



ESCUELA NORMAL No. 1 DE TOLUCA



TESIS DE INVESTIGACIÓN

Ejercicios de Dominio Motriz Para Atender la
Disgrafía Evolutiva en Primer Grado de
Primaria

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

P R E S E N T A

ELOINM ROJAS GONZALEZ

A S E S O R

Dr. Alejandro Esquivel Ocádiz

TOLUCA, MÉXICO

JULIO DE 2022

Índice

Introducción	5
CAPITULO I	10
Planteamiento del problema	11
Objetivos	15
Objetivo general	15
Objetivo específico	15
Hipótesis o supuesto	16
Fundamentación teórica	17
Marco referencial	17
Marco teórico	27
Metodología de investigación	33
Estado de la situación	38
Situación general del sistema educativo actual	38
Contexto escolar	41
Características del grupo	43
Ambientes de aprendizaje	45
Características del docente titular	47
Recursos y adaptaciones para el aprendizaje	48
CAPITULO II	51

Acción estratégica	52
Primer ciclo de acción	55
Identificación de la idea general	56
Reconocimiento de la situación	59
Test T.A.L.E.	61
Test ABC	63
Conclusión de la fase de reconocimiento	65
Construcción del plan de acción	65
Puesta en marcha	67
Evaluación	76
Revisión del plan	77
CAPITULO III	79
Plan de mejora	80
Segundo ciclo de acción	84
Identificación de la idea general	86
Reconocimiento de la situación	88
Construcción del plan de mejora	91
Puesta en marcha	93
Resultados: plan de mejora	102
Evaluación	102
Revisión del plan	105
Etapas de desarrollo y apropiación de la escritura	108
Conclusión	118
Anexos	122

Referencias	144
--------------------------	------------

Índice figuras

Figura 1 Modelo de investigación acción de Kurt Lewin.....	35
Figura 2 Resultados 1° “D” prueba SisAT escritura primera evaluación.....	58
Figura 3 Resultados 1° “D” prueba SisAT escritura segunda evaluación.....	90
Figura 4 Niveles de desarrollo de escritura en el primer grado, grupo D valorados por SisAT luego de la aplicación del plan de mejora.....	106
Figura 5 Anomalías por Disgrafía evolutiva presentes luego de la intervención docente.....	107

Índice tablas

Tabla 1 Indicadores de evaluación de escritura propuestos por SisAT.....	57
Tabla 2 Resultados de la encuesta a padres de familia.....	60
Tabla 3 Resultados de aplicación del Test T.A.L.E.....	62
Tabla 4 Resultados de aplicación del Test ABC.....	64
Tabla 5 Matriz de valoración de competencias escritas en alumnos de 1er grado.....	89
Tabla 6 Dimensiones de trabajo para la atención de la disgrafía evolutiva.....	103
Tabla 7 <i>Diagnóstico de validación en el proceso de escritura de los alumnos.....</i>	<i>135</i>
Tabla 8 <i>Diagnóstico de validación en el proceso de escritura de los alumnos: segundo periodo de intervención.....</i>	<i>138</i>
Tabla 9 Diagnóstico de validación en el proceso de escritura de los alumnos: Tercer periodo de intervención.....	141

Introducción

Las dificultades presentes en el desarrollo procesual del lenguaje escrito son hoy en día una de las principales causas de analfabetismo y deserción escolar a nivel nacional (INEGI, 2020: 12), por ello son una realidad de gran relevancia que se presentan día a día dentro de las aulas de clase, pues estas pueden causar problemas de aprendizaje en competencias académicas que resultan necesarias para la formación estudiantil. Ante tal situación, es necesario que el docente asuma un papel para enfrentar los retos del contexto escolar inmediato y así plantear estrategias innovadoras y adecuadas para facilitar la atención en las dificultades de los procesos de aprendizaje.

La disgrafía evolutiva se presenta hoy en día como una de las principales afecciones en la escritura de estudiantes de nivel básico. Porellano (2019:32) asegura que la disgrafía es una dificultad de aprendizaje que entorpece la escritura, tanto en su trazo como en su grafía, es decir que los alumnos que presentan dicha problemática suelen reflejar una postura inadecuada, mal manejo de instrumentos y espacios de escritura o incluso confundir, omitir o unir letras o sílabas de manera incorrecta afectando la legibilidad y sentido de comunicación del mensaje escrito.

Estudios efectuados por Cardona y Soto (2020: 78) mencionan que la disgrafía afecta directamente el desarrollo de la apropiación de la escritura y puede presentarse en su proceso de aprendizaje en cualquier individuo que no refleje problemas intelectuales y neurológicos; por lo cual resulta importante conocer aquellas características de la disgrafía evolutiva al momento de escribir y los procesos contextuales y de desarrollo individual que intervienen para su asimilación.

En este sentido el objeto de estudio de la presente tesis de intervención analiza a la disgrafía evolutiva desde un enfoque meramente pedagógico, que retoma los planteamientos del plan y programas de estudio *Aprendizajes clave 2018*, para designar el área de progreso del dominio de la lengua escrita en la práctica social del lenguaje de la producción de textos escritos.

Por lo anterior dentro del método de intervención se consideró a la escritura con reflejos de disgrafía evolutiva como un área de oportunidad de desarrollo en la competencia fundamental del proceso de apropiación del lenguaje escrito que necesita generar una complementación de dificultades para su aprendizaje desde una identificación, valoración e intervención del área motriz .

En la actualidad resulta importante considerar la preparación docente para asumir con responsabilidad y compromiso la búsqueda de estrategias didácticas y herramientas para intervenir en las dificultades presentadas en la formación estudiantil; ya que para mejorar los procesos de escritura causados por la disgrafía evolutiva en los textos escritos de los estudiantes es necesario que se utilicen estrategias apropiadas para disminuir progresivamente las dificultades que imposibilitan manifestar una escritura correcta; con la finalidad de desarrollar destrezas motrices, psicolingüísticas y cognitivas para así manifestar un dominio manual y complejo del esquema motriz asociado a las bases del lenguaje y el sentido de maduración de la escritura del alumno.

Ante tal situación es como el presente proceso de intervención educativa se estructura bajo la línea temática de Ejercicios de Dominio Motriz Para Atender a la Disgrafía Evolutiva en Primer Grado de Primaria, en donde la pregunta de investigación se centra en la indagación educativa que nos permita conocer ¿Cuáles ejercicios motrices fortalecen el desarrollo de la escritura y mitigan la apropiación de las características de la disgrafía evolutiva en la escritura de los alumnos de primer grado?

Para dar respuesta a la cuestión planteada se efectuaron dos fases de intervención a una muestra total de ocho alumnos de la Escuela primaria Juan Escutia, pertenecientes al primer grado, grupo *D*; En donde la metodología que implementa el proceso de intervención retoma el método conocido como Investigación-Acción para darle una mayor comprensión a la observación e intervención del objeto de estudio, mismo que describe bajo sus siete pasos fundamentales el método de identificación del problema, la validación del mismo, la conformación del plan de intervención y el plan de mejora, su evaluación y los resultados, objetivos que se generaron a partir de su aplicación.

Los objetivos de la investigación se enfocan en generar acciones didácticas para fortalecer la adquisición de la escritura para resolver la disgrafía evolutiva en alumnos pertenecientes al primer ciclo educativo de formación en educación básica. Lo que nos ayuda a determinar las estrategias de intervención necesarias para atender el incidente arraigado en la formación estudiantil.

La integración del marco referencial nos permite dar un acercamiento de la problemática abordada desde las investigaciones contemporáneas, pues en él se integran algunos estudios bibliográficos y documentales para trabajar el estudio desde el contexto actual en donde se abordan autores como Portellano (2019), Dreifor (2015), Miranda (2019), Pérez (2015), para retomar los conceptos fundamentales y orientaciones pedagógicas para la atención del problema.

Por otro parte, el marco teórico se caracteriza como el planteamiento del análisis de los conceptos primordiales relacionados al tema de estudio, en donde se consideran autores de relevancia que guían y orientan el trabajo de investigación e intervención retomando sus fundamentos y conocimientos respecto a los problemas de aprendizaje, las dificultades en la escritura, la disgrafía y sus subcategorías de análisis como problema para la adquisición de la escritura y la lectura, el acercamiento metodológico para el trabajo de ejercicios motrices para

beneficiar el desarrollo de la escritura y refleje las particularidades de la disgrafía evolutiva en base iniciales de la formación escolar.

El orden que presenta el trabajo se estructura en tres capítulos de desarrollo; el primero retoma el planteamiento del problema detectado en el grupo y la importancia de abordarlo; seguido de ello, se maneja la hipótesis o supuesto para dar respuesta a la cuestión inicial, la cual brinda el desarrollo de los objetivos específicos y generales como pauta en la realización de la presente investigación.

Aunado a ello se encuentra establecido el marco referencial y teórico en el que se concentran algunos estudios bibliográficos y artículos de investigación educativa con relación a la problemática de estudio, partiendo de un diagnóstico general de los factores que intervienen en los ambientes de aprendizaje dentro del contexto inmediato.

El capítulo dos, Diseño y aplicación de ejercicios de dominio motriz, describe el primer proceso de intervención para la resolución de la problemática inicial, en donde se hace una descripción general de cómo fue aplicado el plan de acción, un fundamento teórico de lo que se está trabajando y los resultados que se obtuvieron de dicha aplicación. Haciendo un énfasis relevante en los instrumentos para diagnosticar la disgrafía evolutiva como lo son el Test de Análisis de Lecto Escritura (T.A.L.E) y el Test de Verificación de la Madurez para el Aprendizaje de la Lectura y la Escritura (A.B.C) propuestas por Lourenco, Toro y Monserrat (Como se citó en Cardona y Soto, 2020: 85).

En este capítulo se describen los lineamientos para el desarrollo de ejercicios de dominio motriz para la atención de la disgrafía evolutiva en donde se diseñaron énfasis para el tratamiento y solución de estas según las actividades descritas.

El capítulo tres, Reorientación de los planteamientos pedagógicos para la atención de la disgrafía evolutiva, se reorientan las metodologías de intervención

para el tratamiento de la disgrafía evolutiva ya no solo únicamente considerando el área motriz como una competencia separada de la psicolingüística y la neuropsicología pues se restablece el tratamiento de la problemática con las dimensiones anteriores para dar resultados de mejora según los procesos de evaluación y reflexión del segundo ciclo de intervención.

Finalmente, en la conclusiones se aborda la efectividad de los ejercicios de dominio motriz en favor de la disgrafía evolutiva, en donde a su vez se describen generalmente las recomendaciones para su trabajo y aplicación en formación inicial, según las experiencias obtenidas luego de la aplicación del plan de intervención y el plan de mejora.

CAPITULO I

Metodología de investigación

Planteamiento del problema

Dentro del sistema educativo mexicano los problemas de escritura y de lectura se han reflejado como una de las principales causas de fracaso escolar y analfabetismo funcional desde programas educativos anteriores al actual, por lo cual autores como Barba, Pérez y Bedón (2018:43) aluden a la importancia de evidenciar a la disgrafía como una de las dificultades de aprendizaje que afectan el desarrollo del proceso de apropiación de competencias alfabéticas (lectura y escritura) como parte integral de la formación estudiantil.

Si bien sabemos que la escritura constituye un medio para comunicarnos entre semejantes durante nuestra vida cotidiana, poca es la relevancia que le atribuimos dentro de nuestra formación individual y la evolución que ha generado en la sociedad a lo largo de los años, pues según Portellano (2014) la expresión escrita da al hombre un medio para comunicarse entre su semejantes, esta es una aptitud fundamental para que el ser humano pueda pertenecer a la sociedad y evolucionar (como se citó en Cardona, 2020: 32).

En formación educativa, el considerar la etapa de desarrollo de la escritura y las dificultades para su aprendizaje designan el modo con el cual el estudiante interactúa y se expresa dentro de su medio social; para ello, bajo la línea de participación de la práctica docente, los problemas se muestran en la omisión de letras, manejo de la lateralidad, mala postura al escribir, dominio al coger el lápiz y posición del papel entre otros; y es en los grados de primaria donde se manifiesta con mayor intensidad.

El observar los procesos de desarrollo que presenta la escritura se ha vuelto algo olvidado y poco abordado dentro del sistema educativo, pues una evaluación superficial del lenguaje escrito no refleja la influencia del desarrollo del proceso en el rendimiento académico y es de destacar que su avance principal se observa en los primeros años de escolaridad, pero “al no darle una solución con

continuidad concreta afecta otras áreas de formación estudiantil lo cual puede formar cuadros de desarrollo de dificultades concretas en el área de la escritura” (Guailas, 2018: 56), como lo es el caso de la disgrafía evolutiva.

El cuadro de disgrafía evolutiva en la escritura de estudiantes de primer grado de primaria sitúa las dificultades de desarrollo del lenguaje escrito en competencias perceptivo-motrices y psicomotrices, originando así serias dificultades en el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura, por lo que se desemboca al comienzo de la escolaridad, en un cuadro disgráfico, lo cual repercute en el trazo de las letras y la expresión general del lenguaje escrito.

La anterior situación no solo llega a afectar las competencias propias del área de la expresión escrita, sino también recae en la salud socioemocional y motivación estudiantil pues hay estudios que señalan a estudiantes con dificultades de disgrafía pueden llegar a sentirse “frustrados e inseguros, lo que origina atraso en el avance del proceso de la escritura con relación a sus otros compañeros de clase que no presentan estas dificultades” (Palacios, 2018: 17).

Es así como se atrae mi interés por abordar y desarrollar el estudio de Ejercicios de Dominio Motriz para atender a la disgrafía evolutiva en primer grado y favorecer el desarrollo de competencias asociadas a la lectura y la escritura en educación primaria, pues de acuerdo con los datos obtenidos en mi referente empírico durante la jornada de observación, en la Escuela Primaria Juan Escutia se contempla que la disgrafía evolutiva es una proceso incidental de desarrollo de competencias escritas en la mayoría de los estudiantes y que no era comprendida de manera formal como dificultad para el aprendizaje de la escritura.

Por otra parte, autores como Drefior (1996) asocian la adquisición de las características de la disgrafía evolutiva a aquellos individuos con trastornos de desarrollo de coordinación motriz, mismo que es altamente reflejado dentro del contexto de investigación y que se ve evidenciado en las producciones de los

alumnos, lo cual afecta el trazo y orientación de la expresión escrita, ubicación y coordinación para una línea de seguimiento objetiva (como se citó en Pérez, 2015: 10).

A su vez dentro de mi formación normalista atribuía la asimilación y aplicación de la escritura como algo “natural” que cualquier individuo podría aprender, sin contemplar los requerimientos para su progreso, las dificultades que se presentan en su formación y a su vez su impacto en el aprendizaje formal de otros saberes significativos, desde donde debe resaltarse la importancia de trabajar también la motricidad.

No obstante, mis prácticas profesionales siempre se desempeñaron en los grados pertenecientes al segundo ciclo de educación básica, lo cual hizo que nunca participara en el desarrollo de la escritura, ni considerara los señalamientos antes mencionados.

Dicho de otra manera, aun con tener una preparación y bases de conocimientos teóricos para la enseñanza de la escritura jamás me fue posible implementar acciones didácticas para el desarrollo de las competencias escritoras iniciales, por lo que mi intervención en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura no fue desarrollado con un plano significativo y esto provocó que no reflexionará sobre las necesidades de alumnos que llegaron a presentar problemas de aprendizaje en la escritura, aun en un grado de educación básica avanzado.

Ante tales circunstancias surge la importancia de fortalecer la competencia profesional del perfil de egreso plan de estudios SEP, (2018: 35) “Elabora propuestas para mejorar los resultados de su enseñanza y los aprendizajes de sus alumnos”, como parte de mi formación docente, para propiciar la atención necesaria de los estudiantes y el desarrollo integral de competencias necesarias para la mejora de la vida.

Por tanto, la preparación de los docentes para atender las diferentes dificultades de aprendizaje que se presenten en el aula implica un gran reto para reconocer las afecciones que los alumnos presentan e impiden el desarrollo de competencias sociales y académicas, como lo es la disgrafía evolutiva, para lo cual es fundamental desarrollar acciones ante tal situación, que permitan generar un proceso de calidad educativo para los estudiantes y también para replantear nuestra propia práctica pedagógica y así concebir ambientes de aprendizaje favorables en formación inicial.

A partir de la revisión de las dificultades de aprendizaje que presentan los alumnos en sus competencias del lenguaje oral y escrito, al retomar los referentes actuales y el marco empírico de la investigación, es cómo surgió el deseo de indagar sobre las acciones didácticas que se habían ido implementando para atender la disgrafía evolutiva en educación inicial. Se retomó como eje central el desarrollo motriz del alumno por ser competencia necesaria en la adquisición de las bases del lenguaje escrito. De esta manera fue como se planteó la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles ejercicios motrices fortalecen el desarrollo de la escritura y mitigan la apropiación de las características de la disgrafía evolutiva en la escritura de los alumnos de primer grado?

Objetivos

Los objetivos permiten abordar de manera permanente las metodologías en el proceso de investigación los cuales desarrollaron las acciones didácticas necesarias a fin de atender la disgrafía evolutiva desde los aspectos motrices en alumnos de primer grado, en donde para poder plantearlos tome como consideración la pregunta de investigación; es decir, la dirección y el propósito del estudio, lo cual se retoma como la línea de análisis para considerar el supuesto en la conjetura establecida como respuesta ante la pregunta y que los objetivos me permitieron validar.

Objetivo general

- Identificar ejercicios de dominio motriz que permitan atender a la disgrafía evolutiva en alumnos de primer grado de primaria.
- Atender a la disgrafía evolutiva en alumnos de primer grado de primaria, aplicando ejercicios de dominio motriz.

Objetivo específico

- Justificar a la motricidad como aptitud necesaria para el desarrollo y aprendizaje de la escritura.
- Describir qué tipo de errores gráficos cometen los niños con dificultades de aprendizaje asociados a la disgrafía.
- Establecer las actividades motrices para corregir el problema de la disgrafía en los estudiantes bajo la línea metodología del método activo de enseñanza aprendizaje.
- Explicar la relación que sostiene la adquisición de competencias motrices para el beneficio del aprendizaje de la escritura.

Hipótesis o supuesto

A partir de la pregunta de investigación y de los objetivos establecidos se desarrolló el planteamiento del siguiente supuesto:

La escritura del alumno con disgrafía evolutiva se verá beneficiada en su proceso de desarrollo con la selección y aplicación de contenidos, actividades y recursos que trabajen competencias motrices.

Fundamentación teórica

El implementar una buena fundamentación teórica designa el camino para atender y estudiar nuestra problemática inicial, pues presenta los alcances a la fecha del fenómeno analizado, así como también las diversas posiciones y contradicciones que lo fundamentan, mostrando inferencias y hechos factibles de aquellos que han intervenido para la comprensión del tema al cual hemos decidido darle continuidad. Es en medio de estas relaciones de causalidad que pudimos construir nuestro bagaje de conocimiento para la intervención en la escritura del alumno en favor de atender la disgrafía evolutiva.

Marco referencial

El marco referencial conecta el proceso de investigación y estudios realizados apegados a mi temática de investigación, teniendo en cuenta a la disgrafía como una barrera para el aprendizaje de las competencias de lectura y escritura, por lo cual se percibe la relevancia de presentar acciones didácticas remediales ante tal problemática, para la continua solución del aprendizaje de las bases iniciales del desarrollo en torno a la escritura. De esta manera en este apartado se concentran algunas de las investigaciones y estudios sobre la disgrafía y las acciones para su mitigación en educación básica.

Cueto y Carrera (2021) en su artículo de investigación *Preparación de los docentes para la prevención de los trastornos del lenguaje escrito* retoman a la disgrafía desde un enfoque empírico y teórico para su conceptualización e identificación de sus características significativas presentes en alumnos de bases iniciales, considerando en ello las aportaciones de Rosa Cisneros (2012), Fernández Pérez de Alejo, Pons Rodríguez, Carreras Morales, & Rodríguez Fleitas (2013) y de Delgado González, Díaz Reyes, & Digurnay Durruthy (2016).

Dentro del estudio de la disgrafía como trastorno del lenguaje escrito, los autores consideran importante focalizar una visión contemporánea ante dicha problemática, pues al retomar las concepciones escritas en el libro *Logopedia: segunda parte*, escrito por los autores Fernández Pérez de Alejo, Pons

Rodríguez, Carreras Morales, & Rodríguez Fleitas (2013) se concibe a la disgrafía como el trastorno específico y parcial del proceso de escritura que se manifiesta en la insuficiencia para asimilar y utilizar los símbolos gráficos del lenguaje al afectarse la identificación, reproducción e interpretación de los signos propios de la escritura en el español.

La conceptualización anterior alude a la generalización de un término específico que lo autores constituyen como dificultades transitorias del aprendizaje en las que pueden influir el contexto social y académico, perturbaciones sociales y emocionales e incluso una instrucción insuficiente e inapropiada dentro de la práctica profesional docente.

El enfrascar a un concepto en específico dentro de las categorías pertenecientes de los problemas de aprendizaje conlleva a un análisis diversificado de las circunstancias que lo definen de esta manera. En algunos momentos de la historia, y manejado dentro del plano pedagógico, psicológico y neurológico, los problemas de aprendizaje eran atribuidos únicamente a aquellas personas que presentaban una disfunción específica del sistema nervioso central (Barba, 2018: 87), sin embargo, con el tiempo esta concepción fue modificada a un plano más diversificado.

El texto titulado *Problemas del aprendizaje en la edad infantil* (2018), escrito por los autores Pablo Andrés Barba Gallardo, Ana María Pérez Armas & Paulina Marianela Bedón Velastegui, permite conceptualizar a la disgrafía como un problema de aprendizaje real en la formación académica de los estudiantes, visto desde un marco psicológico, social, motriz y cognitivo en su desarrollo inicial. Dentro del texto se abordan los problemas de aprendizaje no como un carácter permanente en la formación de los estudiantes, sino como afecciones adquiridas y desarrolladas que pueden ser atendidas con la adecuada intervención pedagógica.

La puntualización de las dificultades de aprendizaje más significativas que afectan a las competencias lecto-escritoras, muestra a la disgrafía como un problema generalizado y complejo, pues estratifica las categorías de desarrollo de la disgrafía según los campos motrices o cognitivos que afecten y se vean más desarrollados en el alumno y que sean reflejados en su esquema corporal o al momento de generar una expresión escrita de ideas.

Al estratificar a la disgrafía de esta manera es como se pudo enfocar al estudio de la disgrafía evolutiva como un elemento limitante del aprendizaje en educación básica y situarla como una problemática incidental en las competencias necesarias a desarrollar en la formación académica de los estudiantes, pero que se manifiesta de diferentes maneras según sea la subcategoría de desarrollo para lo cual es importante considerar sus propias características, esto sin olvidar que siguen formando parte de la problemática inicial que afecta las competencias comunicativas y lecto-escritoras de los estudiantes.

El identificar a la disgrafía como un concepto complejo de abordar, hace necesario considerar los términos desarrollados por la autora María Agustina Miranda (2019) en su tesis doctoral titulada *Desarrollo de la escritura en español: Un estudio psicolingüístico*, pues en él retoma a la disgrafía del desarrollo, también conocida como disgrafía evolutiva, como un elemento complejo que necesita ser identificado en el aula según las subcategorías que se plantean, como dificultades para el aprendizaje de la escritura en la lengua español.

Este estudio hace alusión a un análisis de los procesos psicolingüísticos subyacentes en la escritura, reconociendo en sí mismo el beneficio de una escritura eficiente dentro del ámbito educativo, pues estos contribuyen a los fines del lenguaje y la comunicación, ya que en la actualidad los diversos medios tecnológicos, académicos y sociales giran en torno a la transmisión de información para el desarrollo integral, social e individual de las personas, por lo que sabemos que “un déficit en la escritura puede generar un impacto importante o significativo, tanto en quienes han sufrido un trastorno adquirido por una lesión

cerebral como en los niños que manifiestan disgrafía del desarrollo” (Miranda, 2019: 7).

Lo anterior puntualiza que el conocimiento profundo de los procesos que determinan la producción de la lengua escrita, desde un marco empírico y conceptual, permite focalizar las acciones para diagnosticar e intervenir ante las dificultades de la escritura en la importancia de generar una preparación profesional para identificar los trastornos de la escritura y no enfocarse solo en una característica propia de cada trastorno de la expresión escrita.

En este sentido se vuelve importante retomar sus consideraciones para mi propio estudio, pues resulta importante asociar las dificultades de aprendizaje de la escritura desde sus propias manifestaciones, pero también reconocer los procesos funcionales del desarrollo de la escritura, visualizándolo como algo no separado de la perspectiva propia de los individuos, sino como un dominio que se adquiere bajo condiciones específicas en donde pueden intervenir diversos factores para su aprendizaje y desarrollo, considerando en ello que cada individuo es único por lo que las dificultades de aprendizaje de la escritura, como la disgrafía evolutiva, deben de ser vistos como algo real y que afectan las competencias individuales de los alumnos.

Identificar y caracterizar la dificultades de aprendizaje de la escritura causadas por la disgrafía requiere de la aplicación de un proceso de diagnóstico, técnicas e instrumentos de investigación aplicados a alumnos para así constatar la presencia de la problemática dentro de sus competencias lecto-escritoras, ya que estas mismas se muestran como maneras diversificadas para recolectar y almacenar datos significativos, los cuales permiten establecer una relación al punto de interés en el diagnóstico de los estudiantes y la relación en la problemática estudiada (Cardona, 2020: 78-97).

En el artículo denominado *Cartografía como propuesta pedagógica para prevenir la disgrafía en estudiantes de segundo grado de la Institución Educativa Distrital*

Alexander Fleming de la Ciudad de Bogotá, las autoras Cardona y Soto (2020) desarrollan la implementación de herramientas y metodologías diversas para el diagnóstico centralizado de la disgrafía en alumnos de primer ciclo educativo, en donde retoman como fuente principal para la validación de los problemas de escritura, caligrafía, lenguaje y motricidad, aspectos relacionados con La disgrafía evolutiva, en las técnicas de investigación cualitativa y la integración de pruebas cognitivas y psicológicas para su identificación en el aula y que considero puntales para retomar dentro de mi propio proceso de investigación.

El punto fundamental por el cual retomo este documento se debe a las metodologías y herramientas utilizadas para diagnosticar la disgrafía, ya que dentro del mismo se integran conceptos no convencionales a los tratados en otras fuentes como lo son la integración y evaluación, no solo del contexto académico del estudiante sino también del contexto familiar como parte del desarrollo de la lecto escritura, el cual es evaluado por medio de entrevistas y cuestionarios para validar la causa detonante de la dificultad englobando así la maduración y los aspectos psicológicos, cognitivos y emocionales del estudiante.

A su vez, Cardona y Soto (2020: 68) integra un diagnóstico pedagógico para la disgrafía en donde retoma tres métodos de evaluación diagnóstica fundamentales los cuales son la observación, la revisión de productos y acciones del alumno para descifrar el grado de afección de la disgrafía, así como también la aplicación de pruebas estandarizadas para estudiantes que padecen disgrafía; de igual forma integra el test de madurez psicológica y pedagógica en el diagnóstico de la disgrafía tales como Prueba ABC (Lourenco, 2008) y test T.A.L.E. (Toro y Monserrat, 2014) citados por las autoras como parte fundamental para la recopilación de datos de su propia investigación y que son considerados como instrumentos aplicables a cualquier contexto educativo, mismos que he de retomar en la metodología de investigación.

La disgrafía hasta este momento se ha mostrado como una barrera que limita el correcto desarrollo del aprendizaje y la comunicación, e implica una dificultad

para realizar la escritura y la lectura analizado desde un origen multifactorial, que en determinadas ocasiones condiciona la línea metodológica de intervención para la atención de la problemática planteada; bajo esta condición Arévalo y Vega (2011), en su tesis de investigación titulada *Metodologías activas en la disgrafía*, puntualizan la integración de una metodología activa del proceso de enseñanza aprendizaje como los métodos que “no solo persiguen que el tiempo de clase sea un espacio de aprendizajes significativos (Ausubel 1976) y construcción social / externa e individual / interna (Vygotsky, 1986) de conocimientos, sino que permiten el desarrollo de esas actitudes y habilidades que la enseñanza pasiva no promueve” (Arévalo y Vega, 2011: 10).

Para lo cual los autores dentro de su investigación plantean el objetivo específico de establecer las actividades docentes que se planifican para corregir el problema de la disgrafía en los estudiantes bajo la línea metodológica del método activo de enseñanza aprendizaje (Arévalo y Vega, 2011: 5) , mismo que retomo, pues considero que el papel activo docente en la formulación de actividades para la atención de la disgrafía, pues permite no solo focalizar el método de intervención, sino también puntualizar bajo una línea de innovación y creatividad los recursos y acciones del alumno bajo sus propias motivaciones e intereses, adaptadas al contenido curricular en beneficio de la solución del problema detectado.

