

ULL

Universidad
de La Laguna



**TRABAJO DE FIN DE GRADO
DE MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL**

**LA INICIACIÓN A LA ESCRITURA EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN
INFANTIL**

CAROLINA REGALADO SÁLAMO

Tutores:

ROCÍO CASTIÑEIRA SEOANE

HERIBERTO JIMÉNEZ BETANCORT

CURSO ACADÉMICO 2017/2018

CONVOCATORIA: JULIO

Título: La iniciación a la escritura en la etapa de Educación Infantil

Resumen: El presente estudio se fundamenta en la búsqueda y análisis de información detallada acerca del proceso de adquisición de la escritura en la etapa de Educación Infantil (EI) y su transición a la etapa de Educación Primaria (EP). El objetivo dicho trabajo es ofrecer una revisión teórica sobre la escritura y todo lo que ella conlleva, empezando por conocer su papel (tanto a nivel académico como cognitivo) dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje del niño o niña. Se aporta información sobre la adquisición del proceso caligráfico, sus diferentes etapas y los errores más comunes que los niños y niñas cometen a la hora de iniciarse en la escritura. A continuación, se indaga sobre la transición al proceso ortográfico, su adquisición y las características del mismo. Por último, se exponen diversos estudios que han analizado la adquisición de la escritura en las etapas caligráfica u ortográfica. En base a toda la información previa, este estudio concluye con una síntesis en la que se destaca la importancia de una correcta iniciación en el proceso escritor para un buen desarrollo académico.

Palabras clave: Escritura, enseñanza-aprendizaje, caligrafía, errores, ortografía.

Abstract: This study is based on the search and analysis of detailed information about the process of acquisition of writing in the stage of Early Childhood Education (EI) and its transition to the stage of Primary Education (PE). The objective of this work is offer a theoretical review about writing, starting with knowing the role of writing (academic and cognitive perspectives) in the teaching and learning processes. Information is provided on the acquisition of the handwriting process, its different stages and the most common mistakes that children make when they start writing. Next, we investigate the transition to the spelling process, its acquisition and the characteristics of it. Finally, several studies that have analyzed the acquisition of writing in the handwriting or orthographic stages are exposed. Based on all the previous information, this study concludes with a synthesis which main finding is the importance of a correct initiation in the writing process for a successful writing performance at school.

Keywords: Writing, teaching- learning, Handwriting, errors, spelling.

Índice

Resumen/abstract.....	2
1. Introducción.....	4
2. Objetivos.....	5
3. Selección estructuración y secuenciación de argumentos y fuentes documentales...6	
3.1 El origen del lenguaje escrito. Iniciación a la escritura.....	6
3.2 La escritura desde una perspectiva cognitiva.....	7
3.3 Dificultades en los diferentes procesos cognitivos implicados en la escritura.....	10
3.4 Repercusión de la conciencia fonológica en la etapa caligráfica.....	12
3.5 El desarrollo de la caligrafía.....	13
3.5.1 Etapas evolutivas de la caligrafía.....	13
3.5.2 Errores en la etapa caligráfica.....	16
3.6 Escritura de palabras y aprendizaje ortográfico.....	18
3.6.1 Características de la ortografía del español.....	18
4. Desarrollo de una revisión.....	19
5. Síntesis y discusión.....	23
6. Referencias bibliográficas.....	25

1. Introducción

La escritura está considerada un conocimiento esencial dentro del currículo educativo Boletín Oficial de Canarias (2008). Se pretende que el alumnado, desde edades tempranas, tenga una base, adquiriendo así conocimientos, habilidades y destrezas necesarios para una buena comunicación, así como el descubrimiento y exploración de los usos sociales de la lectura y la escritura; asimismo, para descubrir la posibilidad de comunicarse en otra lengua (Boletín Oficial de Canarias, 2008).

El lenguaje escrito, está inmerso dentro de las actividades cotidianas del niño o niña tanto fuera del aula como dentro de ella, en ambientes reales. En el colegio, la escritura toma protagonismo en los cuentos, etiquetas con nombres, el abecedario, el nombre de los rincones, etc. De esta manera, la escritura está constantemente implícita y, de forma transversal se trabaja diariamente. En la enseñanza de la escritura no basta con que el maestro o maestra lleve a cabo ejercicios de copiar letras aisladas y practicar el grafismo de las mismas. Los niños y niñas necesitan saber lo que están haciendo para así poder aprenderlo (Teberosky, 1982).

Sin embargo, no hay que olvidar que la adquisición de la competencia escritora no es un objetivo propio de la Educación Infantil (EI), sino uno objetivo que los alumnos y alumnas deben conseguir al terminar la etapa de Educación Primaria (EP). Haciendo hincapié en lo expuesto en el currículo del Boletín Oficial de Canarias (2008), en lo que se refiere a la escritura durante los primeros años, se puede contemplar que el objetivo principal que se persigue es que los niños y niñas desarrollen sus habilidades comunicativas orales y se inicien en el descubrimiento y exploración de la escritura como un instrumento social. Asimismo, en el segundo ciclo de EI, se pretende que poco a poco vayan descubriendo qué uso tiene la escritura, de forma que se sientan atraídos por ella. El trabajo continuo y significativo de la escritura en el aula, les ayudará a conocer algunas propiedades del texto escrito y sus características, cuya adquisición se ha de completar, como se dijo anteriormente, en niveles y etapas posteriores. Se trata de que los niños y niñas, en esta primera etapa, utilicen la escritura como un “juego” donde, a través de ella, puedan satisfacer sus necesidades e intereses.

Haciendo referencia a la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa 8/2013, 9 diciembre, de Educación, se expone que, en la etapa de EI, se contribuye a desarrollar en los niños y niñas una iniciación en las habilidades lógico-matemáticas, en la lectoescritura, en el movimiento, el gesto y el ritmo. También se fomentará una primera aproximación a la lectura

y a la escritura, así como experiencias de iniciación en habilidades numéricas básicas, en las tecnologías de la información y la comunicación y en la experiencia visual y musical.

Bien es cierto que la escritura es uno de los contenidos inmersos durante el proceso de enseñanza aprendizaje que más preocupan al profesorado, ya que es un elemento fundamental para el desarrollo del alumnado en los planos tanto escolar como social.

La iniciación en la escritura es un proceso complejo, no exento de dificultades. Son muchos los niños y niñas que cometen errores cuando están aprendiendo a escribir. Durante la adquisición del proceso caligráfico es muy frecuente la presencia de errores como rotaciones, transposiciones, confusiones entre grafema-fonema, inversiones, omisiones, adiciones, mezclas, separaciones, uniones, sustituciones o la escritura en espejo. El estudio de la adquisición del proceso caligráfico y de los errores inmersos en el mismo es fundamental para comprender y potenciar el desarrollo escritor del alumnado.

Por otro lado, estudiar el ámbito de la escritura en global y de la caligrafía en particular, puede darnos mucha información acerca de un niño o niña. La escritura es un modo de expresión, y como tal, el estilo de caligrafía podría revelar ciertos aspectos acerca de la composición psicológica (Aguilar, 1979). Además, dado que la escritura, las aptitudes y la personalidad están controladas por el cerebro, el hecho de que pudieran relacionarse no parece una idea ilógica. Cada persona posee su propia y única personalidad y, la escritura es lo suficientemente idiosincrásica para permitir la identificación personal (a pesar de la instrucción estandarizada que todos recibimos), por lo que cabe la idea de que una pueda verse reflejada en la otra (Beyerstein, 2007).

