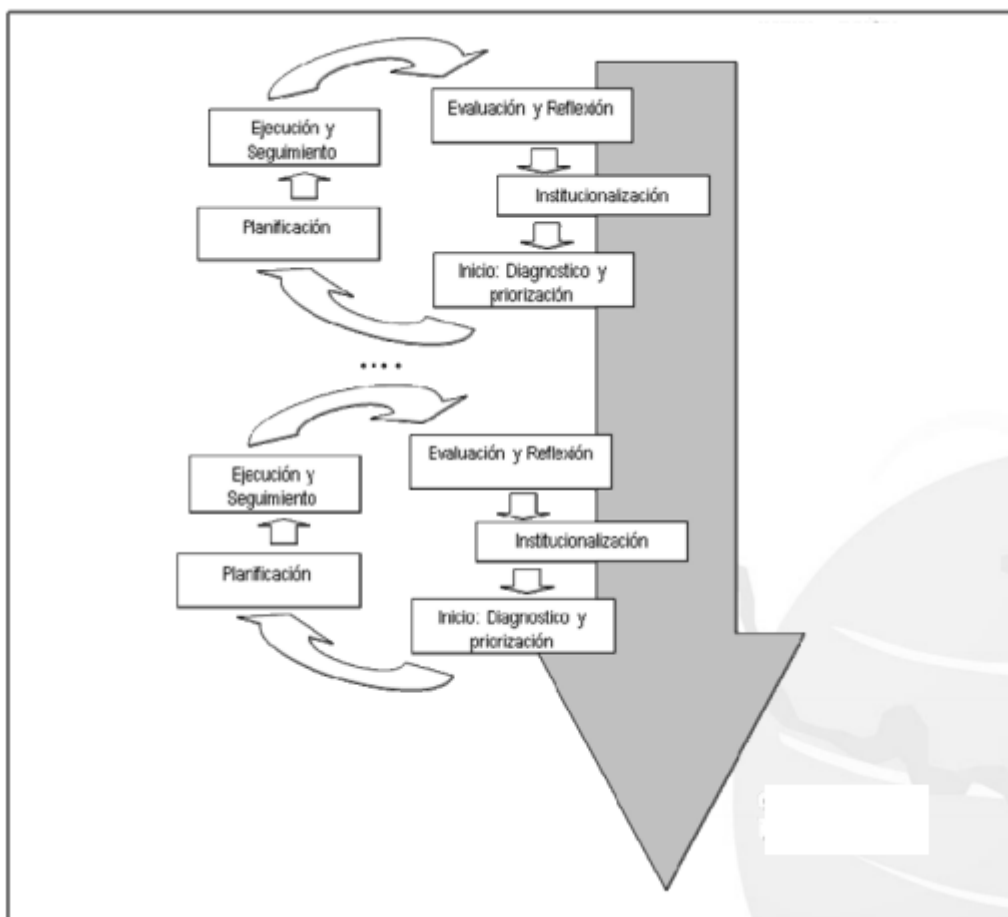
El proyecto que nos planteamos en Peñarredonda trataba de abordar en última instancia un cambio que consiguiera formar parte de la cultura del centro escolar para pasar a ser una seña de identidad (Murillo y Krichesky, 2012: 27). El objetivo, por tanto, iba mucho más allá de la mera solución de un problema y conseguir una mejora en la legibilidad de la caligrafía. Se pretendía que ese proceso de cambio pasara a formar parte de la cultura de Peñarredonda, en el que la buena letra fuera una manifestación más del carácter propio y en concreto “del trabajo bien hecho” (Fomento, 2012: 65). Esto traía como consecuencia entender el proyecto como un proceso no lineal ni puntual sino como un proceso cíclico que se proponía la mejora permanente (Murillo y Krichesky, 2012: 27). Sin pretenderlo, estábamos dando los pasos para el cambio escolar propuestos por Murillo y Krichesky (2012) quienes señalan el proceso de mejora e innovación en un centro escolar como un proceso cíclico y no lineal en el que se dan cinco grandes etapas:

... un primer momento de iniciación por el cual algún individuo o grupo, por algún motivo, inicia o promueve un programa o proyecto de cambio, fase que incluye el diagnóstico; seguido por instancias de planificación que definen el sentido y los pasos que se darán; una fase de implementación por el cual se ponen en práctica dichas estrategias o acciones; el cual será necesario un periodo de reflexión o evaluación ; y, como resultado de ello, la extensión o difusión de las innovaciones más exitosas a través de una serie de esfuerzos de institucionalización de aquellas estrategias que han resultado particularmente eficaces. (Murillo y Krichesky, 2012: 27).

Un cambio, por tanto en el que intervienen muchos factores de manera simultánea y en el que en cada fase se asiste a efectos retroactivos que alimentan o alteran decisiones tomadas en la etapa anterior (Murillo y Krichesky, 2012: 27). Un proceso que puede visualizarse en el Grafico 1 realizado por los citados autores y que Murillo simplificaba en tres etapas: “iniciación, desarrollo e institucionalización” (2003: 15). Este es el modelo que hemos seguido en la exposición del proceso de cambio experimentado en Peñarredonda a lo largo de este curso. De esta manera, a lo

largo de los siguientes apartados se expondrán los pasos que se han dado sirviéndonos como marco teórico de la exposición el movimiento cíclico del cambio educativo propuesto por Murillo de iniciación, desarrollo e institucionalización. Pero antes, abordaremos los recursos que necesitamos para llevarlos a la práctica.

Gráfico 1: Proceso del cambio escolar (Según Murillo y Krichesky, 2012: 28)



4.2 OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS

- Objetivo general: mejorar la legibilidad de la escritura en toda la etapa de Primaria utilizando el copiado como actividad.
- Objetivos específicos:
 1. Especificar y coordinar unos criterios de legibilidad comunes y consensuados por parte del profesorado de toda la etapa de primaria.
 2. Concretar la frecuencia y periodicidad de las actividades de copiado en las aulas.
 3. Sensibilizar a profesores, alumnado y familias del cuidado de la letra como una manifestación externa de la excelencia en la competencia lingüística.
 4. Unificar el uso de las fuentes tipográficas en toda la etapa de primaria, tomando una como referencia y promoviendo su uso entre el profesorado.
 5. Formar al profesorado de nueva incorporación en lo que se refiere a la enseñanza de la escritura y de cómo se pueden corregir y detectar posturas erróneas.
 6. Analizar la evolución de la letra del alumnado en función de esos criterios de corrección.
 7. Contribuir al desarrollo de la grafomotricidad así como el incremento de la legibilidad en la escritura.
 8. Ayudar a la prevención y detección de la disgrafía en el alumno.
 9. Contribuir al desarrollo de la competencia lingüística concienciando al alumnado de la importancia de la legibilidad de la escritura.
 10. Fomentar hábitos de trabajo que ayuden a mejorar la caligrafía.

4.3 DESARROLLO DEL PROYECTO

Para llevar a cabo nuestro proyecto se siguieron unas líneas de actuación concretas que pasamos a detallar a continuación. En primer lugar abordaremos con detenimiento los colectivos implicados y la metodología empleada para abordar el proyecto. Analizaremos asimismo, los recursos que se han necesitado así como la evolución de las fases del proyecto, su secuenciación y temporalización de las diferentes actividades planteadas. A continuación nos detendremos en las pautas de corrección adoptadas y que quedan reflejadas de manera específica a través de la plantilla de evaluación.

4.3.1 Colectivos implicados y metodología: quién y qué se corrige.

4.3.1.1 Quién corrige

Los colectivos implicados en el proyecto que se encargaron de las actividades de corrección pueden agruparse en tres: por un lado el profesorado que imparte la asignatura de Lengua quien incidiría especialmente en la práctica y actividades de copiado así como otras que se pudieran realizar en el aula (dictados, redacciones, etc.); por otro lado, los profesores del resto de materias quienes se encargarían de continuar exigiendo de manera coherente con el proyecto, la legibilidad y limpieza en las producciones escritas; por último estarían los correctores externos, quienes evaluarían el proceso a final de cada evaluación. Es necesario, por tanto la implicación de todo el profesorado de la etapa de primaria para actuar de una manera coordinada y coherente con el proyecto.

Respecto al tipo de corrección que se utilizaría hay que señalar que no se trata de una corrección tradicional en el que se pone énfasis en el producto siendo el maestro quien juzga el texto acabado (Cassany, 1993, 21). La corrección se basaría más bien en el análisis del proceso en donde el maestro colabora y guía al alumno a escribir incidiendo en aquellos aspectos que ayudan a que una escritura sea legible. Unos criterios de corrección que conoce el alumno quien sabe además que uno de esos copiados serán evaluados por un corrector externo.