Bajo esta concepción el propósito es desarrollar una reestructuración en la gestión organizacional de los ambientes de aprendizaje que suscite una interacción directa entre lo teórico y lo práctico para centralizar al alumno y su desarrollo dentro de su proceso de aprendizaje y a su vez desarrollar una comunicación continua entre actores escolares para focalizar las áreas de oportunidad y los avances en atención de la disgrafía evolutiva.

Por otro lado, el considerar las concepciones de Rose Anahí Guailas Gutama (2018), en su documento titulado *Estrategias Metodológicas para mejorar la disgrafía de los niños de cuarto y quinto año de educación general básica de la*

escuela tres de noviembre, Parroquia de Molleturo, sector corona de oro, año lectivo 2017-2018, nos hace considerar que el tratar de reestructurar todo el proceso de escritura del alumno generaría trabajar en áreas de estudio como la caligrafía, la ortografía, la gramática y las reglas fundamentales del lenguaje español, áreas claramente extensas de abordar por su contenido y complejidad, que aunque forman parte del proceso de desarrollo de la escritura, llevaría demasiado tiempo de trabajar cada una de dichas áreas, para lo cual enfocamos el proceso de desarrollo de la escritura en las áreas del trazo e inclinación de la letras, la direccionalidad y proporcionalidad de los grafemas, la combinación de los signos gráficos y el dominio de las bases esenciales fonológicas y motrices para la correcta escritura, mismos que considera la autora esenciales para el trabajo y mitigación de áreas específicas que se ven afectadas por la disgrafía evolutiva.

Con ello retomamos uno de sus objetivos específicos en su investigación, mismo que consideré oportuno para desarrollar bajo el enfoque de mi propio estudio, el cual pretendió reconocer las dificultades de las áreas específicas de la escritura que se vieron afectados por la disgrafía. Esto no solo nos permitió generalizar la áreas que se trabajaron con los alumnos en el desarrollo de la escritura, sino que a su vez propicio una colaboración y desarrollo de áreas específicas de la escritura que no fueron abordados en su totalidad por su contenido y complejidad, pero que sin embargo se vieron beneficiadas con las propuestas puntualizada para el trabajo de la disgrafía.

Bajo esta áreas específicas del desarrollo de las competencias lecto escritoras, que se ven afectadas por la disgrafía es como se retoman la dimensiones para el desarrollo de la escritura en prevención de la disgrafía propuestas por la autora María del Carmen Santos Fabelo (2006) en su artículo de investigación *Prevención de las disgrafías escolares: necesidad de la escuela actual para la atención a la diversidad: una mirada desde Cuba*, las cuales considero necesarias en la integración de las acciones didácticas para la prevención de la

disgrafía, pues para esta autora el enfoque metodológico de las acciones didácticas en prevención de la disgrafía deben ser establecidas a partir de la integración de las dimensiones “percepción analítica, orientación temporoespacial, lenguaje oral y escrito para el niño y orientaciones al maestro y la familia, que coadyuve a la prevención de las disgrafías escolares y la adopción de acciones dirigidas al desarrollo de los factores perceptivo-motrices, motivacionales y psicológicos que garanticen la adquisición de la escritura correcta” (Santos, 2006: 122).

Estas mismas dimensiones son las que organizan el proceso didáctico de orientación de la metodología dirigida a la integración del trabajo práctico en educación, para la atención de los problemas de escritura, ya que estas son las que suponen y muestran el desarrollo de la disgrafía evolutiva en formación inicial, con lo cual se han trabajado en previos periodo académicos y se muestran fundamentales para la manifestación de la escritura correcta, pues según Auzías (1981) “para que el niño pueda acceder sin problemas a la escritura debe tener una madurez suficiente en los planos intelectual, lingüístico, motor, práxico y emocional, ya que éste último le va a permitir mantener el esfuerzo de atención que exige la escritura” (Como se citó en Alonso, 2005: 24).

De esta manera y bajo las concepciones desarrolladas por Alonso Martín, Pilar, & Juidías Barroso, Jerónimo, & Martín Domínguez, Delia (2005). En su artículo de investigación denominado *Estudio descriptivo de la disgrafía en niños de 2° a 4° de primaria*, se aborda la problemática de entender a la disgrafía desde el enfoque secuencial de las dificultades prácticas, motrices, cognitivas en el lenguaje escrito, para lo cual reconsideramos el objetivo específico de describir qué tipo de errores gráficos cometen los niños con dificultades de aprendizaje asociados a la disgrafía, pero en principio retomando las dimensiones formativas antes mencionadas para conocer de esta manera las practicas pedagógicas que no se implementaron, no impactaron e incluso perjudicaron el correcto desarrollo de las competencias lecto escritoras.

Por lo anterior, el considerar el papel y la preparación del docente para la integración de metodologías y herramientas didácticas como estrategias para la corrección de la disgrafía debe centrarse en el desarrollo y trabajo de las dimensiones que afectan las competencias lecto escritoras del alumno y que se reflejan periódicamente en su desarrollo y trabajo diario. Es así como se reconsidera el texto denominado *Estrategias didácticas para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje en estudiantes que presentan disgrafía*, escrito por la autora Sandra Alejandra Eras Miranda (2021).

Dentro del documento se dice que las estrategias didácticas son retomadas como “guías de acción que requieren de recursos o medios necesarios orientados a motivar el proceso de enseñanza-aprendizaje y al logro de las competencias” (Eras, 2021: 10), para lo cual el docente debe de planificar de manera sistemática los recursos y metodologías que permitan al alumno descubrir sus propias vías de desarrollo y por consiguiente mitigar a la disgrafía dentro de sus competencias lecto escritoras.

El proceso de planificación de las estrategias didácticas para la atención de dificultades de aprendizaje debe contemplar no solo el propio actuar docente, sino también reconocer la esencialidad del estudiante en su propio proceso formativo, para lo cual resulta importante identificar aquellas técnicas, aptitudes y necesidades que manifiestan los estudiantes al momento de aprender a escribir, el cual se plantea como objetivo para la mitigación de la disgrafía evolutiva, en donde la adaptación de los contenidos curriculares desarrolle de manera dinámica y factible la formación integral del alumno bajo sus propias competencias y acciones.

Bajo estas condiciones es como la elección de estrategias didácticas para la atención de la disgrafía debe de contemplar parámetros en la práctica profesional docente, como lo explica Rodríguez y Arcón (2020):

el docente debe reflexionar sobre su práctica pedagógica y sobre las individualidades de sus educandos; para poder seleccionar y aplicar las estrategias didácticas adecuadas, las mismas que deben de ser flexibles y adaptadas al contexto, contenido y características de los estudiantes; y de esta manera poder lograr ambientes de aprendizaje agradables que permitan dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje y contribuyan al logro de los objetivos programados (Como se citó en Eras, 2021: 11).

Por otra parte un aspecto fundamental para la consideración de las estrategias necesarias que ayudan a prevenir a la disgrafía evolutiva se asocian a la consideración del desarrollo motriz en bases iniciales; para tal motivo recurrimos al documento de titulación denominado *Dificultades para la escritura en alumnos de 3 ° de educación primaria: la disgrafía y las pruebas de diagnóstico*, elaborado por la autora Rebeca Pérez Fernández (2015) pues en él hace una consideración de autores como Defior, S. (1996) y Nicasio, J. (1995), que relacionan la consolidación de competencias motrices para el desarrollo de la escritura.

La definición de competencias motrices, motricidad y corporeidad resulta necesaria para el desarrollo de los ejercicios que permitan fundamentar la adquisición del dominio de las mismas en la formación de los estudiantes las cuales beneficiaran el aprendizaje del lenguaje escrito, para esto retomo a la autora Gladys Miriam Renzi (2009) en su artículo titulado *Educación física y su contribución al desarrollo integral de los niños en la primera infancia* para el desarrollo de los conceptos antes mencionados que fundamentaron los propósitos e importancia que se le atribuyen al enseñar una educación motriz para reformar la práctica pedagógica y fortalecer aprendizajes derivados del contenido curricular.

El hacer esta revisión bibliográfica y documental de los estudios realizados acerca de la disgrafía como incidente manifestado en las competencias de los estudiantes, me permitió reconocer el impacto de la problemática en la educación

y en el desarrollo social e individual, y a su vez conocer las acciones que se han desarrollado para su trabajo en educación, metodologías y estrategias didácticas para su atención.

Si bien sabemos que la disgrafía es un concepto poco abordado y reconocido en el ambiente educativo los estudios presentados proporcionan la información necesaria para comprender, analizar y atender la problemática incidental, desde las ideas centrales en los referentes abordados que permiten desarrollar un enfoque didáctico que propicie la integración de las competencias lecto-escritoras para el desarrollo integral y beneficio del aprendizaje en educación básica.

Marco teórico

El estudio de la disgrafía evolutiva como limitante para el desarrollo de las competencias lecto escritoras ha buscado analizarse y comprenderse desde distintas teorías para darle una validez y significado dentro del enfoque educativo. No obstante para comprender cada una de ellas, primeramente, fue importante definir algunos conceptos claves en el tema de estudio, entre los cuales centralizamos a los problemas de aprendizaje en la escritura, la disgrafía como trastorno del lenguaje escrito y su concepción como limitante para el aprendizaje, la motricidad y la corporeidad lo cual nos llevó a las metodologías de diagnóstico e intervención para la atención de la disgrafía evolutiva en formación inicial.

El desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura no deben de ser abordados bajo una superficialidad teórica y pedagógica, pues éste mismo “es un proceso que demuestra un alto grado de desarrollo cognitivo para las bases iniciales del ser humano en las cuales pueden presentarse dificultades de aprendizaje que afectan saberes fisiológicos, psicológicos, neurológicos y cognitivos” (Miranda, 2019), mismos que propician un mal acercamiento y entendimiento de la realidad social que se muestra en nuestro contexto y por consiguiente del desarrollo de las competencias lecto-escritoras.

Reconsiderando los planteamientos de Brunet (1998), que fueron retomados por Bateman (2005), para clarificar la conceptualización de las dificultades de aprendizaje en niños de educación básica, se plantea que:

los niños con dificultades específicas de aprendizaje son aquellos que presentan una discrepancia educativa significativa entre su potencial intelectual estimado y su verdadero nivel de desempeño, relacionada con desórdenes básicos en los procesos de aprendizajes los cuales pueden estar acompañados o no por una disfunción demostrable del sistema nervioso central y no son secundarios a un retraso mental generalizado, a una desventaja cultural o educativa, a perturbaciones emocionales severas o a una pérdida sensorial (Como se citó en Barba, 2018: 88).

Bajo esta línea de conceptualización es como Barba, Pérez y Bedón (2018: 87) denominan a las dificultades de aprendizaje como “un conjunto heterogéneo de perturbaciones que se manifiestan por dificultades persistentes en la adquisición y en la utilización de la escucha, de la palabra, de la lectura, de la escritura, del razonamiento o de las matemáticas, o de habilidades sociales”. A partir de ello es como se plantea que estas mismas pueden ser causadas en los estudiantes por un disfuncionamiento en el sistema nervioso central, o lo contrario a dicha condición por deficiencias sensoriales, retraso mental, perturbaciones sociales o emocionales, factores sociales e incluso una mala instrucción por parte de padres, tutores y maestros.

Comúnmente las dificultades en los procesos de escritura son establecidas como aquellas que presentan los estudiantes para expresar de manera gráfica y simbólica sus ideas, para Rodríguez (2013: 7) “Las dificultades de aprendizaje relacionadas con la escritura tienen muchas formas de expresión diferente, se reconocen en forma de *mala letra*, faltas de ortografía, letras en espejo, omisiones, sustituciones, unión o separación incorrecta de palabras, errores morfológicos, sintaxis inadecuada, expresión *pobre*, desordenada...”.

Las dificultades de aprendizaje en la escritura quedan asociados con las afirmaciones anteriores y a su vez con trastornos específicos del lenguaje y la

comunicación, como lo son la disgrafía, la dislexia y la dislalia, pues estos perjudican la expresión de ideas de manera gráfica en donde los problemas se manifiestan en la insuficiencia para asimilar y utilizar los símbolos gráficos del lenguaje español y sus reglas formales de escritura que afectan la identificación, reproducción e interpretación de los signos gráficos.

La disgrafía vista como una dificultad para el aprendizaje del lenguaje escrito es descrita por Fernández Pérez de Alejo, Pons Rodríguez, Carreras Morales, & Rodríguez Fleitas (2013) como el trastorno específico y parcial del proceso de escritura que se manifiesta en la insuficiencia para asimilar y utilizar los símbolos gráficos del lenguaje al afectarse la identificación, reproducción e interpretación de los signos gráficos (Como se citó en Cueto y Carrera, 2021: 156).

Así mismo Portellano (1993:) considera que los problemas de disgrafía son presentados en una edad inicial en errores de escritura por dificultades prácticas, motoras, afectivas o por desconocimiento del lenguaje a la cual denomina predisgrafía y que conceptualiza como las alteraciones sensoriales y motrices que sufren los individuos en edades tempranas lo cual desencadena la adquisición de las características propias de la disgrafía y sus subcategorías (Como se citó en Alonso, 2005: 24).

Las características propias de la disgrafía pueden ser asociadas a la escritura de alumnos que muestren alteraciones en la direccionalidad, posición de las letras, inversiones, fragmentaciones y uniones incorrectas de vocablos fundamentales del lenguaje, así como también del dominio de la corporeidad y la motricidad de los estudiantes, lo cual señala que la digrafía no es propia de individuos con alteraciones en su sistema nervioso o con daños permanentes del sistema motor, sino una dificultad regular en el aprendizaje de la escritura.

Por otro lado, Rosa Cisneros (2012) identifica a la disgrafía como “un trastorno funcional que perturba la escritura, dificultando de esta manera el normal desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje”(Como se citó en Cueto y

Carrera, 2021: 156), para esta autora la letra del niño disgráfico se caracteriza por su falta de legibilidad ya que su grafismo se compone de letras de gran tamaño, inclinadas, deformes, excesivo o poco espaciado entre letras, palabras o renglones, enlaces indebidos entre grafemas, letras irreconocibles y, en definitiva, escritura dificultosa de comprender.

Para reconocer a la disgrafía como una dificultad de aprendizaje de una competencia esencial de los estudiantes, se necesita analizar las afecciones que causa en dicha competencia y para lo cual Barba, Pérez y Bedón (2018: 92-94) manifiestan que esta se percibe esencialmente dentro de las producciones de los alumnos desde los tipos de disgrafía más comunes en el desarrollo procesual (Digrafía evolutiva) que afectan las categorías propias de la escritura las cuales son: Digrafía acústico sensorial; Digrafía_óptica – espacial y Digrafía motriz.

El análisis de diversos estudios en el campo de desarrollo de la lecto escritura comúnmente retoman a la dislexia, la dislalia y a la discalculia como únicas dificultades de aprendizaje de este campo, sin embargo la disgrafía es una dificultad que presentan la mayoría de estudiantes en diferentes ciclos de escolaridad y que en su mayoría afectan la realización de las actividades de otras asignaturas pues para Moreira (2018: 123):

Los estudiantes con disgrafía no realizan una adecuada planificación del proceso de escritura, tienen dificultades para generar y organizar los conocimientos e ideas, presentan dificultades de estructuración sintáctica del texto, de coordinación gramatical y de asociación y conexión entre ideas, además, olvidan revisar sus composiciones y no suelen ser conscientes de los procesos ni exigencias que requiere el proceso de producción de textos.

La conceptualización anterior alude a la generalización de un término específico que lo autores constituyen como dificultades transitorias en las que pueden influir

el contexto social y académico, perturbaciones sociales y emocionales e incluso una instrucción insuficiente e inapropiada dentro de la práctica profesional docente, pero que enmarcan su adquisición en el aprendizaje y no es causada por daños neurológico o fisiológicos permanentes.

En el proceso de escritura el dominio de las competencias fisiológicas retoma dimensiones fundamentales propias de la totalidad humana como lo son el pensamiento, el conocimiento, los sentimientos, la cultura y la sociedad, esto refiere al reconocimiento de las características antes mencionadas las cuales estructuran una condición de presencia y participación de la realidad en la cual nos desempeñamos (Sergio, como se citó en Reniz, 2009: 1).

De esta manera la manifestación de las ideas emociones y pensamientos recae en la corporeidad para la interacción del individuo con el entorno y que se asocia la escritura cuando el alumno plasma de manera gráfica sus saberes, pensamientos y necesidades.

Es importante mencionar que en la escritura, la corporeidad se ve afectada cuando los niños presentan dificultades motoras que intervienen en la coordinación y la percepción del entorno que manifiestan directamente de manera gráfica en los patrones de la escritura y el trazo de las letras pues estas mismas “ indican una falta de consolidaciones de aprendizaje de los patrones motores de las letras en sus diversas formas, que les lleva a mezclar mayúsculas y minúsculas, confundir letras semejantes, un trazo o tamaño inadecuado (muy grande o diminuto), torcer líneas horizontales, etc.” (Defior, como se citó en Pérez, 2015: 10).

De esta manera y retomando los conceptos anteriores sobre los factores que intervienen en la adquisición y desarrollo de las dificultades de aprendizaje en la lecto-escritura hago especial énfasis en la disgrafía evolutiva como variable de estudio para mi problemática a analizar, ya que hoy en día este término es casi desconocido y retomado por la comunidad educativa en México y que pese a su

presencia en el desarrollo académico formal de los individuos no ha adquirido un profundo análisis para la implementación de acciones que ayuden a mitigarlo dentro de los primeros ciclos de escolaridad.

Finalmente resulta importante esclarecer el camino metodológico al cual se ha de dirigir el paradigma de la investigación, pues este mismo focaliza los recursos y técnicas a implementar para la comprensión del problema, para lo cual recurrimos al libro *El cambio educativo desde la investigación acción*, escrito por el autor John Elliott (2005), centrándonos concretamente en las ideas plasmadas dentro del capítulo seis denominado *Guía práctica para la investigación acción*.

Considero importante retomar las bases metodológicas para la aplicación de la investigación-acción en el ambiente educativo, siguiendo dentro de mi propio estudio los métodos y técnicas de recogida y análisis de datos, para así darle un juicio práctico a los elementos que sirven como bases para la validez de la hipótesis planteada en el análisis del problema de la disgrafía evolutiva.

Para lo cual reconsideraremos el modelo de investigación acción desarrollado por Kurt Lewin, e interpretado por Kemmis (1980), pues este mismo muestra el proceso cíclico de la intervención en la investigación educativa, mismo que “consiste en identificar una idea general, reconocimiento de la situación, efectuar una planificación general, desarrollar la primera fase de acción, implementarla, evaluar la acción y revisar el plan general” (Como se citó en Elliott, 2005: 88).

El aplicar estos parámetros dentro de mi estudio me permitió manifestar las acciones necesarias para la identificación, el análisis y la atención de la disgrafía evolutiva en alumnos de primer grado, ya que el ciclo de investigación-acción da una forma de entender la enseñanza desde el proceso de descubrimiento y solución del problema, lo cual conlleva a entender la práctica docente desde la reflexión y la aplicación del conocimiento en las experiencias que se realizan como un elemento propio de la práctica educativa.

Metodología de investigación

La realización de la presente investigación tuvo como finalidad el recabar la información necesaria que nos dio un acercamiento educativo contextualizado sobre la disgrafía evolutiva como barrera para la adquisición de las competencias lecto escritoras, lo cual me llevo a generalizar las concepciones que permitieron desarrollar acciones didácticas remediales para resolver la disgrafía evolutiva en alumnos de primer grado.

Por lo anterior, dentro del presente apartado se muestra el marco metodológico que fue seleccionado e implementado con la intención de cumplir y dar respuesta a los objetivos planteados para llevar a cabo la investigación.

El paradigma al cual pertenece el proceso de investigación se desarrolla bajo un carácter cualitativo, ya que este mismo permite situar el tema de estudio desde los fenómenos y acontecimientos más significativos analizados en el contexto inmediato. Para Rodríguez (1996: 32) el enfoque cualitativo de investigación “Estudia la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas”.

A partir de esta afirmación es como el análisis de los acontecimientos se rige bajo la percepción de las acciones, experiencias y comportamientos de la muestra total del grupo analizado, en donde sus vivencias y percepciones de la realidad son la que otorgan un significado al proceso de investigación situado en el contexto educativo.

El método al cual se recurre es el estudio de caso pues este mismo se muestra como “un examen detallado para descubrir relaciones o significados. Es una manera de explorar, describir e interpretar las políticas, los discursos, las prácticas, (...) las concepciones, y experiencias” (Cano, 2018: 104). Se recurre al estudio de caso puesto que se considera que este contribuye a la descripción detallada que propicia la comprensión y el análisis objetivo de la problemática o

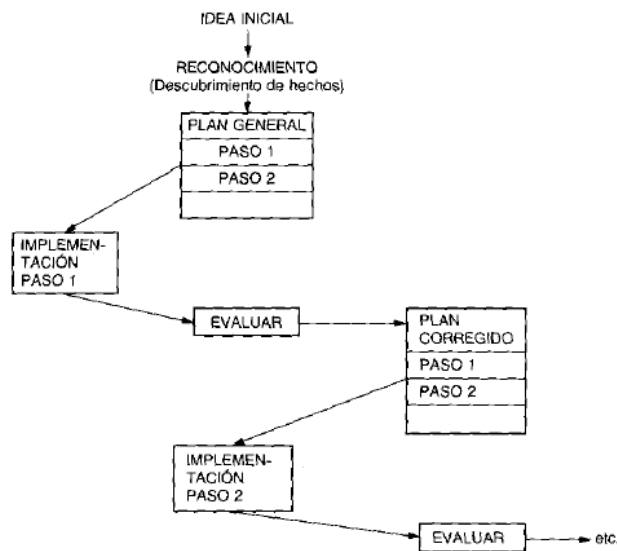
el fenómeno analizado lo cual da nuevos conocimientos dentro del objeto de estudio, para lo cual el alcance dentro de la investigación se desarrolla desde el carácter descriptivo que permita destacar de manera detallada las acciones didácticas que realmente remedian el trastorno de la disgrafía evolutiva en las competencias lecto-escritoras de los estudiantes.

Como enfoque de estudio retomo los fundamentos y procesos establecidos en la investigación acción ya que dentro de la investigación educativa este mismo permite generar un proceso de transformación y renovación de las acciones implementadas en el aula. Para ello John Elliot (2005: 88) concibe a la investigación acción como “el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma”, por lo cual la implementación de este método permite no solo describir y explicar el fenómeno analizado, sino también otorgarle un sentido a las acciones por medio de la participación contextualizada que permita construir, reflexionar y replantear los conocimientos e intervenciones que llevamos a cabo dentro del entorno al cual pertenece el objeto de estudio.

A partir de ello es como se recuperaron los fundamentos para la metodología de investigación acción propuestos por Kurt Lewin (1980) que representan la espiral de ciclos básicos de actividades a implementar en la metodología de investigación, mismos que se pueden asociar como los pasos del modelo cíclico que rigen la metodología de acción en la investigación y que recuperan la identificación de la idea central o problemática incidental, para después asociarla al reconocimiento situado del incidente; para posteriormente genera la planificación de acciones para la intervención del problema y así desarrollar la implementación de la primera fase de acción, misma que se evaluara y revesara de acuerdo al plan general. (Elliott, 2005: 88).

Figura 1

Modelo de investigación acción de Kurt Lewin



Nota. Esta figura es un modelo interpretado por Kemmis (Citado por Elliott, 2005: 89). Para hacer referencia a la metodología cíclica de investigación acción, la cual puede ser variada y reestructurada según el criterio de cada investigador

Partiendo del proceso cíclico anterior es como se consideraron las etapas que el autor propone como modelo de intervención, en donde en un primer momento abordamos *La identificación y aclaración de la idea general*; para John Elliott (2005) esta misma hace referencia a la situación, incidente, problemática o cuestión que debemos analizar para mejorar dentro del contexto de investigación (...) los criterios de la selección de la idea general aluden a la capacidad de cuestionar los factores que intervienen en la idea de referencia con el juicio para la modificación y mejora a través de la intervención el cual puede tornarse como un tema más profundo en el transcurso de la investigación acción (Pág. 91 y 92).

Este paso se fundamentó dentro de nuestro proceso de investigación en la selección del tema de estudio, en el cual se participó directamente dentro del grupo incidental para la valoración de un diagnóstico inicial efectuado por la

docente titular del grupo y reafirmado con la aplicación de pruebas especializadas en trastornos del lenguaje escrito, que demostró que la problemática mayoritaria se veía reflejada en las competencias lecto-escritoras del alumno.

A partir de lo anterior, el abordaje de la segunda etapa *Reconocimiento de la situación* que alude a la descripción exacta de la situación que debemos modificar, en donde se plantean interrogantes que pueden ayudar a aclarar la naturaleza del problema para clasificar los hechos más importantes del objeto de estudio (Elliott, 2005: 92), se desarrollaron con el planteamiento de los objetivos e hipótesis que pudieran presentarse con nuestra intervención en el problema incidental del grupo y los diarios de intervención de práctica profesional que describen el nivel de afección del trastorno de la disgrafía evolutiva, características y manifestación en la muestra total de alumnos a la cual se observó.

Los planteamientos anteriores determinan las bases iniciales de la línea de intervención para la modificación del incidente para lo cual en la tercera etapa *Estructuración del plan general* se reconsideran los pasos planteados por el autor para la planificación de acciones que ayuden a modificar el problema incidental pues “El plan general debe incluir la descripción del marco ético expuesto a las personas interesadas y acordado con ellas” (Elliott, 2005: 95).

Conocida la realidad y habiendo delimitado el problema, se desarrolló el plan de acción como la fase fundamental con el cual se forma el proceso de intervención, en donde se estableció una revisión de la problemática para fundamentar la acciones requeridas para el trabajo inicial que favorezca la prevención de la disgrafía evolutiva en donde se incorporaron los medios e instrumentos para propiciar un acceso a la información que constituyo los medios para la organización de la segunda etapa en el ciclo de espiral.

Con ello es cuando el proceso de evaluación y reflexión sobre la ideas y actividades planteadas comienza el ciclo propio de la investigación acción, donde llegado a este punto se realizó una supervisión de la intervención para el

reconocimiento de los fallos y área de oportunidad que dan pie al siguiente ciclo de intervención del proceso de investigación.

Como técnicas para la recolección de información en el objeto de estudio para la comprensión del fenómeno abordado, se retomaron desde el carácter cualitativo de la investigación las afirmaciones de Galeano (2003) que puntualizan la relevancia para la obtención de los lineamientos esenciales en el proceso de intervención desde las técnicas para la recolección y obtención de información. En este sentido se consideraron los diarios de observación, la entrevista a actores educativos y la observación como participante para la recolección de la información en el estudio de caso.

Estado de la situación

Para llegar a comprender de mejor manera el problema de estudio se necesitó conocer las variables y vertientes que influyeron dentro del mismo para su propio desarrollo, por lo cual el análisis de la situación social, temporal y contextual resulta importante, pues este determinó los fundamentos de la investigación para el análisis de la información de relevancia que sirviera para conocer lo influyente en los problemas de la disgrafía evolutiva del alumno que nos permitiera identificar y diseñar las metodologías para la intervención del problema.

Situación general del sistema educativo actual

En México como en el mundo se ha vivido, desde el mes de marzo del 2020, una de las situaciones más difíciles de la historia, para la cual ninguna institución de gobierno o educativa se encontraba preparada, pues a partir de la llegada de la pandemia global por el nuevo coronavirus COVID-19 varias acciones que se realizaban día a día tuvieron que ser paradas debido a su capacidad de contagio y a la tasa de mortalidad, en donde una de las primeras medidas implementadas para evitar la propagación de virus fue el cierre temporal de los centros educativos.

Las afirmaciones anteriores se respaldan con las investigaciones generadas por la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), en apoyo de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la cultura (UNESCO) en donde se afirma que:

En el marco de la suspensión de las clases presenciales, la necesidad de mantener la continuidad de los aprendizajes ha impuesto desafíos que los países han abordado mediante diferentes alternativas y soluciones en relación con los calendarios escolares y las formas de implementación del currículo, por medios

no presenciales y con diversas formas de adaptación, priorización y ajuste (CEPAL - UNESCO, 2020: 3).

Por la situación anterior se sabe que en el mundo se tuvo que modificar la cotidianidad de la vida de los ciudadanos, y a su vez en México se tuvo que optar por la ejecución de nuevas metodologías para el desarrollo y continuación de la educación y que con ello no se viera afectado el proceso de aprendizaje de los estudiantes, en donde el uso de los recursos digitales y tecnológicos fue la luz del camino para el desarrollo educativo.