2. Objetivos

El objetivo principal de este trabajo es:

- Estudiar el proceso de adquisición de la escritura en la etapa de EI y su transición a la etapa de EP.

A partir del objetivo anterior, se presentan los siguientes objetivos específicos:

- Conocer qué es la escritura tanto del punto de vista académico como cognitivo.
- Estudiar la adquisición del proceso caligráfico, sus características y errores más comunes.
- Estudiar la adquisición del proceso ortográfico, sus características y errores más comunes.

3. Selección, estructuración y secuenciación de argumentos y fuentes documentales

3.1 Origen del lenguaje escrito. Iniciación a la escritura

El origen del lenguaje escrito está basado en la necesidad de una persona para comunicarse con otra. Para ello, es necesario que haya un código, el cual debe ser inteligible para el destinatario poder recibir el mensaje de manera satisfactoria.

El descubrimiento de la escritura y de las posibilidades de comunicarse con los otros por escrito es parte de los objetivos prioritarios de la enseñanza básica. El aprendizaje de la escritura, se va adquiriendo progresivamente a lo largo de las diferentes etapas académicas y es un elemento que juega un papel importante a la hora de que el alumnado pueda socializarse (Dolz, Gagnon y Sánchez, 2013).

Históricamente, Toro y Cervera (2002) atendieron que el lenguaje escrito exige la presencia previa del lenguaje oral. La conducta verbal, comprensiva y expresiva, es una condición imprescindible para obtener el aprendizaje de la lectoescritura. El habla se adquiere de forma natural, escuchando y hablando, participando en contextos donde se da el lenguaje oral. Para hacer uso de dicho lenguaje, no necesitamos tener conciencia de la existencia de los fonemas. En cambio, en la adquisición de la lengua escrita supone elaborar representaciones fonológicas y establecer un sistema de correspondencias grafema-fonema. En este caso, sí es necesario tener conciencia de la existencia de los fonemas para aprender a leer y escribir sistemas alfabéticos. (Toro y Cervera, 2002).

El acto de aprender a escribir, significa dominar algunas destrezas como las motoras, lingüísticas y otras de tipo conceptual. Los objetivos que un maestro o maestra se propone alcanzar cuando enseña a escribir, deben incluir aprendizajes de todas estas destrezas ya que el niño o niña que se inicia en la escritura se puede topar con problemas en cada una de ellas. Así, algunos de estos problemas pueden ser:

1. De tipo motor

El niño o niña tiene que aprender a dibujar las diferentes letras que componen el abecedario. Para ello, tiene que conseguir una buena coordinación visomotora que le permita trazar correctamente los trazos y descubrir las pequeñas diferencias que existen entre alguna de las letras (Ellis, 1984).

2. De tipo ortográfico

Existen una serie de reglas que imponen restricciones en cuanto a la forma en que tenemos que escribir. Además, hay ciertas palabras de ortografía arbitraria que hay que conocer y tener en cuenta (Ellis, 1984).

3. De estilo

Los estilos del lenguaje oral y el lenguaje escrito son diferentes. Por ello, es importante que el niño comprenda e interiorice ambos estilos, conozca las normas y tenga así una idea clara de cada uno de ellos, evitando posibles fracasos en un futuro (Ellis, 1984).

4. El aprendizaje de la relación entre los sonidos del habla y los signos gráficos

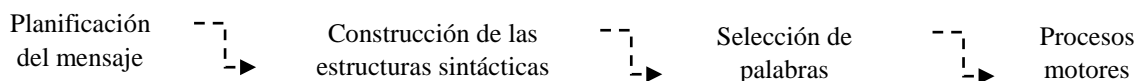
Los niños y niñas deben poder llevar a cabo la regla de conversión fonema a grafema, es decir, saber traducir el sonido a la forma escrita en el papel (Ellis, 1984).

3.2 La escritura desde una perspectiva cognitiva

La escritura es una pieza clave en el engranaje del pensamiento (Fayol, 1991). Para escribir, el alumnado necesita conocimientos sobre los contenidos temáticos que abordar, pero también conocimientos sobre la lengua y sobre las convenciones sociales que caracterizan el uso de los textos escritos. Por lo tanto, su práctica exige actividades de reflexión y de objetivación del lenguaje y del sistema lingüístico.

Diferentes autores, coinciden en que al menos son necesarios cuatro procesos cognitivos para poder transformar una idea o pensamiento en signos gráficos (Bock, 1982; Garret, 1987; Stemberg, 1985). Estos procesos siguen el siguiente orden de ejecución (*ver figura 1*):

Figura 1. *Procesos cognitivos para transformar una idea en signos gráficos.*



1. Planificación del mensaje

Antes de ponerse a teclear en el ordenador o mover el bolígrafo, el escritor tiene que decidir qué va a escribir y con qué finalidad. Esto es, tiene que seleccionar de su memoria y/o del

ambiente externo la información que va a transmitir y la forma cómo la va a escribir de acuerdo con los objetivos establecidos.

Este proceso está considerado como el de mayor complejidad cognitiva y por ello, el que más tiempo requiere. Consta, a su vez de varios subprocesos, que según Hayes y Flower (1980) son los siguientes:

- Generar información sobre el tema que se va a escribir, mediante la búsqueda en la memoria a largo plazo. Primero, se toma como guía el tema sobre el que se va a escribir. Esta información servirá posteriormente para dar pie al desarrollo del tema.
- Seleccionar los contenidos más importantes que se han seleccionado de la memoria a largo plazo y se organizan de forma coherente. Este orden se puede llevar a cabo siguiendo un orden cronológico, de forma jerárquica, etc.
- Revisar si el texto se ajusta o no a los objetivos propuestos, para ello el escritor debe establecer los criterios o preguntas necesarias.

2. Construcción de las estructuras sintácticas

En la construcción de la estructura sintáctica se tiene que atender a dos factores componenciales: el tipo de oración gramatical que se quiere utilizar (pasiva, de relativo, interrogativa, etc.) y la colocación de las palabras funcionales que servirán de nexo de unión de las palabras de contenido. Diferentes estudios se han centrado en este proceso, cabe mencionar un estudio de Watson (1979) en el que se comprobó que los niños y niñas de 5 y 7 años producen más oraciones negativas que afirmativas.

3. Selección de las palabras

A partir de las variables sintácticas y semánticas especificadas en las estructuras que está construyendo, el escritor busca en su almacén léxico las palabras que mejor encajan en la construcción sintáctica ya construida para expresar el mensaje ya planificado. Y, por supuesto, se tiene que asegurar de que esas palabras están escritas de manera ortográficamente correcta.

Existen dos vías para la escritura de la palabra (*ver figuras 2 y 3*). Por un lado, la **vía indirecta o fonológica** en la que, primeramente, a partir del mensaje que se quiere transmitir, se activa el significado o concepto que se encuentra en una memoria de conceptos denominada sistema semántico. A continuación, la búsqueda de la forma fonológica correspondiente a ese significado en otro almacén, específico para las palabras que se utilizan en el lenguaje oral,

denominado léxico fonológico. Por último, conversión de los sonidos que componen las palabras en signos gráficos mediante un mecanismo de conversión fonema a grafema. Los grafemas resultantes correspondientes a la palabra que se quiere escribir, se mantendrán activos en una memoria operativa denominada almacén grafémico dispuestos para ser escritos.