4.3.1.2 Cómo se corrige

Respecto al modo en que ha de realizarse la corrección, coincidimos con la propuesta del grupo del CEIP San Juan de la Ribera cuando señala tres características: individual, presencialidad e inmediatez (Barquero, 2006: 31). En primer lugar deben de realizarse a solas para que el alumno pueda así aprender de sus errores, evitando así las posibles burlas de compañeros. En segundo lugar se deben explicar los errores mostrándolos personalmente al interesado o si no, mediante pequeñas anotaciones en el texto, explicando los errores y señalando cómo mejorar. Por último, la corrección debe de realizarse cuanto antes pues de lo contrario “se puede diluir el interés del alumno/a por mejorar y arreglar sus errores” (Barquero, 2006: 31).

4.3.1.3 Qué se corrige: los criterios de legibilidad

Los diez criterios de legibilidad adoptados se corresponden con algunos de los así como los que utiliza el grupo de investigación del C.E.I.P. San Juan de Ribera (Barquero, 2006: 30). Sin embargo, se han especificado y ampliado cada uno de los criterios en base a las señaladas por Brueckner y Bond (1992: 474-476), Ajuriaguerra (1981b: 162-186) y Buisán (1996: 99-117). Los criterios adoptados en la corrección fueron:

1) **UNIFORMIDAD:** trazos rectos, con la letra proporcionada, sin que los lazos de arriba y abajo (caso de la l, la p, la b y la j por ejemplo) se toquen con las palabras del renglón de arriba o abajo).

Especial atención a:

- Las ligaduras que unen unas letras con otras, sin dejar sueltas las letras
- No torcerse.
- Sin mucha inclinación en las letras pues no favorece la lectura.

2) **CONTINUIDAD:** letra constante desde el principio hasta el final.

3) **ENLAZAMIENTO:** los errores más frecuentes con las deformaciones de las siguientes letras:

- Trazar la u como la n
- Trazar la rr como u
- a, cerrada que no se confunda con la u
- o, cerrada que no se confunda con la u
- n, con un solo puente que no se confunda con la m
- e, que no se confunda con la c
- d, cerrada que no se confunda con la cl o la el

4) **SIGNOS DE PUNTUACIÓN:** hasta dos olvidos, pasa con 0,5 (se trata de una copia). Tres o más, cero puntos. Especial atención a:

- Los puntos, las tildes, los puntos y comas, etc.
- No olvidar el punto de la i

5) **CLARIDAD EN LA LETRA:** no temblorosa, firme.

6) **TAMAÑO ADECUADO:** proporcionada a la pauta. Ni muy grande ni muy pequeña.

7) **CORRECCIONES:** sin borrones, ni tachones, con limpieza. Se ha de usar la goma limpia y sin que la hoja esté arrugada. En caso de equivocarse en el copiado (omisión de palabras, líneas etc.) no tendrá puntuación en este apartado.

8) **MAYÚSCULAS:** sin que haya mucho espacio entre la letra o vocal siguiente.

9) **SEPARACIÓN DE PALABRAS:** apropiada y proporcionada.

10) **ESTÉTICA:** letra agradable al leer.

Estos diez criterios de evaluación quedaron especificados y completados en la rúbrica de evaluación que presentamos a continuación.

	CRITERIOS	Excelente 1 punto	Satisfactorio 0,5 puntos	Deficiente 0 puntos	PUNTOS
1	UNIFORMIDAD	<ul style="list-style-type: none"> - Trazos rectos con lazos arriba y abajo proporcionados (l, p, j, b...) y que no tocan nunca el renglón de arriba o abajo. - Las líneas no se tuercen nunca. - Las letras no presentan inclinación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Los trazos alargados tocan como mucho dos ocasiones los renglones de arriba o abajo. - Las líneas y palabras presentan ondulaciones pero puede leerse con facilidad. - Las letras presentan una inclinación o muy grande o muy pequeña. 	<ul style="list-style-type: none"> - Los trazos alargados tocan tres veces o más los renglones de arriba o abajo. - Las líneas y palabras se tuercen y dificultan su lectura - Las letras presentan una inclinación o muy grande o muy pequeña. 	
2	CONTINUIDAD	<ul style="list-style-type: none"> - Letra constante, sin cambios desde el principio hasta el final. 	<ul style="list-style-type: none"> - Letra con algunos cambios, especialmente al final del copiado por correr. 	<ul style="list-style-type: none"> - Texto incompleto. 	
3	ENLAZAMIENTO	<ul style="list-style-type: none"> - Sin errores ni deformaciones en las letras y siguiendo una correcta dirección en su ejecución. 	<ul style="list-style-type: none"> - Hasta dos errores en el enlazamiento de dos de las siguientes letras cuyas deformaciones impiden su lectura trazar: <ul style="list-style-type: none"> - La u como la n - La rr como u - La a se confunde con la u, o. Viceversa - La n se confunde con m - La e se confunde con c - La d se confunde con la cl o con el 	<ul style="list-style-type: none"> - Tres errores o más en el enlazamiento de más de dos de las letras: <ul style="list-style-type: none"> u, n, rr, u a, o, u, v n, m e, c d, cl, el 	
4	SIGNOS DE PUNTUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Ningún olvido en el copiado de: <ul style="list-style-type: none"> - Signos de puntuación - Trazo horizontal t - Punto de la i 	<ul style="list-style-type: none"> - Hasta dos olvidos en el copiado de: <ul style="list-style-type: none"> - Signos de puntuación - Trazo horizontal t - Punto de la i 	<ul style="list-style-type: none"> - Tres olvidos o más. 	
5	CLARIDAD EN LA LETRA	<ul style="list-style-type: none"> - Letra de trazado firme 		<ul style="list-style-type: none"> - Letra temblorosa - Aprieta demasiado - Repasa las letras 	
6	TAMAÑO ADECUADO	<ul style="list-style-type: none"> - Del tamaño de la pauta. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se sale del tamaño de la pauta ligeramente pero proporcionada. - Ligeramente más pequeña pero proporcionada. 	<ul style="list-style-type: none"> - Letra muy grande - Letra muy pequeña 	
7	CORRECCIONES	<ul style="list-style-type: none"> - Sin borrones ni tachones ni correctores. - Limpieza al usar la goma 	<ul style="list-style-type: none"> - Hasta dos correcciones, tachones o uso de correctores. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se equivoca al copiar (omisión de palabras, líneas, etc.) - Tres o más correcciones. 	
8	MAYÚSCULAS	<ul style="list-style-type: none"> - Sin que haya mucho espacio con la vocal o letra siguiente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Hasta dos errores en la unión o en el trazado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tres o más errores en las uniones o en el trazado. 	
9	ESPACIADO	<ul style="list-style-type: none"> - Correcto espaciamiento ni demasiado juntas ni demasiado separadas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desigual espaciamiento 	<ul style="list-style-type: none"> - Escaso espaciado. - Excesivo espaciado. 	
10	ESTÉTICA	<ul style="list-style-type: none"> - Letra agradable al leer 		<ul style="list-style-type: none"> - Letra difícil de leer. 	

Tabla 3: Rúbrica de evaluación de la legibilidad caligráfica (elaboración propia)

4.3.2 Recursos.

Resumimos en la tabla siguiente los recursos que se han necesitado para implementar este proyecto.

PERSONALES	MATERIALES	ECONÓMICOS
Profesor de Lengua de cada curso.	Plantillas específicas para la práctica y seguimiento de la prueba	Elaboración propia
Dos correctores independientes	Cuadernos con pauta seleccionada. Bolígrafos y lápices.	Lo aportan los alumnos
	Libro de Lengua para seleccionar el copiado.	Lo aportan los alumnos
	Fuente Garabatos	70 €

Tabla 4: Recursos

4.3.3 Temporalización.

4.3.3.1 Fecha de inicio y finalización.

Las fechas de inicio e implementación del proyecto comprenden todo el curso escolar 2012/13 comenzando así el 12 de septiembre y terminando el 21 de junio. Por esta razón hemos dividido la temporalización en tres fases que se corresponden con las tres evaluaciones que se dan en Peñarredonda.

A la hora de desarrollar e implementar el proyecto hemos seguido fases cíclicas de preparación consensuada por parte de todo el profesorado, fase de desarrollo, fase de recogida de datos y posteriormente a su interpretación y análisis, vuelta al inicio preparando y mejorando una nueva intervención. De esta manera, el esquema de las fases de trabajo para la implementación del proyecto ha sido el siguiente:

CURSO 2012/13	FASES
1ª Evaluación Septiembre-Diciembre	1ª Fase: preparación
	2ª Fase: implementación
	3ª Fase: recogida de datos.
2ª Evaluación Enero-Marzo	4ª Fase: interpretación de datos y preparación
	5ª Fase: implementación
	6ª Fase: recogida de datos
3ª Evaluación Abril-Julio	7ª Fase: interpretación de datos y preparación
	8ª Fase: implementación
	9ª Fase: recogida de datos
	10ª Fase: elaboración de los constructos teóricos

Tabla 5: Fases del proyecto

Veremos a continuación cómo se especificaron cada una de las etapas a lo largo de cada evaluación.