Sin embargo, aun con la llegada de una educación digital que permitió la continuidad de la educación se sabe que no desarrollo en el mismo sentido una educación de calidad, ya que de acuerdo con datos del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INNE) retomados por la INEGI un total de 53.2 millones de personas de 3 a 29 años, que representan el 74% de la población estudiantil del país, no obtuvieron resultados satisfactorios en la evaluación de conocimientos generales según la distribución de escolaridad a nivel nacional (INEGI, 2020: 9).

Aun con ello, el desarrollo educativo a lo largo de los meses del año 2020, hasta mediados del 2021, produjo diversas adaptaciones curriculares no solo para implementar una estrategia equitativa en la educación, sino también para producir aprendizajes significativos para los estudiantes que propicien un pensamiento reflexivo, crítico y creativo, pues fue necesario “abordar diversas asignaturas a la vez por medio de tópicos que resulten especialmente pertinentes y relevantes para el alumnado en el contexto actual, mediante metodologías de proyectos o investigaciones que permitan un abordaje integrado de los aprendizajes” (CEPAL- UNESCO, 2020: 4).

Hoy en día si pudiéramos evaluar los resultado de las estrategias desarrolladas por los docentes para la continuación de la educación en México se mostraría que varios de los aprendizajes bases en los estudiantes fueron producto de la

organización institucional para la atención de la educación a distancia, pues de acuerdo a la reestructuración curricular de los planes y programas de estudio para la educación básica propuestos por la SEP “el propósito pedagógico de la modalidad educativa aprende en casa es promover la vinculación del aprendizaje con base en las necesidades de los alumnos, de igual forma para sus familias y comunidades” (SEP, 2020 :28).

Por tal caso, para alcanzar el fin establecido en el aprendizaje es cómo surgió la implementación de plataformas digitales, clases virtuales y transmisiones televisivas para adaptar la educación a un modelo que permitió no solo seguir enseñando con regularidad los contenidos curriculares, sino también en beneficio del desarrollo de aptitudes necesarias en la formación integral de los estudiantes.

Si bien esto es cierto, debemos considerar que el camino fue largo y las adversidades durante el desarrollo y adaptaciones de las clases digitales fue una situación preocupante e imposible de evadir a los ojos de la población ya que estas mismas se consideraron como “ las nuevas instancias para la educación ideadas por docentes no preparados en una búsqueda de estrategias no probadas para la continuación de la educación” (Mendoza, 2020: 63), y que en muchos casos fue una realidad, esto por la alta gama de inconvenientes que intervenían tanto en el contexto educativo, social y familiar de cada estudiante y maestro, que fue reflejado hasta los primeros meses de nuestra educación actual.

Los principios anteriores son los mismos que nos han llevado a generar nuevos diseños curriculares, pedagógicos y escolares ya no solo para intervenir en el proceso educativo a distancia, sino para generar una nueva educación de calidad en el regreso a clases presenciales para el ciclo escolar 2021-2022 cuyas inferencias se muestran en el Plan escolar de mejora continua (PEMC) y en la organización institucional de la Escuela Primaria Juan Escutia, pues las acciones implementadas por dicha institución son las mismas que son implementadas en el país y que reflejan la valorización de la educación en México situación que

mejoro el trabajo en el regreso a una educación presencial y que se ve reflejado en la motivación estudiantil y docente luego de dos años de aprendizaje y preparación ante situaciones contextuales que nos han impactado como sociedad.

Contexto escolar

El desarrollo del proceso de investigación al cual es sometido a la elaboración del presente diagnóstico devela la perspectiva empírica, cultural y educativa a la cual se encuentra sujeta la educación del primer grado grupo *D* perteneciente a la Escuela Primaria Juan Escutia, institución catalogada al nivel educativo de educación básica, con clave oficial 15EPR1504W y una matrícula total de 818 alumnos, de los cuales 431 son mujeres y 387 son hombres, en donde laboran 22 profesores con preparación Normalista y universitaria, en un turno matutino del labor educativa, junto con el personal administrativo y de mantenimiento, así como una doctora encargada al área de salud.

La institución se encuentra ubicada en la localidad de San Mateo Oxtotitlán, perteneciente al municipio de Toluca, Estado de México, en la calle Juan Escutia No. 99, Col. Niños Héroes, con código postal 50100, San Mateo Oxtotitlán, México. El municipio del cual forma parte la institución es catalogado como un contexto urbano, pues este mismo tiene acceso a la mayoría de los servicios públicos, servicio de telefonía e internet, transporte, comercios, hospitales y calles en mal estado para el desarrollo diario de las actividades propias de la sociedad.

La escuela labora con un total de 22 grupos distribuidos en los diversos grados académicos comunes en las bases federales normativas de educación, cada uno con su propio salón de clases acondicionado con los recursos necesarios para dar clases como lo es luz, mobiliario y un espacio adecuado con ventilación para la realización de diferentes actividades propias del aula.

Por otro lado, la institución cuenta con dos entradas una en la parte norte que colinda con una plaza de formación cívica en la parte central de la institución y otra en la parte este que colinda con el estacionamiento, a su vez cuenta con 12 cuartos de baños, áreas verdes para el desarrollo de actividades comunes ubicadas en el área norte, este y sur de la institución, un salón de atención médica e higiene dental y una cancha de fútbol para la realización de actividades lúdicas.

Cabe resaltar que la escuela maneja la disponibilidad de los recursos básicos educativos como lo son luz, agua, servicio telefónico e internet únicamente en el área administrativa, así como también un área de salud propia de la escuela y una instalación de cámaras de seguridad en los puntos más importantes de la institución para así poder proteger la integridad y bienestar de los actores escolares, personal administrativo y de mantenimiento de la institución.

Dada la nueva organización para el regreso seguro a los entornos escolares el horario de trabajo escolar se manejó en un turno matutino de 8:00 a 12:50 horas, en donde para mantener los espacios de seguridad y las normativas de salubridad para evitar la propagación del virus COVID-19 se integraron filtros de seguridad y sanitización, esto en las principales entradas de la institución, así como también en cada grupo determinado donde se acepta una capacidad total del 50% de alumnos, lo que en la mayoría equivale a un total de 10 a 15 alumnos por grupo al día, por lo cual los alumnos ingresan a clases en días diferentes, lunes y miércoles 50% del total del grupo, martes y jueves el otro 50% restante.

El recreo se dividió en horarios diferentes para cada grupo, con un total de 15 minutos asignados para cada uno, en donde padres de familia, maestros y personal administrativo de la institución se encontraron presentes para hacer respetar las medidas de salubridad necesarias entre los estudiantes.

Con respecto a los ambientes de trabajo dentro de la comunidad escolar los actores escolares integrantes de la institución mantuvieron una relación cordial y afectiva, lo que favorece los estándares de organización para la planeación de

actividades en el desarrollo de un trabajo colegiado, y a su vez permitió integrar en mejor manera las acciones necesarias para el regreso a clases presenciales lo que no solo desarrolló correctos ambientes de aprendizaje dentro de la institución, sino también un contexto de bienestar y seguridad ante la pandemia.

Características del grupo

La diversidad de factores relacionados a las adaptaciones escolares, curriculares y sociales por la pandemia generó con ello una alternativa de regreso a clases presenciales que ha beneficiado el campo educativo gracias a la aplicación de un diagnóstico dirigido a la situación académica, emocional y social de los estudiantes, lo cual nos permitió asumir una posición crítica y reflexiva ante la información recabada a lo largo de las dos primeras semanas del ciclo escolar 2021-2022, pues la percepción del conocimiento profundo en la asimilación de la información propicia una estructura reflexiva en la práctica docente que permitió descifrar significados para entender los escenarios concretos y simbólicos que forman parte del vivir diario de los estudiantes (Fiorda, 2010: 56).

Ante tal situación, la información recabada en la aplicación del diagnóstico escolar nos permite entender mejor las características que presentaron los alumnos del primer grado, grupo *D*, mismas que nos muestran una matrícula total de 29 estudiantes, manejando una distribución de género de 17 mujeres y 12 hombres, quienes oscilan entre una edad aproximada de 6 a 7 años, edad en la que, retomando la teoría de Piaget, se dio comienzo un sentido de socialización activo, en donde se rigen por un *pensamiento egocéntrico*, la curiosidad y la sed de conocimiento (Piaget, como se citó en Meece, 2001: 120), estándares bien ubicados dentro de las características del grupo.

Algunas observaciones demostraron que los estudiantes tenían la necesidad de conocer con base a preguntas relacionadas a su contexto diario, lo que reflejó un interés por comprender las situaciones que acontecían en su día a día, esto aún no de manera individual, sino con el acompañamiento de las personas adultas

más cercanas a él, pues estudios aplicados al grupo reflejaron que entre más estrecho sean los lazos emocionales más le es fácil comprender la información y adquirir un aprendizaje significativo.

Una de las características fundamentales que se observó dentro del grupo es que tenían la facilidad por manejar aparatos electrónicos e incluso acceder a aplicaciones para la búsqueda de información, esto a pesar de su corta edad; sin embargo, esta no es procesada bajo un planteamiento reflexivo, por lo que es frecuente que cometan errores tanto para interpretar un suceso o información, como para expresarlo en aptitudes sociales o académicas.

De manera consensual los estudiantes demostraron ser muy afectivos, sociales y participativos en su proceso de aprendizaje lo cual facilitó el desarrollo escolar; así mismo dentro de sus bases académicas fundamentales demostraron conocimientos matemáticos básicos al conocer figuras bidimensionales básicas y sus principales características, mientras que las secuencias de continuación y conteo numérico no fueron bien desarrolladas en su totalidad.

Por otra parte en la rama del lenguaje se demostró que en su mayoría estaban familiarizados con estructuras silábicas y un proceso de lecto -escritura ubicado en el nivel silábico y silábico – alfabético esto según la aplicación del diagnóstico inicial del ciclo escolar 2021-2022 aplicado durante las dos primeras semana de septiembre.

Por otro lado, una de las acciones que más les costó trabajo desarrollar es el control de su actividad corporal, el trabajo con la motricidad fina y gruesa, así como la direccionalidad para ubicarse en un espacio determinado, situación que se atribuyó al trabajo en línea, pues las entrevistas aplicadas a los padres de familia determinaron que el objetivo fue desarrollar un pensamiento cognitivo de memorización en las áreas de lengua materna y matemáticas, esto por creencias de fomentar las bases de su formación académica, disminuyendo así el trabajo a las áreas de control corporal, percepción visual y ubicación espacial.

Un aspecto a favor dentro de las características del grupo fue el acompañamiento y compromiso de los padres de familia pues esto hace que el aprendizaje sea comprometido con aquellos alumnos con menor ritmo de aprendizaje, haciendo que no se vieran perjudicados en el avance del trabajo diario. No se determinó la existencia de alumnos que necesiten apoyo especial como USAER, área de psicología o educación especial.

Finalmente la información de los resultados del diagnóstico proporcionada por la docente titular del grupo me permitió analizar que en su mayoría los alumnos se inclinaron por un estilo de aprendizaje visual y kinestésico, en donde la variación del tiempo entre cada actividad determino el nivel de razonamiento y comprensión crítica del aprendizaje, pues aunque los alumnos pudieron hacer un retención de grandes cantidades de información, no fueron capaces de comprender de manera analítica y reflexiva a información por si solos o en cortos periodos de tiempo.

Ambientes de aprendizaje

Si bien sabemos que los ambientes de aprendizaje son una construcción diaria en donde la reflexión de las acciones permanentes elaboradas por los actores escolares constituye un espacio y un tiempo en donde los participantes desarrollan aptitudes, competencias, habilidades y valores (Téllez, 2014: 36), a su vez es importante saber que forman parte también de una adaptación contextual para el desarrollo educativo.

Lo anterior manifiesta la realidad del regreso escolar a clases presenciales, luego de año y medio de clases virtuales por la pandemia global por COVID-19, pues los planteamientos formulados por docentes de la institución en el PEMC determinan un conjunto de acciones que reformaron la manera en la cual se produjeron lo ambientes de aprendizaje dentro del contexto escolar y en el aula, diferentes a los planteamientos utilizados en la educación virtual y la situación educativa previa a la pandemia.

Con ello se demostró que la dirección general para la creación de ambientes de aprendizaje en el entorno educativo estaba constituido en mayor parte a las acciones mostradas en la organización a nivel institucional, en donde el enfoque central de la misma devela la importancia de procurar el bienestar y la salud de los estudiantes en conjunto con aprendizajes previamente seleccionados de acuerdo la relevancia y determinación de las características propias de cada grupo, para lo cual la atención de problemáticas diversificadas en el centro escolar propiciaron una reflexión sobre cómo desarrollar una planeación encaminada a los lineamientos del regreso presencial seguro.

Es así como se mostró que el desarrollo de ambientes de aprendizaje favorables para la nueva normalidad quedo encaminado al objetivo de fortalecer las competencias docentes para diseñar proyectos de trabajo atendiendo los enfoques de los campos de formación académica y áreas de desarrollo personal y social, que potenciaron en los alumnos aprendizajes fundamentales a partir del diagnóstico de cada campo de formación estudiantil.

Dicho lo anterior, dentro del aula de clases del primer grado, grupo “D” los ambientes de aprendizaje fueron generados a partir de la interacción directa entre el docente y los estudiantes, en donde los principales elementos para el desarrollo del mismo retomaron la adaptación de los contenidos curriculares con la educación integral del sentido formativo educacional, materiales y herramientas de trabajo práctico, así como también las acciones y productos generados en el aula de trabajo.

Esto sin olvidar que dadas la nuevas condiciones de regreso presencial, la educación no pudo manejarse en circunstancias previas a la pandemia, por lo que el grupo fue reducido a menor matrícula de trabajo, situación que pareciera favorecedora para la docente titular pues con ello se dio una mayor atención centralizada a cada uno de los estudiantes, sin embargo por otro lado también se mostró como la encargada de hacer respetar las nuevas normas de salubridad,

que en niños pequeños no significó una tarea fácil de llevar por la alta interacción con materiales físicos y compañeros de grupo.

A pesar de ello el proceso de planeación de actividades para el trabajo en el aula generada por la docente quedó focalizado en las motivaciones e intereses del alumno con relación a los aprendizajes del contenido curricular, en donde a partir de un acompañamiento puso al juego lúdico como estrategia primordial para el desarrollo de un aprendizaje significativo, en donde la socialización y la comunicación fue desarrollada correctamente, aunque de forma mínima.

Finalmente, al hablar del proceso de evaluación quedó evidenciado que la recopilación de productos y actividades ya no es retomado tan estrictamente como en años anteriores, aunque no se dejó de lado, sino que la integración de saberes significativos, el desarrollo de aptitudes y competencias fue evaluado a partir de las inferencias del alumno y los exámenes de competencia implementadas por la docente.

Características del docente titular

El trabajo de la docente realizado a partir de las bases formativas de su educación normalista le permitió desempeñar su labor profesional en el campo de la educación por un periodo de 10 años de servicio, lo que relativamente la ubico como una docente de corto periodo de profesión, pero que sin embargo cuenta con la formación para la aplicación de estrategias didácticas actualizadas para el desarrollo educativo.

Si visualizamos su trabajo profesional, luego de la aplicación de entrevistas semi-estructurada, de los últimos cinco años en los que ha laborado dentro de la Escuela Primaria Juan Escutia nos percatamos de que se fue desempeñando en niveles educativos diferentes, siendo los más frecuentes aquellos ubicados en el segundo ciclo formativo de educación, los cuales son 5° y 6° grado

respectivamente, en el periodo de contingencia sanitaria por COVID-19, siendo esta su primera vez laborando dentro del nivel educativo de primer grado.

La anterior situación no reflejo una situación perjudicial para la formación de los estudiantes de primer grado, pues a partir de capacitaciones y talleres intensivos de formación pedagógica, de carácter particular, se realizó una preparación para la atención de los alumnos en donde retoma las bases de las actividades lúdicas, la comunicación activa con actores escolares y la inclusión en el aula para la integración de los ambientes de aprendizaje dentro del aula.

De manera objetiva y haciendo un acercamiento epistemológico de la información fue como se identificó a la actividad lúdica como una ramificación de acciones u actividades donde se entrelaza el placer y el conocimiento para favorecer el desarrollo del pensamiento creativo a través del arte, el pensamiento crítico y la expresión corporal en relación con el contenido curricular manejado en educación (Nunez, 2002: 8). Con ello la docente titular planteo que bien aplicadas detonarán un significado concreto y positivo para el mejoramiento de los aprendizajes y el desarrollo de competencias en la formación de los estudiantes, por lo cual es una herramienta de suma importancia para su labor profesional.

Recursos y adaptaciones para el aprendizaje

El reconocimiento de los recursos a disponibilidad del grupo para el desarrollo de los aprendizajes fundamentales se retoma bajo una importancia de carácter estricto debido al alto impacto que estos tienen en la optimización del proceso de enseñanza aprendizaje en los estudiantes y en la propia práctica profesional de la docente titular.

Por lo anterior la valoración fundamental de los recursos didácticos, materiales y de salud, considerando la nueva normalidad de regreso presencial, que estaban inmersos dentro del aula radica en la influencia que estos mismos otorgaron dentro del contexto escolar, ya que retomando las consideraciones de Morales

se entiende por recurso didáctico al conjunto de medios materiales que intervienen y facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje (Morales, 2012:26). Estos materiales, tanto físicos como virtuales, asumen como condición, despertar el interés de los estudiantes, adecuarse a las características físicas y psíquicas de los mismos, además que facilitaron la actividad docente al servir de guía; asimismo, tuvieron la gran virtud de adecuarse a cualquier tipo de contenido.

Por lo cual al hacer un análisis de los recursos implementados por la docente titular para el trabajo escolar y la atención de los estudiantes generalizamos su estratificación de la siguiente manera:

- Textos impresos: libros del alumno, biblioteca del aula, cuadernillo de ejercicios personal, material impreso diversificado.
- Material audio visual: videos, presentaciones en Power Point, melodías para el trabajo escolar.
- Mobiliario del aula: pizarrón, papelería con material adecuado, butacas particulares, repisa y biblioteca escolar.
- Recursos de salubridad: botiquín de primeros auxilios, satinisante, desinfectante, cubre bocas y guantes de látex varios, recursos de limpieza y mantenimiento del aula.
- Medios tecnológicos: proyector, computadora (propia del docente titular), celular para reproducción de audio y comunicación con padres de familia.

Bajo un carácter multidisciplinar fue como los recursos se manejaron dentro del aula de clases, en donde el proceso de selección e incorporación al aprendizaje se dictamino según el perfil curricular del contenido trabajado en cada asignatura, pues la docente varia su utilización no dándole mayor utilidad a uno, sino diversificando su utilización según sea requerido, esto a excepción de los recursos de salubridad pues se implementaron durante todo el periodo educativo para proteger la integridad y la salud de los actores escolares dentro y fuera del aula como una normatividad de carácter institucional.

A su vez dentro del proceso de adaptación para el aprendizaje, debido a la contingencia sanitaria, la distribución e implementación de los recursos presentes en el aula sufrió una adaptación en cuanto a los mismos, pues enfocándonos en cada uno de ellos de manera objetiva su utilización se manejó de manera individual y propia de cada estudiante pues la docente atendió arduamente la normatividad de salubridad impuesta por la institución.

Sin embargo, lo anterior no señala que la docente implemento una atención diversificada dentro del aula, sino que genero un proceso de adecuación dentro de su planeación educativa que le permitió atender las adaptaciones contextuales para la utilización de los recursos para el aprendizaje lo cual, también al haber un menor número de alumnos para atender, genero una atención centralizada a las características de cada estudiante.

CAPITULO II
**Diseño y aplicación de ejercicios de dominio
motriz**

Acción estratégica

El desarrollo de la presente investigación se realizó con base en el diseño y construcción de un plan pedagógico que desarrolle ejercicios de dominio motriz para atender la disgrafía evolutiva en formación inicial, con el objetivo de favorecer la maduración de la escritura en los estudiantes del primer grado, grupo *D* de la Escuela Primaria Juan Escutia.

Por la anterior, la consideración del entorno escolar como ambiente específico de trabajo educativo retoma las condiciones sociales que influyen en el aprendizaje de la escritura, desde el trabajo dentro del aula, hasta los entornos familiares a los cuales pertenecen los estudiantes, pues la participación activa de padres de familia, estudiantes y docentes resultó necesaria para desarrollar adecuadamente las actividades que favorecieran la escritura y así darle una continuidad óptima en la vida de los alumnos a lo largo del ciclo escolar.

Al retomar los aspectos anteriores fue como se generó una secuencia de aprendizaje y material didáctico acorde a la edad de los estudiantes, que indago en sus intereses y motivaciones, y a su vez benefició la erradicación de las características propias de la disgrafía evolutiva que se reflejaban en su lenguaje escrito, analizado como problemática incidental de las competencias básicas del alumno que impedían la manifestación de una expresión adecuada y el trabajo de otras dimensiones educativas.

Es así como desarrolle los ejercicios de dominio motriz para la mejora de la escritura en la formación estudiantil, pues se reflejó que estos beneficiaron parte de la competencia necesarias para el correcto desarrollo de la escritura, ya que favorecieron los intereses y el desarrollo formativo procesual de los estudiantes, mismos que por su edad necesitaron del dominio de aspectos que no solo apoyaran el razonamiento cognitivo, sino también competencias motrices

esenciales, que le ayudaron a producir, descubrir y evaluar su desempeño en el aprendizaje de la escritura.

Para que la disgrafía evolutiva fuera disminuida o erradicada de la manifestación escrita de los estudiantes dentro del objeto de investigación se tomaron en cuenta para la planificación y el desarrollo de las actividades los planteamientos manifestados por Cleneghan y Gallahue (2001: 97) que nos propusieron trabajar los aspectos motrices desde el juego como el medio más apropiado para favorecer la motivación mediante la integración de ejercicios con los cuales los niños están familiarizados a hacer todos los días, siempre de manera organizada y orientando las actividades y contenidos para desarrollar los aspectos motrices con la finalidad de mejorar el aprendizaje de la escritura de los niños.

Bajo este panorama referente se presenta a la psicomotricidad desde una perspectiva didáctica activa para el aprendizaje de la escritura y el desarrollo de la competencia motrices, pues Berruezo (2005: 73) consideró a la psicomotricidad como un enfoque de la intervención educativa cuyo propósito es el desarrollo de las posibilidades motrices, expresivas y creativas a partir del cuerpo, por lo que su actividad e interés se centran en el movimiento y el acto, comprendiendo lo que ello contempla: disfunciones, patologías, estimulación y aprendizaje.

Por lo anterior la realización de las actividades dentro del plan de acción se sitúan con el objetivo de implementar estrategias activas de aprendizaje desde el dominio motriz, durante las jornadas de inmersión y trabajo docente para identificar y corregir los problemas en el trazo de las letras, la forma, la legibilidad, la organización espacial temporal y la coordinación, así como también características propias de la disgrafía evolutiva.

Por ello se busca, con la implementación del plan pedagógico, realizar una valorización en el esquema de la práctica profesional, para validar el desarrollo

de los resultados obtenidos de cada acción implementada para posteriormente evaluar el nivel de logro de estas, dentro del ciclo de intervención.

Las secuencias de aprendizaje (Anexo 1) desarrolladas en el trabajo profesional, mencionan las actividades que se desarrollaron durante el primer ciclo de intervención.

Como se describe previamente el desarrollo de las actividades de aprendizaje situaron al alumno a un reconocimiento propio de sus competencias esenciales para el proceso de escritura y estimularon el aprendizaje a y través de una educación psicomotriz en donde el trabajo desarrollado se enfocó al dominio del esquema corporal, la lateralidad, equilibrio, espacio, tiempo, ritmo, motricidad gruesa y motricidad fina (Aucouturier, 1985: 123).

Este proceso se hizo con el fin de impactar en la formación individual de los estudiantes, pues su objeto no solo fue desarrollar las áreas establecidas en beneficio de la escritura, sino generar a su vez una autoconciencia que le permitieran percibir sus aciertos y errores con el fin de hacer un análisis para su mejora continua en sus diversas áreas formativas, llevando así las bases fundamentales para la evaluación autentica del aprendizaje.

Dadas las características reflejadas, personales y grupales, de la muestra total de alumnos a las cuales fue aplicado el plan de acción las actividades fueron diseñadas para actuar de acuerdo con sus intereses, motivaciones y necesidades. Así el abordar los problemas que presento la escritura a causa de la disgrafía designó al alumno como el eje central del proceso educativo generando el interés por la participación e inclusión en las actividades; por otro lado, la labor docente se destinó únicamente como mediador del conocimiento y moderador de los ambientes de aprendizajes, ambos roles orientaron la curiosidad y la comunicación activa para compartir experiencias, dudas y comentarios de cada actividad planteada.

Con el propósito de generar una maduración en la escritura se integraron en el plan de intervención actividades lúdicas, cognitivas y manuales manejando un énfasis del área motriz durante su aplicación para el desarrollo de la lateralidad, imagen corporal, ubicación espacial, motricidad fina y gruesa, en donde se implementaron espacios, recursos y acciones concretas con el fin de mitigar los caracteres propios de la disgrafía evolutiva en las competencias escritas de los alumnos.

Dichas actividades cumplieron con un proceso secuencial de aplicación, retomando el énfasis al cual iba dirigido durante la intervención, en tiempo real al interior de la comunidad escolar, pues dentro de las mismas los estudiantes interactuaron con material concreto que estimularon el ritmo, la coordinación corporal y el dominio manual, esto sin dejar atrás el razonamiento cognitivo.

Primer ciclo de acción

El manejar el proceso de investigación sobre el estudio de la escritura dentro del entorno educativo nos permitió no solo identificar los incidentes del proceso inicial del desarrollo del lenguaje escrito como un carácter propio de la formación estudiantil, sino también nos dio los insumos para atender las problemáticas que surgen en dicho proceso dentro del entorno escolar a través de nuestra propia práctica profesional.

Con ello, fue como dentro del primer ciclo de acción, se tomaron en consideración el desarrollo procesual del alumno adquirido durante mi proceso de intervención, con el objetivo de atender la digrafía evolutiva desde la construcción de un plan de acción que considero y retomo las competencias orales y escritas, así como las motrices, considerando que ambas fueron esenciales para el correcto desarrollo de la escritura.

Por lo anterior fue como a continuación se describió y evaluó la aplicación del primer plan de acción, retomando en ello los pasos marcados por John Elliott

(2005) para la integración y descripción del objeto de estudio de la presente investigación.

Identificación de la idea general

En un primer momento para la identificación de la idea general se tomaron en consideración el desarrollo procesual del alumno manejado en el periodo de educación preescolar y a su vez los aprendizajes previos al inicio del ciclo educativo de formación básica, retomando un margen de tres meses de transición entre ciclos formativos para considerar las primeras pruebas y trabajos, que validaron un desarrollo formativo en la escritura y el dominio de competencias motrices básicas.

Lo anterior hizo que la consideración de pruebas oficiales como SIsAT (Sistema de Alerta Temprana) se mostraran como un punto objetivo de partida para el diseño de las actividades en este primer ciclo de acción ya que SIsAT fue el primer insumo para demostrar el primer dominio de competencias escritas con los cuales ingresaron los alumnos al primer periodo del ciclo escolar.

La aplicación y valoración de los resultados obtenidos en la aplicación de la prueba SIsAT permitió recabar los primeros insumos para identificar las dificultades de aplicación del sistema de escritura de los estudiantes, esto mismo a través del sistema de evaluación de las habilidades de lectura y producción de textos implementados en dichos instrumentos.

El componente formal de la evaluación retomó la aplicación de una rúbrica de seis componentes básicos, junto con tres indicadores de logro propuestos por la SEP, mismos que consistían en una serie de ejercicios aplicados individualmente para conocer su nivel de desarrollo cotejándose en una tabla de resultados que sirvieron de herramienta para que el docente identifique a los estudiantes con los que se debía trabajar más.