Por otro lado, **la vía léxica u ortográfica**, también comienza con una activación del significado en el sistema semántico. En este caso, desde el sistema semántico, se activa la representación ortográfica, es decir, la forma en que se debe escribir la palabra. Estas representaciones ortográficas, se mantienen en una memoria operativa, desde donde se ejecutan los movimientos destinados a formar los signos gráficos (Ellis, 1982; Ellis y Young, 1988; Morton, 1980; Patterson y Shewell, 1987).

Figura 2. Acceso a la escritura de palabras a través de vía indirecta o fonológica.

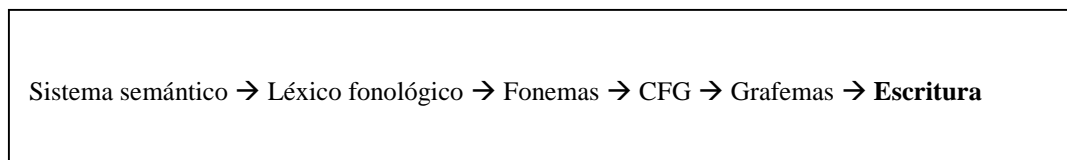
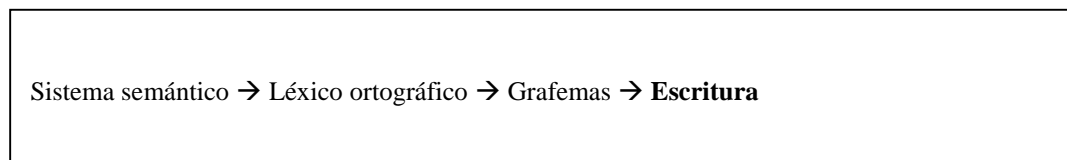


Figura 3. Acceso a la escritura de palabras a través de la vía léxica u ortográfica.



4. Procesos motores

En función del tipo de escritura que se vaya a realizar (a mano, con el ordenador, en la pizarra, etc.), se activan los programas motores que se encargarán de producir los correspondientes signos gráficos.

Para ello, primero hay que seleccionar el tipo de letra que se va a utilizar, es decir, los alógrafos que se encuentran en el almacén alográfico. Luego, hay que traducir los alógrafos a movimientos musculares que permitan su representación gráfica.

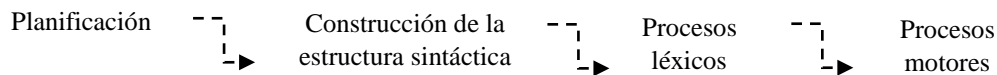
La participación de todos estos procesos depende de la clase de escritura, es decir, si se trata de rellenar un cuestionario, escribir al dictado, etc.

Según Garret (1987) estos procesos no se relacionan entre sí, es decir, cada proceso es autónomo. Cada uno de ellos funciona cuando el anterior termina. Sin embargo, para Bock (1982) o Stenberg (1985) sí existe interacción entre todos los procesos e incluso se influyen mutuamente.

3.3 Dificultades en los diferentes procesos cognitivos implicados en la escritura

El funcionamiento inadecuado de alguno de los procesos explicados con anterioridad puede provocar dificultades en el desarrollo de la escritura. Por lo tanto, puede hacer una clasificación de las dificultades en la adquisición de la escritura en función del proceso cognitivo principalmente implicado en la tarea (*ver figura 4*).

Figura 4. *Procesos cognitivos implicados en la escritura.*



1. Planificación

Algunos niños y niñas tienen dificultades para crear mensajes escritos que sean aceptables. Esto ocurre con mayor frecuencia en el caso de aquellos que tienen una inteligencia baja, en los pocos creativos y en los que viven en ambientes pobres culturalmente y no están acostumbrados a realizar narraciones o descripciones en el lenguaje oral, ya que sus expresiones se reducen a referencias directas al contexto. Estos niños suelen escribir las ideas según le van surgiendo sin esperar a formar una estructura jerárquica (Cuetos, 2009).

2. Construcción de la estructura sintáctica

Los niños y niñas que tienen un lenguaje gramaticalmente pobre manifiestan sus dificultades en la escritura porque no conocen otra forma de expresarse. Martlew (1983) afirma que el lenguaje oral de las familias de clase media es mucho más similar al lenguaje escrito que el de la clase baja, que basa en el contexto para la emisión de sus expresiones. Igualmente, se comprobó que los niños y niñas de clase social media usaban un 50% más de oraciones subordinadas, más oraciones pasivas y más complementos circunstanciales que los niños y niñas de clase trabajadora. De manera, los niños y niñas provenientes de ambientes sociales más desfavorecidos parten con desventaja al tener que emplear tiempo y energía en aprender una serie de construcciones sintácticas carentes en su lenguaje oral (Lawton, 1963).

3. Procesos léxicos

Un problema con el que se pueden encontrar los niños y niñas cuando empiezan a escribir es encontrar las palabras adecuadas que les permitan expresar el mensaje. Este problema puede surgir por dos razones diferentes, bien porque su léxico es muy reducido o porque tienen dificultades para acceder a él. Muchos niños y niñas, especialmente los procedentes de ambientes socioeconómicos bajos, así como los niños que están poco acostumbrados a leer, reducen su lenguaje a un pequeño número de palabras que utilizan constantemente. No emplean un mayor número de palabras porque no disponen de más representaciones léxicas. Para otro niño, en cambio, los problemas no se producen porque carezcan de representaciones léxicas, sino porque no consiguen hacer uso de ellas. Puesto que las representaciones poco frecuentes tienen un umbral de activación mucho más bajo que las frecuentes, algunos niños y niñas recurren casi siempre a las palabras frecuentes que son más fáciles de activar. Como consecuencia se producen un tipo de escritura simple y repetitiva.

Una vez decidida la palabra a usar, lo siguiente es conseguir la forma ortográfica de esa palabra. Existen dos vías, la vía indirecta o fonológica, en donde existe la presencia de errores tales como la conversión fonema-grafema y, la vía léxica u ortográfica, en donde los niños y niñas cometen faltas en las palabras que se escriben con “b” o con “v”, con “h” o sin “h”, “g” o “j”, “c” o “z”, etc. (Cuetos, 2009).

4. Procesos motores

Los principales son de tres tipos:

- **Referentes a los alógrafos.** Confusión de alógrafos, mezcla de letras mayúsculas y minúsculas, mezcla de diferentes escrituras, adicción u omisión de rasgos, etc.
- **Referentes a los patrones motores.** Letras mal dibujadas, letras muy inclinadas, rasgos de las letras desproporcionados, etc.
- **Referentes a la organización general.** Líneas inclinadas, grandes espacios entre líneas, palabras amontonadas, márgenes demasiado amplios, etc.