4.3.3.2 Primera Evaluación (septiembre-diciembre): Fases 1-3.

FASE 1: PREPARACIÓN. El primer periodo tuvo lugar de septiembre de 2013 a diciembre de 2013 que comprende tres fases bien diferenciadas. A lo largo de la primera fase, se concretaron las principales líneas del proyecto delimitando los objetivos. También se compró la fuente *Garabatos*. Se presentó a todo el profesorado de la etapa de primaria y se procedió a la instalación en todos los ordenadores del Colegio así como los ordenadores personales del profesorado. El objetivo era unificar el uso de las fuentes tipográficas en toda la etapa de primaria, tomando una como referencia y promoviendo su uso entre el profesorado. A partir de ahí, cada miércoles en las reuniones del Equipo Educador, se procedió a tratar entre los diversos temas la concreción de los criterios de legibilidad. Hacia mediados de octubre quedaron consensuados los diez criterios que se utilizarían para evaluar la legibilidad de la escritura. Estos criterios fueron: la uniformidad de la letra, la constancia en la realización, el enlazamiento de las letras, el correcto copiado de los signos de puntuación, el trazado firme y claro de la letra, el tamaño adecuado, que no hubiera correcciones ni tachones, la correcta escritura de las mayúsculas, el correcto espaciado de las letras y por último que la letra se pudiera leer con facilidad (estética). Todos ellos se han especificado en el apartado 4.3.1.

FASE 2: IMPLEMENTACIÓN. Sólo quedaba concretar la extensión del copiado por cada ciclo así como la puesta en práctica del proyecto. Se dio paso entonces a la segunda fase de implementación de las primeras actividades de copiado en las asignaturas de lengua Española. Con el profesorado de otras materias, se animó a utilizar la letra *Garabatos* como referencia y se les implicó en la promoción del uso de la buena letra entre su alumnado. Paralelamente, se llevó a cabo una campaña de sensibilización del alumnado de cara a la calificación de la misma.

Antes de realizar la prueba externa, se realizaron las plantillas caligráficas específicas para la prueba. La pauta que se seleccionó para cada curso (teniendo la letra *Garabatos* como referencia) fue diverso tamaño y tipo. En primero y segundo curso el tamaño fue de 18 y de tercero a sexto de 16. El tipo de pauta que se seleccionó fue de garabatos pauta de cuatro líneas en los tres primeros cursos variando el tamaño en función de la edad (18 para los dos primeros cursos y de 16 para tercero). Para los cursos de cuarto, quinto y sexto se escogió la pauta de una línea con el tamaño 16. También se decidió concretar el tipo de material con que se escribiría siendo el lápiz para los tres primeros cursos a elección en cuarto y en bolígrafo en quinto y sexto. El cuadro siguiente resume de manera visual y concreta estos puntos:

PAUTA Características	CURSOS					
	1º	2º	3º	4º	5º	6º
TAMAÑO	dieciocho		dieciséis			
TIPO DE PAUTA	 			 		
USO DEL LÁPIZ	SÍ	SÍ	SÍ	ELECCIÓN	NO	NO
BOLÍGRAFO	NO	NO	NO	ELECCIÓN	SI	SI

Tabla 6: Distribución del tamaño de letra, tipo de pauta e instrumento por cursos

Hemos señalado que en la fase 2 se estableció el modelo de la prueba y hay que hacer notar que también se menciona a los niños de primero. Dado que a esa edad se está aprendiendo a escribir, no era fácil decidir si convenía que los niños hicieran la prueba o no. Tras mucho deliberar se optó por una opción intermedia según la cual los niños realizarían un ejercicio corriente de escritura como los que realizaban en el aula: el texto arriba y la pauta abajo.

FASE 3: REALIZACIÓN DE LA PRIMERA PRUEBA Y RECOGIDA DE DATOS.

Una vez establecidos los diez criterios de legibilidad, decidimos que la puntuación final sería sobre 10 y cada uno de los diez criterios escogidos tendría una puntuación de 0/0,5/ 1 en función de si se había realizado excelentemente (1 punto), satisfactoriamente (0,5 puntos) o deficientemente (0 puntos). Para simplificar la corrección, cuando era excelente se calificaba con un punto, si había dos fallos en un criterio determinado, se calificaba con 0,5 puntos y si había tres o más, entonces no se calificaba.

Sólo quedaba seleccionar el texto del copiado que se utilizaría en la prueba y realizarla: comenzaba así la 3ª Fase. Tras ponerse de acuerdo con los profesores de lengua de cada curso, los encargados de corregir las pruebas (Pablo Fernández Castro y Daniel Galindo Jiménez) fueron visitando las aulas y explicando una vez más los criterios de corrección al mismo tiempo que animaban a los niños a realizar de forma correcta ese ejercicio. Comenzaba después la labor de corrección de las pruebas cuyos resultados aparecerían en el boletín de notas.

Para las correcciones de las pruebas, en primer lugar se procedió a separar las mejores letras dentro de cada curso, de tal forma que en función de la mejor letra de

cada curso, el modelo de la letra de *Garabatos* y los criterios de legibilidad adoptados se calificaba al resto. De esta manera se pudo calificar en función de su edad y curso.

	FASES	TRABAJO LLEVADO A CABO
1ª Evaluación Septiembre- Diciembre	Fase 1: preparación	-Concreción de las líneas del proyecto -Compra de la fuente <i>Garabatos</i> e instalación en todos los ordenadores del profesorado. -Búsqueda de material bibliográfico y formación del profesorado. -Concreción consensuada de los criterios de legibilidad. -Selección de los textos a copiar y delimitación de su extensión.
	Fase 2: implementación	-Puesta en marcha de las primeras actividades de copiado. -Elaboración de los modelos de plantillas caligráficas de cara a la prueba externa en función de la edad. -Sensibilización del alumnado y del profesorado, señalando cómo iría reflejada a parte en el boletín de notas.
	Fase 3: realización de las pruebas y recogida de datos.	-Realización de la prueba externa -Corrección de las pruebas. -Transmisión de la nota obtenida a los padres y alumnos en el boletín de notas de la 1ª Evaluación.

Tabla 7: Fases del proyecto en la primera evaluación

4.3.3.3 Segunda Evaluación (enero-marzo): Fases 4-6

FASE 4: INTERPRETACIÓN DE DATOS Y PREPARACIÓN. Una vez se conocieron los resultados de las pruebas se analizaron los datos obtenidos así como la labor de corrección. No se pretendían hacer estudios estadísticos, que por otra parte no dominábamos bien. Únicamente se pretendía analizar la experiencia realizada y organizar la información de manera que pudiera servirnos para un análisis conjunto de la caligrafía así como instrumento revelador de posibles mejoras. Como consecuencia, se trasladaron a Excel todas las notas obtenidas por el alumnado organizando sus calificaciones en base a los diez criterios de legibilidad y se hallaron las medias. A continuación, adjuntamos los promedios obtenidos en cada criterio de legibilidad por ciclos y cursos. En la primera columna se indica la media del curso y a continuación las medias por criterios. En rojo señalamos los que deberían mejorarse al no alcanzar el 0,5.

CICLOS	CURSOS	MEDIA	CRITERIOS A MEJORAR (PROMEDIOS)									
			UNIFORMIDAD	CONSTANCIA	ENLAZAMIENTO	PUNTUACIÓN	CLARIDAD	TAMAÑO	SIN CORRECCIÓN	MAYÚSCULAS	SEPARACIÓN	ESTÉTICA
1º Ciclo	1º A B	5,85	0,59	0,61	0,89	0,39	0,63	0,52	0,43	0,78	0,48	0,54
		5,92	0,59	0,78	0,96	0,26	0,65	0,52	0,52	0,8	0,26	0,57
	2º A B	7,73	0,7	1	0,89	0,93	0,7	0,63	0,46	0,74	0,85	0,85
		7,85	0,48	1	0,81	0,79	0,79	0,54	0,59	0,93	1	0,93
2º Ciclo	3º	7,33	0,91	0,91	0,93	0,74	0,72	0,72	0,57	0,96	0,41	0,46
	4º	8,33	0,92	1	0,88	1	0,79	0,73	0,5	1	0,92	0,6
3º Ciclo	5º	8,11	0,86	0,88	0,93	1	0,81	0,86	0,67	0,91	0,55	0,67
	6º	7,8	0,98	0,88	0,43	0,85	0,7	0,85	0,45	1	0,88	0,8

Tabla 8: Medias por curso obtenidas en la primera evaluación distribuida por criterios

Antes de analizar esta tabla merece la pena detenerse en algunos aspectos comentados por el profesorado: la peculiaridad de los niños de primer curso que están aprendiendo a escribir; la puntuación baja del alumnado de 6º en enlazamiento y en corrección; y el objetivo de la evaluación de la prueba. Estos tres aspectos son de gran importancia e iremos comentándolos a continuación.