Tabla 1*Indicadores de evaluación de escritura propuestos por SisAT*

INDICADORES						
I	Es legible	3	Es medianamente legible	2	No se pudo leer	1
II	Cumple con su propósito comunicativo	3	Cumple parcialmente con su propósito comunicativo	2	No cumple con su propósito comunicativo	1
III	Relación adecuada entre palabras y oraciones	3	No se relacionan adecuadamente algunas palabras u oraciones	2	No relaciona palabras ni oraciones	1
IV	Diversidad de vocabulario	3	Uso limitado de vocabulario	2	Vocabulario escaso o no pertinente	1
V	Uso correcto de signos de puntuación	3	Uso de algunos signos de puntuación	2	No utiliza signos de puntuación	1
VI	Uso adecuado de las reglas ortográficas	3	Uso de algunas reglas ortográficas	2	No respeta las reglas ortográficas	1

Nota. Fuente SisAT: rubros de evaluación del proceso de escritura del alumno2021

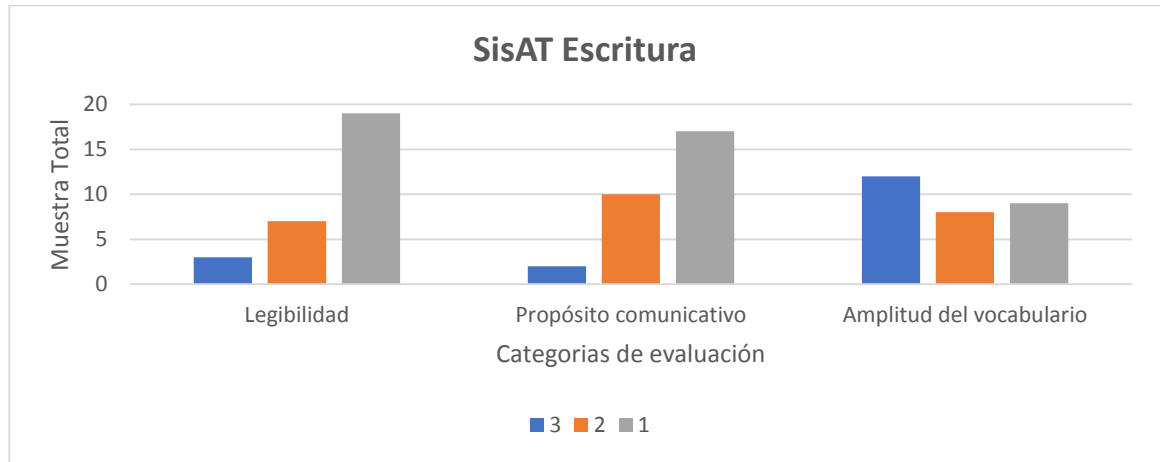
Nota. Bajo esta rúbrica fue como se cuantificaron los valores máximos (3) y mínimos (1) que alcanzan los indicadores de logro para la evaluación de la expresión escrita en alumnos de primer grado, los cuales evaluaron la legibilidad de la letra, el propósito comunicativo y algunos estándares de vocabulario, ortografía y relación gramatical. Mismos que se apreciaban en el valor de la expresión escrita, la comprensión, la réplica de oraciones y la asociación gramatical de la lengua español.

Concretamente los indicadores para la producción de textos que fueron aplicados a los alumnos se centraron en la producción de su nombre escrito, la escritura de imágenes perceptibles al alumno, la identificación de las letras de su lengua

materna para la integración silábica que le permitió formar palabras además de la legibilidad, la intención comunicativa y la amplitud del vocabulario.

Figura 2

Resultados 1° “D” prueba SisAT escritura primera evaluación



Nota. Elaboración propia con base a los resultados de la evaluación de la prueba SisAT durante el primer periodo trimestral: 2022

Al analizar los resultados obtenidos por la prueba, con la gráfica anterior nos percatamos de que el punto de afección se centró en la legibilidad de la letra, aspecto que influyó en la lateralidad, el trazo uniforme y la espacialidad de la escritura con un total de 16 alumnos con un nivel de desempeño mínimo, lo cual superó a la media total del grupo; 6 alumnos con problemas de orden y estructura que parcialmente se limitaron al trazo y el espacio entre palabras y 7 alumnos con problemas múltiples de coordinación manual y motricidad fina mayormente vista en el tamaño de la letra, pero que no afectó la comprensión del mensaje y la legibilidad del mismo.

El 66% de los estudiantes se encontraba en el nivel que requería apoyo con lo que respecta a producción de textos, dado que no escribían las palabras correctamente al no separar las mismas en las oraciones; no se observaba un trazo adecuado de las letras haciendo ilegible el texto, lo cual hace perder el propósito comunicativo del mismo aún con la actividad que consistió en transcribir

palabras, esto a pesar de que los resultados en la amplitud de vocabulario no reflejaron resultados desfavorables en cuanto a reconocimiento fonológico y gráfico de letras y palabras, lo cual designó que al problema en un margen propio de las competencias motrices del alumno, para el dominio manual, la coordinación y el reconocimiento del esquema corporal.

Ante tal situación fue como surgió una insatisfacción con los resultados obtenidos pues los alumnos reflejaron tener niveles bajos de competencia escrita, sin embargo, por otro lado se necesitó considerar que estos mismos pudieron caer en una dificultad concreta del proceso de escritura como lo es la disgrafía evolutiva, dadas las observaciones dentro del grupo y que asociaron dicha condición a las competencias motrices del alumno.

Reconocimiento de la situación

El reconocimiento fundamentado de la idea de que los alumnos presentaban dificultades específicas dentro de su proceso de escritura se validó gracias a la descripción general de los resultados mostrados en la prueba SisAT, mismos que sirvieron para generar una encuesta de percepción de competencias a la docente titular y padres de familia en la cual se determina a la disgrafía evolutiva como una de las principales causas del bajo rendimiento estudiantil.

Con esta caracterización fue como se designó la siguiente pregunta de reconocimiento: ¿Qué características refleja la escritura del estudiante en sus productos y tareas realizadas en la escuela y en el hogar?,

A partir de ello no solo se involucró a padres de familia dentro de los hallazgos rescatados, sino que también se les permitió conocer las dificultades específicas de los estudiantes en su proceso de escritura. Los cuales fueron desglosados dentro de la encuesta de la siguiente manera:

Tabla 2*Resultados de la encuesta a padres de familia*

<i>Dificultades en la escritura marcadas en la encuesta.</i>	<i>Respuesta de padres de familia</i>
1. Tiene letra fea.	23
2. Cuaderno desordenado.	13
3. Refleja poca limpieza en sus productos.	14
4. Escribe fuera de los límites establecidos: líneas del cuaderno, márgenes de la libreta.	9
5. Intercambia letras dentro de las palabras: la b por la d; la p por la q; otras letras.	5
6. No designa un espacio concreto entre letras y palabras dentro de una oración.	6
7. Escribe encimadas letras y palabras	15
8. Su letra es muy grande	8
9. Su letra es muy pequeña	2
10. No se le entiende la letra.	22
11. Hay mucha separación entre letras y palabras.	1

Nota. Elaboración propia del análisis estadístico de los niveles de afección por disgrafía evolutiva: 2022

Sin embargo, se consideró que estos resultados eran muy objetivos, por lo cual se aplicó un conjunto de dos pruebas diagnósticas corroborativas que validaron oficialmente los resultados obtenidos con los instrumentos anteriores, estas estaban limitadas únicamente a aquellos alumnos con problemas significativos dentro de su proceso de escritura.

La aplicación de dichos diagnósticos pertenece a un conjunto de pruebas estandarizadas aplicadas en educación para designar dificultades concretas en la escritura de los alumnos, las cuales corresponden a las pruebas del test T.A.L.E y la prueba ABC, las cuales fueron aplicadas a cinco estudiantes que presentaban las características significativas propias del cuadro de disgrafía evolutiva dentro de su escritura.

Test T.A.L.E.

Toro y Monserrat (2014) describen a la prueba T.A.L.E como un instrumento que evalúa las competencias lectoras y escritoras en niños de 5 a 13 años. De acuerdo con lo analizado en el presente estudio se retoma el Sub-test de escritura que se enfoca en describir las características presentes en la escritura del alumno, que considera anomalías e irregularidades con el fin de reconocer características de la disgrafía evolutiva altamente marcadas en la escritura de los estudiantes.

Este instrumento señala las competencias lectoras y escritoras del alumno, sin embargo, los componentes que se retomaron para el presente estudio abordan únicamente las escritoras de acuerdo al reconocimiento de la idea general que se quería desarrollar.

Esta prueba tiene como objetivo el analizar ocho diferentes categorías de las competencias del alumno las cuales permiten ubicar el nivel presentado en las dificultades de desarrollo del lenguaje escrito las cuales son: el tamaño de la letra, irregularidades, oscilaciones, líneas anómalas, interlineaciones, superposiciones y el trazo de esta.

A continuación se presentan los resultados correspondientes de la aplicación de la prueba a los estudiantes y la consolidación de los resultados obtenidos en los ítems de las anomalías presentadas en la escritura de la muestra total de alumnos a la cual fue aplicada.

Tabla 3*Resultados de aplicación del Test T.A.L.E.*

No.	Tamaño de la letra	Irregularidades	Oscilación	Líneas anómalas	Interlineaciones	Superposiciones	Curvas en las letras	Trazo de la letra	Total
1	Optimo	2 (Gran diferencia)	0 (Firmes)	0 (uniformes)	2 (Alto)	0 (Menos de 3)	0 (Escasas)	1 (suficiente)	4
2	Suficiente	1 (leves diferencias)	2 (muy tembloroso)	2 (anómalas)	1 (medio)	2 (Más de 10)	2 (demasiadas)	2 (deficiente)	12
3	Optimo	0 (Homogéneo)	1 (tembloroso)	1 (escasas)	2 (Alto)	2 (Más de 10)	2 (demasiadas)	2 (deficiente)	10
4	deficiente	1 (leves diferencias)	1 (tembloroso)	2 (anómalas)	2 (Alto)	0 (Menos de 3)	2 (demasiadas)	2 (deficiente)	10
5	deficiente	2 (Gran diferencia)	1 (tembloroso)	2 (anómalas)	1 (medio)	2 (Más de 10)	2 (demasiadas)	2 (deficiente)	12
	Media	6	5	7	8	6	8	9	

Nota. Elaboración propia de matriz de consistencia de los sistemas de escritura en la aplicación del test T.A.L.E: 2022

La prueba T.A.L.E se aplica bajo una línea metodológica de desarrollo de escritura espontánea, en donde los puntos fueron asignados de la siguiente manera: 2 puntos para irregularidades severas; 1 punto para irregularidades leves; 0 puntos para cuando no existen irregularidades o deficiencia en la escritura. Es importante aclarar que entre mayor sea el puntaje la escritura se verá mayormente afectada.

Los resultados anteriores mostraron que la mayor anomalía recayó en el trazo de la letra con 9 puntos lo cual correspondía a la uniformidad de las líneas al trazar los signos gráficos, mismos que generalmente son afecciones propias del domino

manual, la motricidad fina y la afinación espacial de los estudiantes, competencias necesarias para el desarrollo del lenguaje escrito.

Test ABC

Para Lourenco (2008) el test ABC “es una prueba ampliamente aplicada en el sistema educativo; en especial por muchos colegios, porque permite evaluar las habilidades necesarias básicas que debe tener un estudiante a la hora de adquirir la lecto-escritura” (como citó en Cardona, 2020: 77). Es un sistema de valoración de escritura que contiene un total de ocho pruebas individuales en las cuales se evalúa la reproducción de figuras, la evocación de objetos, reproducción de movimientos, evocación de palabras y el punteado.

Dentro de la presente investigación se emplea como un instrumento descriptivo que valida las habilidades motrices de los estudiantes dentro del proceso de escritura, lo cual se muestra como un eje principal del estudio para designar las áreas motrices que necesitan mayor trabajo.

Esta misma fue aplicada a la misma muestra total de alumnos anterior, retomando en ello espacios escolares adecuados como lo son la biblioteca escolar, la plaza principal y el área deportiva ya que se considera la aplicación de actividades que retomen la motricidad y los factores sociales del desarrollo de la escritura, empleando instrumentos concretos del área motriz y la escritura.

A continuación, se muestran los resultados de la aplicación del test ABC a la muestra total de alumnos a la cual fue aplicado el test de valoración para las competencias escritas de los alumnos:

Tabla 4*Resultados de aplicación del Test ABC*

No.	*Coordinación viso-motora	*Memoria visual y capacidad de atención	*Coordinación viso-motriz	*Memoria auditiva	*Comprensión y memorización	*Lenguaje expresivo y transformación fonarticuladarez	*Coordinación motriz	*Resistencia a la fatiga	Total
1	2	3	2	3	1	2	3	3	17
2	3	2	2	3	3	1	1	1	16
3	3	2	3	3	3	1	2	1	19
4	3	3	2	3	3	3	2	1	20
5	2	3	1	3	2	2	1	2	16
	13	13	10	15	12	9	9	8	
<p><i>Valoración.</i> Máximo puntaje 3; Medio 2; Medio bajo 1; bajo 0. Entre más alto sea el puntaje menor será la afección desarrollada en la escritura.</p> <p>1-5 corresponde a los estudiantes evaluados.</p> <p>“*” corresponde a los ítems de evaluación</p>									

Nota. Elaboración propia del consenso de resultados del test A.B.C: 2022

De acuerdo a los resultados obtenidos con la aplicación de la prueba individual los estudiantes 2 y 5 fueron los que tenían mayores afecciones en sus competencias motrices y escritoras, ya que estos mismos eran los que obtuvieron menor puntaje en la aplicación de la misma.

Se observó y analizó que el puntaje más bajo se encontró en los ítems lenguaje expresivo y transformación de fonarticuladarez; coordinación motriz y resistencia a la fatiga, por lo que en las actividades a desarrollar se consideraron

como eje de partida para el desarrollo de competencias escritas y dominio de esquema corporal.

Conclusión de la fase de reconocimiento

Los resultados objetivos reflejaron que los estudiantes con mayor afección en sus competencias motrices dentro del test ABC y el test T.A.L.E 2 Y 5 respectivamente, sin embargo, estos no significaban que el resto de la muestra a la cual fueron aplicadas las pruebas se encontraba en óptimas condiciones dentro de su proceso de escritura.

Se reconoció que la práctica docente tuvo una función fundamental pues con el ejercicio diario de la práctica pedagógica se pudo detectar de manera progresiva y secuencial el desarrollo y asimilación de las afecciones propias de la disgrafía evolutiva mismas que afectaron el correcto desarrollo de las competencias necesarias para la escritura en los estudiantes.

Se reconoció que la disgrafía evolutiva se presentó como un elemento apropiado en la escritura de los estudiantes dados sus características y debido al desarrollo inicial de los conocimientos, la falta de práctica y seguimiento entre actores escolares lo cual se mostró como limitante para el desarrollo de competencias escritoras.

Se llegó a lo conclusión después de realizar las dos pruebas corroborativas que es necesario llevar a cabo una intervención que contemple áreas de desarrollo motrices y bases de las competencias de la lengua español, concretamente en el área de escritura, pues sé noto que las clases regulares no contribuían en su totalidad a las dificultades de aprendizaje de la escritura.

Construcción del plan de acción

De acuerdo con la identificación y reconocimiento del problema incidental la estructuración del primer plan de acción retoma los fundamentos teóricos y metodológicos para la mitigación de la disgrafía evolutiva en la escritura del

estudiante, para lo cual se diseñaron actividades con el fin de abordar tres aspectos necesarios en las competencias escritoras del alumno, que fueron subdesarrollados en énfasis para cada día de intervención:

Énfasis 1: reconocimiento de competencias motrices. Su objetivo era desarrollar el sentido de dominio de espacios concretos, ubicación y desarrollo de competencias motrices finas y gruesas.

Énfasis 2: integración grafo fonética de los sistemas de escritura. Su objetivo fue generar una asociación motriz-visual de las composiciones graficas al desarrollar la asociación grafo fonética, trabajar aspectos de lateralidad, trazo de la letra y orden y estructura de la misma.

Énfasis 3: manifestación en el avance de competencias necesarias. Su objetivo se encamino trabajar los dos énfasis anteriores retomando la psicomotricidad, el esquema corporal, la grafo-motricidad y la motricidad fina para la expresión escrita.

El trabajo de cada énfasis estuvo establecido por medio de las actividades de cada una de las secuencias de aprendizaje; para su trabajo se tomó el acuerdo con la docente titular de trabajar los días viernes de la semana a tiempo completo en sesiones de 5 horas por duración de periodo. Así mismo el dar una actividad de desarrollo en los días regulares de la semana para manifestar el trabajo continuo.

Por otro lado, para el trabajo dentro de ambientes familiares se retomó en consideración aspectos necesarios de la metodología de la enseñanza de la escritura del método **Sarita** de aprendizaje de la lectura y escritura, trabajando con el libro del alumno únicamente con las actividades asociadas a la grafo-motricidad, reforzado con ejercicios de dominio manual, lateralidad y orientación.

Puesta en marcha

Día 1

Dentro de la primer fase de intervención se trabajó con la secuencia de aprendizaje que aborda el énfasis 1 **reconocimiento de competencias motrices**; para lo cual se les pregunto a los alumnos la importancia de la escritura y sus dificultades al momento de escribir, en donde se consideraron sus respuestas para actividades concretas y consecuentemente fue como se retomó el cuento secuenciado del método sarita “El gato travieso” ya que este mismo permitió generar un reconocimiento general de las estructuras silábicas que enriqueciera el vocabulario de los alumnos.

Partiendo de ello se integraron materiales concretos de manipulación manual específica para la realización del experimento la **botella mágica**, esto con el objetivo de reconocer el dominio concreto en el área de motricidad fina de los estudiantes. Este tipo de actividades ayudo no solo a favorecer las competencias anteriores, sino que también incentivo la motivación, el orden y seguimiento de instrucciones y la lectura concreta que favorece los procesos de escritura.

Dicho experimento consistía en la producción de una levadura a base de pergarmanato de potasio, la cual es una especie de espuma colorida que se genera a través de la interacción de materiales químicos que se encontraron en productos de uso común (Agua oxigenada, Azúcar morena, levadura para ornear, pintura vegetal, agua tibia y jabón líquido).

Su objetivo era que por medio del uso de una cuchara y una jeringa se aplicara la manipulación manual dirigida para integrar los productos de dentro de una botella pequeña, lo cual agiliza la delimitación de movimientos finos, la percepción óptica y el razonamiento para que se escucharan los pazos y se aplicar en una secuencia de lateralidad y uso de espacios marcados.

Se observó que algunos alumnos tenían dificultades con la toma de material específico, concretamente vista en el área de destreza manual lo cual se mostró como limitante en las competencias motrices para el desarrollo de la escritura.

Para la actividad posterior se le solicitó a los alumnos seleccionar un espacio de trabajo fuera del aula de clase, a partir de ello se comenzó con la siguiente actividad ***El caballo dorado***, este mismo es un baile regional de la cultura mexicana que en esta ocasión fue manejado dado que la secuencia de pasos permite al alumno establecer límites de movimientos estructurados, y trabajar con la ubicación concreta de espacio específicos.

Dentro de la actividad la secuencia de baile fue dirigida en voz alta para que los alumnos siguieran las direcciones que escuchaban, lo cual recayó en el trabajo de percepción y esquema corporal para la misma, para así ejecutar movimientos de manera secuenciada y precisa (Anexo 2).

Esta actividad se planteó como la más fuerte del día ya que permitió hacer un reconocimiento en las áreas de las competencias motrices en donde se tomó en consideración las competencias de representación mental del esquema corporal, organización y estructura/manejo de espacio-tiempo delimitado y el desarrollo de la lateralidad y el ritmo.

Se observó que dentro de los aspectos motrices los alumnos retenían un sobre esfuerzo para la coordinación de movimientos gruesos en extremidades superiores e inferiores, además de que en un inicio les costó reconocer la ubicación y orientación espacial de su entorno (Arriba, abajo, izquierda, derecha, enfrente y atrás), por lo que la dirección de esta actividad se orquestó de manera secuenciada y paulatina, para desarrollar un sentido de coordinación y lateralidad.

Finalmente para ejercer el trabajo y práctica de la escritura se aplicó la actividad ***La palabra secreta*** en donde se les comentó que en un primer momento deberían de copiar un texto corto y completaran el mismo con la integración de

palabras conocidas. Dentro de esta actividad se consideraron en los aspectos motores la posición del cuerpo a la hora de escribir, la inclinación de la espalda y la cabeza, la manera en la cual apoyan los hombros y el torso, para así después considerar la manera en la que toman el lápiz al momento de escribir (Anexo 3).

Se observó que los alumnos disponían una inclinación de la espalda incorrecta, al punto de estar casi acostados sobre la mesa, los hombros, cabeza y torso son recargados en su totalidad, lo cual limita la visualización del espacio para el área de escritura sobre el antebrazo izquierdo, mientras que la mano dominante con la cual escribían era retraída en una posición interna (en dirección a pecho), lo cual hacía que el lápiz fuera mantenido en una posición vertical y el papel se colocara en forma diagonal al momento de escribir, además que la fuerza en el agarre y la posición de los dedos limitaban la firmeza del trazo.

Las acciones anteriores ejercidas por el alumno hicieron que su producción escrita fuera deficiente, esto reflejado desde el sobre esfuerzo que mantenían al escribir, lo cual reflejó agitación; aplicación de una rigidez motora; la variación de los trazos ya que no se mantienen uniformes; tamaño distinto entre palabras y letras; dificultades para la organización de los esquemas gráficos y una falta de control en la precisión del dominio manual del lápiz y los instrumentos de escritura.

En un segundo momento al terminar lo solicitado se les explicó la posición correcta del cuerpo y el punto concreto de apoyo que debieron de tener las extremidades superiores al momento de escribir y el agarre adecuado del lápiz, junto con la posición que debió de tener el papel al momento de escribir, tanto de manera oral, como de manera visual.

Finalmente se solicitó que generaran la misma actividad en otra ocasión, pero aplicando las técnicas adecuadas para el desarrollo de la escritura, para posteriormente visualizar el cambio significativo de las producciones elaboradas

y concluir con un diálogo activo grupal de los cambios visualizados dentro del mismo.

Día 2

Dentro de la segunda fase de intervención se trabajó con la secuencia de aprendizaje que aborda el énfasis 2 “Integración grafo fonética de los sistemas de escritura”. Misma que tenía el objetivo de designar las áreas del lenguaje escrito, junto con el lenguaje oral mediante una contextualización de esquemas gráficos con los cuales los alumnos interactuaban diariamente dentro de su entorno familiar, escolar y social, lo cual desarrollo y aumento su vocabulario.

La actividad de inicio ***TWISTER con el alfabeto*** tuvo como objetivo hacer un reconocimiento gráfico de las letras formales del alfabeto, para así generar una asociación fonológica entre los sonidos y la representación gráfica de las palabras, implementando las reglas formales del juego tradicional, para ello se empleó uso del patio didáctico propio de la institución, concretamente en el área de juegos de lenguaje que nos proporcionó las plantillas de TWISTER para realizar la actividad (Anexo 4).

La actividad consistió en que los alumnos se colocaran en el centro de alguna plantilla, cada plantilla tenía a su alrededor las letras del alfabeto, el docente debía decir el nombre de la letra y la parte del cuerpo con la cual tuvo que tocarla, mientras que el alumno realizó lo solicitado, enfatizando en la percepción de la representación gráfica de las letras y que el alumno diga en voz alta el sonido de cada letra. Posteriormente el rol se invertía y eran los alumnos los que dirigían la forma de juego de la actividad para incentivar la participación.

Con la aplicación de esta actividad se estableció una relación propia del lenguaje escrito y el lenguaje verbal, que le permitió al alumno focalizar las representaciones gráficas de las letras y sus sonidos correspondientes que le permitan formalizar la conformación básica de estructuras silábicas y palabras concretas, desarrollado de manera simultánea con el reconocimiento y dominio

de la imagen corporal propia de las competencias motrices que favorecían la coordinación y la práctica de la motricidad gruesa en espacios concretos.

Se observó que en la realización de esta actividad los alumnos sostenían una apropiación limitada del alfabeto, lo cual recaía en la escritura desde el sentido de que al no reconocer la representación gráfica de las letras y al no poder asociarla con su sonido correspondiente son incapaz de generar una expresión escrita propia y espontánea por lo cual se limitan al copiado.

Para la segunda actividad llamada ***Al ritmo musical*** los alumnos trabajaron el área de motricidad fina con el uso e implementación del pandero como herramienta de dominio manual, el objetivo era seguir el ritmo de las canciones implementado a su vez un sentido de percepción y lateralidad que permita la coordinación auditiva y manual del cuerpo (Anexo 5).

Para el desarrollo de esta actividad se implementaron tres melodías de géneros distintos (acústico, música clásica y rock) para formalizar un sistema de regularización de los centros nerviosos facilitando así la relación entre las ordenes que impartía el cerebro y la ejecución de movimientos concretos que se reflejaron en los movimientos corporales, las canciones se prestaron inicialmente siguiendo el ritmo con el pandero, para posteriormente integrar movimientos concretos que estimulaban el trabajo de todas las partes del cuerpo, esto claro sin perder el ritmo correspondiente.

Las observaciones demostraron que los esquemas corporales se veían beneficiados con planteamientos musicales, pues la organización y coordinación de la percepción auditiva en relación de los movimientos gruesos permitieron que el alumno reinterpretara sus competencias motoras y reconociera áreas favorables de las mismas, como lo fue el ritmo, la psicomotricidad y la lateralidad de movimientos gruesos.

La actividad número dos denominada ***Brincando Sobre las Palabras*** se estableció como la actividad de mayor relevancia del día pues con ella se

ejercieron los trabajos del área motora y asociación grafonética de los sistemas de escritura. Como objetivo se planteó que los alumnos desarrollaran movimientos específicos trabajando áreas concretas de su cuerpo, la lateralidad y la coordinación para identificar estructuras silábicas que le permitieron conformar palabras específicas (Anexo 6).

Para esta actividad se les presentó un tablero a gran escala con silabas diversificadas, ubicadas en ordenes diferentes, y se les explicó la manera de trabajo la cual era que generaran palabras conocidas mediante la identificación de dos silabas, es importante mencionar que las palabras fueron las mismas que se han trabajado a lo largo del mes con el método sarita para el desarrollo del lenguaje escrito (Gato, lima, Saco, uña, perro, llave, ratita).

Se les explicó que únicamente se saltaría sobre las silabas y los alumnos que no participaban en el momento y solo observaban irían escribiendo en su libreta las palabras que se irían conformando en cada participación.

Con la realización de esta actividad se observó que gran limitante para la conformación de palabras es la asociación fonológica que el niño establecía con la representación gráfica de las letras, debido que al no reconocer estos aspectos los alumnos se sintieron intimidados al momento de realizar expresiones escritas por propia cuenta, lo cual repercutió en el dominio de la técnica concreta de la escritura, pues esto influyo en su seguridad y desarrollo de movimientos.

La actividad final abordó el desarrollo de la motricidad fina a partir del trabajo del libro Sarita con el desarrollo de actividades de coordinación manual y práctica de la escritura, por lo que se realizaron tareas específicas del control del movimiento, el trazo y la fluidez del seguimiento de líneas y trabajo en espacios concretos.

Esta actividad se estableció para que el alumno realizara ejercicios específicos de motricidad fina que beneficiaran el trazo, el seguimiento de patrones para la escritura de la letra y el trabajo dentro de la lateralidad en espacios concretos de escritura. Los resultados reflejaron que aún se necesita trabajar con estas

competencias, pues aún son muy marcadas algunas de las características propias de la disgrafía evolutiva.

Día 3

Dentro de la fase final del primer ciclo de intervención se trabajó con la secuencia de aprendizaje que aborda el énfasis 3: *Manifestación en el avance de competencias necesarias*; en este punto se les preguntó a los alumnos, de igual manera que en la primer sesión, la importancia de la escritura y sus dificultades al momento de escribir, para lo cual se consideraron sus respuestas para actividades concretas, que se retomaron desde un contraste entre lo que contestaron en la sesión inicial con su respuesta concreta luego de practicar lo cual permitió ver su desarrollo con las actividades planteadas en los días anteriores.

Consecuentemente fue como se retomó el cuento secuenciado del método Sarita ***El gato travieso***, sin embargo este mismo fue escrito como dictado con las palabras que recrean el mismo (Gato, ratita, saco, taza, bota, llave, cara, foco, uña, dedo, perro, conejo, lima), para darle una continuidad a sus esquemas de escritura y a la metodología desarrollada por el método aplicado.

Posteriormente se desarrolla la actividad ***Sopa para mamá***, en donde se generó una lectura activa de palabras simples por medio de adivinanzas con el objetivo de identificar los sonidos propios de las palabras al escribirlas una detrás de la otra, la cual era la respuesta de la adivinanza, esto recordando la forma correcta de agarrar el lápiz, la postura que debíamos tener en el proceso de escritura y que en su mesa no hubiera nada más que su hoja en la que estaríamos trabajando y la libreta que nos serviría como soporte.

Durante la realización de la actividad se observó que los alumnos cambiaron su técnica de escritura, desde la postura al momento de escribir, el agarre del lápiz y el manejo de las herramientas de escritura, lo cual reflejó una mejora en su proceso de expresión escrita, mayormente remarcado en la legibilidad, sin

embargo, la firmeza en el trazo aun es un área que necesita desarrollarse, al igual que el dominio del espacio de escritura.