La utilización incorrecta de los alógrafos se suele producir cuando se introducen las letras mayúsculas, ya que el niño o niña todavía no distingue bien en qué condiciones se usan estas letras y en qué condiciones las minúsculas, produciendo errores de mezclar unas y otras letras en una misma palabra como por ejemplo “LibreTa”. Igualmente, cuando empieza a leer, y sobre todo a hacer copias de los libros escritos con letras script suele mezclar este tipo de letras con

las letras cursivas que usan normalmente. En estos momentos pueden aparecer las típicas confusiones entre ciertos alógrafos que con este tipo de letras son simétricos (b y q, p y q, etc.) pero no lo eran con la letra cursiva (*b, d, p, q*). Estos problemas que aparecen en la mayoría de los niños y niñas en los primeros momentos de la escritura pueden persistir en ciertos niños y niñas con dificultades en la lectoescritura.

En cuanto a la adquisición de los patrones motores, es el proceso que menos debería preocupar, pero no por ello es menos importante, puesto que, si un niño o niña es capaz de planificar un buen mensaje, con las adecuadas estructuras sintácticas y correcta ortografía, poco debe importar que sus letras sean excesivamente grandes, están desproporcionadas o deficientemente dibujadas, ya que, en el ordenador, los problemas desaparecen (Cuetos, 2009).

3.4 Repercusión de la conciencia fonológica en la etapa caligráfica

En cuanto a la adquisición de la conciencia fonológica, esta comienza desde el nacimiento con la emisión de los primeros sonidos y continúa de manera progresiva hasta los 4 años de edad, donde ya los sonidos aparecen discriminados en palabras simples. Al finalizar el primer año de vida, los niños y niñas adquieren la capacidad de coordinar esquemas de interacción hacia personas y objetos. En segundo lugar, antes de que empiecen a emplear palabras y estructuras lingüísticas producen una buena parte de funciones comunicativas como base de la interacción. Y, en tercer lugar, las funciones comunicativas se irán reorganizando con otros medios de expresión, adquiriendo así, el lenguaje (Acosta, 2004). El proceso se completa, con los 6 o 7 años (en la lengua española), cuando se dominan las estructuras silábicas de consonantes (C) y vocales (V), como los agrupamientos vocalcoda (palabras CVC) y onset mixto (palabras CCV), además de las consonantes vibrantes (Acosta y Moreno, 1999).

Así, las características propias de la conciencia fonológica según la edad en la que se encuentra el niño o niña pueden verse en la tabla 1.

Tabla 1. *Adquisición fonética-fonológica.*

Etapa	Adquisición	Fonemas
0 - 12 meses	Primeros sonidos (balbuceo, reduplicar...). Comienzo de la estructura CV. Aparece la omisión de sílabas, consonantes y asimilaciones.	
12 - 24 meses	Emergencia CVC y palabras de dos sílabas. El habla es parcialmente inteligible.	
2 -3 años	Conciencia de la emergencia de rimas y sonidos vocálicos.	/a/,/e/,/i/,/o/,/u/

A los 3 años	Habilidad para producir rimas. Diptongos decrecientes, grupos consonánticos /nasal/+C/	/m/, /n/, /ñ/, /p/, /t/, /k/, /b/, /x/, /l/, /g/, /f/, /s/, /chi/, /-r-/ /ya/, /ido/, /ir/, /u/, /u/, /UE/.
A los 3 años y medio	Reduce la duplicación, omisión de sílabas, asimilaciones y omisión de la consonante final. Reducción de la estructura silábica y problemas con /l/, /r/, /d/.	
A los 4 años	Decrece la reducción de grupos consonánticos.	/d/, /ll/, /r/, /C+l/ “el”
4 - 5 años	Habilidad para segmentar las palabras en sílabas. Pueden persistir errores en /l/, /r/, /d/. Grupos consonánticos (CCV).	/s+C/ “costa”, /C+r/ “creo” /br/, /fr/, /pr/, /cr/, /gr/, /tr/, /dr/
5 - 6 años	Grupos/s+CC,/líquida/, diptongos .crecientes. Habilidad para segmentar palabras en fonemas. Comprende el concepto de palabra separado de su referente.	/r/: “rr” (rojo), “r” (tarde) /eu/, /ei/, /au/, /oi/, /au/, /iu/, /ui/

Nota: Adaptación de Bosch, 1983 y 2004; Clemente, 1995; Serra, 2000 y Paul, 2001.

3.5 El desarrollo de la caligrafía

Atendiendo a la definición que hace la Real Academia Española (2014) sobre caligrafía, se trata del “arte de escribir con letra bella y formada correctamente, según diferentes estilos. Asimismo, una segunda definición es, el conjunto de rasgos que caracterizan la escritura de una persona de un documento, etc.”

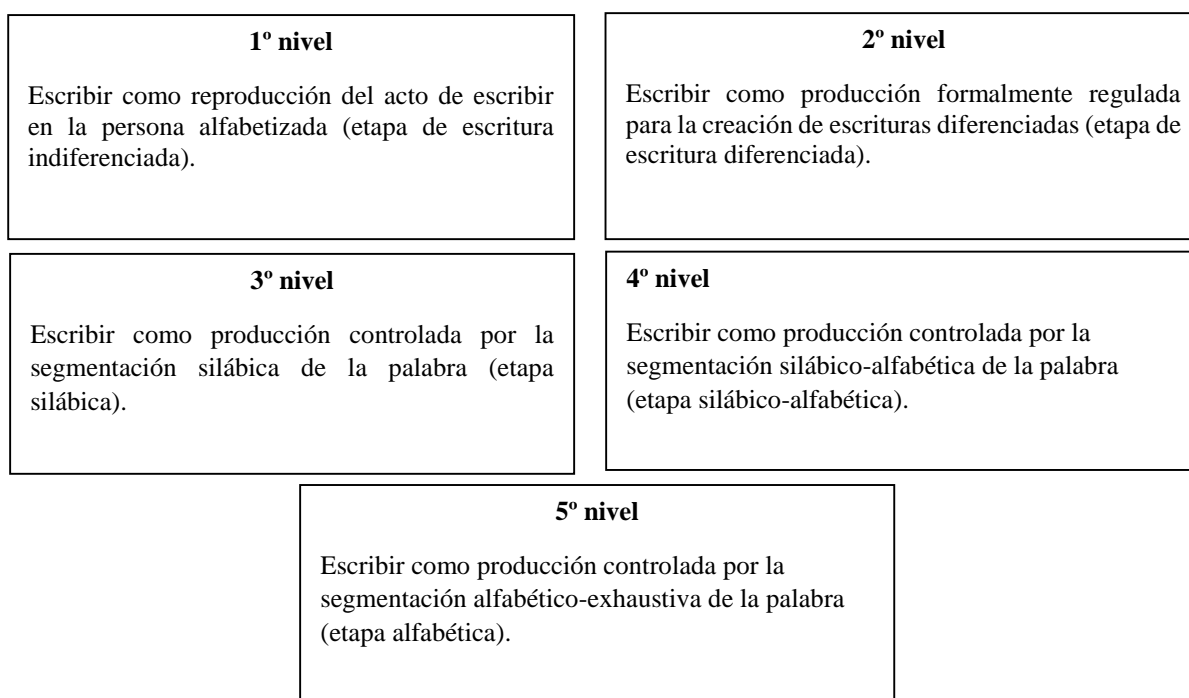
Además, la caligrafía es un proceso que está implicado en el propio acto de escribir, concretamente en los procesos motores, pues para llevarla a cabo se necesita de los movimientos de la mano, es decir, la psicomotricidad fina.