El grado madurativo de un niño de 6-7 años es muy diferente y mientras hay algunos que empiezan el curso sabiendo leer y escribir, hay otros que entonces comienzan su aprendizaje. Por esta razón, los resultados obtenidos en primer curso pueden compararse sólo entre las dos aulas para analizar la marcha conjunta de la clase. Sin embargo, no puede extrapolarse el análisis pormenorizado de los criterios de legibilidad por la diversidad en el aula y la necesidad de la personalización de resultados. Un aspecto en este sentido son los datos tan bajos obtenidos en la media final. Esos resultados reflejan que mientras hay algunos que ya saben escribir, hay otros que están empezando a realizar sus primeros escritos (recordemos que la prueba se realizó en noviembre). También se aprecia cómo los niños a esas edades no prestan tanta atención a los signos de puntuación, tienen dificultad con la goma de borrar (correcciones) y en la separación proporcionada de las palabras.

Un segundo aspecto a destacar es la puntuación tan baja obtenida por el alumnado de 6º en enlazamiento (0,43) y en corrección (0,46). La explicación hay que buscarlo en que en sexto había cuatro alumnos que realizaron la prueba con la letra tipo script y no obtuvieron ninguna puntuación en este apartado. Junto a este factor, hay que hacer notar que el enlazamiento en un niño de 11-12 años es un factor en el que comienzan a mostrar cierta dificultad debido a que empiezan a personalizar su letra, y debido a la necesidad de ir cada vez más rápido, se deforma. Y respecto a la corrección, por el uso de correctores cuyo uso estaba penalizado.

El tercer aspecto que señalábamos antes era la objetividad de la prueba y qué reflejaba realmente. Dado que se había anunciado como una prueba y se realizó sobre un folio especialmente diseñado para tal fin, los niños realizaron ese ejercicio

extraordinariamente bien. Las pruebas no reflejaban su letra real sino la mejor letra que eran capaz de hacer. Es más, hubo alumnos que normalmente tenían una letra descuidada en sus cuadernos y que en la prueba alcanzaron muy buenos resultados sorprendiendo incluso a sus profesores. Por esta razón, los datos que aparecen en la tabla reflejarían la mejor letra de la que son capaces de hacer. Cabe destacar en este sentido los resultados del alumnado de cuarto curso (9-10 años) cuya media fue de 8,33, seguidos muy de cerca por el alumnado de quinto (10-11 años) con 8,11 de media.

Como resultado del análisis de los resultados y del proceso de realización de la prueba, se tomaron las siguientes decisiones y objetivos:

- Mejorar los criterios de legibilidad. Por esta razón se añadieron las siguientes especificaciones:

- En el criterio de continuidad: en caso de que el copiado quedara incompleto, no tendría puntuación en este criterio.
- En el criterio de claridad (letra no temblorosa y firme), se añadieron los aspectos de presión en el trazado y no repasar las letras.
- En el criterio del tamaño, se concretó que cuando la letra se saliera de la pauta no tendría puntuación e igualmente la letra más pequeña de la pauta y desproporcionada.

- Concretar la práctica semanal del copiado en función del curso académico. Para ello y tomando como referencia la propuesta del C. E. I. P. San Juan de Ribera (2006:28). Se realizaría durante la asignatura de Lengua concretada en el siguiente cuadro:

CICLOS	CURSOS	PERIODICIDAD y PALABRAS APROXIMADAS
1º Ciclo	1º	A diario durante este 2º cuatrimestre 3 a 5 veces por semana 3º trimestre (25 palabras)
	2º	De 2 a 5 veces por semana a lo largo de todo el curso (25)
2º Ciclo	3º	De 2 a 3 veces por semana a lo largo de todo el curso. (50)
	4º	De 2 a 3 veces por semana a lo largo de todo el curso (75)
3º Ciclo	5º	1 vez por semana (100 palabras)
	6º	1 vez por semana (125 palabras)

Tabla 9: Periodicidad de la práctica del copiado por cursos

- Realizar la prueba a finales de febrero modificando el formato de la prueba. En vez de realizar un día la prueba de caligrafía, se recogerían los cuadernos de cada aula eligiendo para evaluar uno de los copiados aleatoriamente. El objetivo era lograr calificar la letra habitual de cada alumno así como poder llevar un seguimiento sobre su evolución. La copia se evaluaría siguiendo los diez criterios especificados en la Fase 1.

FASE 5: IMPLEMENTACIÓN. Tras el análisis de los datos obtenidos en la primera prueba, se procedió a aplicar las decisiones y conclusiones adoptadas por todo el profesorado. Junto a ello, se llevó a cabo una campaña de sensibilización del alumnado de la buena letra de cara a la recogida y evaluación por sorpresa de uno de los copiados realizados en el aula.

Los objetivos específicos de las actividades de copiado fueron los siguientes:

1) Practicar con la pauta que se utilizará en la prueba, cuidando especialmente la caligrafía durante esos ejercicios (se realizan en el cuaderno de clase).

2) Reflejar en esa prueba aleatoria la letra habitual de cada alumno. Para esto, a los chavales se les explicaría que se escogería uno de esos ejercicios para ser evaluado, sin que ellos sepan realmente cual va a ser al final el escogido. Ésta medida tenía además como alicientes: la práctica en clase, y la referencia comparadora la anterior prueba (la mejor letra que puede llegar a hacer).

3) Hacer hincapié en los criterios correctores que se aplicarían en la prueba, insistiendo en aquellos mejorables en función de los resultados obtenidos.

4) Afianzar el nivel caligráfico especialmente en tercero de primaria pues es precisamente ahí cuando comienzan a deteriorarse el nivel caligráfico.

FASE 6: REALIZACIÓN DE LA SEGUNDA PRUEBA Y RECOGIDA DE DATOS.

A finales del mes de febrero, se procedió a recoger los cuadernos de cada aula. Previamente se había acordado el calendario de recogida con cada profesor de lengua. Pero esto planteaba un problema ya que dejaba sin cuadernos a los profesores de lengua. Con el objetivo de no obstaculizar la labor docente, los correctores (Pablo Fernández Castro y Daniel Galindo Jiménez), previa conversación con los profesores implicados, recogieron los cuadernos un día de la semana que tuvieran clase de Lengua a primera hora de la mañana y que al día siguiente no tuvieran. De esta manera, se disponía casi de dos días para corregir las libretas y poder recoger la información.

	FASES	TRABAJO LLEVADO A CABO
2ª Evaluación Enero-Abril	Fase 4: interpretación de datos y preparación	<ul style="list-style-type: none">- Interpretación de los datos de cada curso.- Mejora de los criterios de legibilidad.- Concreción de la práctica semanal del copiado en función del curso académico.- Elaboración de gráficos y tablas sobre la media de cada curso.- Análisis de los datos de cada curso.- Análisis de los datos de cada alumno por parte de los tutores prestando atención a los puntos de legibilidad que más dificultad tenían los niños.

	Fase 5: implementación	- Puesta en práctica de la nueva distribución temporal de las actividades de copiado. - Sensibilización del alumnado de cara a la recogida y evaluación por sorpresa de uno de los copiados realizados en el aula.
	Fase 6: realización de la prueba y recogida de datos	- Realización de la prueba externa recogiendo los cuadernos de cada aula y el copiado a evaluar. - Corrección de las pruebas. - Transmisión de la nota obtenida a los padres y alumnos en el boletín de notas de la 2ª Evaluación.

Tabla 10: Fases del proyecto en la segunda evaluación

4.3.3.3 Tercera evaluación (abril-julio): Fases 7-10.

FASE 7: INTERPRETACIÓN DE DATOS Y PREPARACIÓN. Una vez se corrigieron los ejercicios de copiado y se transmitieron a sus padres en el boletín de notas de la segunda evaluación, se procedió al análisis de los mismos comparándolos con la primera evaluación. Así aparecen reflejados en la tabla siguiente:

				CRITERIOS A MEJORAR (PROMEDIOS)									
		CURSOS	MEDIA	UNIFORMIDAD	CONSTANCIA	ENLAZAMIENTO	PUNTUACIÓN	CLARIDAD	TAMAÑO	SIN CORRECCIÓN	MAYÚSCULAS	SEPARACIÓN	ESTÉTICA
1º CICLO	1ª EV.	1º A	5,85	0,59	0,61	0,89	0,39	0,63	0,52	0,43	0,78	0,48	0,54
	2ª EV.		7,09	0,70	0,83	0,91	0,83	0,63	0,85	0,41	0,96	0,52	0,52
	1ª EV.	1ºB	5,92	0,59	0,78	0,96	0,26	0,65	0,52	0,52	0,80	0,26	0,57
	2ª EV.		6,80	0,61	0,87	0,96	0,48	0,61	0,80	0,57	0,98	0,43	0,48
	1ª EV.	2º A	7,73	0,70	1,00	0,89	0,93	0,70	0,63	0,46	0,74	0,85	0,85
	2ª EV.		8,11	0,85	0,91	0,98	0,80	0,83	0,91	0,61	1,00	0,74	0,48
	1ª EV.	2º B	7,85	0,48	1,00	0,81	0,79	0,79	0,54	0,59	0,93	1,00	0,93
	2ª EV.		7,08	0,43	0,98	0,95	0,48	0,70	0,93	0,63	0,58	0,85	0,58
2º CICLO	1ª EV.	3º	7,33	0,91	0,91	0,93	0,74	0,72	0,72	0,57	0,96	0,41	0,46
	2ª EV.		7,32	0,83	0,67	0,76	0,70	0,87	0,74	0,78	0,89	1,00	0,96
	1ª EV.	4º	8,33	0,92	1,00	0,88	1,00	0,79	0,73	0,50	1,00	0,92	0,60
	2ª EV.		9,14	0,96	1,00	0,88	0,96	0,92	0,88	0,64	1,00	1,00	0,90
3º CICLO	1ª EV.	5º	8,11	0,86	0,88	0,93	1,00	0,81	0,86	0,67	0,91	0,55	0,67
	2ª EV.		8,52	0,95	1,00	0,55	0,90	0,76	0,81	0,60	1,00	0,98	0,98
	1ª EV.	6º	7,80	0,98	0,88	0,43	0,85	0,70	0,85	0,45	1,00	0,88	0,80
	2ª EV.		8,90	0,86	0,95	1,00	0,98	0,88	0,90	0,67	1,00	0,90	0,76

Tabla 11: Medias por curso obtenidas en la primera y segunda evaluación distribuida por criterios

El análisis comparativo de esta prueba con la realizada en la primera evaluación ofreció muchas lecturas. Tres fueron los aspectos más llamativos: la mejora global de todos los cursos; la subida de un punto medio del alumnado de primer curso y por último; la mejora de los alumnos de sexto. En primer lugar, la nota media subía

prácticamente en todos los cursos con respecto a la anterior que creíamos que era la mejor que podían realizar (la nota más alta). Cabe destacar la subida realizada por sexto y cuarto de primaria. La explicación de que sexto subiera un punto global en la media (8,90) hay que buscarla en el cuidado puesto por el profesor de Lengua en que trazaran correctamente de cada letra y en que durante esta prueba no se usaron correctores. De la misma manera, el alumnado de cuarto estaba muy motivado en conseguir mantener el liderazgo de toda primaria y sus pruebas mejoraron aún más.

Cabe destacar una decisión que hacía hincapié en la objetividad de la prueba. Debido a la diversidad que se puede dar en la calidad caligráfica, era necesaria una rúbrica de evaluación que enumerara los criterios de evaluación articulada en función de la calidad en este caso de la caligrafía. Fue esta una de las decisiones adoptadas tras analizar y comparar los datos de las dos pruebas junto con otra medida de los alumnos.

Dado que se comenzaba el tercer trimestre y para motivar al alumnado en el último tramo de curso, se convocaron las bases del I Premio de Caligrafía. El premio se entregaría al mejor cuaderno de primaria (3º a 6º) y al mejor libro de texto trabajado o cuadernillo de Primer Ciclo (1º y 2º). Los profesores de Lengua realizarían la preselección de los tres mejores cuadernos por aula y lo entregarían al Subdirector de Primaria. La comisión de expertos la formaría la Junta Directiva del APA del Colegio (Presidente, vicepresidente, Secretario, Tesorero y los cuatro Vocales) quienes se reunirían la penúltima semana de curso para decidir los premiados.

FASE 8: IMPLEMENTACIÓN. A lo largo de esta tercera fase de implementación se llevó a cabo la elaboración de la rúbrica de evaluación. Esta herramienta debería comprender los criterios de legibilidad especificados al mismo tiempo que estarían articulados en función del excelente (1 punto) a pobremente (0 puntos). Como resultado, se realizó la rúbrica de evaluación ya mostrada en el apartado 4.3.1.

FASE 9: REALIZACIÓN DE LA TERCERA PRUEBA Y RECOGIDA DE DATOS. En esta fase se realizó la prueba siguiendo los pasos anteriores de recogida de cuadernos para corrección. La novedad estuvo en que la corrección se realizó con la nueva plantilla de corrección. La experiencia fue muy positiva: los profesores, padres y alumnos supieron exactamente cómo se les corregía así como la puntuación obtenida en cada uno de los criterios. Dado que el copiado seleccionado tenía implícito las correcciones, cada alumno pudo comprobar con su rúbrica sus errores y aciertos.

A continuación adjuntamos la tabla elaborada con las medias obtenidas en esta prueba comparándolas con los resultados de las dos evaluaciones anteriores. En negrita

hemos señalado las medias alcanzadas en la tercera evaluación donde se puede apreciar la mejora de la mayoría de los cursos, especialmente en primero y segundo ciclo.

CRITERIOS A MEJORAR (PROMEDIOS)													
CICLO	CURSOS	Evaluación	MEDIA	UNIFORMIDAD	CONSTANCIA	ENLAZAMIENTO	PUNTUACIÓN	CLARIDAD	TAMAÑO	SIN CORRECCIÓN	MAYÚSCULAS	SEPARACIÓN	ESTÉTICA
1º CICLO	1º A	1ª EV.	5,85	0,59	0,61	0,89	0,39	0,63	0,52	0,43	0,78	0,48	0,54
		2ª EV	7,09	0,70	0,83	0,91	0,83	0,63	0,85	0,41	0,96	0,52	0,52
		3ª EV	7,97	0,78	0,87	0,85	0,91	0,65	0,87	0,72	0,91	0,74	0,65
	1º B	1ª EV.	5,92	0,59	0,78	0,96	0,26	0,65	0,52	0,52	0,80	0,26	0,57
		2ª EV	6,80	0,61	0,87	0,96	0,48	0,61	0,80	0,57	0,98	0,43	0,48
		3ª EV	7,69	0,74	0,89	0,93	0,65	0,61	0,85	0,67	1,00	0,74	0,63
	2º A	1ª EV.	7,73	0,70	1,00	0,89	0,93	0,70	0,63	0,46	0,74	0,85	0,85
		2ª EV	8,11	0,85	0,91	0,98	0,80	0,83	0,91	0,61	1,00	0,74	0,48
		3ª EV	7,84	0,85	0,80	0,72	0,46	0,70	0,83	0,50	1,00	1,00	1,00
	2º B	1ª EV.	7,85	0,48	1,00	0,81	0,79	0,79	0,54	0,59	0,93	1,00	0,93
		2ª EV	7,08	0,43	0,98	0,95	0,48	0,70	0,93	0,63	0,58	0,85	0,58
		3ª EV	7,40	0,61	0,98	0,45	0,88	0,61	0,45	0,60	0,93	1,00	0,95
2º CICLO	3º	1ª EV.	7,33	0,91	0,91	0,93	0,74	0,72	0,72	0,57	0,96	0,41	0,46
		2ª EV	7,32	0,83	0,67	0,76	0,70	0,87	0,74	0,78	0,89	1,00	0,96
		3ª EV	8,31	0,85	0,75	0,88	0,58	0,77	0,90	0,90	1,00	0,92	0,77
	4º	1ª EV.	8,33	0,92	1,00	0,88	1,00	0,79	0,73	0,50	1,00	0,92	0,60
		2ª EV	9,14	0,96	1,00	0,88	0,96	0,92	0,88	0,64	1,00	1,00	0,90
		3ª EV	9,29	1,00	1,00	0,96	0,66	0,96	1,00	0,84	0,98	0,98	0,90
3º CICLO	5º	1ª EV.	8,11	0,86	0,88	0,93	1,00	0,81	0,86	0,67	0,91	0,55	0,67
		2ª EV	8,52	0,95	1,00	0,55	0,90	0,76	0,81	0,60	1,00	0,98	0,98
		3ª EV	8,31	0,75	0,98	0,66	0,93	0,68	0,82	0,61	1,00	0,95	0,93
	6º	1ª EV.	7,80	0,98	0,88	0,43	0,85	0,70	0,85	0,45	1,00	0,88	0,80
		2ª EV	8,90	0,86	0,95	1,00	0,98	0,88	0,90	0,67	1,00	0,90	0,76
		3ª EV	8,41	0,81	1,00	0,59	0,76	0,81	0,88	0,62	0,95	1,00	1,00

Tabla 12: Medias obtenidas a lo largo de las tres evaluaciones distribuida por criterios

El premio a la mejor caligrafía de la mejora del primer ciclo lo obtuvo un alumno de segundo B mientras que el premio al mejor cuaderno de 3º a 6º recayó en un alumno de 4º. Las conclusiones de todo este proyecto las exponemos en el apartado correspondiente así como la prospectiva.