Por consiguiente se realizó la aplicación de ***El circuito de acción motriz*** (Anexo 7) esto manejado con el objetivo de fortalecer las competencias de la educación motriz. Al referirnos al término de educación motriz nos centralizamos ya no solo en la fisiología de los organismos vivos, sino que para Esteves (2018: 5) hace referencia a:

La capacidad de dominar las diferentes partes del cuerpo: extremidades superiores e inferiores, tronco, de hacerlas mover siguiendo la voluntad o realizando una consigna determinada, permitiendo tan solo un movimiento de desplazamiento sino también una sincronización de movimientos, superando las dificultades que los objetos y el espacio o el terreno impongan, llevándolo a cabo de una manera armónica, precisa, sin rigideces ni brusquedades.

Retomando lo fundamentos anteriores fue como se retomó al circuito de acción motriz como una actividad que alude a la acción del desarrollo de competencias motrices y teóricas que lograron establecer una relación entre el aprendizaje, la percepción y el movimiento. Considerando al último término como el medio a partir del cual los estudiantes adquirieron conciencia del mundo y de sí mismos, por lo cual el proceso de aprendizaje se desarrolló mediante experiencias sensoriales y oportunidades de movimiento que enriquecieron su desarrollo cognitivo.

El circuito estuvo contemplado de la siguiente manera:

- La cuerda floja: El alumno pasa por caminos marcados por una cuerda poniendo un pie frente al otro la primera en línea recta, la segunda en zic-

zac y la tercera en diagonal invertida. Esto para ejercer un dominio del equilibrio y sentido de orientación en líneas concretas.

- Como ositos: En colchonetas los alumnos pasaron en un primer momento gateando, después arrastrándose y finalmente terminaron con una marometa.
- Manos arriba: Usando costales de frijoles los alumnos se trasladan en parejas uno frente al otro arrojándose un costal de frijoles, mientras avanzan realizan saltos laterales, con ello se trabajó la precisión, la percepción y la lateralidad.
- Aros locos: en parejas trasladaron los aros de un punto a otro, empleando únicamente la palma de la mano sin rebasar el espacio determinado y marcando movimientos frontales y laterales.
- La sopa no me gusta: los alumnos se sentaron en una meza y con pinzas teniendo que cambiar de recipiente las bolas de algodón una por una, esto para trabajar el dominio manual de instrumentos, la fuerza de los músculos de la mano y la coordinación visual.

Las actividades dentro del circuito de acción motriz fueron planteadas para desarrollar áreas específicas de las competencias motrices como lo fueron el esquema corporal, la imagen corporal, la motricidad fina y gruesa además de la psicomotricidad, estas desarrolladas partiendo de las competencias concretas del cuerpo (dominio de extremidades en movimiento), hasta integrar la aplicación de dominio motriz específico (coordinación visual –manual, ubicación espacial y lateralidad).

Resultados: primer ciclo de acción

El generar un análisis metódico de resultados y reflexiones de la práctica docente busca reorientar la manera en la que se enseña como en la que se aprende en un proceso de mejora continua de la práctica pedagógica. En consecuencia los resultados y experiencias obtenidos en el primer ciclo de intervención son la base de trabajo para un plan de mejora para atender la disgrafía evolutiva en las competencias escritas de los estudiantes.

Evaluación

La aplicación de las secuencias de aprendizaje que desarrollaron ejercicios de dominio motriz para el beneficio de competencias escritas en los alumnos del primer grado grupo *D*, fueron realizadas de manera objetiva recabando resultados satisfactorios pues estas se trabajaron de manera adecuada y fundamentada, lo cual permitió que las mismas se desarrollaran con motivación y entusiasmo, reflejando así resultados favorables para la intervención de la disgrafía evolutiva.

El aplicar las secuencias de aprendizaje trabajando un énfasis en específico por día, permitió enfocar de manera acertada las competencias a desarrollar de manera paulatina para el trabajo de la escritura en educación infantil, por lo que los aspectos motrices, como los aspectos que reflejan la maduración de la escritura deben de embonarse desde un carácter igualitario, manejando a la par las categorías a desarrollar en el alumno.

El abordar los ejercicios de dominio motriz de manera diaria en los estudiantes, permitió generar una evaluación formativa que logro vincular las habilidades y aptitudes concretas de los estudiantes para la mejora de su expresión escrita y el desarrollo de competencias específicas en el área de la disgrafía evolutiva como lo fueron la lateralidad, la organización, la ubicación de espacio concretos el trazo y la legibilidad

Sin embargo es importante mencionar que la aplicación de ejercicios motrices que trabajen la lateralidad, la coordinación, la percepción y la orientación, deben de ser trabajados de manera organizada pues se reflejó el trabajar estas actividades dispersa la atención de los estudiantes por lo que se pierde el objetivo de desarrollo de las mismas y pueden ser aplicadas como juegos sin relación a las competencias que se necesitan desarrollar.

En relación con el análisis de los resultados, es importante señalar que la estrategia didáctica al ser desarrollada en tres sesiones de trabajo, no siempre se contó con la presencia total de los y las estudiantes en cada uno de los períodos, por lo que en algunos momentos de la clase se tenían que dar explicaciones individualizadas a aquellos estudiantes que se encontraron ausentes, esto incidió en algunos momentos al sistematizar y analizar los resultados obtenidos.

Por lo anterior es importante que se tomaran en cuenta al aplicar la estrategia, ya que las secuencias aplicadas, al ser una serie de actividades secuenciadas para lograr un objetivo, requirió que el estudiantado participante se encontrara informado y comprendiera la metodología de trabajo para que realmente pudiera insertarse en el proceso de aprendizaje sin ningún vacío o desfase.

Revisión del plan

De acuerdo con los objetivos planteados para la ejecución de las actividades diseñadas se pudo señalar que la estrategia secuencial de énfasis concretos en las secuencias de aprendizaje, para el desarrollo de la escritura, permitió planificar, desarrollar y evaluar de manera sistemática y lógica las competencias y aprendizajes esperados.

Ésta, realmente brindó claridad no sólo sobre la puntualización concreta de los conocimientos lingüísticos y habilidades que el estudiantado debía adquirir en el área motriz, sino también visualizar las dificultades que estos enfrentaron para

comprender y construir el conocimiento en relación con esta temática y poder aplicarla en contextos reales de aprendizaje.

Por otro lado, es importante señalar que la implementación de la estrategia permitió la participación y la motivación del estudiantado, por lo que es importante que el docente cumpla un rol de mediador pedagógico, para guiar de manera adecuada el proceso a partir de los conocimientos previos y experiencias de los estudiantes.

CAPITULO III
**Reorientación de los planteamientos
pedagógicos para la atención de la disgrafía
evolutiva**

Plan de mejora

La aplicación del segundo ciclo de acción se vio desarrollado a lo largo del mes de mayo del 2022, manteniendo los planteamientos pedagógicos que orientaron el desarrollo de las actividades del primer ciclo de intervención, en donde se retomó la estructura de la secuencia de aprendizaje para el desarrollo de actividades de dominio motriz para la atención de la disgrafía en alumnos de primer grado, mismas que se adaptaron a las consideraciones y experiencias de las actividades pasadas para reorganizar el trabajo planteado en una propuesta de mejora.

La aplicación del plan de mejora se focalizó en el contenido de los métodos concretos para el trabajo de la disgrafía desde una nueva perspectiva de análisis formal que considero no solo la relación del esquema físico en el proceso de escritura, sino también que retomo los esquemas neuropsicológicos y psicolingüísticos de los factores implicados en el proceso de escritura, pues para Cuetos (2008: 73) “ La escritura impone aspectos de maduración que consideren la coordinación y la automatización de habilidades neuropsicológicas y psicolingüísticas”.

Bajo esta perspectiva fue como se profundizó dentro del plan de mejora en los procesos cognitivos que producían y dirigían los esquemas motrices para el desarrollo de la escritura, haciendo énfasis en las representaciones mentales de la memoria de largo plazo, de los esquemas gráficos del lenguaje español y la coordinación de las operaciones cognitivas y de conocimiento en relación a la evocación de las imágenes motrices para ejecutar los movimientos que definían el trazado de los signos gráficos.

Esta coordinación de operaciones cognitivas de tipo lingüístico y perceptivo motrices aplicadas al plan de mejora posibilitó transformar una idea del pensamiento a una expresión gráfica directa; por lo cual se asume una jerarquía de dominio en el proceso de escritura de acuerdo a las habilidades y competencias desarrolladas por el alumno.

Cuetos (2008) asume que dicha jerarquía de operaciones se encuentra organizada de la siguiente manera:

(a) La ideación y planificación del mensaje, (b) la selección de las formas sintácticas, (c) la elección y ajuste de las palabras y (d) los procesos motores y grafomotores. Los dos primeros procesos son de orden superior o centrales, mientras que los dos últimos son de rango inferior o de tipo periférico, en los que apenas hay implicación directa del pensamiento o de los procesos cognitivos complejos (Como se citó en Rivas, 2012:85).

Por lo anterior dicha jerarquía de operaciones quedo ligada a las competencias propias del lenguaje oral y escrito, como lo eran las habilidades fonológicas y ortográficas, las habilidades perceptivo-motrices y del grafismo, la fluidez en la redacción y la propia comprensión de la información que se transmitía.

De esta manera el rezago de dichas operaciones influyeron en el desarrollo de los trastornos del lenguaje escrito, como lo es la disgrafía evolutiva y se vio estrechamente relacionada a los factores del acompañamiento familiar, escolar y la práctica dirigida, pues el desarrollo de la jerarquía estuvo ligada a la características individuales de los estudiantes y a las estrategias de desarrollo pedagógico.

Anteriormente el modelo para el primer ciclo de intervención contempló únicamente los factores que determinaron la composición de la escritura, el grafismo, la calidad de la composición y la corrección de errores gráficos, partiendo desde ejercicios de dominio motriz de las competencias básicas de la psicomotricidad, la motricidad fina y gruesa.

Sin embargo la escritura y el tratamiento de la disgrafía evolutiva son un proceso de maduración paulatina por lo que existió un trasfondo de desarrollo que se necesitaba contemplar al momento de generar lecciones y actividades para ambas situaciones, retomando en ello la jerarquía de competencia de la escritura. Dicho lo anterior y reconociendo los factores de maduración de los alumnos fue como se generaron actividades que asociaron los lineamientos neurológicos y

psicolingüísticos como factor que establecía la conciencia del dominio motriz y a su vez como determinante en el proceso de escritura para el trabajo diario de las actividades.

De esta manera las actividades adquirieron una conciencia no solo a nivel superficial de las competencias del dominio motriz en favor de la escritura, sino que se retomaron los factores que antecedieron y dirigieron dichas competencias para su mejor desarrollo y así no considerar únicamente la singularidad en la estrategia correctora para el perfeccionamiento del trazo, sino a su vez analizar los factores que determinaron la mala ejecución gráfica.

Basado en ello es como resulta importante para el plan de mejora considerar la parte neuropsicológica y psicolingüística en el proceso de escritura, pues el solo hecho de determinar a la motricidad como eje corrector de la digrafía evolutiva no permite al alumno evocar las competencias necesarias para atender dicho transformo de la escritura ya que “Las dimensiones neuropsicológica y psicolingüística ofrecen una mayor calidad en las intervenciones. Ello se debe, principalmente, a que consideran los errores del sujeto de manera individualizada, estudiando los procesos que subyacen a la dificultad/error.” (Rivas y López, 2016: 76)

De ahí la necesidad de cubrir este vacío que no se consideró a plenitud en el plan de acción anterior por medio de una revisión sistemática en las actividades que recoja tanto la dimensión cognitiva y la dimensión motriz en este plan de mejora (Anexo 8) para así dar cuenta de un avance significativo en favor de la atención de la disgrafía evolutiva en primer grado de educación básica y que quedo representado plan de mejora.

Como se pudo visualizar en las actividades implementadas el alumno seguía siendo el eje mediador para el reconocimiento de sus competencias fundamentales dentro del proceso de maduración de la escritura sin embargo este mismo proceso retomo en mayor plenitud la perspectiva neuropsicoeducativa del aprendizaje de la escritura teniendo en cuenta “los

factores intrínsecos como lo son los neuropsicológicos y psicolingüísticos y los factores extrínsecos como lo son los instruccionales y motrices en la maduración de la escritura” (Rivas y López, 2016: 75).

A diferencia del plan de acción, el plan de mejora busca ya no que el alumno visualice únicamente sus errores y los corrija con un significado vacío, sino que este modelo de intervención busca ajustarse a las necesidades reales del alumno para la optimización del proceso de desempeño en beneficio de la disgrafía evolutiva.

Dicho de otra manera el planteamiento fue que el alumno ya no solo buscara escribir de forma “bonita” sino que coordinara el proceso lingüístico y motriz para la transmisión y asimilación real de la información lo cual detonara en la mejora procesual del grafismo, el trazo la lateralidad y ubicación espacial al momento de escribir.

En consecuencia el conocer la estructura del lenguaje, leer, escribir y pensar se volvieron habilidades a desarrollar dentro del mismo proceso de maduración en favor de la disgrafía pues anteriormente se demostró que la mejora en la calidad de la letra se viera beneficiada por los esquemas cognitivos de reconocimiento aplicación y entendimiento del lenguaje “pues estos no se aprenden aisladamente sino que son un mismo proceso integrador” (Romero, 2016: 14).

Por lo anterior dentro del plan de mejora se retomaron actividades lúdicas de motricidad, reconocimiento del esquema corporal y psicomotricidad pues durante su aplicación el área motriz se vio beneficiada en la consolidación del desarrollo de la lateralidad, imagen corporal, ubicación espacial, motricidad fina y gruesa, en donde se implementaron espacios, recursos y acciones concretas con el fin de mitigar los caracteres propios de la disgrafía evolutiva en las competencias escritas de los alumnos.

Por otro lado a su vez se establecieron y relacionaron actividades para trabajar el área cognitiva y psicolingüística con el propósito de desarrollar habilidades como la memoria operativa de las funciones del lenguaje, la atención, la comprensión de un texto y la composición de un mensaje escrito, esto mayormente aplicado en un proceso de interacción y socialización activo pues “el lenguaje escrito es, entonces, un proceso constructivo, activo, estratégico y afectivo” (Defior Citoler, 1996).

De esta manera fue como para la aplicación de las actividades se implementaron bajo un proceso secuencial de aplicación retomando el énfasis al cual iba dirigido durante el proceso de intervención, dentro de los espacios de la comunidad escolar.

Con ello se implementaron ejercicios de continuidad en casa que beneficiaran los esquemas de maduración de la motricidad y el lenguaje, pues se observó que aquellos alumno con menor seguimiento y práctica en entornos familiares recaen en la características de la disgrafía evolutiva, por lo que se implementaron tanto en ambientes escolares como familiares, materiales de alfabetización, cordialidad, memorización, representación gráfica y fonológica coordinación sensorial- rítmica, dominio manual y corporal, así como materiales de lectura.

Segundo ciclo de acción

El generar un desarrollo en las actividades del plan de mejora permitió reconsiderar las orientaciones pedagógicas necesarias para atender la disgrafía evolutiva, por ello el proceso de investigación sobre el estudio de la escritura pretendía en cada acción de la intervención contrastar lo que se conocía y se aprendió dentro del entorno educativo con elementos fundamentales para la maduración en el proceso de escritura, derivado de los planteamientos pedagógicos aplicados a los alumnos.

Esto permitió no solo identificar la mejora de los incidentes propios de la disgrafía evolutiva vistos durante el proceso inicial, sino que proporciono los insumos

necesarios para la mejora en el proceso de intervención, lo cual denoto “una reinterpretación en el carácter teórico-metodológico de los modelos de escritura generados por los alumnos” (Defior, 2009: 83).

Por lo anterior dentro del plan de mejora se tomaron en cuenta los productos que validaran la maduración de la escritura y la mitigación de ciertas características de la disgrafía evolutiva, considerando para su desarrollo las competencias psicolingüísticas, neuropsicológicas y grafo motrices así como las competencias orales y escritas, tomando en cuenta que estas “forman parte de una jerarquía de maduración objetiva en el proceso de escritura y se trabajan de manera integrada para perfeccionar la calidad de la letra y mejorar la comprensión del mensaje” (Romero, 2016: 10).

Dichos productos como lo fueron el diario del aula, el recetario del ABC y la pared del arte argumentan en favor el desarrollo de actividades de dominio motriz para la mitigación de la disgrafía evolutiva, pues al darles un carácter psicolingüístico y motriz atribuyen un proceso sistemático y activo de maduración dentro de la escritura del alumno pues se muestran como una evaluación del proceso dialectico y constructivo de los saberes y competencias escritas finales del alumno desde el carácter psicopedagógico.

Así mismo para darle una valides oficial de la progresión del alumno dentro de los sistemas de escritura, retomamos la segunda y tercera aplicación de la prueba SisAT para resaltar la mitigación de las características de la disgrafía evolutiva en donde se considera el valor de la evaluación psicopedagógica para el desarrollo de la escritura pues:

La visión sistémica de la Evaluación Psicopedagógica constituye una de las dimensiones principales del modelo de Intervención Psicoeducativo; junto con la concepción de que el proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura es dialéctico y constructivo,

y que tiene lugar en el curso de un proceso de desarrollo cognitivo, afectivo y social del alumno más amplio y profundo (Perez & Cervan, 2004: 1)

Por lo anterior es como a continuación se describe y evalúa la aplicación del segundo plan de acción denominado plan de mejora de intervención docente, retomando en ello los pasos marcados por John Elliott (2005) para la integración y descripción del objeto de estudio de la presente investigación.

Identificación de la idea general

Derivado de la aplicación del primer ciclo de intervención se tomaron en cuenta los productos y aseveraciones entregado por los alumnos ya que “los productos finales reflejan áreas de desarrollo, sin embargo también muestran las áreas que necesitan mayor peso de trabajo para beneficio de la escritura” (Rojas, 2022: 23 de febrero).

Estos productos demostraron que los alumnos al no mantener una conciencia de los reconocimientos y trasfondos de los sistemas de escritura únicamente se delimitaban a hacer una copia exacta de las representaciones gráficas, lo cual sugería que el mantener únicamente un proceso en el periodo de motricidad no beneficiaba por completo el área de la escritura pues:

Aunque se ve una mejora en la calidad de la letra resulta preocupante que éste únicamente se mantiene cuando copian de manera directa, el alumno es incapaz de generar una expresión escrita de calidad, pues desconoce las operaciones cognitivas propias del lenguaje (Rojas, 2022: 17 de febrero).

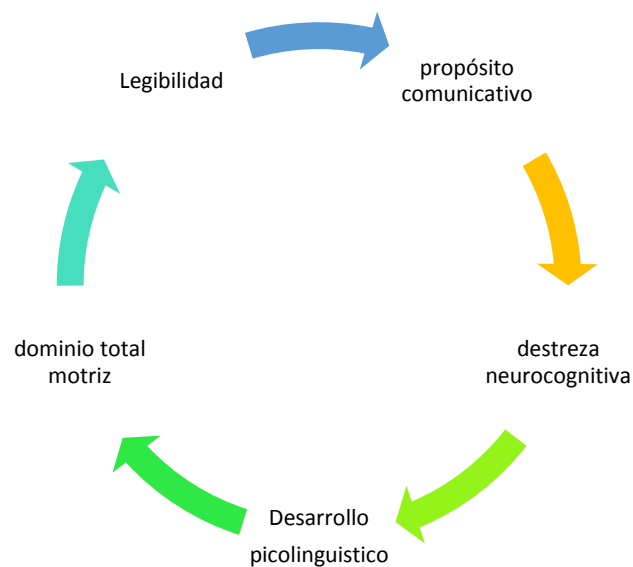
Lo anterior se constató con la segunda aplicación de la prueba SIsAT aplicada el 28 de marzo del 2022, en donde se validó que los ejercicios de dominio motriz beneficiaron las áreas de la producción de textos en el trazo, la lateralidad,

ubicación espacial y dominio manual de acuerdo a las competencias reforzada dentro de la actividades del primer ciclo de intervención.

Sin embargo, por medio de la aplicación se valoró que los resultados obtenidos por medio de la misma prueba identifico dificultades en las jerarquías de maduración de la escritura, esto debido a que se le daba un sentido desintegrado de dichas competencias sin contemplar otras áreas de carácter psicolingüístico dentro de la misma.

De este modo se identificó una fase cíclica para el reconocimiento de saberes subdesarrollados en la producción de textos que lo alumnos deben de cumplir:

Esquema 1: Fases de identificación en la jerarquía de maduración de la escritura.



Nota: Representación cíclica del proceso de maduración de la escritura, fuente elaboración propia (2022).

En el plan anterior se retomaron únicamente los estándares de evaluación de apartado de producción de textos de SIsAT, sin embargo en esta ocasión se tomó en cuenta la rúbrica de toma de lectura, pues “ambas son habilidades básicas

que los niños deben desarrollar y practicar continuamente para su buen desempeño en el proceso de alfabetización” (Romero, S/F: 78), recordando que no pueden ser separadas una de otra y mucho menos para la atención de trastornos del lenguaje escrito como lo es la disgrafía evolutiva.

Reconocimiento de la situación.

El reconocimiento concreto de la idea de que los ejercicios de dominio motriz manejados de manera separada de las jerarquías psicolingüística y neurocognitiva no eran suficientes para el desarrollo completo de las competencias fue basado en los resultados de las guías de observación y la aplicación bimestral de la prueba SIsAT.

En un primer momento al aplicar las guías de observación durante la realización de las actividades de dominio motriz demostró que aquellos alumnos que muestran dificultades específicas de la comprensión lingüística de los sistemas gráficos representaban mayores afecciones en su proceso de escritura, afectando a su vez la coordinación neurocognitiva y grafomotores de la realización de actividades.

Dichos resultados fueron reflejados en una matriz de valoración y mostraron que debió de existir un proceso de continuidad y reacción en las competencias escritas, pues aquellos alumnos que no mantenían dichas condiciones eran más propensos a reflejar las características subyacentes de la disgrafía evolutiva (Dreifor, 2009: 85).

A continuación se muestra la matriz de valoración de competencias escritas reflejadas durante el primer periodo de intervención, el cual sirvió como planteamiento inicial para la realización de las actividades en el plan de mejora:

Tabla 5*Matriz de valoración de competencias escritas en alumnos de 1er grado*

Competencia motriz	muestra	Destreza neurocognitiva	muestra	Desarrollo psicolingüístico	muestra
Dominio manual	4	Memoria de largo plazo	2	Atención y concentración	3
lateralidad	4	Asociación de términos.	1	seriación	2
Coordinación	5	Comprensión objetiva	3	Categorización y clasificación	1
Percepción sensorial	3	Clasificación de termino u acciones	2	Asociación sensorial	2
Esquema e imagen corporal	4	Modificación de productos	3	Integración gramatical	2
Total	20		11		10

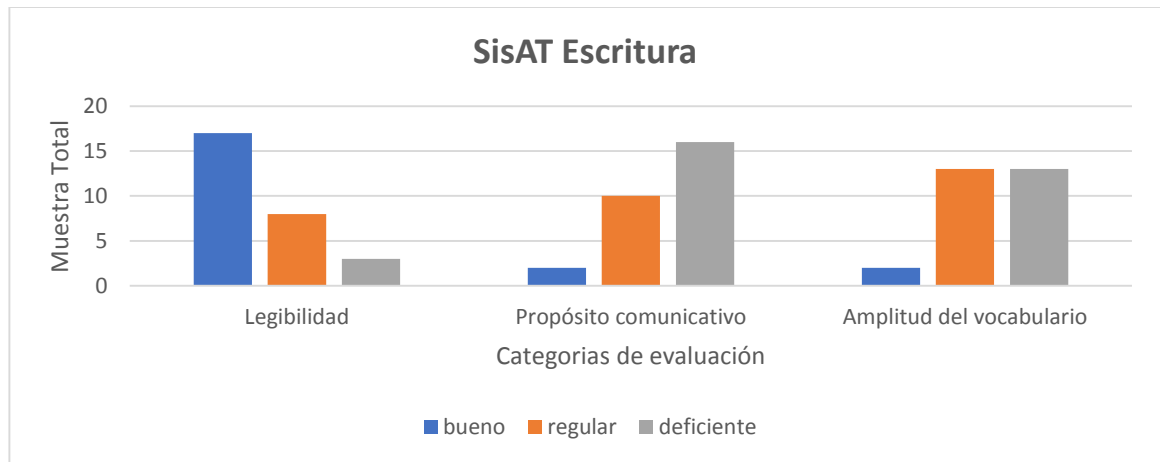
Nota. Fuente Elaboración propia nivel de desarrollo alcanzado luego de las dos fases de intervención: 2022

Para aceptar los resultado obtenidos en la matriz de valoración, sobre el desempeño del alumno y el grado de afección de la disgrafía evolutiva que aún permanecía en la escritura de los alumnos se recurrió a la evaluación bimestral de la prueba SIsAT ya que este mismo “pretende que los estudiantes de educación primaria y secundaria cuenten con las competencias básicas a través un enfoque colectivo en el que los docentes evaluarán mediante actividades,

prácticas y preguntas el nivel de desempeño y, en su caso, de riesgo en el que se encuentren los alumnos.” (INEE, 2022:15).

Figura 3

Resultados 1° “D” prueba SisAT escritura segunda evaluación



Nota. Fuente elaboración propia niveles de desempeño del tercer periodo trimestral de aplicación de la prueba SisAT: 2022

Al analizar los resultados nos percatamos que a diferencia de lo obtenido del primer periodo de evaluación la legibilidad mejoró considerablemente, sin embargo la limitación en la amplitud del vocabulario entorpeció el propósito comunicativo, además de que reflejó que dicha circunstancia limitó la precisión del trazo, la lateralidad y la coordinación perceptivo-Motriz, mayormente debido a la falta de competencias neurocognitivas y psicolingüísticas.

El 66% de los estudiantes se encontraba en el nivel que requería apoyo con lo que respecta a producción de textos, dado que no escribían las palabras correctamente al no separar las mismas en las oraciones; no se observaba un trazo adecuado de las letras haciendo ilegible el texto, lo cual hizo perder el propósito comunicativo del mismo aún con la actividad que consistió en transcribir palabras, esto a pesar de que los resultados en la amplitud de vocabulario no reflejaron resultados desfavorables en cuanto a reconocimiento fonológico y

grafico de letras y palabras, lo cual designo que al problema en un margen propio de las competencias motrices del alumno, para el dominio manual, la coordinación y el reconocimiento del esquema corporal.

Construcción del plan de mejora.

Luego de la aplicación del plan de intervención y su evaluación en la puesta en marcha, surgieron las inferencias necesarias para reestructurar las metodologías para mitigar la disgrafía evolutiva de la escritura de los alumnos y adaptar las actividades a las características estudiantiles y contextuales del sistema educativo, retomando el valor pedagógico y secuencial del plan de intervención anterior. Por ello se consideró necesario abordar el problema desde tres ejes fundamentales:

El primero de ellos es la aplicación de ejercicios de dominio motriz desde el eje de competencias propias del alumno, pues “cada alumno posee habilidades y aptitudes que benefician o perjudican el nivel de desarrollo, por lo que se debe considerar que para el desarrollo de competencias escritas el alumno debe poseer saberes lingüísticos, motoras y cognitivos sin cuyo dominio no es posible el uso adecuado, correcto y eficaz de la escritura” (Serrón, 2002:83).

El segundo, la validez teórica del sentido de maduración de la escritura, que demostró una concordancia entre lo cognitivo, lo lingüístico y lo motriz para el trabajo de las actividades, pues el niño no debe de ver a la escritura como una tarea mecánica, sino que debe de entenderla “como un recurso de comunicación que integra otras competencias que permiten representar el lenguaje oral, el aprendizaje de las grafías, la fonología y un mecanismo de articulación entre lo motriz y lo cognitivo para la transmisión correcta y adecuada de un mensaje” (Romero, S/F: 10).

Finalmente el acompañamiento y práctica fuera de entornos educativos, en donde se centró la atención en la secuencialidad del aprendizaje y asimilación no momentánea de competencias de desarrolladas, ya que “la práctica constante,

el acompañamiento y la intervención eficaz permiten un sentido de permanencia en las competencias estudiantiles” (Vílchez, 2013: 308).

Estos lineamientos permitieron redirigir los énfasis en la secuencia de intervención que permiten no solo manejar ejercicios de dominio motriz que no solo reafirmaran los aprendizajes de caligrafía, percepción y manejo del esquema corporal sino que integro a su vez la lingüística, el pensamiento cognitivo y la psicomotricidad desde un aprendizaje activo, paulatino y acompañado en beneficio de la escritura del alumno.