Cada niño o niña tiene su propio estilo de caligrafía en particular, es decir, sus letras pueden ser más grandes o más pequeñas, más rectas o más cursivas, más redondas o menos, etc. Se podría decir que la caligrafía atiende a todas aquellas características que poseen todas y cada una de las letras que la diferencian del resto.

3.5.1 Etapas evolutivas de la caligrafía

Ferreiro y Teberosky (1979) llevaron a cabo una publicación sobre los procesos de enseñanza de la lectoescritura. Cuando los niños y niñas diferencian entre lo que es el dibujo y escritura, pasan por varios niveles de conceptualización de la lectura y la escritura. Es de vital importancia que el maestro o maestra sea consciente de estas etapas pudiendo así esclarecer en qué nivel se encuentra cada alumno o alumna. La figura 5 muestra las etapas de adquisición de la caligrafía.

Figura 5. *Etapas de la caligrafía.*



1. Primer nivel. Escribir como reproducción del acto de escribir en la persona alfabetizada (etapa de escritura indiferenciada).

En esta etapa, los niños imitan la escritura adulta produciendo figuras como círculos, palos, ganchos y otras formas no icónicas. A menudo combinan la escritura y el dibujo, y diferencian uno de otro por oposición: escrito es lo que no es dibujo. Sin embargo, en sus producciones no se diferencia bien el dibujo de la escritura, de ahí el nombre de la etapa. Para ellos lo escrito es el nombre del objeto y ocupa su lugar. Muchas veces se aprecia una relación entre el tamaño del objeto y el número de letras, es decir, si el objeto es grande hay muchas letras. Las producciones no son diferenciables ni analizables.

2. Segundo nivel. Escribir como producción formalmente regulada para la creación de escrituras diferenciadas (etapa de escritura diferenciada).

Las formas gráficas se parecen más a las convencionales de las letras. Los niños y niñas suelen utilizar la reproducción de las letras de su nombre, ampliando el repertorio rápidamente. Son capaces de reproducir muchas letras y pueden conocer sus nombres, pero no se les atribuye todavía un valor fonético. Pasa a percibir características más específicas de la escritura como el

número de letras, variedad interna y externa, es decir, que existen diferentes letras. Elabora las siguientes hipótesis de funcionamiento del código:

- **Hipótesis de cantidad.** Considera que debe haber una cantidad mínima de caracteres para que diga algo.
- **Hipótesis de variedad interna.** Considera que debe haber variación en el repertorio de caracteres para poder designar y que digan algo.
- **Hipótesis de variedad externa.** Considera que debe haber diferencias objetivas (cambio de orden en los signos gráficos o cambio de orden) entre escrituras para que digan cosas diferentes. Continúa atribuyendo la función de designación a la escritura.

3. Tercer nivel. Escribir como producción controlada por la segmentación silábica de la palabra (etapa silábica).

El comienzo de este nivel se produce cuando los niños y niñas descubren algún tipo de relación entre la escritura y la palabra sonora. Esta relación se desarrolla bajo las siguientes hipótesis:

- **Hipótesis silábica cuantitativa.** A cada sílaba que reconoce oralmente le hace corresponder una representación gráfica (letra o pseudolettra), sin que tenga un valor convencional. Escribe un símbolo por sílaba, por ejemplo: aeio para bicicleta.
- **Hipótesis silábica cualitativa.** Añaden a la hipótesis anterior el valor convencional de las grafías. Para cada sílaba escribe un símbolo que coincide con una de las letras que representa alguno de los sonidos que componen la sílaba. Suele ser el sonido que corresponde a la vocal de la sílaba, por ejemplo: aeea o pplr para papelera. En esta etapa el niño o niña empieza a analizar los elementos sonoros de la palabra y a establecer una relación entre estas unidades y las letras que las representan. Siguen persistiendo las restricciones de cantidad y variedad de la etapa anterior. Para resolverlo añade letras o cambia una letra por otra.

4. Cuarto nivel. Escribir como producción controlada por la segmentación silábico-alfabética de la palabra (etapa silábico-alfabética).

En este nivel se utilizan dos formas de hacer corresponder los sonidos y las grafías: la silábica y la alfabética. Empiezan a escribir más de una grafía por cada sílaba. Las producciones de este nivel son muy características, podemos encontrar una palabra escrita correctamente al lado de otra a la que le faltan letras escritas según la hipótesis silábica. En este nivel el niño o

niña escribe más de una letra para cada sílaba, seleccionando los elementos más sonoros. El número de letras por cada palabra es menor al número convencional.

5. Quinto nivel. Escribir como producción controlada por la segmentación alfabético-exhaustiva de la palabra (etapa alfabética).

En este nivel el niño o niña hace un análisis alfabético estricto. Establece y generaliza la correspondencia entre sonidos y grafías. Le surgen conflictos cuando aparecen sílabas que no siguen el esquema C+V. Es por eso que al principio todavía aparecen problemas en la escritura de sílabas inversas, trabadas y complejas, hasta que se generaliza la relación entre los fonemas y las grafías que las representan. Con la escritura alfabética los niños y niñas poseen un buen dominio del código de escritura, aunque aún le falta por aprender buena parte de la ortografía. Le quedan por resolver los problemas de las letras que representan más de un sonido y los sonidos que se representan por más de una letra.

3.5.2 Errores en la etapa caligráfica

La escritura es una actividad muy compleja en la que intervienen diferentes procesos. Por ello, existen diversos tipos de errores que los niños y niñas cometen cuando se están adentrando en la iniciación de la escritura, es decir en la etapa caligráfica. El origen de estos errores puede ser de diferente índole (Cobo Antúnez, 2011).

1. Errores de carácter lingüístico – perceptivo

- Sustitución de fonemas vocálicos o consonánticos afines por el punto y/o modo de articulación: f/z, t/d, p/b.
- Omisiones de fonemas, en general consonánticos: “como” por “cromo”, “lo” por “los”.
- Omisiones de sílabas enteras: “car” por “carta”.
- Omisiones de palabras.
- Adiciones de fonemas: “tarata” por “tarta”.
- Adiciones de sílabas enteras: “castillollo”.
- Adiciones de palabras.
- Inversiones de los sonidos: “aldo” por “lado”, “credo” por “cerdo”, “bursa” por “blusa”.