	FASES	TRABAJO LLEVADO A CABO
3ª Evaluación Abril-Junio	Fase 7: interpretación de datos y preparación	- Interpretación de los datos de cada curso. - Elaboración de tablas sobre la media de cada curso. -Análisis de los datos de cada curso. Comparativas. - Análisis de los datos de cada alumno por parte de los tutores prestando atención a los puntos de

		legibilidad que más dificultad tenían los niños. - Elaboración de las bases del Premio al mejor cuaderno por ciclo.
	Fase 8: implementación	- Aplicación de la distribución temporal de las actividades de copiado. - Sensibilización del alumnado de cara a la recogida y evaluación por sorpresa de uno de los copiados realizados en el aula. - Sensibilización del alumnado de cara al Premio al mejor cuaderno por ciclo.
	Fase 9: recogida de datos	- Realización de la prueba externa recogiendo los cuadernos de cada aula y el copiado a evaluar. - Corrección de las pruebas. - Transmisión de la nota obtenida a los padres y alumnos en el boletín de notas de la 3ª Evaluación. - Entrega de los premios al mejor cuaderno por ciclo.
	10ª Fase: elaboración de los constructos teóricos	- Interpretación de los datos de cada curso en ese trimestre y la evolución anual. Comparativas. - Elaboración de gráficos sobre la media de cada curso en ese trimestre y comparativa con la evolución anual. - Conclusiones. - Prospectiva.

Tabla 13: Fases del proyecto en la tercera evaluación

4.3.4 Cronograma

A lo largo del proyecto, se llevaron a cabo diversas actividades y actuaciones que hicieron posible la aplicación del mismo. Cabe destacar las reuniones del Equipo Educador en donde se llevaba un seguimiento de la marcha del proyecto y se decidían actuaciones determinadas. Aunque en las tablas figuren por orden temporal en su realización, hay que tener en cuenta que asistimos a un proceso no lineal sino cíclico e interconectado. Fruto de esas reuniones y de propuestas surgidas entonces, se aplicaron actividades y actuaciones concretas cuya distribución temporal fue:

1ª Evaluación	SEPTIEMBRE				OCTUBRE				NOVIEMBRE				DICIEMBRE			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
ACTIVIDAD																
Reunión del Equipo Educador	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
Compra e instalación de la Fuente Garabatos		X	X	X												
Práctica del Copiado					X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
Elaboración de las plantillas de copiado								X	X							
Prueba externa										X	X					
Corrección de la prueba											X	X				
Entrega de notas													X			

Tabla 14: Cronograma 2ª Evaluación

2ª Evaluación	ENERO				FEBRERO				MARZO				ABRIL			
ACTIVIDAD	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Reunión del Equipo Educador		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
Interpretación y análisis de resultados		X	X	X												
Práctica del Copiado (nueva distribución temporal)			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
Concreción criterios de legibilidad			X	X	X											
Prueba externa. Recogida de cuadernos							X	X								
Corrección de la prueba									X	X						
Entrega de notas												X				

Tabla 15: Cronograma 3ª Evaluación

3ª Evaluación	MAYO				JUNIO				JULIO			
ACTIVIDAD	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Reunión del Equipo Educador		X	X	X	X	X	X	X	X	X		
Interpretación y análisis de resultados		X	X	X								
Práctica del Copiado	X	X	X	X	X	X	X	X	X			
Elaboración de las bases del Premio de Caligrafía			X	X								
Sensibilización del alumnado				X	X	X						
Concreción criterios de legibilidad			X	X	X							
Prueba externa							X	X				
Aplicación de la rúbrica de evaluación criterios de legibilidad							X	X				
Corrección de la prueba									X	X		
Entrega de notas												X

4.4 EVALUACIÓN: INSTRUMENTOS E INDICADORES.

Los principales instrumentos que hemos utilizado para recoger información han sido los propios copiados realizados por el alumnado, la rúbrica de evaluación de legibilidad, los grupos de discusión llevados a cabo cada miércoles en la reunión del Equipo Educador y en especial las pruebas evaluadas por los correctores externos (Pablo Fernández Castro y Daniel Galindo Jiménez). Ya se ha señalado más arriba los criterios adoptados finalmente para evaluar de la forma más objetiva la legibilidad en la

caligrafía. Esta mejora en la evaluación queda materializada en la mejora de la nota individual y de los cursos en la evaluación final así como en la rúbrica de evaluación.

	OBJETIVOS	INDICADORES	CONSECUCIÓN DE LOGROS
1	Especificar y coordinar unos criterios de legibilidad comunes y consensuados por parte del profesorado de toda la etapa de primaria.	- Rúbrica de evaluación de la legibilidad en la escritura.	SÍ
2	Concretar la frecuencia y periodicidad de las actividades de copiado en las aulas.	-Tabla de frecuencia y periodicidad del copiado en función de la edad	SÍ
3	Sensibilizar a profesores, alumnado y familias del cuidado de la letra como una manifestación externa de la excelencia en la competencia lingüística.	- Mejora de la media individual y del curso en la evaluación final. - Participación en el I Premio de Caligrafía	SÍ
4	Unificar el uso de las fuentes tipográficas en toda la etapa de primaria, tomando una como referencia y promoviendo su uso entre el profesorado.	- Uso de la fuente Garabatos en exámenes, fotocopias, textos escritos, etc.	SÍ
5	Formar al profesorado de nueva incorporación en lo que se refiere a la enseñanza de la escritura y de cómo se pueden corregir y detectar posturas erróneas.	- Sesiones del Equipo Educador con aquellos aspectos que influyen en la legibilidad de la escritura	SÍ
6	Analizar la evolución de la letra del alumnado en función de esos criterios de corrección.	- Rúbrica de evaluación de la legibilidad en la escritura.	SÍ
7	Contribuir al desarrollo de la grafomotricidad así como el incremento de la legibilidad en la escritura.	- Mejora de la media individual y del curso en la evaluación final. - Comparación del cuaderno en la primera evaluación y en la última.	SÍ
8	Ayudar a la prevención y detección de la disgrafía en el alumno.	- Rúbrica de evaluación de la legibilidad en la escritura. - Observación del alumnado.	SÍ
9	Contribuir al desarrollo de la competencia lingüística concienciando al alumnado de la importancia de la legibilidad de la escritura.	- Mejora de la media individual y del curso en la evaluación final. - Participación en el I Premio de Caligrafía	SÍ
10	Fomentar hábitos de trabajo que ayuden a mejorar la caligrafía.	- I Premio de caligrafía - Mejora de la media individual y del curso en la evaluación final.	SÍ

Tabla 16: Consecución de objetivos

Hay un aspecto que ha posibilitado el proceso del cambio y que ha sido uno de los motores del proyecto: la evaluación y corrección de la prueba por parte de los asesores externos. Gracias a su trabajo, el análisis de los resultados, su flexibilidad y creatividad a la hora de aplicar las mejoras propuestas por el resto del profesorado se ha conseguido que todo el profesorado estuviera involucrado e implicado en el proyecto. En la tabla anterior señalamos los indicadores y cómo se han logrado el objetivo propuesto.

4.5 ANÁLISIS Y RESULTADOS DEL PROYECTO.

La valoración final de la propuesta puede definirse como muy satisfactoria y positiva. En primer lugar por materializar los pasos del proceso de cambio escolar, muy en la línea de la innovación educativa y la resolución creativa de problemas con los que nos hemos tenido que enfrentar. En este sentido hay que señalar la cooperación de todo el profesorado y la colegialidad a la hora de practicar el copiado en el aula; la flexibilidad a la hora de modificar horarios y actividades para poder implementar el proyecto y la creatividad con la que muchos profesores aportaban soluciones a problemas concretos y motivaban al alumnado en el proceso del copiado. Fruto de esta cooperación y diálogo continuo sobre la evolución del proyecto, se pudo aplicar el proceso de cambio escolar a través del análisis, la reflexión y diagnóstico y la puesta en práctica y seguimiento semanal de las propuestas concretadas.

Hay varios colectivos implicados en el proyecto que han contribuido a su éxito. En primer lugar la existencia del liderazgo ejercido por el subdirector de primaria quien dirigió, impulsó y logró implicar a todo el profesorado. De hecho, la idea original partió del equipo directivo así como la coordinación de las acciones prioritarias del programa y la estimulación del profesorado para desarrollarlo. Distribuyó también la responsabilidad y la intervención entre los diferentes profesores y los agentes externos que realizarían las correcciones. En segundo lugar, el profesorado compuesto por 14 maestros se implicó por completo en el plan. La cohesión del profesorado y la coordinación a través de las reuniones del Equipo Educador y conversaciones semanales con el subdirector contribuyeron también a que el proyecto pudiera aplicarse.