De acuerdo a lo establecido, los énfasis desarrollados en la secuencia de actividades del plan de mejora manifestaron la secuencialidad en el proceso concreto de maduración de la escritura intercalada al proceso lingüístico del raciocinio cognitivo esencial para el proceso motriz y comunicativo del alumno, los cuales quedaron establecidos de la siguiente manera:

Énfasis 1: Desarrollo y adquisición del control en los trazos rectos. Su objetivo era manifestar el dominio concreto de la manualidad a través de ejercicios motrices que combinaran dominio de esquema perceptual y razonamiento cognitivo.

Énfasis 2: Lineamientos concretos del lenguaje y comunicación: dominio objetivo de instrumentos de escritura (posición corporal, toma del lápiz y percepción del espacio) y maduración psicolingüística del desarrollo de comunicación.

Énfasis 3: Asociación grafo motriz de los sistemas de escritura. Su objetivo fue generalizar el pensamiento procesual para manifestar los dominios del esquema corporal transitorios en los sistemas del lenguaje español.

Dichas secuencias de aprendizaje con los énfasis y ejes establecidos fueron trabajadas en un periodo de tres días, con 8 horas de trabajo por sesión, aunado al acompañamiento en casa por medio del método Sarita de aprendizaje de la lectura y escritura e beneficio del área psicolingüística y la secuencia de ejercicios

de motricidad fina que se aplicaron en un periodo secuencial semanal dentro y fuera de la escuela.

Puesta en marcha

Día 1.

La aplicación del plan de mejora dio inicio con la aplicación de actividades dirigidas bajo el énfasis 1: desarrollo y adquisición del control de trazos rectos, en donde se buscó que el alumno aplicara el dominio del esquema corporal para ejecutar movimientos concretos que beneficiaran la percepción, el control manual dirigido y la delimitación de la escritura en espacios determinados en favor de la legibilidad, el trazo y la orientación.

Para la intervención del primer momento se realizó la actividad ***Donas y cereal*** en donde el objetivo era que el alumno agilizará los rasgos de maduración de la motricidad fina con el traslado y manipulación de objetos de menor tamaño, que fueron colocados en espacio establecidos (Anexo 10).

Con la aplicación de esta actividad se observó que los estudiantes retenían un mayor control del dominio manual por medio de ejercicios de motricidad fina, ya que mantenían una firmeza casi total en la manipulación, sin embargo el sentido de orientación y percepción de espacios aún seguía siendo un punto a en contra ya que “los alumnos muestran que aunque el dominio manual es persistente lo que perjudica la realización de la actividad es la direccionalidad de los movimientos al momento de ejecutar una tarea” (Rojas, 2022: 22 de abril).

La segunda actividad titulada ***serpientes y escaleras a tamaño real*** se realizó con ayuda del patio didáctico de la institución, en el área de juegos convencionales, el alumno arroja los dados y por medio de saltos se trasladó a ubicaciones determinadas de la cuadrícula según lo dictaminara el dado y la percepción del alumno, siguiendo las reglas convencionales del juego coloquial (Anexo 11).

El objetivo de la actividad era que el alumnos empleo su esquema corporal para representar movimientos gruesos en espacios concretos que favorezcan la secuencialidad de movimientos, la lateralidad y el sentido de orientación, ubicación y delimitación de movimientos, así como también el orden de movimientos y el razonamiento cognitivo para la anticipación y ejecución de acciones.

Con el desarrollo de esa actividad se observó que a los alumnos aún les costaba sostener un pensamiento autónomo y asociativo al esquema motriz lo que sugirió que muchas veces los movimientos efectuados no eran premeditados con un propósito objetivo, sino únicamente hechos con el fin de darle cumplimiento a la actividad, lo cual a su vez entorpece los mismos.

Por consiguiente se procedió a realizar la actividad ***Fácil de aprender***, esta misma se aplicó para fomentar las bases psicolingüísticas del lenguaje, en este caso el aprendizaje del abecedario, sus representaciones gráficas y asociación fonológica por medio de imágenes representantes de cada término seguidas de un ritmo musical (Anexo 12).

El objetivo era que los alumnos identificaran la grafía y fonología de las letras y que asociaran esas dos partes a imágenes presentes en su entorno determinado, aunado a ello se realizó un trazo manual en el aire para seguir la direccionalidad de la escritura propia de cada letra.

Con la aplicación de esta actividad se observó que los alumnos seguían desconociendo casi en su totalidad algunas letras propias del alfabeto, reconociendo solo aquellas con las que se trabajó en el método Sarita de lecto-escritura, mientras que las vocales eran reconocidas por la mayoría, por lo que se fundamentó que esta actividad fue aplicada diariamente en un acompañamiento familiar ya que:

Varios alumnos ejecutan mal el trazo y asocian erróneamente las representaciones gráficas y fonológicas de

las bases del lenguaje, lo cual en actividades de escritura genera un periodo de inseguridad que afecta la legibilidad y la ejecución de técnica de escritura (Rojas, 2022: 22 de abril).

Finalmente para el término de esta sesión se procedió a realizar la actividad **las letras de mi nombre** en donde el alumno reconocía las letras y la conformación silábica para la escritura de su nombre a gran escala empleando mayormente trazos rectos para la conformación del mismo, que posteriormente era reforzado con rasgado manual de papel, que fue pegado hecho bolitas obre el mismo (Anexo 13).

El objetivo de esta actividad era que el alumno en un primer momento reconociera las bases psicolingüísticas de las letras básicas que conforman su nombre, mismas que serían representada de manera escrita siguiendo los lineamientos y técnicas pertinentes para la escritura; en un segundo momento para el área de desarrollo motriz se generó un rasgado y rasgado de papel para el desarrollo de control manual y percepción de espacios concretos.

Con la aplicación de esta actividad se observó que los alumnos debían de reconocer mínimamente las bases lingüistas del lenguaje español, como lo son la representación gráfica y fonológica de las letras, esto permitió que la escritura del nombre se volviera más fluida y legible, mientras que el trabajo de motricidad fina permitió que el alumno asociara la percepción y ubicación concreta del espacio.

Para la sesión de este día se acordó, con padres de familia y la docente titular que se aplicarían actividades de reforzamiento en caza desde el trabajo del libro de trabajo del alumno del método Sarita; a su vez la aplicación de ejercicios de dominio motriz que trabajen áreas concretas del esquema corporal y el desarrollo de un diario de clase, en el que el alumno plasmará sus inferencias como producto final del plan de mejora de la disgrafía evolutiva.

Día 2.

Dentro la segunda fase de intervención del plan de mejora se destacaron los trabajos de dominio formal en los procesos de escritura, a través del énfasis 2: lineamientos contratos de la escritura, el lenguaje y la comunicación, en donde se aplicaron actividades que permitieron al alumno hacer un reconocimiento de las bases lingüísticas del lenguaje español (fonología, grafismo, comunicación).

Dichas actividades fueron manifestadas a través de ejercicios concretos de escritura, dominio de instrumentos manuales de escritura, técnica, posición corporal, motricidad y dominio manual.

La primera actividad aplicada fue el repaso del cuento el gato travieso método de aprendizaje de palabras ejes para la asimilación de vocablos que permitían la conformación de palabras consecuentes; en esta ocasión aplicando una representación motriz de la imitación del cuento en el espacio determinado.

La realización de esta actividad permitió al alumno reflejar la asimilación de movimientos finos más interiorizados respetando el espacio al cual están limitados sus movimientos; dentro del área sensorial se observó que las imágenes han ayudado al aprendizaje de las palabras fonología y representación gráfica de las letras.

A partir de esta actividad se socializó de manera grupal las bases esenciales de la técnica de la escritura haciendo énfasis en la postura, manipulación concreta de instrumentos de escritura y dominios de espacios de área de escritura, esta vez incluyendo a su vez un diálogo con los alumnos sobre la importancia de conocer las letras y vocablos iniciales de la lengua español.

Con esta socialización los alumnos ejemplificaron la representación de la correcta técnica de escritura y dominio de instrumentos, se observó que los alumnos corregían sus errores de manera comunitaria y observaban con una base de imitación para la mejora de su proceso de escritura, beneficiando la legibilidad.

Para la segunda actividad **El títere ordena** se hizo uso del patio didáctico de la institución, en el área brinca con el abecedario, para hacer la actividad más dinámica se empleó un títere que ordenaba a los alumnos buscar las letras consecuentes para formar una oración que irían redactando en una ficha bibliográfica (Anexo 14).

El objetivo de esta actividad es que el alumno reconociera los vocales esenciales para la conformación de palabras por medio del método de descomposición, en donde a partir de la percepción el alumno identificara las letras necesarias para la comprensión de un mensaje que tendría que plasmar por medio del razonamiento cognitivo.

Se observó que este método era adecuado para la identificación gráfica y asociación fonológica de las letras, sin embargo solo es efectivo hasta el punto de transcripción para el orden del trazo y ubicación pues la descomposición de la palabra hizo que los alumnos generaran confusión en la comprensión final del mensaje pues “la actividad llega a carecer de una secuencialidad en la maduración de la escritura ya que no hay un orden adecuado para la comprensión del lenguaje que se ha de transmitir” (Rojas, 2022: 22 de abril).

Por consiguiente se realizó la actividad **Puntos y taches** en esta actividad los alumnos escriben dentro de una plana cuadriculada las oraciones dictadas por el docente marcando puntos y taches entre cada una de ellas, al final se observó una imagen y el alumno escribe una historia siguiendo las inferencias psicolingüísticas propias (Anexo 15).

El objetivo de esta actividad era formalizar el espacio de escritura del alumno y conformar la separación de palabras para darle un mayor entendimiento del lenguaje escrito que se trataba de transmitir ya que “los alumnos trabajan de manera más fluida y ordenada dentro de hojas cuadriculadas debido al margen de espacio que tienen para hacer la representación escrita, lo cual se ve

mayormente arcado en el trazo, la legibilidad y la direccionalidad de las letras” (Rojas, 2022: 22 de abril).

Se observó que el aplicar un proceso inicial de escritura formal en hojas cuadriculadas permitía al alumno fomentar las bases iniciales para la asimilación de una técnica propia de escritura en donde las letras no fueran desproporcionadas, ni uniformes dentro de un espacio delimitado.

A partir de un proceso de observación, escucha y socialización los alumnos corregían sus respuestas y se replantea nuevamente el ejercicio para darle mayor percepción de los errores en su proceso de escritura.

Finalmente se realizó la actividad **curvas en mi cuerpo** en donde el alumno pinto con sus dedos su figura corporal en un papel craft, que sirvió como boceto inicial para pintar su silueta en un área de la escuela con un instrumento formal de manipulación manual (Anexo 16).

El objetivo fue que el alumno siga trazos uniformes mediante la motricidad fina en espacios delimitados, aplicando la percepción, la direccionalidad y la proporción del trazo. En esta actividad se observó que el alumno manifestó mayor dominio en la definición del trazo, la ubicación espacial y el dominio manual de instrumentos de escritura.

Al igual que en la fase inicial se aplicó un refuerzo de competencias psicolingüísticas y motrices bajo el trabajo diario del método Sarita de aprendizaje de la lectura y escritura, dicho seguimiento se realizó en casa junto con padres de familia, a su vez se aplicaron los ejercicios de dominio manual y percepción concreta establecidos para la mejora del proceso de escritura y disminución de la disgrafía evolutiva.

Día 3.

En el desarrollo de las actividades que fueron aplicadas en la fase final de intervención, bajo el énfasis 3: Asociación grafo motriz de los sistema de

escritura, se aplicaron juegos lúdicos de aprendizaje que beneficiaron la percepción del espacio, el dominio de áreas motrices gruesas y finas, así como también el trabajo de asociación fonológica, en donde se retomó la escucha activa y la socialización como eje del desarrollo del lenguaje.

En un primer momento el alumno juega al *ritmo rebotador* con la pelota los alumnos brincaban en espacios concretos siguiendo movimientos uniformes en espacios determinados marcando el control concreto de extremidades corporales y la percepción a través de los sentidos (Anexo 17).

Partiendo de esta actividad inicial se entró al eje de lenguaje, comunicación y escritura pues se solicitó al alumno hacer una representación gráfica y escrita de las actividades realizadas. A partir de ello se hizo un proceso de evaluación ya que a estas alturas el alumno reconocía sus propios errores pero fue más susceptible al identificarlo a través del diálogo activo con docentes y compañeros pues:

El crear ambientes de socialización dentro de las actividades permite que el alumno generalice un proceso de evaluación, en donde no solo retoma errores sino que corrige esquemas cognitivos y motrices que benefician la escritura desde el punto de vista objetivo de compañeros y docente (Rojas, 2022: 21 de marzo).

Con la aplicación de estas dos actividades iniciales se observó que el alumno tenía menor dificultad para seguir movimientos uniformes en espacios concretos, apoyo mucho realizar ejercicios de prueba. Por otro lado, en la representación escrita se mostró que mayor dominio y conocimiento de los vocablos del lenguaje la comunicación escrita era más fluida.

Dando una continuación al proceso de motricidad el alumno participo en un segundo instante en un circuito de acción motriz, donde se aplicó la instrucción

de diferentes instrumentos como lo son aros, cuerdas, pelotas, conos, entre otros instrumentos de trabajo motriz (Anexo 18).

Esta actividad se realizó únicamente con movimientos corporales rectos, es decir su objetivo era que el alumno realizara movimientos en espacios delimitados bajo percepciones de trazo de línea recta las cuales quedaron estratificadas de la siguiente manera:

- Carrera de tres pies: el alumno se trasladaba atando su pie medio a un compañero a través de un camino recto, ida y vuelta, sin perder la coordinación para llegar en el tiempo establecido.
- El hipódromo: los alumnos compiten simulando carreras de caballos con un bastón que se colocaba en medio de las piernas, se tenía que dar saltos de ida y vuelta en un terreno recto.
- Mueve el mundo: el alumno movilizaba de ida y vuelta una pelota de gran tamaño empleando únicamente la palma de la mano, siguiendo una línea recta y movimientos manuales uniformes.
- El hormiguero: en equipos de 5 integrantes se movían un compañero sobre una colchoneta en un espacio recto de 100 m. el alumno empleara el cuerpo y el trabajo colaborativo.

Con la aplicación de esta actividad se mostró que los alumnos mantenían un sobre esfuerzo para reflejar un dominio del esquema corporal, sin embargo el desarrollo de instrumentos e instrucciones concretas favoreció la calidad de las actividades y mostró que no existió mayor dificultad en la percepción y seguimiento de movimientos rectos.

Para la continuación del día se retomaron las festividades del día de la madre, por lo que los alumnos realizaron la actividad “un mensaje para mama” en donde el alumno ejecuto una carta a su madre escribiendo un mensaje que resulto significativo de transmitir, aunado a ello realizo el seguimiento de instrucciones para hacer una manualidad alusiva al día (Anexo 19).

Con la aplicación de esta actividad se observó que la limitante del lenguaje sigue siendo el desconocimiento de la fonología y asociación de signos gráficos, aunado a ello la planificación del mensaje desde el área cognitiva resulta difícil por la misma situación, sin embargo aquellos alumnos que conocían las bases lingüísticas de la comunicación realizaron la actividad en menor tiempo.

Como actividad final se emplearon ejercicios de motricidad fina en donde se pintaron los dedos, en un primer momento, para formar caminos rectos en hojas de papel y en un segundo momento empleando instrumentos concretos como el pincel.

Esta actividad favoreció la percepción inicial del error en el trazo la direccionalidad y la ubicación espacial pues “los alumnos reflejan mayor dominio de un instrumento de escritura luego de conocer la línea del tras que se quiere seguir ya sin la necesidad de percibir una línea de seguimiento” (Rojas, 2022: 21 de marzo).

El desarrollo de estas actividades fueron reforzadas bajo el trabajo del método Sarita de aprendizaje de la lectura y escritura, dicho seguimiento se realizó en casa junto con padres de familia, a su vez se aplicaron los ejercicios de dominio manual y percepción concreta establecidos para la mejora del proceso de escritura y disminución de la disgrafía evolutiva.

Esta actividad solo fue seguida por dos alumnos los cuales reflejaron mayor dominio en clases posteriores por lo cual se establecieron canales de comunicación con padres de familia para hablar sobre el problema de acompañamiento y la repercusión que tiene en el aprendizaje de los alumnos.

Resultados: plan de mejora

En la práctica docente la conciencia de las acciones realizadas generan una nueva base de actuar profesional para la mejora de la intervención diaria, por lo anterior los resultados sean óptimos o mejorables contribuyen a la verificación de la hipótesis inicial, en donde se planteó que los ejercicios de dominio motriz pueden atender transitarlos del lenguaje escrito, como lo es la disgrafía evolutiva, con el propósito de dar respuesta a los saberes antes mencionados.

Evaluación

La aplicación de las actividades motrices que atiendan la disgrafía evolutiva desde las secuencias de aprendizaje del plan de mejora aplicado al curso del primer grado, grupo D de la escuela primaria Juan Escutia se aplicaron con éxito para atender el propósito de reorientar el trabajo de la escritura desde la motricidad para atender la disgrafía evolutiva.

Sin embargo, el objetivo fundamental era generar un análisis metódico para la intervención en trastornos del lenguaje escrito, en este caso disgrafía evolutiva, ya que para Elliott (1999: 15) la mejora de la práctica educativa busca transformar la manera en la que se enseña como en la que se aprende en un proceso de mejora constante y es esto lo que permite al docente frente a grupo mejorar y reconstruir el conocimiento.

El reorientar los métodos pedagógicos a un sentido de maduración de competencias que atienda habilidades psicolingüísticas, cognitivas y motrices como una totalidad de desarrollo de la escritura permitió desarrollar una formación concreta que beneficiaran la maduración de competencias escritas del alumno.

Portellano (2007: 81) menciona que para atender la disgrafía del alumno el docente debe considerar la etiología de las competencias, es decir abordar el problema de la escritura desde las dificultades y causas que generan la presencia

de disgrafía evolutiva en la escritura del alumno, por ello se establece un proceso de reeducación basado en la maduración

Lo anterior permitió atender los problemas de escritura desde una totalidad sistemática de desarrollo, ya no solo enfocándose en una división de maduración del área motriz, pues “el trabajar únicamente con esta dimensión refleja un subdesarrollo momentáneo de competencias” (Rojas, 2022: 21 de marzo), es decir que aunque pareciera que las características de la disgrafía del alumno se ven atacadas pueden re observarse en un futuro por falta de bases de competencias esenciales del área del lenguaje, la dimensión cognitiva y psicomotriz.

El focalizar el desarrollo de actividades desde las dimensiones neuropsicológicas, psicolingüísticas y motriz permite una atención completa y diversificada de la disgrafía pues estas tres dimensiones son las asociadas al proceso de maduración y permiten atender competencias del lenguaje oral, escrita, ortográficas y de deletreo, habilidades viso-motrices, de grafismo, fluidez en la redacción y la lectura, las cuales son destrezas directamente relacionadas con el aprendizaje exitoso de la escritura (Rivas, 2016: 77).

Por lo anterior los procesos que deben de considerarse para el trabajo adecuado de la disgrafía evolutiva en alumno de primer grado quedaron sintetizados de la siguiente manera y se recomienda retomar en las acciones posteriores:

Tabla 6

Dimensiones de trabajo para la atención de la disgrafía evolutiva

<i>Perspectiva</i>	<i>Tipo de intervención</i>	<i>Competencias en desarrollo</i>
		<ul style="list-style-type: none">• Relajación global• Relajación segmentaria• Coordinación dinámica general• Esquema corporal.• Control postural.

Neuropsicológica	Reeducación/intervención psicomotora general	<ul style="list-style-type: none"> • Equilibrio • Lateralidad • Estructura espacio-tiempo
Motriz	Reeducación/intervención psicomotora específica	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinación dinámica de las manos. • Coordinación viso-motriz • Dominio de extremidades • Variación de fuerza • Percepción concreta • Reconocimiento del orden
Psicolingüística	Sentido de comunicación	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de las bases lingüísticas • Planificación y organización del mensaje • Textualización • Revisión y corrección

Nota. Fuente Elaboración propia de dimensiones de desarrollo pedagógico a considerar para el tratamiento de la disgrafía evolutiva: 2022

Con la aplicación de las diversas actividades considerando el sentido de maduración de la escritura desde estas dimensiones se mostró que existió un mayor nivel de desempeño según sean las categorías de análisis de la disgrafía evolutiva, pues la escritura requiere un dominio de competencias precisas y dentro del aprendizaje se requiere el proceso de involucrar el acompañamiento pedagógico desde el área cognitiva y motriz del estudiante (Fabelo, 2006: 33).

Si bien es cierto que la disgrafía requiere gran desarrollo de competencias motrices, estas mismas deben de estar ligadas a otras competencias esenciales del lenguaje y la escritura pues “desde el primer momento en el que los alumnos comenzaron a conformar una escritura con deficiencias se observó que al existir trazos sin intención, premeditación y descoordinación existe una mayor deficiencia de aprendizaje y comunicación” (Rojas, 2022: 21 de marzo) lo que deriva en las características propias de la disgrafía evolutiva.

En el trabajo de los procesos neuropsicológicos que conlleva la escritura se observaron múltiples subprocesos los cuales se vieron desarrollados con el trabajo de las actividades como lo son la psicomotricidad, y la psicolingüística áreas que deben de ser consideradas en el proceso de maduración de la composición escrita, pues para que exista un correcto desarrollo de la escritura es necesario considerar las habilidades de textualización, la planificación y la revisión, pues estos son actos que se relación directamente con el proceso de pensar, escribir y comunicar.

Revisión del plan

De acuerdo con los objetivos planteados la ejecución del plan de mejora permitió re establecer las orientaciones pedagógicas para atender la disgrafía evolutiva en la escritura de los alumnos, misma que se benefició con las dimensiones de maduración de la escritura, los énfasis de trabajo de las secuencias de aprendizaje y los resultados de evaluación de la prueba SisAT.

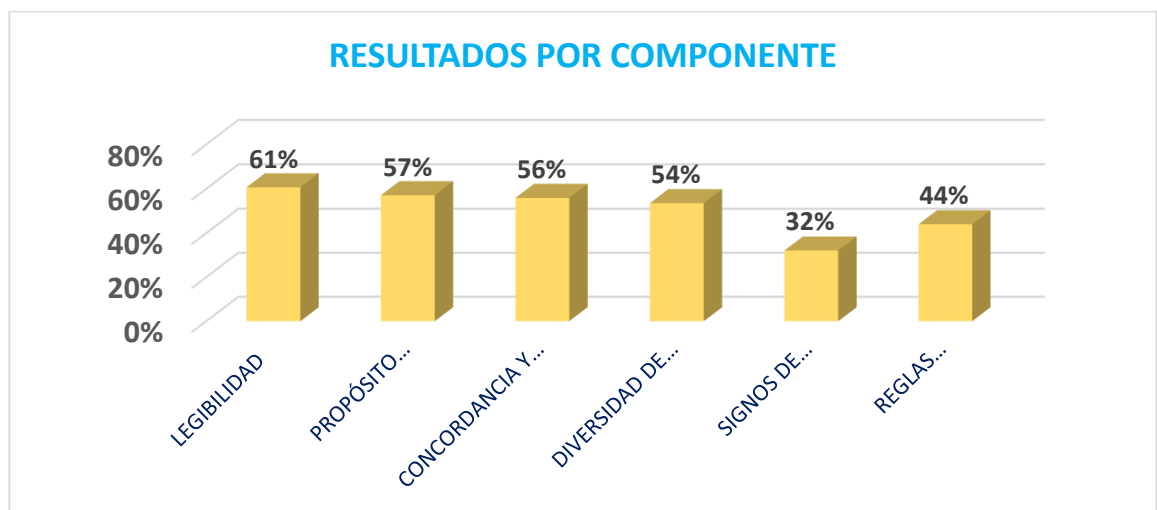
Las actividades planteadas permitieron revalorizar la motricidad en relación a competencias esenciales del lenguaje y comunicación que el alumno debe desarrollar, pues se retomaron las consideraciones del primer plan de intervención para el desarrollo del plan de mejora lo cual hace que se dé un sentido de renovación de contenidos sin olvidar el problema de la disgrafía evolutiva.

Al final del proceso de intervención se valoró la efectividad de los ejercicios planteados con los resultados de la aplicación de la prueba SisAT del segundo trimestre de evaluación formativa, concretamente dirigidos al campo de lenguaje y comunicación, en el área de producción de textos escritos ya que esta evaluación se muestra como un conjunto de procedimientos, indicadores y herramientas para valorar el desempeño estudiantil y mostrar aquellas dificultades que ponen en riesgo la continuidad de los estudiantes por aprendizajes no logrados (SEP, 2022: 6).

Dentro del objeto de estudio este instrumento permito validar la efectividad de los ejercicios de dominio motriz en favor de tratar la disgrafía evolutiva en alumnos de primer grado, luego de la aplicación del plan de mejora, mismos que quedaron organizados de la siguiente manera:

Figura 4

Niveles de desarrollo de escritura en el primer grado, grupo D valorados por SisAT luego de la aplicación del plan de mejora.



Nota. Fuente elaboración propia de índice de desempeño y logro alcanzado para el tratamiento de la disgrafía evolutiva: 2022

Observando el gráfico consolidado sobre la evaluación de los estudiantes se puede observar una mejoría con respecto a la segunda evaluación trimestral, luego de la aplicación de los ejercicios de dominio motriz, observando un mayor desarrollo en el proceso de legibilidad y propósito comunicativo, énfasis trabajados con la aplicación de la secuencias de aprendizajes durante ambos periodos de intervención.

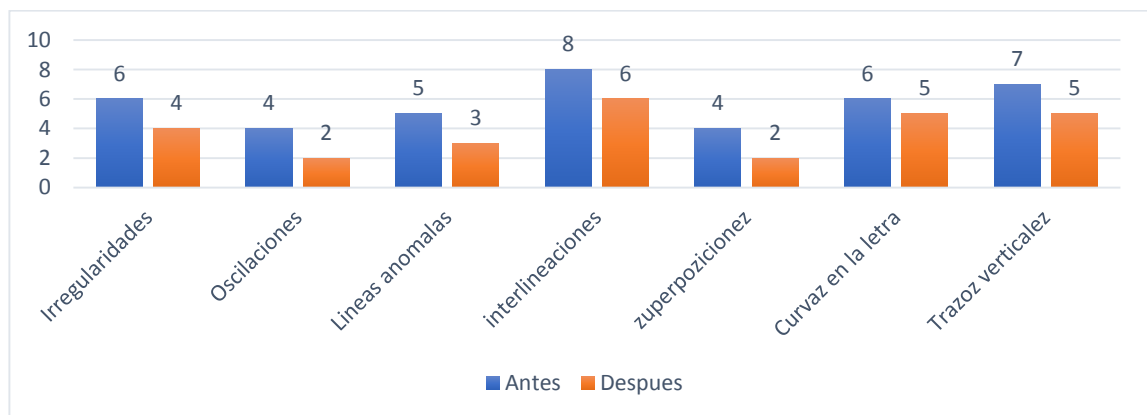
Según lo marcado anteriormente las áreas de escritura desarrolladas no deben de ser trabajadas como áreas separadas una de la otra pues estas mismas se benefician cuando existe un trabajo igualitario por medio de actividades

fundamentadas que favorezcan el desarrollo total de las mismas. Bajo esta línea metodológica el docente debe de estructurar ambientes idóneos del lenguaje y la escritura por medio de productos que favorezcan el aprendizaje situado del alumno.

A partir de ello y luego del proceso de evaluación de las producciones de los alumnos, se reconsidero el proceso de evaluación de los ejercicios de dominio motriz para la prevención de anomalías por la disgrafía evolutiva en las competencias motrices y lingüísticas del estudiante donde se retomaron los indicadores iniciales de la prueba T.A.L.E para designar si las anomalías seguían presentes en las producciones finales de los estudiantes.

Figura 5

Anomalías por Disgrafía evolutiva presentes luego de la intervención docente.



Nota. Los resultados de color azul designan la presencia de anomalías por disgrafía evolutiva en un periodo inicial de diagnóstico, mientras que el color anaranjado designa el avance para contrarrestar dichas anomalías luego de la aplicación del plan de mejora.

Como se puede observar en los gráficos hay una concreta disminución en las anomalías propias de la disgrafía evolutiva en los procesos de escritura de los estudiantes del primer grado, grupo D de la Escuela Primaria Juan Escutia luego de la aplicación del plan de mejora.

La recopilación de los datos obtenidos es resultado de la integración de los procesos cognitivos y lingüísticos y motrices como una función totalitaria del proceso de maduración de la escritura del alumno al ser retomados dentro de las actividades del plan de mejora pues para trabajar la escritura deficiente por parte de la disgrafía se debe considerar una parte mnémica de la imagen de cada grafema, es decir que exista una reeducación cognitiva de los procesos de percepción visual, kinestésica y fonológica del lenguaje (Nunez, 2002: 75).