2. Errores de carácter viso - espacial

- Escritura en espejo: se define como la producción de letras o cadenas de palabras enteras en dirección inversa. Cuando se muestran ante un espejo, estas letras o palabras se pueden leer normalmente.
- Unión: consiste en la unión de dos palabras de manera incorrecta al escribir una oración: "Laniña morena" en vez de "La niña morena".
- Confusión entre fonema- grafema: consiste en la alteración del orden de las letras debido a problemas de procesamiento fonológico: "Seis" por "Sesi".
- Sustitución de letras que se diferencian por su posición en el espacio: p, q, d, b.
- Sustitución de letras similares por sus características visuales: m / n / l / e.
- Confusión en palabras con fonemas que admiten dos grafías, en función de las vocales: /g/, /k/, /z/, /j/.
- Omisión de la letra "h" por no tener correspondencia fonética.
- Rotación: consiste en el cambio de la letra correcta por otra que se puede considerar la misma habiéndolas girado o rotado en el plano del papel. Esto es debido a problemas de procesamiento visual: "Boda" por "Poda".
- Inversión: es el síntoma por el cual el alumno o alumna al escribir o al leer, rota la letra a 180 grados, y la invierte totalmente, así, por ejemplo, escribe "luega" por "juega", m por w, n por u. Las principales causas de la inversión de letras son las siguientes: trastornos de la orientación espacial, de la percepción visual, alteración de la configuración perceptual. El error de inversión consiste pues en una alteración o transposición del orden lógico-secuencial de las grafías.
- La transposición de letras y sílabas también llamada translación, es el cambio del lugar de las sílabas y las letras en el sentido derecha izquierda, se escribe se por es, etc. Las principales causas de las traslaciones de letras y sílabas son las siguientes: errores en la ordenación, fallas en la secuencia, defectos del ritmo, desorientación espacio-temporal, mala lateralización, trastornos del nudo categorial.

3. Errores de carácter viso – auditivo

- Uniones de palabras: "lacasa".
- Separaciones de sílabas que componen una palabra.
- Unión de sílabas perteneciente a dos palabras: "es- tatapa".

3.6 Escritura de palabras y aprendizaje ortográfico

Una vez que la caligrafía se haya automatizado, se da paso a la etapa ortográfica. De esta manera, los niños y niñas podrán adquirir la habilidad para saber cómo están compuestas las palabras, estableciendo así una relación entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito.

3.6.1 Características de la ortografía del español

La adquisición de etapa ortográfica está supeditada a las características ortográficas de nuestra lengua. La Real Academia Española (2015) define la ortografía como la parte de la gramática que enseña a escribir correctamente por el acertado empleo de las letras y de los signos auxiliares de la escritura, añadiendo que la ortografía española se fundamenta en tres principios:

1. La pronunciación de las letras, sílabas y palabras.
2. La etimología u origen de las voces.
3. El uso de los que mejor han escrito.

La existencia de estos principios como fuentes de la ortografía del español implica normas y convenciones ortográficas cuyo aprendizaje requiere procesos y habilidades muy diferentes entre sí. El primer principio implica que un gran número de palabras de nuestro idioma podrán ser escritas correctamente por medio de la aplicación de las denominadas reglas de conversión fonema grafema (RCFG), entendiéndose en sentido restringido, aquellas reglas en las que el fonema sólo se puede representar gráficamente por una letra.

De este hecho se deriva que en castellano existe una gran cantidad de palabras que podrían escribirse de manera diferente, sin que se alterase su sonido: caballo, cabayo, caballo, etc. En estos casos no tiene sentido la aplicación de las RCFG, pues su ortografía es arbitraria, de modo que su aprendizaje se realiza poniendo en los procesos de escritura marcha procesos de identificación y retención de las formas.

Algo similar ocurre con la letra “h”, que al ser sólo una letra y no la representación gráfica de ningún fonema, implica de nuevo un esfuerzo de memoria visual. A caballo entre las dos tipologías de palabras descritas, podríamos añadir que existe en castellano un tercer tipo de palabras que tampoco admiten una ortografía fonética, es decir, que no podrían escribirse correctamente por la aplicación de las RCFG, pues incluyen alguna letra que es la representación gráfica de algún fonema de los que admite más de una representación posible: el fonema /k/ se puede representar por la letra (k, c, q), pero que a diferencia de las palabras arbitrarias pueden escribirse adecuadamente por la aplicación de una regla general categórica:

“los pretéritos imperfectos de los verbos de la primera conjugación se escriben con (b)”. Esta variedad de situaciones ha dado lugar a diversos tipos de ortografía en castellano:

- **Ortografía fonética.** Implica la utilización de las denominadas reglas de conversión fonema-grafema. Englobaría a todas aquellas palabras transparentes, palabras que pueden codificarse por medio de la transformación inequívoca de los fonemas que la constituyen en letras.
- **Ortografía arbitraria.** Precisa de procesos de memoria viso motriz. Se hace imprescindible para la escritura de palabras que no son transparentes y para las que no contamos con ninguna regla categórica que nos pueda sacar de dudas.
- **Ortografía reglada.** Precisa del conocimiento específico de las distintas reglas tradicionales ortográficas y de la capacidad de transferencia para su aplicación a términos desconocidos.

4. Desarrollo de una revisión

En la tabla 1 se muestra una revisión de seis trabajos empíricos diferentes que han tratado de dar respuesta al complejo proceso que implica la adquisición de la etapa caligráfica y su influencia en la posterior etapa ortográfica.

En el comienzo de la adquisición de la etapa caligráfica se ha demostrado que los niños y niñas son capaces de escribir su nombre correctamente sin que esto les lleve a regirse por ninguna norma ortográfica o fonológica. Simplemente lo relacionan con el dibujo que representa la palabra, en este caso su propia persona, es decir se trata de un concepto ideográfico. (Lieberman, 1985) Para que un niño o niña pueda comenzar a leer y escribir de una manera acertada, es necesario que tenga una buena instrucción de la fonología de las palabras desde edades tempranas, ya que solo así podrá hacer un buen uso de los sonidos de los que se compone la lengua utilizada (Domínguez, 2014).

Además de esto, para llevar a cabo una buena escritura, según el estudio de Prunty, Barnett, Wilmut y Plumb (2016), es necesario que los niños y niñas tengan un buen desarrollo motor, ya que de no ser así se verán condicionados a la hora de llevar a cabo una buena composición escrita. Poseer una psicomotricidad fina escasa implica que sus movimientos también se vean condicionados a la hora de escribir. Por ello, es de vital importancia establecer un diagnóstico precoz en el retraso gramamotor, como bien menciona Gilboa (2017), para así evitar que el niño o niña presente dificultades motoras en cuanto a la iniciación de la escritura se refiere.

Si se presta atención a uno de los errores más comunes que cometen los niños y niñas en la etapa de EI durante la adquisición de la escritura, destaca la escritura en espejo. A pesar de estar considerado como una consecuencia de un daño cerebral, en estas edades tempranas se trata de un proceso transitorio. Esto es así, ya que aún no tienen interiorizada la dirección hacia la que se deben escribir las palabras, es decir, derecha o izquierda. Esto les lleva a confusión y, por lo tanto, a invertir su escritura (Cubelli y Della Sala, 2009)

Por otro lado, la ortografía y la escritura a mano deben ser dos aspectos que se deben enseñar de forma conjunta para que un niño o niña aprenda el propio acto de escribir, ya que cuando estos plasman sobre un papel varias veces la misma palabra, conseguirán aprenderse las normas por las que estas se rigen y, como consecuencia los errores ortográficos se verán disminuidos durante el proceso de enseñanza aprendizaje. Ocurre lo mismo, con aquellas palabras que más le suenan, es decir, las que más conocen son las que mejor escriben. (Rodríguez y Villarroel, 2017)

Así pues, un buen entrenamiento motriz, una correcta asimilación tanto fonológica como ortográfica de las palabras y la práctica constante y repetitiva, hará posible que el niño o niña consiga tener una base consolidada de la escritura. No hay que olvidar la labor del docente en la elaboración de un diagnóstico precoz sobre las dificultades de cada individuo, para así incidir en ellas y tratar de corregirlas.