Los resultados cuantitativos de la propuesta de intervención se pueden observar en la tabla final de las medias, son muy significativos. En primer curso (6-7 años), la media final (7,83) sube dos puntos respecto a la primera prueba realizada, y sube también 0,88 con respecto a los resultados de la segunda evaluación. De todas formas, hay que tener presente que en primero de primaria todavía se está aprendiendo a escribir y que por eso, la progresión de mejora haya sido tan significativa. Capítulo

aparte lo ocupan los resultados obtenidos por las dos aulas de segundo curso. Mientras en segundo A, la media final es de 7,84 sin embargo no es ésta la más alta pues en la segunda evaluación obtuvieron 8,11. En segundo B, por su parte los resultados obtenidos en la primera prueba fueron excelentes (7,85), disminuyendo en la segunda evaluación (7,08) y aumentando en la tercera (7,40). Es importante señalar que especialmente en segundo y tercero de primaria se suelen adoptar las malas posturas y se comienza a deformar la letra. Quizá las oscilaciones en los resultados obtenidos puedan deberse a ello. Los resultados de tercero de primaria son buena muestra de las dificultades caligráficas a estas edades y cómo con la motivación, la práctica y la exigencia del profesorado puede ayudar a que los alumnos mejoren su letra. Así, si a lo largo de la primera y segunda evaluación, tercero de primaria mantiene en la misma media (7,33) en la última se observa un gran cambio y mejora con un 8,31 de media, esto es sube en un punto la media respecto a las evaluaciones anteriores. Capítulo aparte merece la evolución de cuarto de primaria. Su mejora constante se vio materializada no sólo en la continua mejora de la media ya de por sí alta (de 8,33 en la primera evaluación pasa a 9,14 y de ésta a 9,29 en la última) sino en la calidad de los cuadernos que llevaron a que el jurado decidiera conceder el premio a la mejor caligrafía a uno de este curso (estando seleccionados cuatro de esta clase). Por su parte, los resultados de quinto y sexto presentan la misma evolución de subida en la segunda evaluación (8,52 y 8,90 respectivamente) disminuyendo en la última (8,31 y 8,41) siendo más altas la media de sexto. No hemos encontrado una explicación que pueda respondernos a esta disminución exceptuando que la copia que se escogió aleatoriamente para evaluar no consiguiera motivar suficientemente al alumnado.

Los resultados cuantitativos por lo que se han señalado han sido positivos. Sin embargo, se han llevado a cabo múltiples avances en el campo de la escritura y en muchos campos relacionados con ella: se ha generado una herramienta (la rúbrica de evaluación) y una metodología concreta para evaluar la legibilidad accesible a todo el profesorado; se ha establecido una tabla de frecuencia y periodización de la práctica del copiado en función de la edad; se ha sensibilizado a toda la comunidad escolar pero en particular a alumnos, padres y profesores de la importancia de una letra agradable a la vista; se ha unificado la letra del colegio estableciendo una fuente oficial para todos los usos de Primaria (Garabatos); y se ha sensibilizado al profesorado sobre el trastorno de la disgrafía.

Tras la propuesta de mejora los alumnos escriben mejor y están más interesados en la calidad de su caligrafía; los profesores están más coordinados; se han fijado criterios de actuación específicos en el ámbito de la lectoescritura; y se ha producido una mejora significativa en la limpieza y buena presentación de los trabajos escritos.

5.- CONCLUSIONES DEL TRABAJO

En la introducción señalábamos como objetivo general del trabajo dar a conocer un proyecto de intervención realizado en el Colegio de Fomento de Peñarredonda sobre cómo impulsar la legibilidad y calidad de la escritura en Primaria. Este objetivo respondía a la ausencia en el centro de un plan de actuación común en el ámbito de la escritura que ayudara a su desarrollo de manera coherente y coordinada entre todos los profesores. Como ya se ha señalado, en estas páginas hemos hecho referencia a dos tipos de objetivos. En primer lugar los que nos marcábamos como objetivos del Trabajo Fin de Grado y en segundo lugar y estrechamente relacionados, con los objetivos marcados al planificar y analizar los resultados del proyecto de intervención a través del copiado. Este segundo tipo de objetivos ya se han analizado su consecución en el marco teórico y se identifican con las metas propuestas por el centro educativo. A continuación, vamos a realizar una síntesis de todo lo expuesto a lo largo de estas páginas para ver si se han cumplido los objetivos específicos del Trabajo Fin de Grado comparándolos con la propuesta inicial y analizando su logro.

El proyecto de intervención que nos planteamos en Peñarredonda trataba de conseguir una mejora de la caligrafía en el alumnado. Se pretendía, no tanto solucionar un problema de mala escritura sino más bien lograr unificar criterios y conseguir un proceso de cambio y de mejora que pasaran a formar parte de la cultura del centro escolar. Una manifestación más del “trabajo bien hecho” señalado en el carácter propio del centro. Al entender el proyecto como un proceso de mejora permanente y no una acción puntual ni lineal, planteamos el proyecto de intervención como un proceso cíclico en el que se daban las siguientes fases de planificación, implementación y análisis de los resultados de las pruebas. Un proceso en el que todos los profesores intervinieran de manera coordinada.

Dado que el objetivo del centro era mejorar la calidad de la letra, en primer lugar se decidió la herramienta que se utilizaría para trabajarlo entre el alumnado. Finalmente se decidió utilizar el copiado por la facilidad que ofrecía en las correcciones, análisis y comparaciones de cara a la evolución de la legibilidad caligráfica. A continuación se adoptó una fuente tipográfica de referencia para toda la etapa (Fuente Garabatos). Teniendo esta letra como ideal caligráfico, pasamos a delimitar las características gráficas que debían cuidarse en la escritura concretando diez criterios de legibilidad: uniformidad, continuidad, enlazamiento, signos de puntuación, claridad en la letra, tamaño adecuado, correcciones, mayúsculas, separación de palabras y estética. Al mismo tiempo se concretaron algunas orientaciones sobre aspectos que influyen en la calidad de la letra como son las posturas al sentarse, la forma de coger el lápiz, etc. Estos criterios aparecen convenientemente señalados en el marco teórico cumpliendo

así el tercer objetivo específico del trabajo como era desarrollar los soportes teóricos de los criterios de legibilidad. Unos criterios necesarios para establecer la forma de evaluación y materializados en la rúbrica de evaluación.

Al ir desarrollando el proyecto de intervención y analizando los resultados, se vio la necesidad de delimitar los objetivos de la escritura en función de la edad y el curso teniendo en cuenta las etapas de desarrollo de la escritura. Paralelamente se necesitó concretar la frecuencia y periodicidad de las actividades de copiado en las aulas. Este aspecto teórico tiene su referente práctico en la primera fase del proyecto de intervención y aparecen especificados en el marco teórico, cumpliéndose así el segundo objetivo específico del trabajo.

La mejor prevención de la disgrafía es una buena formación y preparación del profesorado en aquellos aspectos prácticos que influyen en la legibilidad en la escritura y que ayudarán a que el alumno mejore su letra. Por ello, consideramos que ha habido un gran avance en la sensibilización del profesorado en cuanto a los trastornos del aprendizaje de la escritura al señalarse las características de la disgrafía y cómo se pueden descubrir. Se han detectado cuatro casos de alumnos con este tipo de manifestaciones caligráficas y actualmente el Departamento de Orientación está estudiando los casos. En este sentido se han comenzado a avanzar en la coordinación del Departamento de orientación con el profesorado del centro, aunque debe de mejorar aún más en cuanto a su tratamiento.

El último objetivo específico del trabajo que proponía diseñar las estrategias de actuación de cara al próximo curso aparecen esbozados en la prospectiva. De hecho, este Trabajo Fin de Grado será el punto de inicio de una nueva fase durante el próximo curso donde se debatan los resultados obtenidos materializados en este trabajo. De esta manera, bajo la dirección del Subdirector de Primaria y entre todo el Equipo Educador, diseñaremos las nuevas líneas de actuación encaminadas a la mejora permanente del centro.

Como conclusión final consideramos que se han establecido las líneas fundamentales para desarrollar actividades encaminadas a la mejora caligráfica del alumnado cuya experiencia puede aplicarse en otros centros.

5.1 LIMITACIONES

La mayor limitación encontrada a lo largo de este proyecto de intervención ha sido la falta de tiempo. Si bien es cierto que la implementación del proyecto se realizó de manera coordinada a lo largo del curso escolar, también es cierto que las labores de corrección y estudio de cada una de las pruebas (especialmente las dos primeras) consumieron mucho tiempo. De la misma manera, la elaboración de la rúbrica de

evaluación de la legibilidad, y sobre todo de la elaboración del marco teórico de este trabajo ha supuesto el mayor reto. La diversidad de la bibliografía y la estrecha relación de la legibilidad con cuestiones relacionadas con los trastornos de desarrollo escritor (disgrafía, disortografía y dislexia) que no dominábamos, fueron un obstáculo pero también una oportunidad para enriquecerse y aprender de un campo de estudio que se veía complementado con la aplicación del proyecto.

Otra limitación de este trabajo es la extensión. Somos conscientes de que se sobrepasan los recomendados para este tipo de trabajo pero responde a una cuestión práctica: facilitar la lectura con los cuadros e imágenes que complementan y acompañan al texto. Los cuadros y tablas bien podrían ir como anexos, pero tras valorarlo con la directora decidimos eliminar los anexos y situarlos en línea con el texto.