La efectividad del desarrollo del proceso de escritura, el lenguaje y la comunicación del texto producido por el alumno son aspectos relevantes para que los individuos que deben ser fomentados desde bases iniciales manejando áreas de motricidad, psicolingüística y neuropsicológica para madurar la expresión con bases de su propia lengua que le permitirán desenvolverse adecuadamente en su contexto inmediato.

De modo que se vuelve necesario que el docente maneje en su totalidad las dimensiones de desarrollo antes mencionadas pues estas mismas benefician las áreas de composición escrita, comprensión y dominio del esquema corporal, por lo que el tratamiento de la disgrafía evolutiva necesita ser manejada bajo las mismas puesto que no se pueden separar dichos procesos para el desarrollo de competencias que den un significado, forma y relevancia ante el contexto del alumno (Miranda: 2019: 66).

Etapas de desarrollo y apropiación de la escritura

Ferreiro y Teberosky (1998) visualizan al desarrollo y progresión de la escritura como uno de los objetivos que la educación debe atender para dar mayor importancia a la relevancia para el éxito o fracaso escolar.

Es así como el desarrollo de la alfabetización se percibe como un proceso simultáneo en el que se da la enseñanza de la escritura y la lectura, considerando en ello las dimensiones del lenguaje, las necesidades del alumno y la intervención docente para el desarrollo de la misma.

En este sentido, Ferreiro y Teberosky (2001: 85) conciben a la madurez para la escritura como “el momento del desarrollo, en el que ya sea por obra de la maduración biológica, de un aprendizaje previo o de ambas situaciones en las cuales cada niño de forma individual debe aprender a leer o escribir con facilidad y provecho”, además de referirse a ese cúmulo de capacidades motrices, visuales, motivacionales y de aprendizaje conceptual, que incluye también aspectos como el contexto y el ambiente escolar para el desarrollo del lenguaje.

Ante tal hecho durante las tres fases de intervención la disgrafía evolutiva en la escritura de los alumnos, fue vista como un periodo de dificultad en el proceso de aprendizaje y desarrollo de la escritura, derivado de situaciones familiares, sociales y contextuales que antecedieron e intervinieron en el progreso estudiantil ya que:

La adquisición del lenguaje escrito requiere tiempo y, sobre todo, situaciones de aprendizaje en las que el estudiante confronte sus saberes previos con los retos que las nuevas condiciones de lectura, escritura y participación oral le plantean para un correcto desarrollo de la misma (SEP, 2018: 171).

Por lo anterior, a continuación se describen los periodos de intervención bajo las acciones aplicadas que permitieron el desarrollo en el proceso de escritura de los alumnos del primer grado, grupo D, validando el análisis de la progresión de competencias escritas sobre la disminución de las características que puede manifestar la disgrafía evolutiva en la escritura de los estudiantes:

Primer periodo: diagnóstico digrafía evolutiva.

Durante este primer periodo de intervención, desarrollada a lo largo del mes de febrero del 2022, establecí estrategias de valoración y validación de dificultades en los procesos de escritura de los alumnos del primer grado, grupo D con el

objetivo de reconocer la existencia de la disgrafía evolutiva en las producciones escritas de los alumnos.

Para ello implemente la aplicación del test A.B.C y el test T.A.L.E propuesto por Loureco, Toro y Monserrat (2014), ya que estos mismos muestran la evaluación de competencias necesarias para el desarrollo progresivo de la escritura y ayudan a designar las áreas que necesitan mayor acompañamiento y tratamiento (Como sé cito en Cardona y Soto, 2020: 65). La aplicación de estas mismas sirvió para generar muestreo total de 6 alumnos que reflejaron la presencia inicial de disgrafía evolutiva en su proceso de escritura.

A su vez aplique encuestas de validación a padres de familia para que se percataran de las dificultades que presentan los alumnos al momento de escribir, esto retomando los rubros de competencias escritas de los test aplicados anteriormente, pues permitieron a los padres de familia designar las áreas que necesitan mayor apoyo para su acompañamiento.

Finalmente se aplicaron guiones de observación en los métodos y técnicas implementados por el alumno para la producción de textos escritos y para la realización actividades de motricidad, específicamente validadas en el área de motricidad fina y gruesa, reconocimiento del esquema corporal, ubicación espacial y lateralidad.

La aplicación de estos instrumentos permitió observar el patrón de presencia de la disgrafía evolutiva en el proceso de escritura de los estudiantes y designar el diseño de actividades para su tratamiento ya que:

La aplicación de los instrumentos de diagnóstico inicial me permito validar la presencia de la digrafía evolutiva en el proceso de escritura de los alumnos y a su vez genero un reconocimiento en los padres de familia para dar un mejor sentido de acompañamiento y orientación. (Rojas, 2022: 23 de febrero)

Por su parte los alumnos realizaron tareas y actividades enfocadas al reconocimiento de símbolos gráficos, asociación fonológica, trazo y producción de escritura en espacios determinados, con el objetivo de validar si el estudiante presenta un desarrollo progresivo de un cuadro de disgrafía bajo la aplicación de las siguientes actividades:

- Identificación de letras (representación gráfica y fonológica)
- Escritura de su nombre.
- Escucha y lectura activa de textos simples.
- Dictado de frases de cuento.
- Escritura de una necesidad.
- Ejercicios de motricidad fina y gruesa.
- Ubicación espacial (entornos concretos y espacios de escritura).
- Reconocimiento del esquema corporal.

La aplicación de estas actividades se llevó a cabo individualmente con cada estudiante a manera de entrevista en donde existió un dialogo activo para favorecer la estimulación, en donde “los alumnos se mostraron mayormente cómodos y motivados para la realización de las actividades al momento de intercambiar inferencias, realizar opiniones y recibir un acompañamiento durante su desarrollo” (Rojas, 2022: 26 de febrero).

Con la aplicación de ambos momentos se logró estratificar el nivel de progreso y desarrollo de ambas áreas de validación bajo los lineamientos de detección y evaluación de la disgrafía evolutiva, mismos que quedaron establecidos en una tabla de visualización del proceso de escritura (Anexo 21).

Lo que se observó fue que, el progreso de los alumnos queda determinado únicamente por una variación mínima en su proceso de integración, ya que para esta primer fase de intervención únicamente se valoró el nivel de asimilación que los alumnos poseían previamente con base al nivel de competencias desarrolladas que se encuentran en peligro de manifestar la disgrafía evolutiva, lo que sé

contemplo fue que “el progreso de los alumnos queda determinado según sea el nivel de interacción y seguridad que manifiesta durante la realización de las actividades” (Rojas, 2022: 30 de febrero).

Las dificultades que presentaron los alumnos al momento de la realización de las actividades en su mayoría fueron de orden técnico, metodológico y ejecutivo en la producción de la escritura lo cual valido que la baja calidad de dominio en el área de competencia motrices por parte del alumno permite generar una iniciación en los procesos de la disgrafía evolutiva ya que “aquellos alumnos que reflejaron problemas en el dominio manual, reconocimiento del esquema corporal y ubicación de su espectro en entornos específicos fueron los que manifestaban mayor problemas de trazo, legibilidad y ubicación en espacios concretos de escritura” (Rojas, 2022: 23 de febrero).

Ante tal situación sé designo que para que exista una mejora en el proceso de escritura de los alumnos sé necesito trabajar el área motriz desde la integración de recursos diversificados que permitieran al alumno despertar el interés y la motivación, favoreciendo el dialogo activo y el trabajo colaborativo bajo la integración de nuevos conocimientos con saberes previos experimentados por el alumno.

Segundo periodo: primer ciclo de intervención.

Durante el segundo periodo de intervención desarrollado en el mes de marzo de 2022, diseñe y trabaje con estrategias de motricidad que sé relacionaran con el desarrollo de la escritura que consideraran las necesidades y aptitudes del alumno, así como también las áreas que sé comenzaban a ver afectadas por la disgrafía evolutiva en el proceso de escritura de la muestra total de alumnos que designo el diagnostico anterior.

Para ello realice una investigación que me permitiera conocer que ejercicios de motricidad pueden beneficiar el proceso de escritura del alumno, para lo cual Eras (2021: 36) reconoce aquellos que integran el reconocimiento del esquema

corporal, la psicomotricidad y los ejercicios de motricidad fina y gruesa pues son estos los que otorgan un sentido de dominio individual sobre la apropiación de la disgrafía evolutiva.

A partir de ello fue como diseñe una secuencia de aprendizaje en donde integre ejercicios de dominio motriz que manejaran las áreas anteriormente establecidas, bajo énfasis específicos del desarrollo de competencias para la prevención de la disgrafía evolutiva, esto en consideración de las necesidades y aptitudes de los alumnos a las cuales fueron aplicadas, retomando también los espacios de la institución, los medios disponibles y recursos idóneos para su desarrollo ya que “la escuela cuenta con patios didácticos que contribuyen al desarrollo de la escritura bajo juegos de dominio y motricidad lo cual estímulo y favoreció el diseño de las estrategias aplicadas” (Rojas, 2022: 10 de marzo).

Por su parte los alumnos trabajaron las actividades diseñadas en las secuencias de aprendizaje durante un periodo de tres sesiones a lo largo de tres semanas, con una duración de 8 horas por sesión de intervención, en donde participaron en actividades como:

- Dictado de oraciones.
- Cuento motor.
- Juegos sensoriales.
- Ejercicios de expresión escrita
- Circuitos de motricidad.
- Actividades de coordinación.
- Actividades de dominio manual.
- Facetas rítmicas y artísticas.

Aunque el diagnóstico solo reveló a seis alumnos con bases iniciales de disgrafía evolutiva las secuencias de aprendizaje fueron aplicadas a la totalidad del grupo por acuerdos establecidos por la docente titular para que se complementaran sus competencias motrices y escritas; esto favoreció el desarrollo de las actividades ya que “Al aplicar los ejercicios de dominio motriz de manera integrada se le permitía al alumno validar sus inferencias, generar una coevaluación y

reestructurar sus productos finales lo cual mejoraba el proceso de desarrollo de la escritura” (Rojas, 2022: 18 de marzo).

Con la aplicación de estas estrategias a lo largo de un periodo establecido de tres semanas se logró estratificar el nivel de progreso y desarrollo de las competencias escritas para la prevención de la de la disgrafía evolutiva, mismos que quedaron establecidos en una tabla de visualización del proceso de escritura del primer ciclo de intervención (Anexo 22).

Algunas de las dificultades que sé presentaron durante el proceso de intervención en la realización de las actividades por parte de los alumnos se enfocan en la dirección y acompañamiento de las mismas ya que:

Éxito una falta de comprensión directa de las instrucciones para cada actividad, esto derivado del lenguaje implementado; a su vez sé observo que el clima y el ambiente de aprendizaje moviliza tanto la motivación al grado de que en algunas actividades se pierde el control y el énfasis de desarrollo trabajado en las secuencias de aprendizaje (Rojas, 2022: 25 de marzo).

Por otra parte luego de un periodo de dos semanas de detenimiento en la aplicación progresiva de las actividades sé observo un retroceso en el avance y desarrollo de las competencias del alumno ya que:

Al no existir un acompañamiento directo y trabajo secuenciado de las actividades los alumnos no retienen, ni asimilan los nuevos aprendizajes, además de que el trabajar únicamente con la dimensión motriz para el desarrollo del proceso de escritura no se muestra suficiente para la prevención de la disgrafía evolutiva, ya que los alumnos reflejaron dificultad para asociar el lenguaje y la producción escrita (Rojas, 2022: 27 de marzo).

A partir de ello se reflexionó que se necesita generar una claridad para establecer un dialogo con los alumnos que les permita identificar la secuencialidad, la

importancia y los momentos significativos al realizar cada actividad; por otra parte se necesita favorecer la concentración al momento de realizar las tareas pues el no mantener un clima reflexivo propicia el desorden y la falta de congruencia para la realización de actividades (Eras, 2021: 36),

Por otro lado se necesitó generar un dialogo con padres de familia para acercar y favorecer el acompañamiento en el proceso de desarrollo del lenguaje escrito, esto para reforzar las inferencias y las competencias encaminadas durante la aplicación de las actividades, ya que de lo contrario y de acuerdo a lo analizado, los alumnos pueden recaer en las características propias de la disgrafía evolutiva, contando en ello un replanteamiento en el orden del diseño de actividades para la correcta prevención de la disgrafía evolutiva

Tercer periodo: plan de mejora.

Para el tercer periodo de intervención desarrollado a finales del mes de abril y principios del mes de mayo de 2022, decidí reorientar los planteamientos pedagógicos para la atención y prevención de la digrafía evolutiva en el proceso de escriturado los alumnos de primer grado grupo D.

Para ello realice una investigación enfocada a las áreas propias del desarrollo del lenguaje escrito en donde se analizó que la motricidad es solo una de las cinco dimensiones fundamentales dentro del proceso de aprendizaje de la escritura, pues para Romero (s/f: 36) la maduración del lenguaje retoma la asimilación de una jerarquía de dimensiones esenciales de la escritura en las cuales integra a la psicolingüística, la motricidad y la neurocognición como fundamentos esenciales en la correcta calidad de textos escritos.

Por lo anterior para el plan de mejora diseñe ejercicios de dominio motriz que integran que integran las dimensiones antes establecidas, dando mayor énfasis a la motricidad para el tratamiento y prevención de la disgrafía evolutiva; a su vez integre una secuencia de acompañamiento en casa para darle una secuencia diaria de desarrollo para solidificar el progreso en el proceso de

la escritura, fundamentando un dialogo activo con padres de familia para la aplicación de la misma.

Con ello desarrolle un línea de secuencialidad para el trabajo de actividades dentro de entornos escolares y familiares misma que “desarrollo una progresión del lenguaje escrito por medio de la participación activa de actores escolares, al fundamentar el proceso de integración y continuidad de las competencias aplicadas dentro de ambos entornos” (Rojas, 2022: 15 de abril).

Para llevarlo a cabo implemente los acuerdos establecidos en el primer ciclo acción donde aplique al grupo tres secuencias de aprendizaje, en un periodo de ocho horas, dándole mayor importancia de estudia a la muestra de seis alumnos a los cuales se les comenzaban a presentar características propias de la disgrafía evolutiva.

Para este periodo procure clarificar el mensaje y el dialogo entre docente y estudiantes para darle mayor comprensión a las actividades propiciando el dialogo reflexivo mediante cuestionamientos e inferencias que permitieran a los alumnos reflexionar sobre las acciones desarrolladas a lo largo de las actividades; a su vez estratifique y aplique una línea de continuación del método **sarita** para el trabajo en casa donde se impartió, con ayuda de la docente titular, un curso taller para el trabajo en casa, mismo que reflejo:

La importancia que los padres de familia dan al proceso de desarrollo y acompañamiento de sus hijos es valorado por ellos mismos como una línea de trabajo idóneo para la progresión en otras áreas de aprendizaje favoreciendo el campo de maduración de la escritura. (Rojas, 2022: 24 de abril).

Por su parte en este plan de mejora el alumno desarrollo actividades que favorecieran la maduración en el proceso de la escritura donde generaron un

reconocimiento de las grafías, la asociación en términos morfológicos y cognitivos y la practica motriz en la línea de la expresión escrita como ejes fundamentales del trabajo de cada actividades que integraran los siguientes periodos de desarrollo:

- Diario de clase
- Circuito de acción motriz.
- Actividades grafo-plásticas.
- Ejercicios de expresión escrita
- Reconocimiento sensorial de las bases psicolingüísticas.
- Indagación de problemas.
- Ejercicios de expresión artística para el reconocimiento del esquema corporal

Durante el desarrollo de dichas actividades el mayor problema que enfrentaron los alumnos fue el acompañamiento secuenciado y la línea de veracidad de la realización de actividades en casa pues:

Durante el proceso de evaluación de los productos establecidos para el trabajo en casa se observaron inconsistencias en la escritura del alumno, es decir reflejaban ser trabajos elaborados por padres de familia al manifestar mayor maduración y esta aseveración se validó al compararlos con producciones del alumnos generadas en la escuela, en donde reflejaban diferenciaciones de acuerdo a las características de la escritura de la disgrafía evolutiva (Rojas, 2022: 13 de mayo).

Esto género que los alumnos no generaran esta línea de secuencialidad para el trabajo de las actividades por lo que en algunos casos el proceso de maduración no avanza al mismo ritmo de otros estudiantes; por otro lado la expresión escrita individual seguía sosteniendo líneas de incongruencia en aspectos de evaluación de la disgrafía evolutiva.

Al finalizar el proceso de intervención en el plan de mejora realice una aplicación de evaluación de los test T.A.L.E y A.B.C para constatar el nivel de progreso y desarrollo en el proceso de escritura del alumno en donde se observó que:

Los alumnos reflejaron un nivel de maduración más significativo y desarrollado desde competencias permanentes ya que dentro de los sistemas de evaluación para la detección de la disgrafía evolutiva los alumnos reflejaron tener una línea de disminución de las características de la disgrafía evolutiva, esto derivado de las adecuaciones generadas en el plan de mejora, reflejando un progreso de calidad de la expresión escrita (Rojas, 2022: 27 de mayo).

Aun con esto establezco que la disgrafía evolutiva no quedó erradicada ya que como se mencionó el desarrollo de la escritura es un proceso en constante cambio y maduración, por lo que resulta necesario seguir generando un nivel de desarrollo de competencias para marcar un correcto avance en el proceso de escritura y así prevenir la asimilación de la disgrafía evolutiva, sin embargo el nivel de desarrollo de escritura y presencia de la disgrafía evolutiva disminuyo según los test de valoración, mismos que quedaron representados en el anexo 23.

Conclusión

Al finalizar la presente tesis y luego de hacer un análisis de los resultados obtenidos con los procesos de intervención, retomando las consideraciones de los autores manejados en los fundamentos teóricos y metodológicos sobre el tratamiento de la disgrafía evolutiva y trastornos del lenguaje escrito en formación inicial, se logró encontrar una propuesta pedagógica adecuada que atienda el problema de estudio reorientando la competencia profesional docente para la resolución de problemáticas educativas, por lo cual se llegaron a las siguientes conclusiones:

La disgrafía evolutiva hoy en día es una problemática presente en la mayoría de las competencias escritas de los estudiantes de formación básica, por lo que establecer herramientas pedagógicas para su tratamiento y detección deben de ser abordadas desde un proceso de investigación que consideren la observación, el diario de campo, encuestas, entrevistas, así como también pruebas oficiales para su diagnóstico y detección (T.A.L.E y A.B.C) , mismas que ayudaran a designar las acciones necesarias para el plan de intervención en beneficio de la formación estudiantil.

Resulta importante además que para el diagnóstico de la disgrafía evolutiva el docente debe considerar las diferentes características y manifestaciones que presentan las producciones escritas de los estudiantes, mismos que en su mayoría resaltan la lentitud al escribir, la inadecuada postura al momento de escribir, el mal manejo de instrumentos de escritura, la inversión de letras, inclinación y ubicación en el espacio de escritura, entre otras, que serán manifestadas según se al grado de afección y desarrollo individual del estudiante.

Por otro lado se establece que el centralizar a la motricidad como competencia fundamental para el desarrollo de actividades que beneficien los procesos de escritura de los alumnos se muestra como una aplicación innovadora de procedimientos pedagógicos para el tratamiento de la disgrafía evolutiva y beneficio de competencias escritas, pues demostró ser necesaria como base fundamental del desarrollo de la escritura.

Por tanto se debe considerar a la motricidad como una competencia necesaria para el desarrollo de habilidades escritas y no debe de ser manejada como actividad secundaria del proceso educativo, pues además de influir positivamente en los procesos de lectura y escritura de los estudiantes, forma ambientes idóneos que favorecen el aprendizaje y propician la motivación en el aula.

Por lo anterior resulta acertado afirmar que la escritura del alumno con características propias de la disgrafía evolutiva se ve mitigada o disminuida en

su mayoría con la aplicación de ejercicios de dominio motriz que manejen la percepción viso-motriz, ubicación espacio-temporal, dominio manual, ejercicios de grafo escritura, lateralidad, reconocimiento del esquema corporal y la psicomotricidad fina y gruesa, sin olvidar que estas deben de responder a las características propias del alumnado.

Sin embargo también se analizó que el manejar actividades que desarrollen competencias motrices objetivamente y sin relación a las bases de la psicolingüística y la neuropsicología solo propicia un desarrollo temporal de la escritura, pues al no conocer las bases del lenguaje y no generar un proceso cognitivos que desemboque una expresión con sentido comunicativo de la escritura, entorpece la técnica y alarga la asimilación de características de la disgrafía evolutiva.

Ante tal situación se establece que los ejercicios de dominio motriz que mejor benefician la mitigación de la disgrafía evolutiva son aquellos que abordan las dimensiones psicolingüística, cognitiva y neuropsicológica por su estrecha relación en los procesos de maduración de las competencias escritas del alumno.

A su vez las estrategias pedagógicas que se deben de abordar para el tratamiento de la disgrafía evolutiva deben de estar encaminadas a mejorar de manera progresiva la motricidad fina y gruesa, la orientación espacio temporal, la viso-motricidad y la práctica de ejercicios de grafo escritura, pues estos mismos ayudan a fortalecer la coordinación manual, la legibilidad de las palabras, así como también dominar y dirigir los instrumentos y procedimientos adecuados para la producción de textos escritos.

Para ello se vuelve importante que el docente analice el contexto escolar del alumno y aproveche recursos a su alcance, en este caso la implementación del patio didáctico como medio de aprendizaje que favorece la disminución de las irregularidades de la escritura desde la integración de juegos lúdicos que trabajen

la motricidad, la lingüística y el razonamiento cognitivo, favoreciendo así el trabajo colaborativo para el desarrollo de competencias.

El uso de recursos materiales idóneos para estimular el área motriz se puede diversificar según sea la intención de manipular, movilizar y orientar; Es recomendable que los ejercicios de dominio motriz sean aplicados con una secuencialidad diaria, a manera de actividad permanente, pues a mayor tiempo de aplicación los procesos de maduración de la escritura se vean desarrollados y la erradicación de las anomalías por disgrafía evolutiva se vean minimizadas.

Por ende, el acompañamiento por parte de padre de familia es necesario y no se puede dejar de lado, pues aquellos alumnos que no tuvieron un acompañamiento y trabajo diario en casa reflejaron el mismo progreso al término de la evaluación trimestral, por lo que en esta etapa de desarrollo se vuelve necesario que el padre de familia se involucre totalmente en la formación de su hijo, desarrollando una práctica de continuidad de los ejercicios de dominio motriz para la atención de la disgrafía.

Así pues es como los docentes deben de generar un proceso complejo para la atención de trastornos del lenguaje escrito, pues el reorientar las problemáticas presentes en el aula mejora no solo la formación estudiantil, sino que también desarrollan las competencias docentes para un mejor desempeño.

Anexos

Anexo 1.

PLAN DE INTERVENCIÓN					
CAMPO DE FORMACIÓN		COMPETENCIAS QUE SE FAVORECEN			
<ul style="list-style-type: none"> Lenguaje y comunicación. Educación motriz. 		<ul style="list-style-type: none"> Manipulación manual dirigida para realizar tareas específicas. Dominio concreto de la motricidad fina. Desarrollo de la lateralidad y percepción de la ubicación espacial. 			
APRENDIZAJE ESPERADO		TEMA FUNDAMENTAL			
<ul style="list-style-type: none"> Aplica movimientos coordinados para el desarrollo de un esquema corporal que beneficien el trabajo de áreas motoras específicas. 		<ul style="list-style-type: none"> Reconocimiento de las vocales, asociación grafo-fonética de palabras cortas. Direccionalidad y lateralidad en espacios concretos 			
INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	PRODUCTO FINAL		EVALUACIÓN AUTÉNTICA DEL APRENDIZAJE		
<p>Lista de cotejo (Diagnóstico inicial y esquema actitudinal).</p> <p>Escala estimativa (proceso de las acciones motrices manifestadas)</p> <p>Rubrica (Valora la disgrafía manifestada en el producto final)</p>	<ul style="list-style-type: none"> Representación formal de palabras cortas de acuerdo a las bases formales del lenguaje español: Anexo 1. 		<ul style="list-style-type: none"> Círculos de convivencia y dialogo. Feedback de las actividades planteadas. Evaluación formativa. 		
FASES	SECUENCIA DE APRENDIZAJE		RECURSOS	TIEMPO	PRODUCTOS
Actividades iniciales	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Mostrar a los alumnos el experimento “La botella Mágica”. ✓ Realiza un dibujo que represente lo visto en el experimento. 		<ul style="list-style-type: none"> Materiales del experimento. Fichas de trabajo 	10 minutos	Dibujo del experimento.
Actividades de desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> Baila en el patio de la escuela “el caballo dorado”. Realiza la actividad “rayuela africana”. Realiza la actividad “La palabra secreta” (Anexo 1). 		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Bocina. ✓ Masquen. ✓ Anexo 1. ✓ Recursos del alumno 	25 minutos	Anexo 1.
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Socializa y comunica la actividad. ✓ Corrige y reorganiza sus respuestas. ✓ Realiza la actividad “Manos de robot” 		<ul style="list-style-type: none"> Letras en protectores de hoja. plastilina 	15 minutos	Letra pintada

Secuencia de aprendizaje semana 1.

Énfasis: reconocimiento de competencias motrices

Elaboración propia (2021).

PLAN DE INTERVENCIÓN					
CAMPO DE FORMACIÓN		COMPETENCIAS QUE SE FAVORECEN			
<ul style="list-style-type: none"> Lenguaje y comunicación. Educación motriz. 		<ul style="list-style-type: none"> Establece una relación propia del lenguaje escrito y el lenguaje verbal. Representación mental del esquema corporal, organización y estructura/manejo de espacio-tiempo delimitado. Desarrollo de la lateralidad y el ritmo. 			
APRENDIZAJE ESPERADO		TEMA FUNDAMENTAL			
<ul style="list-style-type: none"> Aplica los sentidos básicos perceptivos para la asociación de representaciones gráficas de la escritura con su aplicación fonológica. 		<ul style="list-style-type: none"> Reconocimiento de las vocales, asociación grafo-fonética de palabras cortas. Imagen corporal y reconocimiento de movimiento gruesos y finos 			
INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	PRODUCTO FINAL		EVALUACIÓN AUTÉNTICA DEL APRENDIZAJE		
<p>Lista de cotejo (Diagnóstico inicial y esquema actitudinal).</p> <p>Escala estimativa (proceso de las acciones motrices manifestadas)</p> <p>Rubrica (Valora la disgrafía manifestada en el producto final)</p>	<ul style="list-style-type: none"> Dominio formal de motricidad fina demostrado por la aplicación manual del lápiz, la direccionalidad y la escritura formal de su nombre (Anexo 3) 		<ul style="list-style-type: none"> Círculos de convivencia y diálogo. Feedback de las actividades planteadas. Evaluación formativa. 		
FASES	SECUENCIA DE APRENDIZAJE		RECURSOS	TIEMPO	PRODUCTOS
Actividades iniciales	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Juega "Tuister de las vocales": empleando las láminas circular el alumno se coloca en el centro y recibe la indicación para colocar una extremidad de su cuerpo en la lámina correspondiente. 		<ul style="list-style-type: none"> Laminas con las vocales (5 por alumno) 	10 minutos	Láminas de las vocales
Actividades de desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> Realiza la actividad "al ritmo musical": estimula el dominio manual mediante la aplicación de canciones variadas en el tiempo. Juega "Brincando sobre las palabras" para resolver el anexo 2: realiza la composición silábica para formar palabras mediante brinca en las lonas de tablero. 		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Grabadora. ✓ Panderero (Uno por alumno). ✓ 4 tableros de saltos 	25 minutos	Anexo 2
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Socializa y comunica la actividad. ✓ Realiza la actividad "encontrando el camino" (Anexo 3). ✓ Corrige y reorganiza sus respuestas. 		<ul style="list-style-type: none"> Anexo 2. Recursos del alumno. 	15 minutos	Anexo 3

Secuencia de aprendizaje semana 2.

Énfasis: integración grafo fonética de los sistemas de escritura.

Elaboración propia (2021).