Título	Autores	Edad/Origen participantes	Objetivo	Conclusiones
Predicción de dificultades de escritura a mano a través de procesos de ortografía.	Rodríguez y Villarroel (2017)	276 niños y niñas españoles de EP.	Examinar si las tareas de ortografía contribuyen a la predicción del estado de escritura a mano de los niños y niñas con habilidades de escritura pobre.	La escritura a mano y la ortografía deben instruirse juntas ya que es muy probable que los estudiantes de EP que muestran bajo rendimiento en la ortografía presenten problemas de escritura, por lo que se les debe proporcionar no solo una intervención adicional de ortografía sino también práctica de escritura a mano.
El impacto de las dificultades de escritura a mano en la calidad de la composición en niños y niñas con trastornos de coordinación del desarrollo.	Prunty, Barnett, Wilmut y Plumb (2016)	28 niños y niñas con trastorno de coordinación del desarrollo.	Examinar la calidad de la composición en niños y niñas con trastorno de coordinación del desarrollo y determinar si sus habilidades de transcripción influyen en la calidad de la escritura.	Las dificultades de escritura a mano tan comúnmente informadas en niños y niñas con trastorno de coordinación del desarrollo tienen una mayor repercusión en la calidad de la composición escrita.
Desarrollo y validación inicial de la prueba funcional Gilboa (GIFT): una medida única para el cribado grafomotor preescolar.	Yafit Gilboa (2017)	611 niños de entre 3 y 6 años.	Desarrollar y validar el GIFT como una nueva medida para el cribado grafomotor preescolar.	El GIFT es una herramienta única que mide las habilidades de rendimiento basadas en las actividades cotidianas de los niños y niñas en edad preescolar y, además, puede ser utilizado por terapeutas ocupacionales pediátricos como un primer paso para la identificación temprana de niños y niñas potencialmente en riesgo de retraso gramatomotor del desarrollo motor fino.

<p>Evaluación de los efectos a largo plazo de la enseñanza de habilidades de análisis fonológico en el aprendizaje de la lectura y escritura.</p>	<p>Domínguez (2014)</p>	<p>48 niños y niñas de Salamanca de EP .</p>	<p>Estudiar los efectos a largo plazo de la enseñanza de habilidades de análisis fonológico para niños en edad preescolar.</p>	<p>Dada la importancia de las habilidades de conciencia fonológica para el progreso temprano en la lectura y escritura, parece claro que los niños y niñas que tienen dificultades para desarrollar estas habilidades deben recibir instrucción adicional.</p>
<p>Escritura en espejo en niños y niñas en edad preescolar: un estudio piloto.</p>	<p>Cubelli y Della Sala (2009)</p>	<p>Niños y niñas de 5 años de Italia.</p>	<p>Determinar las variables asociadas con la escritura en espejo en los niños y niñas en edad preescolar antes de que ingresen a la educación formal.</p>	<p>Los niños y niñas muestran problemas de escritura direccional, produciendo letras hacia la derecha o hacia atrás, hasta que se establezca el conocimiento de la dirección de escritura de su idioma, por lo que los niños y niñas poco expuestos a la escritura podrían componer al azar letras y dígitos asimétricos que se enfrentan a la izquierda o derecha con cualquier mano.</p>
<p>Escritura de nombre y el niño o niña preescolar.</p>	<p>Lieberman (1985)</p>	<p>45 niños y niñas en edad preescolar.</p>	<p>Explorar las comprensiones emergentes de los niños y niñas sobre el lenguaje escrito.</p>	<p>La escritura de nombres es ideográfica y no se basa en el conocimiento de los nombres de las letras ni en la comprensión de las correspondencias entre letras y sonidos.</p>

5. Síntesis y discusión

La realización de este trabajo ha permitido profundizar en un ámbito esencial y de vital importancia dentro de la etapa de EI: la escritura.

La escritura es un procedimiento; dominarlo supone poder llegar a escribir correctamente. Para enseñar los conocimientos es necesario mostrarlos, es decir, el maestro o maestra debe ofrecerle al niño o niña las técnicas y procedimientos esenciales para que puedan hacer un buen uso de ella.

Además, es de vital importancia hacer hincapié en el papel que desempeña la caligrafía, ya que además de ser es un elemento esencial en el desarrollo académico del niño o niña también cumple una función importante en su desarrollo motriz. El simple hecho de escribir a mano, ayuda al reconocimiento visual y aprendizaje de las letras, lo que contribuye a una buena comprensión de las propiedades de las mismas. Para ello, hay que tener en cuenta las diferentes etapas de desarrollo por las que pasa la caligrafía, ya que cada una tiene su propio proceso. Al igual que ello, también es importante saber en qué momento evolutivo se encuentra el niño o niña, así como sus habilidades personales. Cuando un niño o niña escribe a mano y lleva a cabo diversos trazos, está plasmando ideas y pensamientos sobre un papel, lo que hace que su concentración y atención se pongan en marcha. En este proceso, la mente se coordina con esas ideas y da pie a la mano para que lleve a cabo los trazos correspondientes. Por ello, se puede decir que la caligrafía no es un mero procedimiento, sino es una habilidad que desarrolla en el niño o niña números aspectos como la destreza a la hora de escribir, la coherencia, la fluidez, la comprensión, la memoria, entre otros. Un buen aprendizaje de la caligrafía en estas edades tempranas ayuda a la prevención de futuras dificultades en el proceso escrito.

La escritura posee componentes fonológicos. El que un niño o niña pueda escribir su nombre correctamente no nos indica que entiende el principio alfabético, sino cuando empieza a representar fonéticamente alguno o todos los sonidos de las palabras. Al automatizar esta escritura alfabética, el niño o niña estará preparado para fijarse en el aspecto ortográfico y en poner toda su atención en el cuidado del grafismo.

Esa caligrafía deberá ir perfeccionándola al mismo tiempo que respeta la ortografía de las palabras. Los niños y niñas se enfrentan ante el reto de resolver problemas en cuanto a las letras se refiere. Hay letras que representan más de un sonido y sonidos que se representan con más de una letra. Es característico de estas primeras edades los conflictos que aparecen en la correspondencia de los fonemas y los grafemas.

Es importante estimular la comunicación en los niños y niñas y su capacidad para expresarse, escuchar y comprender el lenguaje, respetando siempre las individualidades, es decir, el ritmo de cada uno de ellos. Para desarrollar el aprendizaje de la escritura, es necesario ofrecer al alumnado oportunidades de interacción con diferentes materiales y contextos ricos en situaciones en las que la escritura esté presente. Todo ello les permitirá ir construyendo sus ideas sobre las características, funciones y procedimientos que tiene el texto escrito. A tal fin, el profesorado de EI ha de procurar despertar actitudes de curiosidad e interés por el lenguaje escrito y por su descubrimiento, como medio de comunicación, información y disfrute, a través de propuestas en consonancia con los intereses y necesidades del alumnado de esta etapa.

Un buen aprendizaje de la escritura en edades tempranas favorecerá que el niño o niña tenga un buen desarrollo académico durante su posterior escolarización. Por ello, hay que saber responder ante sus intereses y actuar frente a sus necesidades en la mayor brevedad posible.