También hay que hacer notar que la ausencia de experiencias previas similares más allá de la realizada por el CEIP San Juan de Ribera, dificultaron el comienzo del proyecto. La ausencia de referencias sobre las fases de implementación, cronologías y temporalización a realizar, fueron para nosotros un grave problema que tuvimos que solventar siguiendo la metodología de Murillo de iniciación, desarrollo e institucionalización de la propuesta.

Hemos de reconocer que los resultados cuantitativos obtenidos a lo largo de estas tres pruebas de caligrafía se habrían enriquecido si hubiéramos realizado gráficos comparativos así como estudios estadísticos sobre la repercusión en la mejora caligráfica de los alumnos. En este sentido hemos de señalar que la ausencia de este tipo de análisis responde a la falta de dominio en esta materia y del hecho real de que dicho estudio nos alejaba del objetivo inicial de mejorar la legibilidad de la escritura. Por otra parte, para que los resultados hubieran podido compararse, tendríamos que haber utilizado unos test reconocidos y validados académicamente además de obtener el permiso de los padres del centro educativo. A estas dificultades se añadió el obstáculo de no poder acceder a dichos test. La razón está en que los test existentes en la Biblioteca de la Universidad de Coruña sólo pueden consultarlo los profesionales de Psicología y los estudiantes de Psicología y Pedagogía bajo la autorización y tutela de un profesor⁷.

⁷ En concreto son tres los test que intentamos consultar y que analizan la legibilidad de la escritura a saber:

Buisán, C. (1996). Diagnóstico y predicción de la adquisición del grafismo. Barcelona: Cedecs.

Santibáñez, J. y Sierra, J. (1989). La evaluación e la escritura. Test de escritura para el Ciclo Inicial T: E.C.I. Madrid: CEPE.

Toro, J. y Cervera, M. (1984) T.A.L.E. Test de análisis de lectoescritura. Barcelona: Aprendizaje-Visor.

Por último, consideramos que para que la propuesta tenga éxito en un aula, el profesorado debe creer en ella y hacer partícipe al alumno de su importancia. Es la clave del éxito y también su tendón de Aquiles.

5.2 PROSPECTIVA

Consideramos que con este proyecto, la legibilidad en la caligrafía está comenzando a asimilarse como cultura escolar propia. Sin embargo, y tras los análisis expuestos, son muchos los campos por los que se podrían mejorar. Desearíamos en primer lugar que nuestro trabajo sirviera para orientar al profesorado del centro para continuar trabajando en la misma línea, institucionalizando las tres pruebas de caligrafía (una por evaluación) y consolidando el II Premio de Caligrafía el próximo curso. Por otra parte, pensamos que la experiencia llevada a cabo en Peñarredonda podría aplicarse en otros centros educativos pues en el trabajo hay orientaciones y experiencias para conseguir implementar un proyecto de intervención de similares características.

Somos conscientes de que en la época actual un proyecto de intervención de estas características puede oler a “escuela tradicional” y chocar con las nuevas tecnologías. Podría incluso plantearse la pregunta de si no sería mejor reunir esfuerzos en torno al aprendizaje de la mecanografía. Evidentemente no sabemos qué hará más falta en el futuro, pero lo que sí podemos señalar es que es necesario adquirir el dominio de la competencia de expresión escrita en los dos medios. Si la escritura no es agradable a la vista, tampoco será para la mente lo que el escrito quiera decir.

Uno de los objetivos generales que señalábamos al inicio del trabajo era la de diseñar estrategias de actuación de cara al próximo curso continuando así el proyecto hasta llegar a formar parte de la cultura escolar. En este sentido, consideramos que las conclusiones positivas de este proyecto nos van a servir para mejorar algunos aspectos de implementación en la segunda edición. Así, el hecho de comenzar con toda la experiencia previa así como con las mejoras planteadas en la última fase (rúbrica de evaluación) facilitará mucho el trabajo y permitirá asimismo realizar un estudio estadístico de la evolución de la legibilidad caligráfica. Por otra parte, este escrito servirá de punto inicial del trabajo del próximo curso, planteando nuevas estrategias y campos de mejora entre los que podría incluirse los siguientes aspectos: 1) Formar al profesorado en la disgrafía en su tratamiento y prevención 2) Complementar el proyecto de legibilidad caligráfica con aspectos relacionados con la ortografía (dictados) y actividades donde se desarrolle la expresión escrita (redacciones) 3) Dar mayor atención y cuidado de estos aspectos en los cursos de segundo, tercero y cuarto de primaria pues es el momento en el que se configura la escritura de los niños 4)

Coordinar el Departamento de orientación con la detección y tratamiento de la disgrafía tanto en el aula como en el ámbito familiar.

Por último, este trabajo es el punto de partida del que presentaremos a la VI Edición de los Premios Víctor García Hoz a las mejores experiencias educativas. Será ésta una versión, más sintética y centrada en el proyecto de intervención que revisaremos entre todos los implicados.

6- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ajuriaguerra, J. de, (1979). *Manual de psiquiatría infantil*, Barcelona: Toray-Masson.

Ajuriaguerra, J. de, Auzias, F., Denner, A., Lavondes-Monod, V., Perron, R., & Stambak, M., (1981). *La escritura del niño. La evolución de la escritura y sus dificultades*, vol. 1.

(1981). *La escritura del niño. La reeducación de la escritura*, vol. 2.

Bang, V., (1962). *Evolución de la escritura del niño al adulto*, Buenos Aires: Kapelusz.

Barquero, D. (Coord.), (2006). *El copiado y la caligrafía*, Junta de Andalucía: Consejería de Educación.

Recuperado de:

http://catedu.es/aulasespecificasaragon/IMG/pdf/EL_COPIADO_Y_LA_CALIGRAFIA.pdf

Beecher H. E., (1999). *La cabaña del tío Tom*, Barcelona: Alba.

Berruezo, P.P., (2002). La grafomotricidad: el movimiento de la escritura, *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 6, (2), 83-101

(2004). Entendiendo la disgrafía. El ajuste visomotor en la escritura manual, *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 14, (2), 39-70.

Recuperadas de <http://psicomotricidadum.com/>

Brueckner, L. J., y Bond, G. L., (1992) *Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje*, Madrid: Rialp.

Buisán, C., (1996). *Diagnóstico y predicción de la Adquisición del Grafismo*, Barcelona: Cedecs.

- Cassany, D. (1997). *La cocina de la escritura*, Barcelona: Anagrama.
(2007). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*,
Barcelona: Graó.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G., (2008). *Enseñar Lenguae*, Barcelona: Graó.
- Carratalá, F. (n. d.) *El copiado en los primeros niveles educativos. Orientaciones metodológicas para la realización de una escritura*.
Recuperado en:
<http://www.sectorlenguaje.cl/contenidos/El%20copiado%20en%20los%20primeros%20niveles%20educativos.doc>
- Fomento de Centros de Enseñanza (2012). *Un estilo para la excelencia educativa*,
Madrid: Fomento.
- Graves, D. H. (1991). *Didáctica de la escritura*, Madrid: MEC.
- Gobierno de España, (2010 y 2011). *Sistema estatal de indicadores de la educación*.
Ministerio de Educación, Instituto de Evaluación.
Recuperado de:
<http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/indicadores-educativos/seie-2010-completo-imprenta.pdf?documentId=0901e72b8062e4f6>
- Jiménez, J. E., Ceferino, A., (1991). *Cómo prevenir y corregir las dificultades de la lecto-escritura. Un manual para profesores de preescolar y E. G. B., profesionales de la psicología y educación*, Madrid: Síntesis.
- Marcos, J. J., (2011). *“Garabatos”: fuentes escolares para lectoescritura. Guía de usuario*, Plasencia.
Recuperado de:
<http://guindo.pntic.mec.es/~jmag0042/garabato.html>
- Murillo, F. J. (2003). El movimiento teórico-práctico de Mejora de la Escuela: Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 1 (2), 1-22.
Recuperado de <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n2/Murillo.pdf>

Murillo, F. J. y Krichesky, G., (2012). El proceso del cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 10 (1), 27-43.

Recuperado de:

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num1/art2.pdf>

Portellano, J. A., (1989). *La disgrafía. Concepto, diagnóstico y tratamiento de los trastornos de escritura*, Madrid: CEPE.

Quintanal, J. (2011). Los buenos hábitos de escritura, empiezan en la escuela, lo mismo para diestros que para zurdos, *Educación*, vol. 21, (14.1), 157-177.

Rigal, R. (2006). *Educación motriz y educación psicomotriz en Preescolar y Primaria: acciones motrices y primeros aprendizajes*, Barcelona: Inde.

Rivas, M^a, Fernández, P., (1994). *Dislexia, disortografía y disgrafía*, Madrid: Ediciones Pirámide.

Viso Alonso, J.R. (2003). *Prevenir y reeducar la disgrafía*, Madrid: ICCE.

(2006). *Despacito y buena letra. Método integral para prevenir y corregir las dificultades en la escritura*, vol. 1, Coordinación visomotriz, Madrid: ICCE.