PLAN DE INTERVENCIÓN

CAMPO DE FORMACIÓN		COMPETENCIAS QUE SE FAVORECEN			
<ul style="list-style-type: none"> Lenguaje y comunicación. Educación motriz. 		<ul style="list-style-type: none"> Aplicación de experiencias sensoriales y oportunidades de movimiento que enriquecieron su desarrollo cognitivo. Representación mental del esquema corporal, organización y estructura/manejo de espacio-tiempo delimitado. Identifica representaciones gráficas concretas para la conformación de palabras cortas. 			
APRENDIZAJE ESPERADO		TEMA FUNDAMENTAL			
<ul style="list-style-type: none"> Aplica de manera sistemática sus competencias motrices para desarrollar tareas específicas que trabajen su percepción, lateralidad, dominio manual y equilibrio. 		<ul style="list-style-type: none"> Reconocimiento de las vocales, asociación grafo-fonética de palabras cortas. Imagen corporal y reconocimiento de movimiento gruesos y finos 			
INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	PRODUCTO FINAL		EVALUACIÓN AUTÉNTICA DEL APRENDIZAJE		
<p>Lista de cotejo (Diagnóstico inicial y esquema actitudinal).</p> <p>Escala estimativa (proceso de las acciones motrices manifestadas)</p> <p>Rubrica (Valora la disgrafía manifestada en el producto final)</p>	<ul style="list-style-type: none"> Dominio formal de motricidad fina demostrado por la aplicación manual del lápiz, la direccionalidad y la escritura formal de su nombre (Anexo 3) 		<ul style="list-style-type: none"> Círculos de convivencia y diálogo. Feedback de las actividades planteadas. Evaluación formativa. 		
FASES	SECUENCIA DE APRENDIZAJE		RECURSOS	TIEMPO	PRODUCTOS
Actividades iniciales	✓ Realiza la actividad "Sopa para Mama": con el material propuesto por el docente se encontrara la palabra escondida debajo de la adivinanza y se formara la palabra correspondiente.		<ul style="list-style-type: none"> Lamina de opa de letras. 14 buscadores. 	10 minutos	
Actividades de desarrollo	✓ Practica en el circuito de acción motriz: se plantean diversas estaciones para trabajar con aros, cuerdas, pelotas y conos la motricidad fina y gruesa. ✓ Comenta y socializa la actividad		<ul style="list-style-type: none"> Aros. Cuerdas. Pelota. Pintura 2 m de papel craft. 	25 minutos	Manifestación artística de su persona. (actividad plenaria)
Cierre	✓ Realiza el Anexo 4 "Con puras bolitas": en un inicio rasga hojas de color utilizando todos sus dedos, posteriormente es rasgados los transformara en bolitas pequeñas utilizando solamente los dedos pulgar, anular y medio, para pegarlos sobre la imagen y escribir sobre la línea su representación gráfica.		<ul style="list-style-type: none"> Hojas de color. Resistol líquido. Anexo 4 	15 minutos	Anexo 4

Secuencia de aprendizaje semana 3.

Énfasis: manifestación en el avance de competencias necesarias.

Elaboración propia (2021)

Anexo 2. Actividad primer fase de intervención “El caballo dorado”



Anexo 3. Actividad primer fase de intervención “El tablero de silabas”



Anexo 4. Actividad primer fase de intervención “Twizter con letras”



Anexo 5. Actividad primer fase de intervención “Ritmo musical”



Anexo 6. Actividad primer fase de intervención “Brincando palabras”



Anexo 7. Actividad primer fase de intervención “Circuito de acción motriz”



Anexo 8. Plan de mejor

PLAN DE MEJORA					
CAMPO DE FORMACIÓN		COMPETENCIAS QUE SE FAVORECEN			
<ul style="list-style-type: none"> Lenguaje y comunicación. Educación motriz. 		<ul style="list-style-type: none"> Manipulación manual dirigida para realizar tareas específicas. Dominio concreto de la motricidad fina. Desarrollo de una precepción fonológica asociada a los sistemas de escritura. 			
APRENDIZAJE ESPERADO		TEMA FUNDAMENTAL			
<ul style="list-style-type: none"> Aplica el acciones manipulativas para el desarrollo de destreza manual dirigida. Reconoce la representación fonológica y grafica del abecedario. 		<ul style="list-style-type: none"> Reconocimiento del abecedario de la lengua español, asociación grafo-fonética. Manipulación manual dirigida para la mejora del trazo y la direccionalidad 			
INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	PRODUCTO FINAL		EVALUACIÓN AUTENTICA DEL APRENDIZAJE		
<p>Lista de cotejo (Diagnóstico inicial y esquema actitudinal).</p> <p>Escala estimativa (proceso de la acciones motrices manifestadas)</p> <p>Rubrica (Valora la disgrafía manifestada en el producto final)</p>	<ul style="list-style-type: none"> Identificación de las letras que conforman su primer nombre con el pegado correspondiente. 		<ul style="list-style-type: none"> Círculos de convivencia y dialogo. Feedback de las actividades planteadas. Evaluación formativa. 		
FASES	SECUENCIA DE APRENDIZAJE		RECURSOS	TIEMPO	PRODUCTOS
Actividades iniciales	<ul style="list-style-type: none"> Realiza la actividad "Donas y cereal": Arma un poste recto con un palillo de 30 cm que deberá ser clavado y pegado a una base de unicel con el cual los alumnos colocar cereal de aros usando ambas manos al mismo tiempo. 		<ul style="list-style-type: none"> poste. Cereal de aros 	10 minutos	Poste con cereal.
Actividades de desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> juega en el patio de la escuela "serpientes y escaleras de tamaño real". Realiza la actividad "ligas en el agua". Canta "Fácil de aprender": repasa el abecedario empleando la canción mencionada generando los trazos al aire de acuerdo al sentido propio de cada letra. 		<ul style="list-style-type: none"> Patio didáctico. dados. Bocina. 	25 minutos	Inferencias del alumno.
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> Realiza la actividad "las letras de mi nombre". Socializa y comunica la actividad. Corrige y reorganiza sus respuestas. Pega rasgados y bolitas de papel en la escritura de su nombre. 		<ul style="list-style-type: none"> Hojas blancas. Papel crepe. Recursos del alumno. 	15 minutos	Nombre con rasgado de papel.

Secuencia de aprendizaje semana 1.

Énfasis: Desarrollo y adquisición del control en los trazos rectos.

Elaboración propia (2022).

PLAN DE MEJORA					
CAMPO DE FORMACIÓN		COMPETENCIAS QUE SE FAVORECEN			
<ul style="list-style-type: none"> Lenguaje y comunicación. Educación motriz. 		<ul style="list-style-type: none"> Establece una relación propia del lenguaje escrito y el lenguaje verbal. Ubicación concreta de áreas y espacios de escritura. Desarrollo de la lateralidad y el ritmo. 			
APRENDIZAJE ESPERADO		TEMA FUNDAMENTAL			
<ul style="list-style-type: none"> Aplica el acciones manipulativas para el desarrollo de destreza manual dirigida. Emplea herramientas y técnicas para favorecer la expresión escrita. 		<ul style="list-style-type: none"> Postura corporal y manual adecuada en la práctica de la expresión escrita. Imagen corporal y reconocimiento de movimiento gruesos y finos 			
INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	PRODUCTO FINAL		EVALUACIÓN AUTÉNTICA DEL APRENDIZAJE		
<p>Lista de cotejo (Diagnóstico inicial y esquema actitudinal).</p> <p>Escala estimativa (proceso de la acciones motrices manifestadas)</p> <p>Rubrica (Valora la disgrafía manifestada en el producto final)</p>	<ul style="list-style-type: none"> Dominio formal de motricidad fina demostrado por la aplicación manual del lápiz, la direccionalidad y la escritura formal de su nombre (Anexo 3) 		<ul style="list-style-type: none"> Círculos de convivencia y dialogo. Feedback de las actividades planteadas. Evaluación formativa. 		
FASES	SECUENCIA DE APRENDIZAJE		RECURSOS	TIEMPO	PRODUCTOS
Actividades iniciales	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Repasa el cuento del gato travieso. ✓ Dialoga sobre la postura adecuada del cuerpo y la manipulación concreta del lápiz para la escritura adecuada. 		<ul style="list-style-type: none"> Laminas con el cuento del gato travieso. 	10 minutos	Inferencias del alumno
Actividades de desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Realiza la actividad “El títere ordena”: realiza la composición silábica para formar palabras mediante brinca en el área letras de colores del patio didáctico. ✓ Realiza la actividad “Puntos y taches” (Anexo 4). 		<ul style="list-style-type: none"> Títere. Recursos del alumno tablero de saltos Anexo 4. 	25 minutos	Dictado de palabras.
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Corrige y reorganiza sus respuestas. ✓ Juega “Luces y astros”: emplea técnicas grafo plásticas para seguir manualmente las líneas curvas a gran escala que serán proyectadas a un espacio grande de papel. ✓ Socializa y comunica la actividad. 		<ul style="list-style-type: none"> Papel craft. Pintura. Brochas pequeñas. Proyector. 	15 minutos	Mural de líneas curvas

Secuencia de aprendizaje semana 2.

Énfasis: Desarrollo y adquisición del control en los trazos curvas.

Elaboración propia (2022).

PLAN DE MEJORA

CAMPO DE FORMACIÓN		COMPETENCIAS QUE SE FAVORECEN		
<ul style="list-style-type: none"> Lenguaje y comunicación. Educación motriz. 		<ul style="list-style-type: none"> Aplicación de experiencias sensoriales y oportunidades de movimiento que enriquecieron su desarrollo cognitivo. Representación mental del esquema corporal, organización y estructura/manejo de espacio-tiempo delimitado. Identifica representaciones graficas concretas para la conformación de palabras cortas. 		
APRENDIZAJE ESPERADO		TEMA FUNDAMENTAL		
<ul style="list-style-type: none"> Aplica de manera sistemática sus competencias motrices para desarrollar tareas específicas que trabajen su percepción, lateralidad, dominio manual y equilibrio. 		<ul style="list-style-type: none"> Reconocimiento de las vocales, asociación grafo-fonética de palabras cortas. Imagen corporal y reconocimiento de movimiento gruesos y finos 		
INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	PRODUCTO FINAL	EVALUACIÓN AUTENTICA DEL APRENDIZAJE		
<p>Lista de cotejo (Diagnóstico inicial y esquema actitudinal).</p> <p>Escala estimativa (proceso de la acciones motrices manifestadas)</p> <p>Rubrica (Valora la disgrafía manifestada en el producto final)</p>	<ul style="list-style-type: none"> Dominio formal de motricidad fina demostrado por la aplicación manual del lápiz, la direccionalidad y la escritura formal de su nombre (Anexo 3) 	<ul style="list-style-type: none"> Círculos de convivencia y dialogo. Feedback de las actividades planteadas. Evaluación formativa. 		
FASES	SECUENCIA DE APRENDIZAJE	RECURSOS	TIEMPO	PRODUCTOS
Actividades iniciales	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Realiza la actividad “Ritmo rebotador”: Empleando un balón el alumno generara rebotes marcando el ritmo específico de la melodía y moviéndose en espacios concretos que manejen la lateralidad y la ubicación espacial. ✓ Genera un dibujo y una oración que describa su sentir durante la actividad. 	<ul style="list-style-type: none"> Pelotas. Bocinas. Recursos del alumno. 	10 minutos	Dibujo y oración.
Actividades de desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Practica en el circuito de acción motriz: se plantean diversas estaciones para trabajar con aros, cuerdas, pelotas y conos la motricidad fina y gruesa. ✓ Realiza la actividad “Mensaje para mamá”: para celebrar el día de las madres realiza un mensaje alusivo para su madre y sigue las instrucciones para crear una manualidad. ✓ Corrige y reorganiza su producto. 	<ul style="list-style-type: none"> Aros. Cuerdas. Pelota. Recursos del alumno. Hojas de color 	25 minutos	Mensaje para mamá (Anexo 5.)
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Traza con los dedos (primer momento) y pincel (Segundo momento), usando pintura, los sentidos de orientación de los trazos marcados en las líneas. (Anexo 6) ✓ Comenta y socializa la actividad. 	<ul style="list-style-type: none"> Pintura Anexo 5. 	15 minutos	Anexo 6.

Secuencia de aprendizaje semana 3.

Énfasis: Asociación grafo motriz de los sistemas de escritura.

Elaboración propia (2022).

Anexo 9. Actividad plan de mejora “Productos finales”



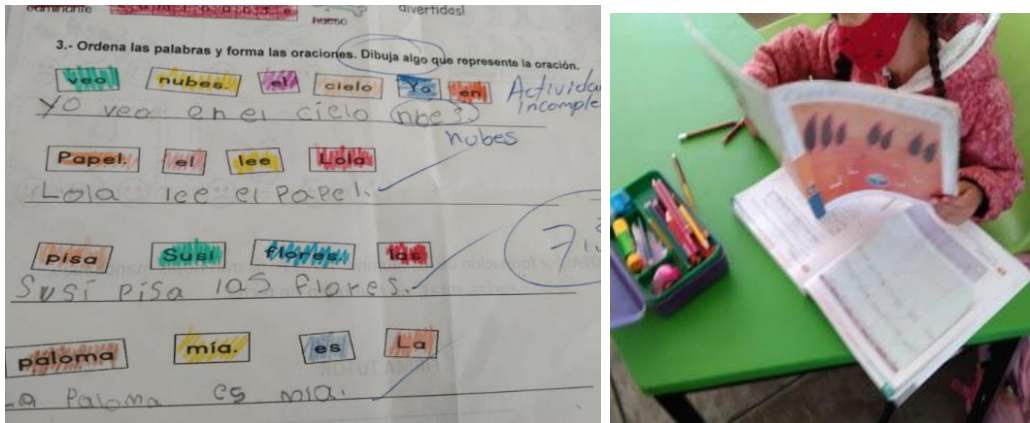
Anexo 10. Actividad plan de mejora “Donas y cereal”



Anexo 11. Actividad plan de mejora “serpientes y escaleras”



Anexo 12. Actividad plan de mejora “Fácil de aprender”



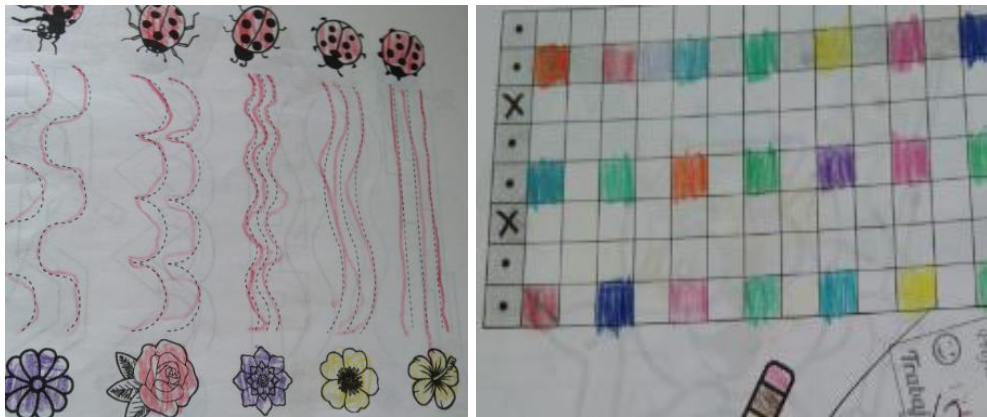
Anexo 13. Actividad plan de mejora “Letras y mi dibujo”



Anexo 14. Actividad plan de mejora “El títere ordena”



Anexo 15. Actividad plan de mejora “Puntos y tachés”



Anexo 16. Actividad plan de mejora “silueta de colores”



Anexo 17. Actividad plan de mejora “Ritmo radical”



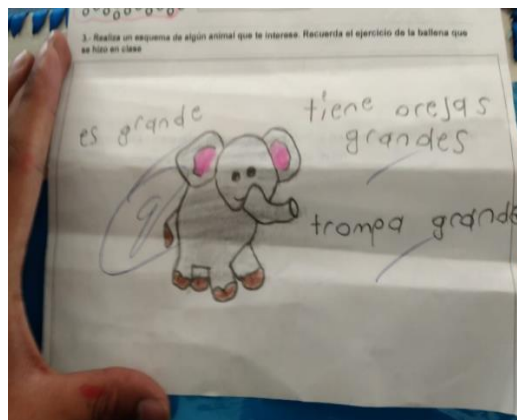
Anexo 18. Actividad plan de mejora “Circuito motriz”



Anexo 19. Actividad plan de mejora “un mensaje para mamá”



Anexo 20. Actividad plan de mejora “Desarrollo de la escritura”



Anexo 21.

Tabla 7

Diagnóstico de validación en el proceso de escritura de los alumnos

Alumno	Diagnostico objetivo		Proceso de integración	
1	Dominio motriz:	4	Dominio motriz:	4
	Lateralidad:	3	Lateralidad:	4
	Oscilación:	2	Oscilación:	2
	Uniformidad:	4	Uniformidad:	3
	Postura:	4	Postura:	4
	Reconocimiento del lenguaje:	2	Reconocimiento del lenguaje	3
2	Dominio motriz:	2	Dominio motriz:	3
	Lateralidad:	3	Lateralidad:	4
	Oscilación:	4	Oscilación:	3
	Uniformidad:	4	Uniformidad:	4
	Postura:	2	Postura:	1

	Reconocimiento del lenguaje:	3	Reconocimiento del lenguaje	2
3	Dominio motriz:	3	Dominio motriz:	4
	Lateralidad:	4	Lateralidad:	2
	Oscilación:	3	Oscilación:	4
	Uniformidad:	1	Uniformidad:	3
	Postura:	4	Postura:	4
	Reconocimiento del lenguaje:	3	Reconocimiento del lenguaje	3
4	Dominio motriz:	2	Dominio motriz:	3
	Lateralidad:	3	Lateralidad:	4
	Oscilación:	3	Oscilación:	2
	Uniformidad:	4	Uniformidad:	3
	Postura:	1	Postura:	4
	Reconocimiento del lenguaje:	2	Reconocimiento del lenguaje	2
5	Dominio motriz:	5	Dominio motriz:	3
	Lateralidad:	4	Lateralidad:	3

	Oscilación:	4	Oscilación:	3
	Uniformidad:	4	Uniformidad:	4
	Postura:	3	Postura:	3
	Reconocimiento del lenguaje:	2	Reconocimiento del lenguaje	2
6	Dominio motriz:	3	Dominio motriz:	2
	Lateralidad:	4	Lateralidad:	4
	Oscilación:	2	Oscilación:	2
	Uniformidad:	3	Uniformidad:	2
	Postura:	2	Postura:	3
	Reconocimiento del lenguaje:	4	Reconocimiento del lenguaje	4

Nota: Fuente elaboración propia 2022; los niveles de desarrollo del proceso de escritura se evalúan considerando al 4 como mayor presencia de la disgrafía evolutiva y al 0 como manifestación nula en la escritura del estudiante.

Anexo 22.

Tabla 8

Diagnóstico de validación en el proceso de escritura de los alumnos: segundo periodo de intervención

Alumno	Semana 1		Semana 2		Semana 3	
1	Dominio motriz:	4	Dominio motriz:	3	Dominio motriz:	2
	Lateralidad:	4	Lateralidad:	2	Lateralidad:	2
	Oscilación:	2	Oscilación:	2	Oscilación:	3
	Uniformidad:	3	Uniformidad:	4	Uniformidad:	3
	Postura:	4	Postura:	2	Postura:	3
	Reconocimiento del lenguaje:	3	Reconocimiento del lenguaje	3	Reconocimiento del lenguaje	1
2	Dominio motriz:	3	Dominio motriz:	2	Dominio motriz:	2
	Lateralidad:	4	Lateralidad:	3	Lateralidad:	3
	Oscilación:	3	Oscilación:	2	Oscilación:	2
	Uniformidad:	4	Uniformidad:	3	Uniformidad:	1
	Postura:	1	Postura:	1	Postura:	3

	Reconocimiento del lenguaje:	2	Reconocimiento del lenguaje	2	Reconocimiento del lenguaje	4
3	Dominio motriz:	4	Dominio motriz:	3	Dominio motriz:	1
	Lateralidad:	2	Lateralidad:	1	Lateralidad:	3
	Oscilación:	4	Oscilación:	3	Oscilación:	2
	Uniformidad:	3	Uniformidad:	3	Uniformidad:	2
	Postura:	4	Postura:	2	Postura:	2
	Reconocimiento del lenguaje:	3	Reconocimiento del lenguaje	3	Reconocimiento del lenguaje	1
4	Dominio motriz:	3	Dominio motriz:	4	Dominio motriz:	3
	Lateralidad:	4	Lateralidad:	2	Lateralidad:	3
	Oscilación:	2	Oscilación:	3	Oscilación:	2
	Uniformidad:	3	Uniformidad:	3	Uniformidad:	2
	Postura:	4	Postura:	2	Postura:	2
	Reconocimiento del lenguaje:	2	Reconocimiento del lenguaje	2	Reconocimiento del lenguaje	3
5	Dominio motriz:	3	Dominio motriz:	3	Dominio motriz:	1
	Lateralidad:	4	Lateralidad:	3	Lateralidad:	4

	Oscilación:	3	Oscilación:	3	Oscilación:	1
	Uniformidad:	4	Uniformidad:	4	Uniformidad:	2
	Postura:	3	Postura:	2	Postura:	2
	Reconocimiento del lenguaje:	2	Reconocimiento del lenguaje	1	Reconocimiento del lenguaje	3
6	Dominio motriz:	2	Dominio motriz:	2	Dominio motriz:	4
	Lateralidad:	4	Lateralidad:	3	Lateralidad:	3
	Oscilación:	2	Oscilación:	3	Oscilación:	4
	Uniformidad:	3	Uniformidad:	2	Uniformidad:	3
	Postura:	3	Postura:	3	Postura:	3
	Reconocimiento del lenguaje:	4	Reconocimiento del lenguaje	3	Reconocimiento del lenguaje	2

Nota: Fuente elaboración propia 2022; los niveles de desarrollo del proceso de escritura se evalúan considerando al 4 como mayor presencia de la disgrafía evolutiva y al 0 como manifestación nula en la escritura del estudiante.

Anexo 23.

Tabla 9

Diagnóstico de validación en el proceso de escritura de los alumnos: Tercer periodo de intervención

Alumno	Semana 1		Semana 2		Semana 3	
1	Dominio motriz:	2	Dominio motriz:	3	Dominio motriz:	2
	Lateralidad:	2	Lateralidad:	1	Lateralidad:	2
	Oscilación:	3	Oscilación:	2	Oscilación:	1
	Uniformidad:	3	Uniformidad:	2	Uniformidad:	2
	Postura:	3	Postura:	3	Postura:	3
	Reconocimiento del lenguaje:	1	Reconocimiento del lenguaje	4	Reconocimiento del lenguaje	3
2	Dominio motriz:	2	Dominio motriz:	3	Dominio motriz:	2
	Lateralidad:	3	Lateralidad:	3	Lateralidad:	3
	Oscilación:	2	Oscilación:	1	Oscilación:	2
	Uniformidad:	1	Uniformidad:	3	Uniformidad:	1
	Postura:	3	Postura:	2	Postura:	2

	Reconocimiento del lenguaje:	4	Reconocimiento del lenguaje	2	Reconocimiento del lenguaje	2
3	Dominio motriz:	1	Dominio motriz:	2	Dominio motriz:	2
	Lateralidad:	3	Lateralidad:	2	Lateralidad:	2
	Oscilación:	2	Oscilación:	3	Oscilación:	2
	Uniformidad:	2	Uniformidad:	1	Uniformidad:	2
	Postura:	2	Postura:	2	Postura:	3
	Reconocimiento del lenguaje:	1	Reconocimiento del lenguaje	2	Reconocimiento del lenguaje	1
4	Dominio motriz:	3	Dominio motriz:	4	Dominio motriz:	3
	Lateralidad:	3	Lateralidad:	2	Lateralidad:	2
	Oscilación:	2	Oscilación:	1	Oscilación:	2
	Uniformidad:	2	Uniformidad:	3	Uniformidad:	1
	Postura:	2	Postura:	2	Postura:	2
	Reconocimiento del lenguaje:	3	Reconocimiento del lenguaje	1	Reconocimiento del lenguaje	1
5	Dominio motriz:	1	Dominio motriz:	3	Dominio motriz:	2
	Lateralidad:	4	Lateralidad:	3	Lateralidad:	3

	Oscilación:	1	Oscilación:	3	Oscilación:	2
	Uniformidad:	2	Uniformidad:	2	Uniformidad:	2
	Postura:	2	Postura:	2	Postura:	2
	Reconocimiento del lenguaje:	3	Reconocimiento del lenguaje	2	Reconocimiento del lenguaje	3
6	Dominio motriz:	4	Dominio motriz:	2	Dominio motriz:	3
	Lateralidad:	3	Lateralidad:	3	Lateralidad:	3
	Oscilación:	4	Oscilación:	2	Oscilación:	3
	Uniformidad:	3	Uniformidad:	2	Uniformidad:	1
	Postura:	1	Postura:	3	Postura:	2
	Reconocimiento del lenguaje:	2	Reconocimiento del lenguaje	3	Reconocimiento del lenguaje	2

Nota: Fuente elaboración propia 2022; los niveles de desarrollo del proceso de escritura se evalúan considerando al 4 como mayor presencia de la disgrafía evolutiva y al 0 como manifestación nula en la escritura del estudiante.

Referencias

- Alonso, P., Juidías, J. y Martín, D. (2005). *Estudio descriptivo de la disgrafía en niños de 2º a 4º de primaria*. International Journal of Developmental and Educational Psychology. Vol. 3 (1), 23-38.
- Arévalo, R. G. y Vega, E. C. (2011), *Metodologías activas en la disgrafía*. Tesis de Titulación. UNEMI.
- Barba, P. A., Bedón, P.M. y Pérez, A. M. (2018). *Problemas de aprendizaje en la educación infantil*. Didasc@lia: Didáctica y Educación. Vol. 9 (4), 85-100. 100.
- Cano, M. (2018) La formación investigativa de las maestras de preescolar en Colombia. Escuela de Doctorado de la Universidad de Valladolid.
- Cardona, C. V. y Soto, M. I. (2020). *Cartografía como propuesta pedagógica para prevenir la disgrafía en estudiantes de segundo grado de la Institución Educativa Distrital Alexander Fleming de la Ciudad de Bogotá*. Tesis de Titulación. Universidad Cooperativa de Colombia.
- Cueto, R. L. y Carreras, M. (2021). *Preparación de los docentes para la prevención de los trastornos del lenguaje escrito*. Revista Observatorio de las Ciencias Sociales en Iberoamérica. Vol. 2 (9), 149-161.
- Elliott, J. (2005). *El cambio educativo-desde la investigación acción*. Madrid, España: MORATA, S.L.
- Eras, S. A. (2021). *Estrategias didácticas para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje en estudiantes que presentan disgrafía*. Tesis de Titulación. UTMACH.
- Fiorda, M. C. S. 2010. La Importancia de la Investigación en el Campo de la Educación. Ensayo sometido como requisito parcial para el curso EDUC603.
- INEGI (2020). Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVIED-ED) 2020.

- Galeano, M. (2003). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Universidad.
- Guailas, R. A. (2018). *Estrategias Metodológicas para mejorar la disgrafía de los niños de cuarto y quinto año de educación general básica de la escuela tres de noviembre, Parroquia de Molleturo, sector corona de oro, año lectivo 2017-2018*. Tesis de Titulación. Universidad Politécnica Salesiana.
- Mendoza, G. (2020). La educación en México en tiempos de COVID-19. *Educación futura*.
- Miranda, M. A. (2019). Desarrollo de la escritura en español: Un estudio psicolingüístico. Tesis Doctoral. FILO: UBA.
- Morales, P (2012). Elaboración de Material Didáctico. Red Tercer Milenio. Tlalnepantla. México.
- Nunez, P. (2002). Educación Lúdica Técnicas y Juegos Pedagógicos. Bogotá D.C: Editorial Loyola.
- Pérez, R. (2015). *Dificultades para la escritura en alumnos de 3 ° de educación primaria: la disgrafía y las pruebas de diagnóstico*.
- Piaget, J. (1974). SEIS ESTUDIOS DE PSICOLOGIA (5a. ed.). BARCELONA: BARRAL.
- Renzi, G. (2009). *Educación física y su contribución al desarrollo integral de los niños en la primera infancia*. Revista Iberoamericana de Educación. Vol. 50 (7), 1-14.
- Rodríguez, M. (2013). *Dificultades de aprendizaje relacionadas con la escritura: Pautas para padres y madres*. CEAPA.

Santos Fabelo, M.C. (2006). *Prevención de las disgrafías escolares: necesidad de la escuela actual para la atención a la diversidad: una mirada desde Cuba*. NÓESIS. REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES. Vol. 15 (29) ,117-133.

Secretaría de Educación Pública (2020). Boletín No. 105: aprende en casa II 2020-2021. *Gobierno de México, SEP*.

Secretaría de Educación Pública. SEP (2018) Plan de estudios Licenciatura en Educación Primaria. Perfil de Egreso. SEP

Téllez, N. (2014). Ensayo sobre el diseño de ambientes de aprendizaje. UAEH: "Vida científica". ISSN: 2007-4905