Aunque actualmente la escritura como tal está bastante descuidada, sigue siendo un asunto educativo importante, pues de ella depende que el mensaje escrito cumpla con su función comunicativa. Si a los niños no se les enseña a escribir de una manera directa y sistemática, las posibilidades de que lleven a cabo la escritura de forma eficaz, se verán muy limitadas.

Los niños y niñas son como esponjas, absorben todo aquello que oyen y ven. Por ello, y como futura docente, opino que debemos ser referentes para ellos y mostrarles un modelo lingüístico correcto, acorde a sus edades, en un entorno rico donde se pueda puedan desarrollar todas y cada una de sus potencialidades. Además, el aprendizaje de un nuevo concepto a veces conlleva a la frustración, por ello es importante elogiar cada uno de sus logros.

«Nuestras fuerzas son limitadas; pero, en un terreno en que todo es silvestre, siempre será mucho lo poco que podamos hacer, si nos empuja el entusiasmo» (Seco, 1994)

6. Referencias bibliográficas

- Aguilar, A. A. (1979). Personalidad, lectura y escritura. *Psicología General Aplicada*, 521-541.
- Ajuriaguerra, J. d. (1977). *La escritura del niño*. Barcelona: LAIA.
- Antúnez, B. C. (2011). Los trastornos en el aprendizaje de la lectura, el cálculo y la escritura. *Pedagogía Magna*, 65.
- Auzias, M. (1981). *Los trastornos de la escritura infantil*. Barcelona: LAIA.
- Braslavsky, B. P. (1995). La Lengua Escrita y los Procesos de Adquisición del Conocimiento en una Concepción Sociohistórico-Cultural. *Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, 21. Obtenido de <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/viewFile/1120/1094>
- Conicet., Á. S. (2017). Las habilidades metafonológicas la lectura y la escritura en niños de cinco años. *Lenguas Modernas*, 71-93. Obtenido de <https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/45545>
- Cristina Rodríguez, P. a. (2017). Predicting Handwriting Difficulties Through Spelling Processes. *Journal of Learning Disabilities* , 504-510. Obtenido de <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0022219416633863>
- Cuetos, F. (2009). *Psicología de la escritura*. España: Wolters Kluwer.
- Departamento de Educación del Ayuntamiento de Leiceste, D. d. (2002). *El síndrome de Asperger. Estrategias prácticas para el aula*. País Vasco: Eusko Jaurlaritz. Obtenido de <http://www.autismosevilla.org/profesionales/Habilidades%20sociales/thomassindromeaspergerestrategiaspracticaspaelaula.pdf>
- Domínguez, A. B. (2014). Evaluación de los efectos a largo plazo de la Enseñanza de habilidades de análisis fonológico en el aprendizaje de la lectura y de la escritura. *Infancia y Aprendizaje*, 83-96. Obtenido de <https://doi.org/10.1174/021037096762905571>

- Dora Elizabeth Granados Ramos, P. T. (2016). Errores de escritura en español en niños de tercer grado de educación primaria. *Pensamiento Psicológico*, 12. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/pepsi/v14n2/v14n2a09.pdf>
- F. Bara, E. G. (2010). The learning of letter handwriting. *Psychologie Française*, 16. Obtenido de <http://dx.doi.org.accedys2.bbt.k.ull.es/10.1016/j.psfr.2010.01.001>
- Flores Davis, L. E., & Hernández Segura, A. M. (2008). Construcción del aprendizaje de la lectura y la escritura. *Educare*, 20. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/1941/194114582021.pdf>
- G. Domínguez Chillón, J. L. (1997). *Los primeros pasos hacia el lenguaje escrito*. Madrid: La Muralla, S.A.
- Gilboa, Y. (2017). Development and initial validation of the Gilboa functional test (GIFT): A unique measure for preschool graphomotor screening. *The British Journal Of Occupational Therapy*, 660-667. Obtenido de <http://dx.doi.org.accedys2.bbt.k.ull.es/10.1177/0308022617711670>
- Joaquim Dolz Mestre, R. G. (2013). *Producción escrita y dificultades de aprendizaje*. España: GRAÓ, de IRIF, SL.
- Juan E. Jiménez, I. O. (2008). Evolución de la escritura de palabras de ortografía arbitraria en lengua española. *Psicothema*, 786-794. Obtenido de <http://www.redalyc.org/html/727/72720442/>
- Kortazar, I. I. (2009). Los niños construyen la mecánica de la escritura. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 239-248. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/3498/349832321025.pdf>
- Lieberman, E. (1985). Name Writing and the Preschool Child. 33.
- Luz Emilia Flores Davis, A. M. (2008). Construcción del aprendizaje de la lectura y la escritura. *Educare*, 20. Obtenido de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/1428/1348>
- Manrique, Á. S. (2003). Aprendizaje de la lectura y escritura en español. El predominio de las estrategias fonológicas. *Interdisciplinaria*, 27. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/180/18020102.pdf>

- Marieke Longcamp, M.-T. Z.-P.-L. (2005). The influence of writing practice on letter recognition in preschool children: A comparison between handwriting and typing. *Acta Psychologica*, 67-79. Obtenido de <http://dx.doi.org.accedys2.bbtk.ull.es/10.1016/j.actpsy.2004.10.019>
- Mediavilla, R. G. (2015). Aprendizaje de la escritura y habilidades de conciencia fonológica en las primeras edades. *Sociedad Española de Pedagogía*, 18. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/3382/338253221002.pdf>
- Mellissa M Prunty, A. L. (2016). The impact of handwriting difficulties on compositional quality in children with developmental coordination disorder. 591-597. Obtenido de <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0308022616650903>
- Michelle M. Neumann, D. L. (2010). Parental strategies to scaffold emergent writing skills in the pre-school child within the home environment. *Early Years*, 79-94. Obtenido de <https://doi.org/10.1080/09575140903196715>
- Mullin, A. (1996). Crossing Over: Individuality and Social Constructivism in the Writing Center. *Base de datos Eric*, 8. Obtenido de https://archive.org/details/ERIC_ED357359
- Roberto Cubelli, S. D. (2008). Mirror writing in pre-school children: a pilot study. *Cognitive Processing*, 101-104. Obtenido de <http://dx.doi.org.accedys2.bbtk.ull.es/10.1007/s10339-008-0233-z>
- Sala, R. D. (2012). Mirror-writing. *The British Psychological Society*, 742-747. Obtenido de <https://thepsychologist.bps.org.uk/volume-25/edition-10/mirror-writing>
- Sergio Della Sala, R. C. (2009). Writing about mirror writing. *Cortex*, 791-792. Obtenido de https://ac-els-cdn-com.accedys2.bbtk.ull.es/S0010945208002876/1-s2.0-S0010945208002876-main.pdf?_tid=5cef2978-5407-4e6d-a3c6-84159f3a3de5&acdnat=1529169760_f83a3ef0d49d9fd5758040bc9bb1e391
- Simner, M. L. (1988). Predicting First Grade Achievement from Form Errors in Printing at the Start of Pre-Kindergarten. *ERIC*, 16. Obtenido de <https://eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED294654>
- Valencia, G. D. (1997). *Los primeros pasos hacia el lenguaje escrito. Una mirada al aula*. Madrid: La Muralla, S.A.

